



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como  
estímulo para o desenvolvimento das capacidades de  
composição coreográfica**

**dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança  
Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**

**Joana Maria Oliveira Rodrigues**

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Professora Amélia de Jesus Rodrigues Bentes

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

Setembro 2023



Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Dança

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

**O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica**

**dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**

**Joana Maria Oliveira Rodrigues**

Professora Amélia de Jesus Rodrigues Bentes

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

Setembro 2023

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

*“Peace! Unity! Love! And having fun!”*

(Bambaataa and Brown,

1984)

## AGRADECIMENTOS

À professora Amélia Bentes por todo o apoio, encorajamento e confiança no meu trabalho. A sua compreensão, disponibilidade e leveza tornaram este longo processo menos árduo e mais prazeroso.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Ensino de Dança por todo o conhecimento transmitido, em especial à professora Vera Amorim por desde o primeiro dia de aulas me desafiar enquanto mestranda e pelos seus ensinamentos que foram muito maiores do que a Dança Clássica e podem ser aplicados em toda e qualquer vertente pedagógica.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado, alguns dos quais que se tornaram mais que isso, por todo o companheirismo, ajuda, motivação principalmente nos momentos mais desafiantes.

Aos alunos do 2º ano do curso de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional por me receberem de braços abertos, confiarem no meu trabalho e acolherem este projeto como sendo seu.

À professora Elisabete Magalhães pelo apoio incondicional e confiança em mim enquanto docente.

Aos meus pais, que arrisco a afirmar, anseiam pela conclusão deste curso tanto quanto eu, por desde sempre me apoiarem em todas as minhas decisões e por todos os esforços para que eu seguisse o meu sonho.

Às minhas irmãs por representarem esse sonho.

## RESUMO

Pretende o presente documento representar o relato da prática de estágio, prevista nas Unidades Curriculares de Estágio I e II do Mestrado em Ensino de Dança (10ª edição), Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa.

O estágio em questão foi executado no Balletatro Escola Profissional com as turmas A e B do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea. Partindo da lecionação no contexto da disciplina de Dança Contemporânea, e em conformidade com os conteúdos programáticos da mesma, utilizamos a peça de repertório *The Roots* de Kader Attou (2013) como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos. Objetivou-se a potenciação das competências de improvisação e posteriormente composição tendo como base de movimento os pontos em comum entre a dança contemporânea e o Hip Hop. Sendo esta uma peça onde foram fundidos (entre outros) os estilos de dança mencionados, foram transmitidos conteúdos técnicos destes dois vocabulários, aumentando assim o léxico de movimento dos alunos. Utilizamos como método de composição coreográfica o conceito de I.D.E.A. desenvolvido por Lavender (2006) combinado com várias ferramentas de improvisação e manipulação de movimento e o modelo didático-democrático de Butterworth (2009). Durante as aulas abordamos conceitos adjacentes à Cultura Hip Hop, tais como *freestyle* e *cypher* com vista à familiarização por parte dos alunos com a génese de uma Cultura que se tornou comercial e muitas vezes subvalorizada no âmbito da dança.

Relativamente à metodologia de investigação optamos pela investigação-ação, de modo a podermos adotar uma prática reflexiva constante e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos foram questionários, diários de bordo e registos de vídeo.

Através da análise de todo o projeto e dos resultados obtidos concluiu-se que, ao utilizarmos uma peça de repertório como estímulo, conseguimos melhorar significativamente tanto a vontade como a capacidade para improvisação e composição dos alunos. Concluiu-se ainda que disponibilizar aos alunos o contacto com outro tipo de vocabulário auxilia na melhoria das suas aptidões criativas e performativas.

Palavras-chave: Composição Coreográfica, Dança Contemporânea, Hip Hop, Improvisação

## ABSTRACT

This document is intended to represent the report of the internship practice, foreseen in Internship I and II curricular units of the Master's Degree in Dance Teaching (10<sup>th</sup> edition), Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa.

The internship was implemented at Balletatro Escola Profissional with classes A and B of the 2<sup>nd</sup> grade of the Professional Contemporary Dance Interpreter Course. Starting from teaching in the context of the Contemporary Dance discipline, and in accordance with its syllabus, we utilized the repertoire piece “The Roots” by Kader Attou (2013) as a stimulus for the development of students' choreographic composition skills. The goal was to enhance improvisation and composition skills using the common points between contemporary dance and Hip Hop as a movement basis. As this is a piece where the mentioned styles were fused, technical contents of these two vocabularies were transmitted, thus increasing the students' movement lexicon. We use the concept of I.D.E.A as a choreographic method. developed by Lavender (2006) combined with several improvisation and movement manipulation tools and Butterworth’s didactic-democratic model. During the classes we addressed concepts related to Hip Hop Culture, such as freestyle and cypher in order to familiarize students with the genesis of a Culture that has become commercial and often undervalued in the context of dance.

Regarding the research methodology, we opted for Action-Research, so that we could adopt a constant reflective practice, and the data collection instruments we chose were questionnaires, logbooks and video recordings.

Through the analysis of the entire project and the results obtained, it was concluded that by using a repertoire piece as a stimulus, we were able to significantly improve both the desire for and the students' ability to improvise and compose. It was also concluded that providing students with contact with different types of vocabulary helps to improve their creative and performative skills.

Keywords: Choreographic Composition, Contemporary Dance, Hip Hop, Improvisation

## ÍNDICE GERAL

---

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>5</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1 Balletatro Escola Profissional – apresentação da escola cooperante</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 O contexto da aplicação do projeto de estágio</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3 Objetivos gerais e específicos</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 A dança na cultura Hip Hop</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2 Kader Attou – Vida e Obra</b> .....	<b>22</b>
2.2.1 A peça <i>The Roots</i> .....	24
<b>2.3 A metamorfose da Dança Contemporânea e o bailarino versátil</b> .....	<b>25</b>
<b>2.4 Composição Coreográfica – do estímulo à criação</b> .....	<b>32</b>
<b>2.5 A recriação de uma obra coreográfica em contexto educativo</b> .....	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1. Investigação-Ação</b> .....	<b>39</b>
<b>3.2. Instrumentos de Recolha de Dados</b> .....	<b>41</b>
• Questionários.....	41
• Diários de Bordo.....	42
• Registo de vídeo.....	42
<b>3.3. Caracterização da amostra - 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, turmas A e B</b> .....	<b>42</b>
<b>3.4. Plano de ação</b> .....	<b>43</b>

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

3.4.1 Procedimentos.....	51
<b>CAPÍTULO IV – ESTÁGIO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1. O projeto no contexto educativo.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2. Questionário 1 – Conhecer a turma .....</b>	<b>54</b>
<b>4.3. As fases do projeto .....</b>	<b>57</b>
4.3.1. Aulas 1 a 4: Fase 1 – Aprender.....	57
4.3.2. Aulas 5 a 8: Fase 2 – Explorar.....	58
4.3.3. Aulas 7 a 9: Fase 3 – Criar .....	59
4.3.4. Aula 10: Fase 1/2 – Aprender/Explorar.....	61
4.3.5. Aulas 11 e 12: Fase 2/3 – Explorar/Criar.....	63
4.3.6. Aula 13: Fase 3 – Criar.....	64
4.3.7. Aulas 14 a 18 – RECRIAÇÃO .....	65
4.3.8. Aulas Abertas .....	68
<b>4.4. Questionário Final/Auto-avaliação e Reflexão com as turmas .....</b>	<b>69</b>
<b>4.5. Aspetos relacionados com o público-alvo.....</b>	<b>72</b>
<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÃO/REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário 1 .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário II .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE C – Pedidos de autorização.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO I - Portaria n.º 243-B/2012 publicada no Diário da República n.º 156/2012, 1º Suplemento, Série I a 13-08-2012.....</b>	<b>90</b>
<b>Anexo II – Plano de Estudos do curso profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional.....</b>	<b>111</b>

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

<b>Anexo III – Objetivos da disciplina de Dança Contemporânea do 2º ano do Curso de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional.....</b>	<b>112</b>
III A).....	112
III B).....	113
III C).....	113
<b>Anexo IV – Registo de vídeo da peça “The Roots” de Kader Attow.....</b>	<b>114</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 - Processo de investigação em espiral característico da Investigação-Ação .....	41
--	----

## ÍNDICE DE QUADROS

---

Quadro 1 – Resumo do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2004) adaptado de p.55 .....	32
Quadro 2 – Resumo das definições dos conceitos de Reconstrução, Reposição, Recriação, Versão e Adaptação segundo Fernandes (2026, p.75) .....	40
Quadro 3 – Horário das aulas de Dança Contemporânea das turmas do 2º ano .....	46
Quadro 4 – Plano da fase de Observação Estruturada .....	46-47
Quadro 5 – Plano da fase de Lecionação Acompanhada .....	49
Quadro 6 - Plano da fase de Lecionação Autónoma .....	50-53
Quadro 7 – Estilos/Técnicas de Dança prediletos .....	56-57
Quadro 8 – Divisão dos solos presentes na peça pelos alunos .....	65
Quadro 9 – Figurino utilizado na peça “The Roots” / Figurino utilizado nas recriações da peça .....	69
Quadro 10 – Exemplos de respostas à questão “Gostaste do resultado do projeto?” .....	74

## INTRODUÇÃO

“*It is precisely the informality of street dance manipulated by a creative artist that can challenge the status quo of modern, ballet, and modern jazz dance as the only legitimate concert forms capable of compelling choreographic content*” (Osumare, 2009, p.261). Não romper com a ‘norma’ mas sim desafiar e com isso potenciar as capacidades de composição coreográfica<sup>1</sup> dos alunos através da “*blending of various aesthetics*” (mistura de várias estéticas) (Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018), tal como é notório na peça de repertório *The Roots* de Kader Attou sob a qual implementamos o nosso projeto. A escolha de uma peça de repertório que conjuga a dança contemporânea com o Hip Hop deve-se não só ao nosso gosto e experiência pessoal enquanto bailarina e docente de ambas as áreas, mas também pela possibilidade de potenciar as mais valias de cada aluno, dentro do seu próprio movimento individual. Consideramos ser possível esta valorização individual dos alunos dentro destas duas técnicas de dança, distintas, mas que se complementam de modo ‘simbiótico’, uma vez que a escola cooperante é uma instituição que aborda a dança e a arte em geral de um modo pluridisciplinar, aceitando alunos com *backgrounds* distintos e dando-lhes a oportunidade de contactarem com diferentes vocabulários. Para além disto, pretendemos ‘dar mais um passo’ na apreciação das danças sociais, neste caso o Hip Hop, por parte das instituições de ensino oficiais, que por vezes são desconsideradas no que diz respeito à sua integração na formação de bailarinos, por serem vistas como demasiado ‘informais’.

De acordo com o artigo 1º *Regulamento n.º 837/2015* (2015) “o curso de mestrado atribui o grau de mestre em Ensino de Dança, cumprindo com os objetivos de

---

<sup>1</sup> **Composição coreográfica** – Segundo Redfern (1973, p.103 citado em Smith-Autard, 2010, p.5) a composição coreográfica envolve mesclar elementos compatíveis que depois dessa fusão se tornam em algo ‘identificável’, onde o todo é maior que a soma das suas partes. Martin (1993, p.35 citado em Smith-Autard, 2010, p. 8) afirma ainda que os elementos que fazem parte de uma composição ganham ‘*aesthetic vitality*’ que sem estarem associados não teriam, ou seja, o valor de cada movimento/gesto aumenta quando estes são interligados entre si.

proporcionar uma formação adequada e abrangente que responda às necessidades profissionais do exercício da docência no ensino especializado de Dança (...)” (p.35587). Posto isto, este relatório final de estágio pretende expor a aplicação da ação pedagógica implementada no Balletatro Escola Profissional (BEP) de 09 de março de 2022 a 21 de junho de 2022. Esta ação foi executada nas aulas de Dança Contemporânea (DC) e assentou em quatro fases principais e obrigatórias segundo o regulamento supracitado: observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e participação em outras atividades pedagógicas, tendo a fase da lecionação sido dividida em 3 fases, por opção própria e por assim se justificar tendo em conta uma melhor aplicação do projeto. Tal como mencionado acima, este projeto foi aplicado nas aulas de DC, o que estimulou a busca por aspetos técnicos comuns entre esta técnica e o Hip Hop, aliando assim o trabalho técnico-artístico com o trabalho criativo dos alunos. Pretendeu-se transformar as aulas técnicas numa plataforma onde os alunos se sentissem ‘seguros’ para a exploração do seu próprio movimento e a conjugação desse com vocabulário inerente às danças urbanas, sem nunca descuidar a formalidade de uma aula de técnica de dança contemporânea. Com o objetivo principal de potenciar as capacidades de criação<sup>2</sup> dos alunos, dividimos então a lecionação em 3 fases distintas: 1 – Contacto e desenvolvimento das especificidades técnicas (vocabulário comum à área da dança contemporânea e do hip hop) presentes em excertos da peça em questão e aprendizagem desses mesmos excertos (sequências de grupo) ; 2 – Utilização de outros excertos da peça como estímulo para a exploração individual de movimento; 3 – Criação de sequências pelos alunos tendo por base as explorações anteriores e utilizando os ‘*choreographic devices*’ que lhes foram transmitidos durante as aulas.

---

<sup>2</sup> **Criação** – para tentarmos definir o mais objetivamente possível o conceito de criação é necessário clarificar a ideia de criatividade pois estão intrinsecamente ligados. A criatividade, segundo Torrance (1975 citado em Monteiro e Xavier, 2016, p.29) “é considerada a capacidade humana que permite a percepção de um problema e a geração de novas ideias”. Logo, gerar novas ideias tem implícito em si o ato de criar. O processo de criação em dança é isso mesmo: a junção de vários elementos que individualmente não têm qualquer ligação, contudo quando combinados geram material para a composição coreográfica. No contexto da dança, o instrumento de criação é o corpo.

Como metodologia de investigação, baseamos a implementação do nosso estágio na metodologia de investigação-ação e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos foram: a recolha de imagens (vídeo), questionários e diários de bordo. Através desta metodologia e dos instrumentos utilizados foi possível uma constante reflexão acerca da nossa intervenção pedagógica o que permitiu não só melhorar a nossa prática, mas também ir ao encontro das necessidades dos alunos, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento máximo.

Relativamente à estrutura, este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O Capítulo I, denominado de Enquadramento Geral, caracteriza a instituição de ensino (Balletatro Escola Profissional) que acolheu o nosso estágio e o contexto em que este foi desenvolvido. Para além disto, explicitamos ainda os objetivos gerais e específicos que delineamos para o nosso projeto. No capítulo II, delineamos o Enquadramento Teórico, onde fazemos uma exposição da dança na cultura Hip Hop e como esta surgiu e evoluiu dentro da cultura. Contextualizamos ainda a peça de repertório que utilizamos como estímulo, de modo a oferecermos uma visão geral sobre a mesma, o seu conceito e génese de movimento. Entendemos ser ainda pertinente o estudo acerca da vida e obra de Kader Attou, coreógrafo de “The Roots”, para melhor entendermos a origem da peça em si. Sendo o nosso projeto baseado numa peça de repertório híbrida, consideramos importante debruçarmo-nos sobre a evolução da dança contemporânea e conseqüente metamorfose da mesma e a importância da versatilidade do ‘bailarino da atualidade’. Neste capítulo focamo-nos ainda no Modelo Didático-Democrático de Butterworth e no modo como utilizamos este método na nossa lecionação. Terminamos o capítulo com uma incisão sobre o conceito de composição coreográfica, nomeadamente do estímulo à criação, onde analisamos as teorias de Smith-Autard e Lavender e dissertamos ainda sobre a recriação de uma obra coreográfica em contexto educativo. No Capítulo seguinte, o III, demonstramos a metodologia de investigação que dirigiu o desenvolvimento dos fundamentos teóricos e práticos do nosso estudo e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos. Incluímos ainda uma caracterização da amostra e o plano de ação que norteou todo o estágio. O Capítulo IV compreendeu a narração das diferentes fases práticas do projeto. Fizemos uma descrição e análise detalhadas sobre cada fase, o nosso método e estratégias de atuação e o modo como o público-alvo recebeu e respondeu

durante todo o processo. Analisamos também os dados recolhidos nos questionários de modo a obtermos uma resposta mais objetiva sobre a forma como o projeto teve impacto nos alunos. No Capítulo V refletimos sobre os resultados que emergiram depois da intervenção pedagógica, avaliando assim o desempenho tanto do docente estagiário como dos alunos. Para além disso, recomendamos ainda futuras abordagens relacionadas com as nossas temáticas em estudo.

Terminamos o relatório com a listagem da bibliografia consultada antes e durante a redação do mesmo e incluímos os Apêndices (documentos da nossa autoria) e Anexos (documentos da autoria de outrem), cuja leitura complementa a compreensão do texto do relatório e esclarece possíveis questões que surjam durante a mesma.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL**

### **1.1 Balletatro Escola Profissional – apresentação da escola cooperante**

O Balletatro foi fundado em 1983 com “a missão de ser um centro para o desenvolvimento das artes performativas” (Balletatro, 2017, sp) construindo assim uma comunidade artística que até então estava em falta na cidade do Porto. Esta instituição, desde a sua fundação, tem como objetivos a criação e a formação, tanto que foi responsável pela constituição da primeira companhia de dança contemporânea no Porto que “apresenta hoje um vasto repertório” (Balletatro, 2017, sp). Depois de duas reestruturações (em 1983 e 1984) o Balletatro torna-se em 1989 a primeira escola-profissional de teatro e dança oficializada pelo Ministério da Educação (Balletatro, 2017), tendo este facto significado mais um passo na profissionalização de várias gerações de artistas das artes performativas. O Balletatro Escola Profissional tem então dois cursos de nível secundário: Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea e Curso Profissional de Intérprete/Ator/Atriz, ambos direcionados para a performance. Deste modo, a instituição, a par da formação profissional, desenvolve nos alunos grandes competências artísticas e performativas através da realização constante de projetos com criadores de renome nacionais e internacionais. Para além disto, a escola tem vindo a desenvolver fortes relações com instituições e agentes culturais que albergam não só alguns dos projetos criados na própria escola como também funcionam como um palco para promover os alunos aquando da conclusão do curso, garantindo assim a continuidade do percurso artístico dos mesmos.

Por um lado, os alunos convivem com professores que estão envolvidos em trabalhos regulares ao nível da Performance, e que são estímulo constante para a atualização; os alunos estão em contacto directo com o máximo de informação e circulação de ideias e participam em projetos coreográficos e teatrais de formato

semelhante aos profissionais. Por outro lado, os artistas podem explorar e desenvolver as suas ideias e projectos sem a pressão da máquina-de-produção. (Balletatro, 2017, sp)

Relativamente aos recursos físicos da instituição, o Balletatro é desde 2015 uma estrutura artística residente no Coliseu do Porto Ageas (Balletatro, 2017, sp) - Rua Passos Manuel, nº137, 4000-385 Porto. Contudo até então esteve sediado na Arca d'Água (Porto) e posteriormente no edifício Axa (Avenida dos Aliados, Porto). Atualmente no Coliseu, tem ao seu dispor várias salas tanto para aulas teóricas como práticas – Salão Ático, Sala Jardim, Sala Bebé, Sala de Convívio/Refeitório e Sala de Música. No que diz respeito aos recursos humanos, o Balletatro Escola Profissional tem como diretoras artísticas (e fundadoras juntamente com Jorge Levi) Né Barros e Isabel Barros, coreógrafas, bailarinas, intérpretes e formadoras de renome com um vasto currículo artístico e tem como diretora pedagógica Alexandra Pinto. A equipa constituinte da instituição e responsável pelos vários serviços conta com:

Lucinda Gomes – Produção Executiva

Mariana Guimarães – Serviço Educativo

José Paulo Sousa – Administrativo e Financeiro

Alexandrina Pinto – Escola Profissional

Madalena Figueiredo – Secretaria

Ana Maria Pinto e Mário Mota – Auxiliares

Lúcia Ribeiro – Centro de Documentação e Edição

Sandra Mesquita – Comunicação e Imprensa

(Balletatro, 2017, sp)

Para além desta equipa, a instituição conta com um total de 41 docentes fixos (curso de Dança e Teatro) responsáveis pela formação artística, científica e sociocultural e conta ainda com um vasto número de professores/formadores/artistas convidados que ocasionalmente lecionam/desenvolvem projetos com os alunos da escola.

## 1.2 O contexto da aplicação do projeto de estágio

Nos termos da portaria n.º 243-B/2012 publicada no Diário da República n.º 156/2012, 1º Suplemento, Série I a 13-08-2012 (anexo 1) foi definido o “regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança (...)” (243-B/2012, 2012, p.1), sendo por isso o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional um curso que confere aos alunos que o finalizam uma formação de nível IV (Balletatro, 2017, sp). Seguindo os tramites legais presentes na portaria acima mencionada, o Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea é então parte integrante da lista de Cursos Profissionais divulgada pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (anexo 2). Este curso compreende três áreas de formação distintas: artística, científica e sociocultural (de acordo com o anexo I da portaria 243-B/2012) tal como é possível verificar no plano de estudos presente do *website* do Balletatro e no anexo 3 do presente documento. Partindo desse mesmo plano de estudos é possível constatar a multidisciplinidade teórica e prática com a qual os alunos têm contacto durante o curso,

(...) desenvolvendo um conhecimento científico e prático do corpo na sua estrutura/movimentos e relação com o espaço, promovendo o estudo dos processos de criação e produção coreográfica com vista a sensibilizar os alunos para o sentido estético e cultural da dança enquanto forma de arte (...) (Balletatro, 2017, sp)

com o objetivo principal de formar técnica e profissionalmente bailarinos na área da dança contemporânea.

Relativamente à disciplina de Oficina de Dança, na qual inicialmente pretendíamos implementar o nosso estágio, esta surge como uma oferta complementar criada pelo estabelecimento de ensino que após aprovação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.) passou a integrar o currículo do curso em questão e a ser de frequência obrigatória. De acordo com o disposto no n.º 2

do artigo 4.º da Portaria 243-B/2012, 13 de agosto, retificado pela Declaração de Retificação n.º 58/2012, e no artigo 5º da mesma Portaria, pode “ser criada uma disciplina de oferta complementar” (243-B/2012, 2012, p.20) que deve estar em conformidade com o projeto curricular da escola de modo a ser integrada no respetivo projeto educativo e que deve possuir “uma natureza complementar relativamente às outras disciplinas do plano de estudos” (243-B/2012, 2012, p.20). Contudo e apesar de considerarmos que o tema do nosso estágio, e conseqüente investigação acerca do mesmo, estaria inteiramente conectado com as características da disciplina de Oficinas de Dança e com os objetivos que se pretende que os alunos atinjam, devido à necessidade de utilização dessas aulas para a colaboração com coreógrafos externos à instituição, tivemos que reajustar o nosso projeto de modo que este pudesse ser aplicado nas aulas de Dança Contemporânea. Foi por isso um desafio interessante moldar um projeto baseado na criação coreográfica e nas danças urbanas ao plano de estudos da disciplina acima mencionada. Apesar de a disciplina de Oficinas de Dança ser uma disciplina que “aborda o fenómeno da criação coreográfica através da experimentação de diferentes metodologias e práticas da dança e da exploração de novas estratégias na construção do corpo dançante” (Balletatro, 2006, p.3), implementar essas premissas numa aula de técnica fez todo o sentido e trouxe uma certa leveza às próprias aulas, onde, em todas elas, os alunos puderam explorar e criar, tendo por base o vocabulário trabalhado na aula em questão.

Relativamente à carga horária disponível para o nosso estágio, dispusemos de 2 blocos de 90 minutos semanais para cada turma (uma vez que lecionamos as duas turmas do 2º ano), que em algumas semanas específicas sofreram ligeiras alterações de modo a conjugar outros projetos em que os alunos estavam inseridos.

### **1.3 Objetivos gerais e específicos**

Uma vez que o nosso estágio se desenvolveu nas aulas de Dança Contemporânea, consideramos pertinente que os objetivos do nosso estudo estejam em concordância com os objetivos presentes no programa da disciplina (anexo 4). Posto isto, temos como objetivo principal:

- Potenciar as capacidades de composição coreográfica dos alunos através dos estímulos que a peça de repertório *The Roots* de Kader Attou lhes transmitir, tendo sempre por base o vocabulário comum à dança contemporânea e às danças urbanas presente na referida peça.

Pretendemos atingir o objetivo principal do nosso estágio, através do cumprimento dos seguintes objetivos específicos:

- Fomentar a descoberta do movimento individual de cada aluno através da exploração de vocabulário técnico inerente às Danças Urbanas (mais especificamente ao Hip Hop) e à Dança Contemporânea, presente na peça de repertório em estudo, com vista ao aumento da capacidade de improvisação dos alunos;
- Compreender e utilizar o conceito de ‘movimento híbrido’ através da interligação dos conteúdos técnicos apreendidos de modo que os alunos adquiram a capacidade de ‘moldar’ os movimentos, algo que será uma mais valia no seu futuro enquanto bailarinos, pois torná-los-á versáteis;
- Desenvolver os conceitos de cocriação e recriação<sup>3</sup>, na medida em que os alunos terão de ser capazes de compor pequenas sequências coreográficas em grupos, desenvolvendo assim a capacidade de trabalho em equipa, e aliando essas sequências ao excerto da peça que nos propomos a ensinar será feita uma recriação da peça original. É do nosso intuito que os alunos entendam estes dois conceitos como duas ferramentas importantes no âmbito da composição coreográfica.

---

<sup>3</sup> **Recriação** – Recriar uma obra no âmbito da dança “implica uma nova criação com visões ou abordagens ao conceito original” (Fernandes, 2016, p.73). Desta forma, recriar combina a utilização de material/ideias da peça original com novas criações quer estas provenham da (re)interpretação pessoal do criador ou surjam devido ao novo conceito em que a obra se insere.

## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 A dança na cultura Hip Hop

Tendo-nos proposto a utilizar uma peça de repertório de Hip Hop como estímulo para a composição coreográfica é importante antes de mais clarificar o que é o Hip Hop. Sendo este uma cultura e não apenas um estilo de dança, achamos importante definir o conceito de Cultura, que segundo Taylor (1871, citado por Crespi, 1997, p.13) representa “aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”. Guy Rocher (1982, p.198) complementa a definição de Taylor, definindo Cultura “como sendo um conjunto ligado de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem duma maneira simultaneamente objetiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa coletividade particular e distinta”. Ora, estas duas definições de cultura estão em tudo relacionadas com o 1.º Princípio da “Declaração de Paz do Hip Hop”<sup>4</sup> reconhecida pela UNESCO em 16 de Maio de 2001, momento no qual o Hip Hop se tornou oficialmente numa cultura de paz e prosperidade. Este 1º princípio estabelece o seguinte:

Hiphop (Hip’Hop) is a term that describes our independent collective consciousness. Ever growing, it is commonly expressed through such elements as Breakin, Emceein, Graffiti Art, DeeJayin, Beatboxin, Street Fashion, Street Language, Street Knowledge and Street Entrepreneurialism. Wherever and whenever these and future elements and expressions of Hiphop Kulture manifest; this Hiphop Declaration of Peace shall advise the use and interpretation of such elements, expressions and lifestyle.

(The Temple of Hip Hop, sd, sp)

---

<sup>4</sup> <https://thetempleofhiphop.wordpress.com/hip-hop-declaration-of-peace/>

Esta Cultura, divide-se em 4 subculturas: DJ, MC, Breaking e Grafiti, e sendo que a subcultura relacionada com o movimento e a expressão através da dança e da gestualidade é o Breaking, será por isso sobre essa que nos debruçaremos principalmente. O Breaking é um estilo de dança que surgiu por volta de 1973/74 por consequência da invenção do DJ Kool Herc de utilizar duas mesas de mistura nas suas festas, criando assim o *break beat*. As pessoas que frequentavam essas festas começaram a dançar ao som desses *break beats* inventando movimentos improvisados no momento que, com o passar dos anos, se foram codificando, tendo o Breaking se tornado numa técnica com um código de vocabulário específico e estruturado. Contudo, e apesar desta estruturação pela qual o Breaking passou, este estilo ainda continua a ter como principal característica o *freestyle*<sup>5</sup> e esse será precisamente um dos objetivos do nosso estágio: que os alunos sejam capazes de fazer *Freestyle* conjugando movimentos característicos do *Breaking* e da dança contemporânea. O *Breaking*, como uma técnica de dança, engloba 4 categorias de movimentos: *Top/Up Rock*, *Footwork*, *Power Moves* e *Freezes*. Como o *Footwork* e os *Freezes* têm qualidades de movimento em vários aspetos relacionadas com a fisicalidade da dança contemporânea, logo terão um grande ênfase na nossa lecionação de modo que os alunos mais facilmente consigam fazer a ‘ponte’ entre as duas técnicas.

A cultura Hip Hop permitiu então o surgimento do *Breaking* como estilo de dança adjacente. Contudo ao longo dos anos, outros ‘*street styles*’ foram surgindo nos Estados Unidos da América que foram sendo ‘anexados’ ao termo Hip Hop. Convém esclarecer que estilos como *Locking*, *Popping*, *Tutting*, *New Style* (muitas vezes chamado de Hip Hop ou *MTV Dance*) são estilos distintos com códigos motores próprios, contudo estão conectados entre si por terem surgido numa vertente social sendo por isso apelidados em conjunto de Danças Urbanas e muitas vezes de Hip Hop. No âmbito do nosso projeto de estágio, iremos recorrer ao nome próprio de cada técnica sempre que nos referirmos a movimentos específicos e utilizaremos o termo Hip Hop para abordarmos as

---

<sup>5</sup> O *freestyle* é uma atuação ao vivo que se caracteriza pela simultaneidade entre a criação e a performance (Pihel, 1996). É um termo utilizado no âmbito da cultura Hip Hop tanto relacionado com a dança como com a música e pode ser comparado ao termo ‘improvisação’, utilizado especialmente no contexto da dança contemporânea.

características comuns a todos estes estilos ditos ‘urbanos’. Sendo assim e seguindo a definição de Durden (2018, p.2) o Hip Hop

is characterized by a high level of playfulness and exploration through ‘move-meant’ concepts and techniques – that is, moves that hold meaning and value, informed by personal, social, cultural and environmental experiences. Hip Hop social dances feature multiple rhythms, as well as movement that generates and expands from multiple centers; in other words, it is polyrhythmic and polycentric.

Esta técnica, vista como “*a non-classical dance form*” (Donald, 2004, p.508) tem na sua génese componentes de movimento que provêm de estilos de dança da diáspora Africana, tais como os joelhos e a coluna dobrados, a utilização de percursão corporal, isolações de partes do corpo individuais, pés fletidos, gestos e mímica e ainda uma qualidade de movimento orientada para o centro da Terra (Durden, 2018, p.2). O Hip Hop utiliza movimentos e gestos muito característicos da Cultura em geral e do comportamento das pessoas dentro da própria Cultura e aliando esses gestos ao “*bouncing, rocking, grooving, isolations, polyrhythms, polycentrism, pausing, improvisation, and innovation*” (Durden, 2018, p.3) cria-se o corpo em movimento, que relacionado com a música e a experiência de vida de cada bailarino forma um meio de comunicação não verbal próprio de cada um, tornando cada bailarino único.

Sendo o Hip Hop um estilo de dança tão rico a nível de gestos e variações de utilização das diferentes partes do corpo, consideramos que aliar este código de movimento à dança contemporânea será uma mais-valia para os alunos, pois irá romper com os cânones da dança contemporânea e criar nas aulas um ambiente de partilha e entreaajuda.

## **2.2 Kader Attou – Vida e Obra**

Kader Attou, nascido em 1974, é um bailarino e coreógrafo francês de hip hop e dança contemporânea. Formado na *École de Cirque de Saint-Priest*, desde jovem e por

influência de um programa de televisão com o nome de H.I.P. H.O.P., tal como o próprio afirma, costumava colocar “*a piece of cardboard down on the sidewalk of his suburban neighbourhood and started to practice those moves he needed to master*” (Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018). O modo como Kader Attou foi desenvolvendo as suas capacidades e o seu movimento próprio está em tudo relacionado com a cultura hip hop, que surgiu “*as an early ‘70’s youth street culture in New York City*” (Chang, 2008, p.15). Posto isto, e apesar de Attou ser um artista francês e toda a envolvência social ser diferente da original, as características da cultura hip hop enraizaram-se em si próprio a partir do momento que este ‘descobriu’ o *Breaking*<sup>6</sup> em 1989, ao ponto de se tornar no seu projeto de vida formar uma ‘*crew*’<sup>7</sup> com os seus amigos. Foi assim que surgiu a companhia Accrocrap, da qual Kader Attou é bailarino, coreógrafo e diretor artístico. Durante algum tempo, os Accrocrap simplesmente “*worked out their choreographies on that sheet of cardboard*” (Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018) até que se tornaram numa das mais icónicas companhias representativas do hip hop em França.

O coreógrafo, diretor do National Centre for Choreography nas regiões de La Rochelle e du Pointoi-Charentes desde 2008, tornou-se no primeiro artista de hip hop a liderar uma instituição deste calibre (Centre Chorégraphique National de La Rochelle 2018) pela artisticidade e mensagem que caracterizam as suas criações, desde 1994, quando *Athnia* marcou a estreia dos Accrocrap em palco. Desde então foram 21 as suas obras onde foram abordados tanto assuntos de cariz humanitário e social, tais como a vida das crianças bósnias e croatas refugiadas, os exílios de algerianos em França, a condição humana e os pontos de cruzamento entre culturas, como aspetos característicos da própria cultura hip hop, tal como irá ser exposto no próximo subcapítulo, com a abordagem da peça *The Roots*. “*Contemporariness, blending of cultures, humanistic commitment,*

---

<sup>6</sup> Mais conhecido atualmente como Break Dance.

<sup>7</sup> Segundo Banes (2004, p.16) *crews* eram “*networks for socializing, writing graffiti, and rapping, as well as dancing, held together by a strict code of ethics and loyalty*” formadas pelos *b-boys*. *B-boys* foi o nome inventado pelo DJ Kool Herc, em 1974, para as pessoas que começaram a dançar ao som dos seus *break beats* (batidas criadas através da utilização de duas mesas de DJ, ao invés de apenas uma) (Hager, 1984, p.36), protagonizando assim o surgimento da subcultura do Hip Hop – o *Breaking*.

*Kader Attou signs a dance of his times, where encounters, dialogue and sharing are the diving forces and creative sources”* (Centre Chorégraphique National de La Rochelle 2018). É de destacar ainda que em 2013, Kader Attou foi feito Cavaleiro da Ordem das Artes e das Letras, uma condecoração honorária pertencente ao Ministério da Cultura Francês e em 2015 teve o seu nome presente na lista de honra de Ano Novo onde foi apontado como Cavaleiro da Legião Francesa de Honra.

### **2.2.1 A peça The Roots**

The message of “The Roots” does not lie in root of identity, but in a questioning of the identity of hip hop dance itself – this tireless appropriator of established codes, remodeling and revising them to generate new means of expression.

(Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018)

The Roots (anexo 4), foi uma peça criada por Kader Attou em 2013 onde juntou de forma simbiótica 11 dos *bboys* mais conceituados da altura numa “*human adventure, a journey, a dive into his poetical universe*” (Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018) que redefine as barreiras do hip hop (Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018). Esta obra coreográfica mistura de forma orgânica 3 estéticas: o hip hop, a dança contemporânea e o kathak Indiano e faz com que o público se questione sobre como é que a partir de movimentos tão técnicos destes 3 estilos nascem e são comunicadas emoções.

Durante a peça são visíveis os diferentes caminhos que cada *bboy* traça, evidenciando a sua individualidade através de solos onde são distinguidos os estilos Breaking, Popping, Tutting, Hip Hop, Contemporâneo e Sapateado. Para além dos solos, as relações que os bailarinos vão estabelecendo entre si são de tal forma naturais que de um solo se cria um dueto, que se transforma num trio, que se desenvolve para uma sequência com todo o grupo. Isto espelha um dos objetivos de Attou quando este construiu a peça: dar um novo significado às relações entre homens, demonstrando que mesmo com o virtuosismo e fortes presenças de cada um, todos têm o seu momento e por

isso é possível estarem juntos num ambiente agradável (Vernay, in Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018), algo que pode e deve ser transportado para a sociedade. O hip hop, como uma cultura, nasce no Bronx, Nova Iorque, numa altura em que este bairro sofreu um declínio social enorme com edifícios abandonados, negócios e mercados locais deslocados por obrigação devido à construção de uma autoestrada no ‘coração’ do bairro, o que levou à pobreza e aos problemas ligados a esta: drogas e crimes (Hager, 1984, p.1-2) principalmente entre a juventude. Todos estes obstáculos sociais estiveram na génese e foram o mote para o nascimento do hip hop como uma cultura anti violência, dando assim um sentido à vida dos jovens do Bronx. Ora, mais de 6 décadas depois, Kader Attou implicitamente transporta este cenário trágico para o palco demonstrado pelos 11 bboys, que quase como ‘irmãos’ se movem transmitindo uma harmonia conjunta.

A nível de movimento, Attou utiliza as técnicas acima mencionadas, alternando dinâmicas, velocidades, adicionando acrobacias de modo subtil, num “*constante motion transforming the stage into a landscape of geysers in ceaseless activity*” (Boisseau, in Centre Chorégraphique National de La Rochelle, 2018).

### **2.3 A metamorfose da Dança Contemporânea e o bailarino versátil**

Do *Ballet de Cour* de Luís XIV, ao movimento do *Ballet Romântico* de August Bournonville no século XVII ou Marius Petipa no século XIX; dos *Ballet Russes* de Serguei Diaghilev ao movimento Neo-Clássico de George Balanchine no século XX; da afirmação da *Modern Dance* de Martha Graham e Merce Cunningham no século XX, à Dança Contemporânea de Steve Paxton e William Forsythe no século XXI, ou até à da Dança-Teatro de Pina Bausch, em ascensão até aos dias de hoje, às novas conceções da dança contemporânea dificilmente catalogáveis, mas facilmente identificadas pela multiplicidade de áreas artísticas envolvidas e das identidades próprias dos seus mentores,

(Fernandes e Garcia, 2015, pp.56-57)

é notória a mutação da dança, nomeadamente da dança contemporânea. Contudo é necessário pensarmos sobre essa evolução para então entendermos o modo como isso afetou o bailarino/profissional de dança dos dias de hoje.

A dança contemporânea é cada vez mais o espelho das vivências/experiências do professor que a leciona, dependendo não só do seu *background* como também do meio em que está inserido (Diehl & Lampert, 2011, p.12). Posto isto, o modo como a dança contemporânea (ou, nos dias de hoje, qualquer outro estilo) é transmitida aos alunos vai variar de professor para professor, pois seria um erro tentar codificar uma técnica que está em constante mutação e tem uma natureza híbrida. É possível, no entanto, encontrar pontos em comum seja a nível de técnica, de sensações ou até mesmo de performance.

It is ultimately a matter of interpretation as to whether these experts are teaching a ‘technique’, a ‘technology’, a ‘knowledge system’, or a ‘working method’. All these approaches, however, have one thing in common: They link enhanced physical performance with aesthetic and/or philosophical principles and guidelines. (Diehl & Lampert, 2011, p.15)

É inevitável que qualquer professor de dança, que tenha treino em várias técnicas de dança, não transporte para as suas aulas de dança contemporânea práticas pessoais quer a nível físico, artístico ou pedagógico e por isso o modo como este vai transmitir a informação aos alunos vai, por si só, ser bastante híbrido. Tal como Diehl e Lampert (2011, p.15) afirmam “the experts’ teaching styles and methods are also hybrid in nature, fusions of various approaches” dependendo do *background* do professor. Ainda assim, há competências necessárias trabalhar para a evolução do bailarino e Burrows (2010) aponta quatro: físicas, de improvisação, de composição e performativas. Contudo, o número de abordagens de cada uma destas competências é imenso. E qual a vantagem deste trabalho híbrido para o bailarino? Afirmado por Garcia (2014, p.6), isto “possibilita o advento do desenvolvimento e aparecimento de um novo corpo, mais eficaz, mais preparado, mais informado, mais consciente, mais disponível, mais versátil”, características estas essenciais no mundo de trabalho dos dias de hoje.

Esta evolução e ‘hibridização’ da dança contemporânea funcionou como embrião do bailarino da atualidade: um bailarino versátil e disponível. Depende então das escolas artísticas potenciar o crescimento de bailarinos versáteis que estejam preparados para o

mundo profissional. É por isso que atualmente, o professor de dança contemporânea tem autonomia para, nas suas aulas, mesclar os princípios da técnica com diferentes conceitos e vocabulários. Esta autonomia “revela-se essencial no atual panorama da dança contemporânea onde, mais do que uma técnica referencial, existe uma pluralidade de valências provenientes das experiências pessoais que valorizam e atualizam constantemente esta área” (Fernandes & Garcia, 2015, p.53). Posto isto, aquilo que é exigido ao bailarino dos dias de hoje é “uma disponibilidade corporal que lhe permita atuar como colaborador nos processos de criação e interpretação coreográfica” (Fernandes e Garcia, 2015, p.43). Ou seja, para além da necessidade de bailarinos versáteis em termos de capacidades físicas, também é fulcral a polivalência em termos de capacidades de criação, tal como afirmado por Fernandes e Garcia (2015). O bailarino não é mais apenas um reproduzidor do trabalho criado pelo coreógrafo e por isso mesmo, o aluno (bailarino em desenvolvimento) não pode ter uma formação baseada na execução da técnica. Tal como afirma Coulin-Proud (2000, p.150) citado em Dantas (2005, p.44)

as práticas de criação em dança possibilitam manter o corpo aberto, permeável e disponível, pois o deslocamento do dançarino de suas funções habituais, essencialmente técnicas e performativas, em que a reprodução de padrões de movimento é a tónica, permite que o imaginário torne-se o primeiro ‘operador do movimento’.

A metamorfose que tem vindo a acontecer no universo da dança e mais especificamente da dança contemporânea, exige agora dos alunos uma predisposição muito maior para aprender, apreender e por em prática a dança, de variadas formas, de modo a evoluírem não só tecnicamente mas também ao nível da criatividade e composição coreográfica. Cabe por isso aos professores, para além de levarem para dentro da sala de aula esta ‘modernidade’ da dança contemporânea, também criarem um ‘espaço seguro’ onde os alunos se sintam à vontade para serem criativos e explorarem novas formas de movimento. Unir versatilidade e diversidade de movimento com este ‘espaço seguro’ a que nos referimos foi precisamente o que tentamos fazer durante o nosso estágio, pois aplicamos vocabulário e princípios básicos do hip hop e das danças urbanas às aulas de dança contemporânea. Como bailarinos e docentes do atual panorama da dança concordamos com Fitt (1996, p.298) quando este afirma que “the current dance

scene requires versatile dancers, not dancers who are limited to one style of movement” e tentamos por isso não formatar os alunos com um só estilo de movimento de modo que estes sejam polivalentes a nível técnico e criativo, seguindo assim a linha de pensamento de Fernandes e Garcia (2015).

À exigência técnica e artística que na atualidade se requer dos bailarinos alia-se também a exigência a nível de criatividade e capacidade de criação. Logo é imperativo que na sua formação estes desenvolvam a sua identidade artística. A arte só é reconhecida como tal através da visualização e experiência e por isso, para que a dança seja também reconhecida como arte, é necessário proporcionar aos alunos essa mesma experiência na primeira pessoa, dentro da sala de aula. Para que os alunos sejam capazes de criar têm que passar pelo processo de analisar, observar e identificar movimentos de diferentes vertentes e só depois transformá-los em conteúdo artístico, de acordo com Smith-Autard (2010, p.22). No contexto em que nos inserimos (Ensino Artístico Especializado) cabe ao professor e à Escola proporcionar essas oportunidades aos alunos e por isso é cada vez mais comum (e na escola em que desenvolvemos o nosso estágio é uma prática inerente ao plano de estudos) coreógrafos do meio artístico desenvolverem projetos ao nível educacional e utilizarem os alunos como intérpretes. Esta prática é indubitavelmente benéfica para os alunos, pois para além de contactarem com a dança de um modo mais ‘profissional’, têm também a oportunidade de participar no processo criativo de vários coreógrafos, dando-lhes assim um vasto leque de experiências no âmbito da criação e composição coreográfica. Tendo em mente a insurgência do ‘bailarino versátil’ dos dias de hoje e a variedade de *backgrounds* dos alunos que ingressam no Ensino Artístico Especializado é importante que o professor considere todas essas diferenças entre os alunos e utilize métodos pedagógicos que apoiem os alunos no seu desenvolvimento como bailarinos, mas principalmente como pensadores e críticos independentes (Haines, 2006, p.15). O professor que também é coreógrafo deve criar na sala de aula um espaço seguro onde os alunos que também são intérpretes se sintam à vontade para explorar, criar e refletir sobre o seu próprio trabalho coreográfico e aliar assim o ‘aprender’ com o ‘criar’, numa troca de conhecimentos mútua que tem o nome de colaboração. Tal como Haines (2006, p.15) afirma “collaborative approaches to choreography appear to evade the authoritarianism that is seen as governing the traditional choreographic process and offer

students valuable experience in decision making and negotiation”. Todo o processo criativo envolve uma relação entre o professor/coreógrafo e o aluno/intérprete e de modo a analisar mais detalhadamente esta relação recorreremos ao método didático-democrático que Butterworth (2009) propõe para o ensino de coreografia. Este método contém 5 abordagens da relação professor/coreógrafo/bailarino numa mutação interativa e constantede ‘papéis’. “Within the didatic-democratic model, a dance artist-practitioner is defined as an experienced, multi-skilled individual: a dancer who may also choreograph and teach, a teacher who may also choreograph and dance or a choreographer who may also dance and teach” (Butterworth, 2009, p.178).

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Quadro 1

<b>Modelo Didático-Democrático</b>					
	<b>Processo 1</b>	<b>Processo 2</b>	<b>Processo 3</b>	<b>Processo 4</b>	<b>Processo 5</b>
<b>Papel Professor/Coreógrafo</b>	Especialista	Autor	Piloto	Facilitador	Colaborador
<b>Papel do Aluno/Bailarino</b>	Instrumento	Intérprete	Contribuidor	Criador	Coautor
<b>Capacidades do Professor/Coreógrafo</b>	Controlo do conceito, estilo, conteúdo, estrutura e interpretação; Gere todo o material	Controlo do conceito, estilo, conteúdo, estrutura e interpretação em relação com as capacidades/qualidades dos bailarinos	Conceito inicial; Capacidade de dirigir, definir e desenvolver tarefas através da improvisação ou imagética; Molda o material que surge	Fornece liderança; Negocia o processo, a intenção e o conceito; Contribui com métodos que fornecem estímulos e facilitam o processo da geração de conteúdo à macroestrutura.	Pesquisa, negociação, tomada de decisão sobre o conceito, intenção e estilo partilhados; Desenvolvimento/partilha/adaptação do conteúdo de dança e estruturas de trabalho
<b>Capacidades do Aluno/Bailarino</b>	Convergente: imitação e réplica	Convergente: imitação, réplica e interpretação	Divergente: réplica, conteúdo, desenvolvimento, criação de conteúdo (improvisação e resposta a tarefas)	Divergente: criação e desenvolvimento de conteúdo (improvisação e resposta a tarefas)	Divergente: criação e desenvolvimento de conteúdo (improvisação, definição e resposta a tarefas); Tomada de decisão sobre intenção e estrutura partilhada
<b>Interação Social</b>	Passiva, mas recetiva; Pode ser impessoal	Atividades separadas, mas recetivas com ênfase em qualidades de desempenho pessoal	Participação ativa de todas as partes; Relação interpessoal	Interativa	Interativa
<b>Métodos de Ensino</b>	Autoritário	Direcional	Liderança orientada	Mentoria com afeto	Autoria partilhada
<b>Abordagens de aprendizagem</b>	Conformar, receber e processar instruções	Receber e processar instruções e utilizar a própria experiência como <i>performer</i>	Responder a tarefas; Contribuir para descobertas guiadas; Replicar o material de outros, etc	Responder a tarefas; Resolução de problemas; Contribuir para descobertas guiadas; Participar ativamente	Experimental; Contribuição total para o conceito, conteúdo, forma, estilo, processo e descoberta

Quadro 1 – Resumo do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2004) adaptado de p.55

Após uma análise detalhada do modelo Didático-Democrático e de resumos dos aspetos globais de cada processo, assumimos que, dada a natureza do nosso estágio e do trabalho que desenvolvemos, interessa focar a atenção nos processos 2 e 3 pois são os que vão ao encontro dos métodos que utilizamos. Relativamente ao processo 2, o

coreógrafo/professor toma as decisões do conceito, estilo, conteúdo e estrutura em relação com as capacidades dos bailarinos/alunos, que devem não só imitar/executar aquilo que lhes é pedido mas têm a liberdade de personalizar o material consoante a sua própria interpretação do mesmo (Butterworth, 2004, p.57). Isto condiz exatamente com uma parte do nosso projeto de estágio, em que transmitimos aos alunos excertos integrais da peça “The Roots” de acordo com as capacidades observadas previamente por nós. Contudo demos-lhes autonomia para interpretarem esses excertos, nunca exigindo que fossem ‘cópias’ uns dos outros. Este processo exige mais dos alunos do que pode aparentar, uma vez que “*confronts the student with the need not only to receive Instruction and apply it, but also lays stress on the utilization of his/her own experience, persona or character, and/or particular ‘dancerly’ qualities*” (Butterworth, 2004, p.57) exigindo assim não só que os alunos reconheçam e utilizem as suas qualidades técnicas e artísticas mas também capacidades criativas e performativas. No que diz respeito ao processo 3, este esteve presente durante a maior parte do nosso estágio uma vez que nós atuamos muito mais como ‘pilotos’ e os alunos como ‘contribuidores’, já que o grande objetivo era que estes fossem capazes de criar. Este processo, que tal como Butterworth (2004, p.58) afirma, é utilizado tanto na dança contemporânea como em contextos de dança comunitária, para além de conter uma ‘evolução’ nítida em termos de autonomia requerida aos alunos em comparação com o processo 2, também se torna mais estimulante para o próprio professor. Este decide o ponto de partida do projeto e as tarefas que servirão de mote para as criações dos alunos (desde improvisação, imagética, estímulos variados, etc.) e a partir desse ponto auxilia-os na manipulação e desenvolvimento das mesmas. Os bailarinos/alunos têm aqui um trabalho redobrado, pois para além de terem que aprender, replicar e memorizar trabalhos do coreógrafo (e mesmo dos próprios colegas) têm que responder às tarefas propostas pelo professor, explorando e criando material a ser desenvolvido posteriormente com a ajuda do mesmo. Neste processo, alunos e professor trabalham de forma ativa no projeto através de um método de liderança orientada em que é exigido aos alunos não só qualidades físicas (técnicas, performativas) mas também de pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho cooperativo, que foi precisamente o que pretendemos implementar durante o nosso estágio. Tal como Mark Murphy, director artístico da V-TOL Dance Company (2000, p.57 citado em Butterworth, 2004,

p.64) afirma “*much more emphasis should be placed on educating the mind rather than almost fetishitic concentration on the body*” de modo a que seja possível formar “*fully educated artists*” (Butterworth, 2004, p.65).

## 2.4 Composição Coreográfica – do estímulo à criação

“(…) composing, performing and appreciating dances. This three stranded approach has become the central organising principle of dance education” (Smith-Autard, 2010, p.4)” e é tendo estes três conceitos como guia que desenvolvemos o nosso estágio, uma vez que lecionar não é só transmitir conteúdo, mas também permitir aos alunos a exploração das suas capacidades criativas e críticas. Contudo, para uma melhor abordagem da área da composição coreográfica, convém esclarecer certos conceitos relacionados entre si. Tal como Smith-Autard (2010, p.3) afirma, dançar é diferente de compor dança já que a composição é a criação de uma obra de arte e isso acontece

(...) when concern is not simply with delight in bodily movement but with a formulated whole, a structure ‘something’ so that the relationship and coherence of the constituent parts becomes of increasing interest and importance.

(Redfern, 1973, citado em Smith-Autard, 2010, p.3)

Uma vez que como educadores na área da dança pretendemos formar bailarinos completos a proposta de incluir e desenvolver um projeto de composição coreográfica nas aulas de dança contemporânea permite aos alunos (bailarinos em formação) terem um contacto (quase) diário com a criação (por mais simples ou mais complexa que esta seja em cada fase do projeto) contribuindo assim para a construção da identidade artística de cada um.

Partindo dos métodos de construção coreográfica que Jaqueline Smith-Autard apresenta no seu livro *Dance Composition* (2010), a primeira etapa é o estímulo – que pode ser definido como algo que “*rouses the mind, or spirits, or incites activity*” (Smith-

Autard, 2010, p.29) e no âmbito da composição coreográfica pode ser auditivo, visual, ideacional, tátil ou cinestésico. Os estímulos auditivos incluem música ou qualquer tipo de som que possa servir de inspiração ou acompanhamento da criação coreográfica. A música funciona como a moldura a nível de tempo, intensidade, duração e forma da dança a ser criada. Contudo, “*when it is complete, the dance should be able to exist by itself without reference to the stimulus*” (Smith-Autard, 2010, p.29). Relativamente aos estímulos visuais, estes representam qualquer coisa que o bailarino possa ver que sirva como inspiração para a criação, desde objetos a texturas, a cores, etc. Os estímulos ideacionais são, segundo Smith-Autard (2010, p.31), os mais populares no que diz respeito à criação coreográfica pois neste caso o movimento nasce com a intenção de transmitir uma ideia ou contar uma história. Partindo agora para a definição de estímulo cinestésico é pressuposto que o movimento possa servir como mote para a criação de um novo movimento e este foi o principal estímulo que utilizamos durante a nossa leção. A peça *The Roots* e o movimento contido na mesma foi o estímulo para que os alunos explorassem, descobrissem e compusessem o seu próprio movimento. Aliados a este estímulo, estão os estímulos táteis, que geralmente produzem respostas cinestésicas, uma vez o movimento que deles nasce funciona depois como estímulo para a criação de outro movimento (Smith-Autard, 2010, p.31).

Apesar de o principal estímulo por nós utilizado ter sido o cinestésico, durante as fases exploratórias utilizamos também estímulos visuais e táteis para que os alunos pudessem descobrir um maior leque de movimentos e assim ter a experiência de contactar com diferentes estímulos. Já na fase de assimilação coreográfica foram utilizados diferentes suportes musicais que serviram de estímulos auditivos para que os alunos executassem e sentissem a coreografia de diferentes formas. Neste caso, o estímulo não serviu para criar mas sim para ditar o modo como a coreografia era ‘dançada’. Tal como irá ser exposto no plano de ação, a primeira fase da nossa leção será o contacto com o estímulo, na qual os alunos irão ‘mergulhar’ na peça de repertório, apropriando-se da mesma, de modo que esta impulse as suas criações.

“A criação Coreográfica Contemporânea através da composição abarca uma multiplicidade de métodos e processos de construção que se distinguem entre si” (Marques, & Xavier, 2013, p.54) e por isso aliamos ao método de Smith-Autard, a

metodologia de Lavender por concordarmos com Gonçalves (2021, p.11) quando afirma que esta metodologia é direcionada “para as capacidades do pensamento crítico dos bailarinos no contexto da improvisação em aula e explora a relação entre a expressão individual e a forma”. Para Larry Lavender, existem 4 fases interrelacionadas pelas quais os bailarinos passam no processo de composição coreográfica e que este apresenta segundo o acrónimo I.D.E.A.: *Improvisation* (improvisação), *Development* (desenvolvimento), *Evaluation* (avaliação) e *Assimilation* (assimilação).

*Improvisation* – Segundo Lavender (2006, p.8) esta fase requer a invenção de material ‘*on the spot*’ ou a recuperação de movimento que esteja na memória do bailarino e que se adequa ao contexto da nova composição.

No contexto do nosso projeto, a improvisação surge logo na fase inicial fazendo parte de todas as aulas. No início como um momento de exploração e descobrimento de movimentos e no final como um momento de partilha entre os alunos. Esta capacidade de improvisação foi algo ao qual demos grande foco, pois tal como já foi referido, na cultura Hip Hop, o *Freestyle* esteve e está na génese da criação de movimento fazendo todo o sentido utilizar essa prática durante a nossa lecionação. Convém, no entanto, fazer aqui uma distinção entre os termos ‘improvisação’ e ‘exploração’ pois muitas vezes podem ser confundidos. Contudo iremos basear-nos nas definições de Smith-Autard, pois estão de acordo com o nosso objetivo. A exploração é vista como um momento de procura, investigação e estudo de modo a descobrir algo (movimento, dinâmica, etc) novo enquanto que a improvisação é definida como uma invenção sem preparação e executada espontaneamente (Smith-Autard, 2010, p.89), e, completando com Jordan (1992 citado em Smith-Autard, 2010, p.90), em resposta a uma situação específica.

*Development* - Este momento diz respeito à ‘afinação’ e desenvolvimento do material gerado na improvisação. Os bailarinos/coreógrafos utilizam inúmeras ferramentas com vista a manipular a frase criada, quer seja ao nível das dinâmicas, do tempo, do ritmo, da velocidade, através de repetições, alterando a ordem dos movimentos, incluindo diferentes trajetos no espaço, etc.

Neste projeto em específico, a fase do *Development* decorreu em solos e duetos, ou seja, partindo do movimento que cada aluno ‘descobriu’ nas suas explorações, os alunos

moldaram esses conteúdos com vista à criação de frases coreográficas, desenvolvendo não só as capacidades inerentes à composição como também capacidades de trabalho conjunto. Para além disto, também o professor/coreógrafo teve um papel importante na fase de desenvolvimento do material criado pelos alunos, principalmente através da experimentação de diferentes estilos musicais, para de certo modo testar os limites do movimento sem que este perdesse a sua essência. A utilização de músicas com um tempo mais acelerado ou lento forçou os alunos a desenvolver capacidades de moldar o seu próprio material de diferentes formas, até ser ‘encontrado’ o produto final.

*Evaluation* – A terceira fase da metodologia de Lavender é a avaliação do material criado, ou seja, depois da improvisação e desenvolvimento da frase coreográfica é esperado que o coreógrafo (neste caso o professor em conjunto com cada aluno) avalie o que foi criado de modo a perceber se isto está de acordo com o pretendido e o que pode ser melhorado (Lavender, 2006, p.8).

No contexto educativo em que nos inserimos, fomos nós docentes que tivemos o papel fulcral nesta fase pois em conjunto com os alunos refletimos regularmente sobre os trabalhos criados, de modo que estes fossem capazes de evoluir constantemente sem nunca ‘criar por criar’. Também os colegas tiveram um papel importante, pois criamos o hábito de a cada aula, demonstrar à turma o que foi criado - para desenvolver as habilidades performativas e sentido crítico dos alunos.

*Assimilation* – Esta última fase do modelo I.D.E.A. diz respeito à junção de todas as pequenas frases/sequências de movimento criadas resultando assim no objeto final (Lavender, 2006, p.9).

A fase da assimilação corresponde à última fase do nosso estágio, onde fizemos a junção dos trabalhos criados pelos alunos resultando numa recriação da peça *The Roots*.

## **2.5 A recriação de uma obra coreográfica em contexto educativo**

Depois de termos incidido sobre a criação coreográfica dentro da sala de aula e da sua importância para o crescimento e evolução dos alunos enquanto intérpretes, iremos agora debruçar-nos sobre a recriação em contexto educativo, de obras coreográficas já existentes. Tal como mencionado anteriormente, a dança contemporânea da atualidade não se cinge a uma só técnica e muito menos a um grupo fechado de métodos, mas sim a uma imensidão de combinações dos dois tornando-a assim num estilo interdisciplinar. Esta interdisciplinaridade está presente por isso em várias peças coreográficas, logo transportá-las para a sala de aula e utilizá-las como uma ferramenta pedagógica irá não só desenvolver as capacidades práticas dos alunos como também a habilidade de pensamento e análise crítica. O treino do pensamento crítico e criativo (muitas das vezes negligenciado pela ‘falta de tempo’ dada a necessidade de cumprir com os programas letivos) é tão essencial como o treino físico no processo de ensino-aprendizagem e pensar sobre obras coreográficas já existentes “promove o espírito crítico e aproxima os alunos enquanto espectadores e artistas” (Fernandes, 2016, p.70). Ensinar é também ‘dar a conhecer’ e foi precisamente isso que nos propusemos a fazer com a nossa prática educativa durante o estágio: dar a conhecer aos alunos uma peça coreográfica cuja transdisciplinaridade e pluralidade de estéticas é vasta.

Seguindo a linha de pensamento de Fernandes (2016), é importante distinguir/clarificar os conceitos de reconstrução, reposição, recriação, versão e adaptação, tantas vezes utilizados de modo similar, mas que no fundo têm significados distintos. Reconstrução e reposição referem-se à apresentação da versão original de uma determinada peça, sendo assim feita uma cópia exímia da obra. A única diferença entre estes dois termos prende-se com a existência ou não de um registo seja este audiovisual ou escrito através de sistemas de notação. Reconstruir uma peça exige um trabalho de pesquisa e investigação árduo uma vez que este conceito é utilizado quando nos referimos a obras do passado, com poucos ou nenhuns registos, mas que ainda assim seja possível manter-se o mais fiel possível à peça original. No caso da reposição, entende-se que já exista um registo integral da totalidade da obra e ainda um bailarino/intérprete/coreógrafo

reconhecido com capacidades para transmitir a mesma de modo que esta seja executada exatamente igual à peça de origem.

Relativamente aos termos versão e adaptação, apesar de estes serem mais utilizados no âmbito do teatro, é importante esclarecer as suas diferenças pois também podem ser utilizados no meio da dança. Tal como France (2000, p.100) constata, se, num contexto teatral, compararmos os termos tradução, versão e adaptação, tradução é aquele que mais se aproxima do original, contudo versão e adaptação também implicam a utilização de premissas que remetam para a origem, em diferentes escalas. Quando utilizado o termo versão, pressupõe-se “a utilização da estrutura (coreográfica) base, não se alterando a forma de arte” (Fernandes, 2016, p.74) e por isso o título e a música da peça devem manter-se iguais ao original. Comparativamente com o conceito de adaptação, este já dá ao criador mais ‘margem de manobra’ uma vez que a forma de arte irá ser alterada surgindo assim uma nova obra com o conteúdo da original.

Para último deixamos o termo recriação, por ser neste que nos iremos focar. Segundo o Dicionário infopédia da Língua Portuguesa recriar significa reconstruir. Contudo, no âmbito da dança e citando Fernandes (2016, p.73) “recriar implica a criação de uma nova obra, ou seja, uma interpretação pessoal, que a transponha para um outro contexto ou invoque outros ideais, convicções ou abordagens”. No contexto do nosso estágio, a recriação da peça “*The Roots*” como um dos objetivos surgirá não só com uma nova abordagem em termos de construção coreográfica (mantendo alguns excertos originais), como se irá inserir num contexto distinto do original, uma vez que será transposta para o meio educativo.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

**Quadro 2**

Reconstrução	Reposição	Recriação	Versão	Adaptação
Implica, efetivamente, um reaproveitamento de 50% das partes ou excertos encontrados, mantendo a proximidade com o original.	Implica a apresentação integral da obra original, sem qualquer alteração.	Implica a criação de uma nova obra.	Implica a criação de uma “nova” obra. É usada a estrutura (coreográfica) da peça original bem como a dramaturgia a ela associada.	Implica a criação de uma nova obra que parte normalmente de um texto literário.
Baseado em apontamentos, partituras e/ou depoimentos.	Baseado em apontamentos, partituras e/ou depoimentos. Existe normalmente um responsável/ensaiador que apoia a rerepresentação da obra.	Interpretação pessoal da peça original que a transponha para outro contexto ou invoque outros ideais ou abordagens.	Não se altera a forma de arte. Normalmente, utiliza o mesmo nome e a mesma música.	Altera-se a forma de <u>arte</u> mas mantém-se o mesmo contexto da obra original.
Aplicado quando não existe um registo integral da obra.	Aplicado quando existe um registo integral da obra.	Pode utilizar a música ou ideia original. Existe liberdade na escolha da linguagem, do estilo e dos elementos do espetáculo.	Pode sofrer modificações na linguagem e no estilo.	Existe liberdade na escolha da linguagem, do estilo e dos elementos do espetáculo.

Quadro 2 – Resumo das definições dos conceitos de Reconstrução, Reposição, Recriação, Versão e Adaptação segundo Fernandes (2026, p.75)

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 3.1. Investigação-Ação

No contexto em que desenvolvemos o nosso estágio, consideramos que a metodologia que mais se adequou foi a Investigação-Ação, pelo seu caráter reflexivo e voltado para a prática, dois aspetos essenciais no âmbito educacional (Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, pp.357-358). Existem inúmeras definições para o termo Investigação-Ação e não sendo possível chegar a uma concordância entre autores destacamos a definição de Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, (2009, p.340) que descrevem este campo da investigação “como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”.

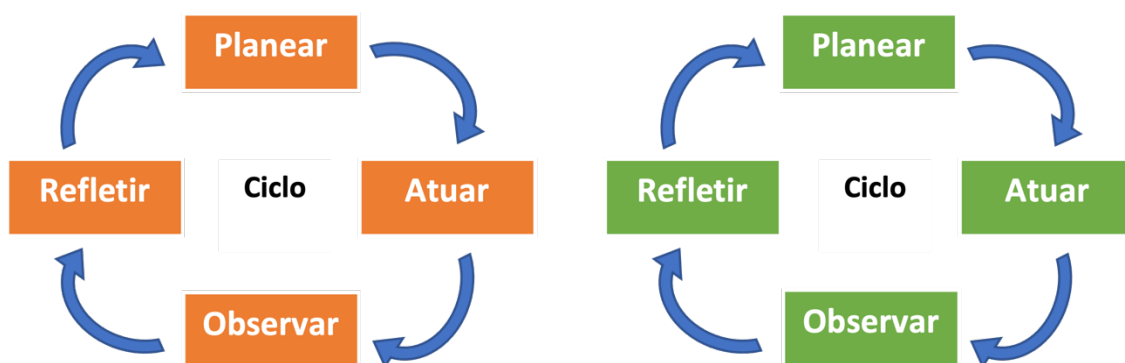


Figura 2 - Processo de investigação em espiral característico da investigação-Ação

Visto que o nosso intuito foi provocar mudanças nas capacidades de composição coreográfica dos alunos (potenciando-as), esta metodologia auxiliou a concretização desse objetivo pois tal como Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, (2009, p.356) afirmam

(...) sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de se proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação- Acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças (...). (Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, p. 356)

Depois da análise das particularidades desta metodologia conseguimos estabelecer inúmeras relações entre as fases do processo de composição coreográfica que utilizamos na nossa lecionação e as características inerentes à Investigação-Ação, fazendo por isso todo o sentido ser este o método escolhido. Esta metodologia caracteriza-se então por ser:

- “Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (Zuber-Skerritt, 1992, citado em Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, p.362).

- “Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005, citado em Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, p.362).

- “Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução ao ciclo seguinte” (Cortesão, 1998, citado em Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, p.362).

- “Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, (...), mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos (...)” (Zuber-Skerrit, 1992, citado em Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, p.362).

- “Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, p.362).

Com isto, para além de considerarmos que a utilização desta metodologia se revelou uma mais-valia para a evolução dos alunos, a atitude reflexiva que enquanto docentes tivemos que desenvolver constantemente, melhorou a nossa prática pedagógica que, na realidade, é o suprasumo objetivo de todo o estágio. Segundo Schon (1983 citado em

Coutinho, & Sousa, & Dias, & Bessa, & Ferreira, & Vieira, 2009, p.359), na Investigação-Ação, o professor representa “uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações”.

### **3.2. Instrumentos de Recolha de Dados**

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados que utilizamos, estes foram de carácter misto uma vez que recorremos a métodos qualitativos e quantitativos, nomeadamente: Questionários, Diários de Bordo, Registos de Vídeo e Grelhas de Observação. Os diferentes meios para recolha de dados foram utilizados em fases distintas do estágio de modo a auxiliar não só a nossa investigação, como a nossa prática, sempre com o intuito de ajudar os alunos a evoluir e no final retirar as devidas conclusões relativamente ao nosso estudo. É importante mencionar que antes de qualquer tipo de recolha de dados, foi fornecido aos alunos um documento para que estes (no caso de serem maiores de idade) ou os seus Encarregados de Educação, autorizassem a participação dos mesmos no nosso projeto e ainda a captação de imagem.

- **Questionários**

Utilizamos os questionários como método quantitativo de recolha de dados e aplicamo-los em duas fases distintas do nosso estágio: antes e no final da leção de modo a podermos fazer uma comparação relativamente ao modo como os alunos entendem certos conceitos relacionados com a composição coreográfica e para podermos entender o seu ponto de vista relativamente ao impacto que a nossa leção teve no desenvolvimento das suas capacidades. Aplicamos todos os questionários de forma anónima, uma vez que não foi do nosso intuito cruzar características individuais dos alunos com as suas respostas aos questionários. Para que o anonimato fosse total, estes questionários foram preenchidos *online* por cada aluno e todas as perguntas de carácter obrigatório, o que se vislumbrou vantajoso aquando do tratamento dos dados de modo a evitar a existência de respostas em branco (Lundin, 2016).

- **Diários de Bordo**

Utilizamos, durante as fases de observação estruturada e lecionação, Diários de Bordo onde anotamos detalhadamente o decorrido nas aulas e refletimos diariamente sobre a nossa atuação como docentes e sobre o desenvolvimento dos próprios alunos, de modo a pôr em prática o processo cíclico da metodologia de Investigação-Ação. Estes Diários de Bordo auxiliaram não só a adaptação e replaneamento constantes da nossa ação, como também permitiram que no final do estágio pudéssemos comparar o desenvolvimento dos alunos ao longo de todo o processo, de modo a compreendermos se os objetivos a que nos propusemos foram ou não atingidos.

- **Registo de vídeo**

O registo de vídeo foi utilizado em praticamente todas as aulas que lecionamos e revelou-se uma ferramenta de recolha de dados importantíssima, pois permitiu-nos confirmar e clarificar alguns dos dados dos diários de bordo. Para além disto, foi o método que mais nitidamente demonstrou a evolução dos alunos a nível técnico, artístico e criativo.

### **3.3. Caracterização da amostra - 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, turmas A e B**

Relativamente à amostra para o nosso estudo, propusemos inicialmente que esta fosse a turma do 1º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea, correspondente ao 10º ano do ensino regular nos termos do Anexo IV da Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto. Contudo foram-nos atribuídas as duas turmas do 2º ano do mesmo curso, pois, aconselhados pela professora cooperante, estas turmas teriam mais maturidade para com elas desenvolvermos este projeto. O facto de termos duas turmas para lecionar, ao invés de apenas uma, surgiu como um desafio. Para além de termos que dividir as horas do estágio entre as duas turmas (o que nos obrigou a sermos muito mais sucintos e objetivos em termos de planeamento das aulas), também tivemos que aplicar o

mesmo projeto tendo em vista os objetivos propostos com abordagens e estratégias diferentes, pois as duas turmas desvendaram-se bastante distintas entre si. Ambas as turmas são compostas por 13 alunos, com *backgrounds* e experiências no âmbito da dança distintas, tornando as duas turmas bastante heterogéneas a nível estilístico. No que toca às capacidades técnicas e criativas existe um nítido desnível entre as turmas, sendo a turma A mais disponível, proativa e eficiente, enquanto a turma B necessita de abordagens mais explicativas, onde tudo tem que “fazer sentido” antes de ser experimentado, tal como iremos explicar mais à frente neste relatório.

Esta amostra por ser um grupo-alvo específico, corresponde a toda a população em estudo, ou seja, é o “conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e quem partilha uma característica comum” (Coutinho, 2016, p.89). Logo, não temos a necessidade de extrair da população uma amostra representativa da mesma, sendo que a amostra representa o todo da população. Posto isto, caracterizamos a nossa amostra como uma amostra não probabilística por conveniência, uma vez que não foi selecionada através de meios aleatórios (Bryman, 2012, p.230) e foi determinada “*in a strategic way, so that those sampled are relevant to the research questions*” (Bryman, 2012, p.418). Contudo, os resultados não poderão ser generalizados, pois o nosso estágio/estudo insere-se apenas nas turmas do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea.

### **3.4. Plano de ação**

Em conformidade com o artigo 9º do “Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança” (Escola Superior de Dança, 2012) o estágio implica a “participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo de dois semestres letivos” (p.4) e divididas em 4 fases: observação estruturada (8 horas), participação acompanhada (8 horas), lecionação autónoma (40 horas) e colaboração em outras atividades pedagógicas (4 horas). No caso em concreto do nosso estágio, devido aos vários projetos em que a escola se envolve ao longo do ano e após reunião com a professora cooperante Elisabete Magalhães e a professora

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

orientadora do nosso estágio Amélia Bentes, ficou acertado que o mesmo iria decorrer de modo intensivo durante o 3º período letivo, sendo que as observações estruturadas deveriam ficar terminadas até ao final do 2º período. Por se tratar de um estágio intensivo ficamos encarregues de lecionar as duas aulas semanais de Dança Contemporânea de cada turma nos seguintes horários:

Turma	Dia da Semana	Horário
A	Terça-feira	8:30-10:00
	Quarta-feira	14:30-16:00
B	Terça-feira	10:00-11:30
	Quarta-feira	17:00-18:30

Quadro 3 – Horário das aulas de Dança Contemporânea das turmas do 2º ano

Iniciadas então as aulas de observação estruturada, estas tiveram a duração de uma semana que correspondeu à penúltima semana do segundo período, sendo que a fase da lecionação acompanhada correspondeu à última semana do mesmo período letivo de modo que a nossa própria lecionação se iniciasse logo na primeira semana de aulas do terceiro período. Antes de iniciarmos as observações das aulas, elaboramos um plano daquilo que tínhamos como objetivo observar e registar em cada aula e no que diz respeito a esta fase do estágio, foi cumprido eximamente (quadro 4).

Observação Estruturada (total de horas obrigatórias: 8h)		
Fase do Estágio	Plano/Objetivos	Instrumento de Recolha de Dados utilizado
Turma/Dia/Hora		
Turma A 16/03/2022 - 14:30-17:00 1h30m	- Primeiro contacto com os alunos; - Observação da aula de modo a ter uma visão geral do nível da turma; - Entrega das fichas de consentimento livre e informado e de autorização para a gravação de imagens;	Diário de Bordo

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Turma B 16/03/2022 - 17:00-18:30 1h30m	- Primeiro contacto com os alunos; - Observação da aula de modo a ter uma visão geral do nível da turma; - Entrega das fichas de consentimento livre e informado e de autorização para a gravação de imagens;	Diário de Bordo
Turma A 22/03/2022 - 08:30-10:00 1h30m	- Observação da aula de um modo mais focado nos alunos individualmente, e nas suas principais dificuldades/potencialidades;	Diário de Bordo
Turma B 22/03/2022 - 10:00-11:30 1h30m	- Observação da aula de um modo mais focado nos alunos individualmente, e nas suas principais dificuldades/potencialidades;	Diário de Bordo
Turma A 23/03/2022 - 14:30-16:00 1h30m	- Devolução das fichas de consentimento livre e informado e de autorização para a gravação de imagens, devidamente assinadas pelos encarregados de educação; - Observação da aula de um modo mais focado nos alunos individualmente, e nas suas principais dificuldades/potencialidades;	Diário de Bordo
Turma B 23/03/2022 - 17:00-18:30 1h30m	- Devolução das fichas de consentimento livre e informado e de autorização para a gravação de imagens, devidamente assinadas pelos encarregados de educação; - Observação da aula de um modo mais focado nos alunos individualmente, e nas suas principais dificuldades/potencialidades;	Diário de Bordo
<b>TOTAL DE HORAS DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA</b>	<b>9 HORAS</b>	

Quadro 4 – Plano da fase de Observação Estruturada

Relativamente às aulas de lecionação acompanhada, apenas tivemos a oportunidade de lecionar 3 aulas a cada turma, sendo que na terceira aula tínhamos as duas turmas juntas por ser a aula de auto-avaliação referente ao segundo período. Ainda assim, as aulas que lecionamos foram essenciais para entendermos o modo de trabalhar com cada turma, que apesar de serem do mesmo ano, não estavam no mesmo nível técnico, tal como já referimos anteriormente. Devido à autonomia que a professora cooperante nos concedeu conseguimos cumprir novamente o nosso plano, terminando assim o 2º período no ponto que pretendíamos: fichas de consentimento livre e informado entregues aos alunos e devolvidas, primeiros questionários entregues e respondidos e horas de lecionação acompanhada completas. As análises das respostas dos alunos aos primeiros questionários foram essenciais para conseguirmos adequar a nossa lecionação não só às suas capacidades técnicas e artísticas, mas também aos seus gostos e preferências pessoais, algo que entendemos ser fulcral no processo de criação de modo a equilibrar as suas zonas de conforto com os desafios propostos.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

<b>Lecionação Acompanhada</b> (total de horas obrigatórias: 8h)		
<b>Fase do Estágio</b> <b>Turma/Dia/Hora</b>	<b>Plano/Objetivos</b>	<b>Instrumento de Recolha de Dados utilizado</b>
Turma A 29/03/2022 - 13:30-15:00 1h30m	- Primeiro contacto com os alunos como professora; - Explicação do projeto e visualização de 30 minutos da peça "The Roots" (envio por email da peça integral para posterior visualização independente dos alunos) - Aplicação de exercícios de exploração de movimento no início e final da aula Objetivo da aula: transmitir diferentes sensações aos alunos; avaliar a capacidade de resposta a estímulos.	Diário de Bordo
Turma B 30/03/2022 - 13:30-15:00 1h30m		
Turma A 05/04/2022 – 08:30-10:00 1h30m	- Aplicação de exercícios de exploração de movimento no início da aula como forma de despertar o corpo; - Transmissão de um exercício com vocabulário básico variado, comum ao hip hop e à dança contemporânea como forma de avaliar as capacidades técnicas e de memorização dos alunos;	Diário de Bordo
Turma B 05/04/2022 – 10:00-11:30 1h30m		
Turma A e B 06/04/2022 – 14:30-16:00 1h30m	Aula de autoavaliação relativamente ao projeto realizado pelos alunos no 2º período; - Aprimoramento do exercício da aula anterior (aula mais livre e dedicada à conversa sobre o trabalho realizado durante o 2º período, entre alunos e professora cooperante)	Diário de Bordo
<b>TOTAL DE HORAS DE LECIONAÇÃO ACOMPANHADA</b>		<b>7,5 HORAS</b>

Quadro 5 – Plano da fase de Lecionação Acompanhada

Deste modo foi possível iniciar o terceiro período com a estratégia de intervenção pedagógica devidamente planeada (de modo aberto, pois sabíamos que com a metodologia de investigação-ação teríamos que remodelar constantemente o nosso plano). A aplicação do nosso projeto dividiu-se em três fases distintas: 1 – Aprender ; 2 – Explorar ; 3 – Criar. Estas três fases não eram independentes entre si, mas sim complementares e funcionaram num modelo cíclico de repetição, tal como será possível observar no nosso plano de lecionação. Na penúltima aula do terceiro período organizamos (em concordância com a escola cooperante) uma aula aberta à comunidade escolar de modo que os alunos tivessem a oportunidade de mostrar o trabalho criado durante o nosso estágio, uma vez que o intuito deste era o potenciamento das capacidades de criação coreográfica, estando desde início muito conectado com a performance.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Concluimos a fase de leção com uma aula de auto-avaliação/reflexão crítica com os alunos, tanto sobre o seu desempenho como o nosso enquanto docentes. Nesta aula os alunos preencheram um questionário final, desta vez de respostas abertas de modo que pudessem refletir sobre o seu envolvimento no nosso estágio, sobre as suas dificuldades e os êxitos que alcançaram.

<b>Lecionação Autónoma</b> (total de horas obrigatórias: 40h)		
<b>Fase do Estágio</b>	<b>Lecionação</b>	<b>Instrumento de Recolha de Dados utilizado</b>
<b>Turma/Dia/Hora</b>		
Turma A e B 19/04/2022 – 08:30-10:00 1h30m	Início da Fase 1 do projeto de estágio: APRENDER Conceitos a trabalhar: - Bolinhas saltitantes, torções e ‘furar o espaço’; - Exercício para utilização do espaço negativo e do peso das diferentes partes do corpo como iniciadores do movimento; - Transmissão de conteúdos técnicos de chão presentes na peça - Exercícios de improvisação/exploração dos conceitos da aula (durante o aquecimento e em <i>Cypher</i> – em modo ‘ <i>call and response</i> ’)	Diário de Bordo Registo de vídeo
Turma A 20/04/2022 – 14:30-16:00 1h30m	Continuação da Fase 1: APRENDER Conceitos a trabalhar: - Torções e ação-reação; - Transmissão de conteúdos técnicos presentes na peça;	Diário de Bordo Registo de vídeo
Turma B 20/04/2022 – 17:00-18:30 1h30m	- Recuperação da sequência da aula anterior; - Visualização de um excerto da peça que funciona como estímulo à nova sequência; - Exercícios de improvisação/exploração dos conceitos da aula (durante o aquecimento e em <i>Cypher</i> )	
Turma A 26/04/2022 – 08:30-10:00 1h30m	Continuação da Fase 1: APRENDER Combinação dos conceitos das aulas anteriores; - Transmissão de conteúdos técnicos presentes na peça;	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 26/04/2022 – 10:00-11:00 1h30m	- Recuperação da sequência da aula anterior; - Exercícios de improvisação/exploração dos conceitos da aula (durante o aquecimento e em <i>Cypher</i> )	
Turma A 27/04/2022 – 14:30-16:00 1h30m	Continuação da Fase 1: APRENDER Conceitos a trabalhar: Combinação dos 4 conceitos trabalhados nas aulas anteriores; - Transmissão integral de uma sequência presente na peça em estudo;	Diário de Bordo Registo de vídeo
Turma B 27/04/2022 – 17:00-18:30 1h30m	- Experimentação da sequência em questão com estímulos musicais diferentes;	

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Turma A 03/05/2022 - 08:30-10:00 1h30m	Início da fase 2: EXPLORAR - Combinação dos 4 conceitos trabalhados nas aulas anteriores; - Revisão dos exercícios das aulas anteriores; - Início de um exercício de exploração: pensar numa memória; imaginar uma frase escrita com essa memória; dançar a memória pensando na frase; atribuir a cada palavra um movimento;	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 03/05/2022 - 10:00-11:30 1h30m	- Exercícios de improvisação/exploração dos conceitos da aula (durante o aquecimento e em <i>Cypher</i> )	
Turma A 04/05/2022 - 14:30-16:00 1h30m	Continuação da Fase 2: EXPLORAR Conceitos a trabalhar: Combinação dos 4 conceitos trabalhados nas aulas anteriores;	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 04/05/2022 - 17:00-18:30 1h30m	- Revisão de todos os exercícios aprendidos até este ponto; - Continuação da exploração iniciada na aula anterior; - Exercícios de improvisação/exploração dos conceitos da aula (durante o aquecimento e em <i>Cypher</i> )	
Turma A 10/05/2022 - 08:30-10:00 1h30m	Fase 2/3: CRIAR e EXPLORAR - Revisão da sequência presente na peça em estudo; - Experimentação da sequência em questão com estímulos musicais diferentes;	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 10/05/2022 - 10:00-11:30 1h30m	- Criação de uma sequência individual com os movimentos explorados nas aulas anteriores - Início da moldagem dos solos: adição de movimentos da sequência ensinada anteriormente, no solo de cada aluno; <i>Cypher</i> : apresentação da sequência criada por cada um	
Turma A 11/05/2022 - 14:30-16:00 1h30m	Fase 2/3: CRIAR e EXPLORAR - Revisão da sequência presente na peça em estudo; - Experimentação da sequência em questão com estímulos musicais diferentes;	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 11/05/2022 - 17:00-18:30 1h30m	- Continuação da moldagem dos solos: definição de <i>pathways</i> e adição de um dos conceitos trabalhados anteriormente (bolinhas saltitantes, ação reação, torções ou 'furar o espaço') - Incorporar improvisação no início e final dos solos <i>Cypher</i> : improvisação com o conceito que escolheram incorporar no solo	
Turma A 17/05/2022 - 08:30-10:00 1h30m	FASE 3: CRIAR Definição e aprimoramento dos solos de cada aluno compostos por:	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 17/05/2022 - 10:00-11:30 1h30m	- vocabulário presente na peça em estudo; - movimentos individuais de cada aluno tendo como estímulo uma memória pessoal; - um <i>pathway</i> específico; - um dos conceitos explorados em aula.	
Turma A 18/05/2022 - 14:30-16:00 1h30m	Fase 1/2: APRENDER e EXPLORAR - Apresentação aos alunos através de suporte de vídeo de 5 solos de diferentes estilos presentes na peça em estudo	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 18/05/2022 - 17:00-18:30 1h30m	- Cada aluno escolhe o solo com que mais se identifica - Separados por grupos com os solos em comum cada aluno aprende integralmente o seu solo <i>Cypher</i> : improvisação inspirada no solo escolhido	

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Turma A 24/05/2022 - 08:30-10:00 1h30m	FASE 2/3: EXPLORAR e CRIAR - Aprimoramento dos solos aprendidos na aula anterior - Início da exploração e moldagem dos solos: a pares com solos em comum pedir aos alunos que utilizem o conceito "ação/reação" para explorarem os seus solos com o par	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 24/05/2022 - 10:00-11:30 1h30m		
Turma A 25/05/2022 - 14:30-16:00 1h30m	FASE 2/3: EXPLORAR e CRIAR - Continuação da exploração e moldagem dos solos individualmente e com o respetivo par para aplicação do conceito "ação/reação"	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 25/05/2022 - 17:00-18:30 1h30m		
Turma A 31/05/2022 - 08:30-10:00 1h30m	FASE 3: CRIAR - Junção dos solos compondo assim duetos tendo como ponto de partida os solos integrais retirados da peça	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 31/05/2022 - 10:00-11:30 1h30m		
Turma A 01/06/2022 - 14:30-16:00 1h30m	FASE FINAL: A RECRIAÇÃO Junção do material construído até então para a recriação da peça em estudo composta por: - sequências integrais da peça; - sequências criadas por nós tendo como estímulo a peça, de acordo com os conteúdos de movimento lecionados; - solos criados pelos alunos tendo como inspiração os estímulos que foram dados em aula, movimentos da peça e as nossas orientações; - solos integrais da peça em estudo; - <u>duetos</u> criados pelos alunos baseados nos solos presentes na peça.	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 01/06/2022 - 17:00-18:30 1h30m		
Turma A 07/06/2022 - 08:30-10:00 1h30m	FASE FINAL: A RECRIAÇÃO Junção do material construído até então para a recriação da peça em estudo	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 07/06/2022 - 10:00-11:30 1h30m		
Turma A 08/06/2022 - 14:30-16:00 1h30m	FASE FINAL: A RECRIAÇÃO - Junção do material construído até então para a recriação da peça em estudo - Definição dos momentos de improvisação estruturada baseada nos estímulos trabalhados em aula	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 08/06/2022 - 17:00-18:30 1h30m		
Turma A 14/06/2022 - 08:30-10:00 1h30m	FASE FINAL: A RECRIAÇÃO - Aprimoramento da peça - Definição em conjunto com os alunos do vestuário a utilizar na aula aberta de modo haver homogeneidade na turma	Diário de Bordo Registo de Vídeo
Turma B 14/06/2022 - 10:00-11:30 1h30m		
Turma A 15/06/2022 - 14:30-16:00 1h30m	FASE FINAL: A RECRIAÇÃO Aprimoramento da peça	Registo de Vídeo
Turma B 15/06/2022 - 17:00-18:30 1h30m		

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Turma A 21/06/2022 - 08:30-10:00 1h30m	<b>AULAS ABERTAS À COMUNIDADE ESCOLAR</b>	Registo de vídeo
Turma B 21/06/2022 - 10:00-11:30 1h30m		
Turma A 22/06/2022 - 04:30-16:00 1h30m	- Aula de reflexão relativamente a todo o projeto; - Preenchimento do questionário final; - Autoavaliação (conversa individual com cada aluno);	Diário de Bordo Questionário
Turma B 22/06/2022 - 17:00-18:30 1h30m		
<b>TOTAL DE HORAS DE LECIONAÇÃO</b>	<b>58,5 HORAS</b>	

Quadro 6 – Plano da fase de Lecionação Autónoma

As 4 horas destinadas à colaboração com outras atividades da escola foram utilizadas no auxílio ao projeto “Apresentação Pública” que João dos Santos Martins desenvolveu com a turma através da lecionação das aulas de aquecimentos antes dos ensaios.

### 3.4.1 Procedimentos

A forma como decidimos planear o nosso modo de aplicação do estágio teve em consideração não só o projeto que pretendíamos levar a estudo como também os objetivos específicos da disciplina de Dança Contemporânea que no 2º ano contêm o aperfeiçoamento da técnica release e improvisação. Desenvolvemos uma planificação de aulas dividida nas 3 fases já explicadas anteriormente cujo estudo da peça de repertório em questão, a análise e aplicação da bibliografia sobre criação e composição coreográfica e a fusão destes elementos com vocabulário de movimento inerente ao Hip Hop foram essenciais. Deste modo conseguimos assegurar que todo o processo teve uma linha de desenvolvimento comum apesar de por vezes o modo de aplicação dos conteúdos em contexto de sala de aula ser distinto entre as duas turmas. Com a turma A foi evidente a facilidade de aprendizagem e capacidade de adaptação a diferentes estilos de dança tendo sido por isso desafiante no sentido em que os alunos ‘consumiam’ tudo o que lhes transmitíssemos com muita rapidez e destreza. Por conseguinte, enquanto docentes, tínhamos que ter em todas as aulas, propostas novas e estimulantes para os alunos, de

modo que estes não desmotivassem. Relativamente à turma B, o nosso modo de ação teve que abrandar relativamente pois esta turma necessitava de mais explicações e demonstrações em relação aos momentos de exploração/improvisação e mais repetições no que diz respeito aos exercícios mais técnicos. Deste modo foi para nós um desafio conseguir alcançar as mesmas metas com percursos e ‘velocidades’ diferentes, contudo foi também satisfatório ver a evolução principalmente da turma B pois esta é uma turma cujo empenho era bastante notório principalmente na fusão do Hip Hop com a Dança Contemporânea. A observação das aulas abertas e posteriormente dos vídeos recolhidos nas mesmas permitiu-nos confirmar que os objetivos a que nos propusemos tanto a nível técnico como criativo foram cumpridos.

## CAPÍTULO IV – ESTÁGIO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

### 4.1. O projeto no contexto educativo

Sendo o nosso projeto focado no aumento das capacidades de composição coreográfica dos alunos, mas tendo este por base os conteúdos programáticos de Dança Contemporânea do 2º ano, já que o desenvolvemos num contexto educacional, foi importante aliar os instrumentos de criação/composição à preparação técnica das turmas em questão. Procedemos por isso, a uma análise dos conteúdos programáticos da respetiva unidade curricular do 2º ano e fizemos a correspondência entre esses mesmos conteúdos e a linguagem dos movimentos presentes na peça “The Roots”. Concluímos que muitos dos objetivos da disciplina de Dança Contemporânea para o 2º ano estão presentes na peça em estudo. Um dos conteúdos a serem trabalhados são os elementos base da técnica de *Flying Low*, nomeadamente o trabalho de chão, espirais de movimento para/do chão e a utilização de espirais em posição ereta (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., 2020) que na peça *The Roots* são bastante proeminentes e representam precisamente um dos excertos integrais que trabalhamos com os alunos. É também esperado que no 2º ano os alunos desenvolvam a capacidade de conexão entre o ar, o chão, a energia do grupo e o espaço envolvente e isto foi algo que trabalhamos com bastante foco durante a preparação da aula aberta pois “reconstruímos” a peça sem “tempos musicais” ou seja, os alunos tinham que se sentir uns aos outros e daí partirem para a performance. Relativamente à improvisação, também no 2º ano existe esse conteúdo dentro dos objetivos da disciplina de Dança Contemporânea, o que reforça mais uma vez a importância e pertinência do nosso projeto neste ano de ensino. No que diz respeito aos conteúdos específicos relacionados com a improvisação (anexo 3A), podemos afirmar que abordamos todos eles durante a nossa lecionação, contudo destacamos a “improvisação com base em estímulos diversos”, a “improvisação a partir do toque” e as “rodas de partilha” (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino

Profissional, I.P., 2020) que se tornaram num hábito no final de todas as aulas, tal como já explicitamos anteriormente.

O nosso projeto de estágio dividiu-se em 3 fases que se repetiram duas vezes de forma cíclica durante a lecionação, logo, depois de analisados os conteúdos programáticos da disciplina e de os termos interligado com o nosso projeto, dividimo-los pelas 3 fases temáticas passando pela preparação técnica, pelo desenvolvimento criativo e culminando na composição artística.

## 4.2. Questionário 1 – Conhecer a turma

Após observarmos e termos o primeiro contacto com as turmas durante a lecionação acompanhada e antes de iniciarmos o nosso projeto de lecionação entendemos ser essencial aplicar o primeiro questionário de modo a percebermos de um modo mais direcionado para o nosso estudo, qual o ponto de situação das turmas. Este foi um questionário bastante simples, informal e de preenchimento rápido para que os alunos não o achassem maçador, mas ainda assim os resultados foram bastante significativos e representaram um auxiliar de grande importância para o modo como iniciamos a abordagem de cada turma.

A primeira questão pretendia averiguar quais os estilos/técnicas de dança prediletos dos alunos pois sendo este um projeto híbrido em que iríamos abordar uma panóplia de linguagens fazia todo o sentido termos essa informação. As respostas foram as seguintes:

Estilos/Técnicas de Dança prediletos		
	Turma A	Turma B
Dança Contemporânea	76%	84,62%
Dança Clássica	-----	7,69%
Hip Hop	38,46%	30,80%

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

House	15,38%	15,38%
Popping	15,38%	7,69%
Locking	7,69%	----- ---
Dancehall	----- --	15,38%
Wacking	30,76%	15,38%
Dança Oriental	15,38%	----- ---

Quadro 7 – Estilos/Técnicas de Dança prediletos

Foi consensual tanto na turma A como na turma B que o estilo com que os alunos mais se identificam é a Dança Contemporânea (76% na turma A e 84,62% na turma B) o que era algo espectável uma vez que o curso em questão se denomina de Curso de Intérprete de Dança Contemporânea, contudo é notório que também uma percentagem considerável de ambas as turmas consideram o Hip Hop um estilo predileto. Na turma A 38,46% dos alunos têm preferência por esse estilo e na turma B a percentagem é menor, mas ainda assim é 30,8% da totalidade da turma. Este foi um dado de grande importância para o planeamento do nosso projeto e para o podermos aplicar do modo como pretendíamos já que a peça de repertório em estudo se baseia em grande parte em vocabulário de Hip Hop. Relativamente aos restantes estilos de dança que os alunos assinalaram como preferidos, à exceção do Wacking, que na turma A foi escolhido por 30,76% dos alunos, mais nenhum estilo se destacou assim tanto. No entanto é interessante a diversidade de linguagens nas preferências dos alunos, o que mais uma vez comprova a heterogeneidade das turmas e a versatilidade de alunos que ingressam no Balletatro. Entre os estilos referidos encontram-se a Dança Clássica, o House, o Popping, o Locking, o Dancehall e a Dança Oriental, revelando a riqueza de movimento que o projeto irá conter devido a todas estas linguagens distintas e prevendo pouca dificuldade da fusão entre estilos uma vez que a maioria dos alunos escolheu mais do que um estilo como preferência.

A segunda questão prendia-se com a necessidade de termos a informação acerca da relação dos alunos com as Danças Urbanas em específico pois essa seria uma das matérias em estudo. As percentagens foram exatamente iguais nas duas turmas e 53,85% dos alunos apenas contactou com essa linguagem durante o período letivo em que essa é uma das disciplinas em estudo no Balletatro, sendo por isso a maioria. Ainda assim, 30,80% dos alunos referiu que faz aulas regularmente fora da escola e 15,38% dos alunos já frequentou aulas no passado, o que é um bom indicador pois possibilitou-nos um planeamento de aulas com conteúdos de um nível intermédio.

As questões seguintes basearam-se nos temas Improvisação e Composição Coreográfica por serem temáticas chave do nosso estágio e por, mais uma vez, termos interesse em conhecer os gostos, dificuldades e conhecimento dos alunos antes de partirmos para a lecionação autónoma. A partir deste ponto a diferença entre as turmas acentuou-se notoriamente sendo que a maioria da Turma A afirmou gostar tanto de improvisação (84,62%) como de composição coreográfica (84,62%) enquanto apenas 53,85% da Turma B confirmou o seu gosto por improvisar e 38,46%, ou seja, menos de metade da turma, respondeu afirmativamente à questão “Gostas de criar/compor seqüências/coreografias?”. Analisando estes dados confirmamos aquilo que já nos havia sido transmitido pela professora titular das turmas em relação às mesmas no que diz respeito à sua participação em projetos que envolvam improvisação/composição: que a turma A era uma turma mais proativa acolhendo com mais disponibilidade novos projetos, estímulos e ideias.

Relativamente aos estímulos para criação, questionamos os alunos acerca da sua perceção sobre os mesmos e concluímos que no geral estes conhecem-nos e sabem identificá-los (alguns alunos equivocaram-se/esqueceram-se no máximo de um dos 5 tipos de estímulos existentes). O facto de a maioria dos alunos já ter conhecimento sobre esta matéria tranquilizou-nos pois pudemos apresentar o nosso projeto utilizando as designações corretas sem termos de insistir demasiado na explicação dos estímulos e nas razões para se inserirem na sua categoria. Isto também se revelou como um ponto positivo e que contrabalançou com o facto de apenas 38,46% dos alunos da turma B gostarem de criação, ou seja, apesar de grande parte da turma não ter gosto por criar, têm

conhecimentos sobre tal, o que é um bom ponto de partida para tentarmos fomentar o gosto nesses alunos.

Implementar a improvisação e a composição como um dos focos nas aulas de dança contemporânea é um dos objetivos do nosso projeto, logo tivemos necessidade de entendermos se os alunos sentiam que nas aulas de Dança Contemporânea tinham a oportunidade de melhorar as suas capacidades de composição coreográfica. As respostas foram 100% unânimes, com a totalidade dos alunos a responder negativamente à questão, todavia também todo o conjunto de alunos afirmou querer melhorar essas mesmas capacidades.

Após a análise das respostas dos alunos concluímos ser necessário abordar as duas turmas de modos distintos. Este ponto não alterou os métodos que utilizamos, nomeadamente as fases do projeto, mas sim o meio como comunicamos as diferentes tarefas e os objetivos das mesmas aos alunos.

### **4.3. As fases do projeto**

#### **4.3.1. Aulas 1 a 4: Fase 1 – Aprender**

A fase 1 da nossa lecionação designou-se por “Aprender” pois foi esta a fase em que os alunos tiveram o contacto com movimentos/conteúdos integrais da peça contribuindo assim para a sua preparação técnica e também foi a fase em que, através dos exercícios de aquecimento inserimos nas aulas de Dança Contemporânea vocabulário base de Hip Hop. A fase Aprender decorreu da aula 1 à aula 4 e posteriormente na aula 10.

Relativamente à extração de conteúdos da peça, extraímos primeiramente vocabulário técnico de chão (inerente à dança contemporânea e ao Hip Hop) e trabalhamos essas matérias com os alunos na forma de uma sequência à qual demos o nome de Sequência de Breaking. Os alunos, na sua generalidade demonstraram facilidade na compreensão e execução da sequência, contudo consideramos que as transições entre movimentos pudessem ser concretizadas de forma mais suave, daí termos despendido algum tempo nessa sequência. Paralelamente a este trabalho técnico, iniciamos na primeira aula o trabalho de 4 conceitos, que após uma análise detalhada da peça, retiramos

da mesma e que representaram estímulos que mais tarde serviriam para os alunos darem identidade às suas criações. Esses 4 conceitos foram: ‘bolinhas saltitantes’, torções, ‘furar o espaço’ e ação-reação. Utilizamos estas temáticas para exercícios de exploração de modo que os alunos despertassem o corpo para o trabalho que iríamos realizar e também através de exercícios simples de inserção das temáticas na sequência técnica que estávamos a trabalhar. Com isto os alunos foram-se habituando não só a improvisar (sem utilizarmos esse termo que muitas vezes ‘assusta’ os alunos mais inseguros) mas também a moldar sequências e movimentos já conhecidos, de acordo com as instruções dadas, neste caso, de acordo com a temática que lhes propúnhamos. Por o conceito de ‘torções’ ser o mais técnico dos 4, retiramos alguns movimentos presentes na peça em estudo e criamos uma sequência (à qual demos o nome de Sequência de Torções) com esse vocabulário de modo que os alunos pudessem explorar vários tipos de torções. Trabalhamos estes exercícios/conceitos durante as 3 primeiras aulas para que os movimentos pudessem ser apreendidos e aprimorados e terminamos a fase 1 com a transmissão de uma sequência integral da peça (à qual demos o nome de Sequência de Repertório) que continha movimentos técnicos de chão já trabalhados em aula e os conceitos torções e ‘furar o espaço’. Temos transmitido esta sequência depois de as turmas já estarem familiarizadas tanto com a técnica como com as temáticas de movimento fez com que a conseguissem apreender e executar com bastante facilidade. Assim permitiu-nos assim fazer a experimentação da sequência com diferentes estímulos musicais para observarmos como a mesma sequência é interpretada de formas diferentes de acordo com a música utilizada.

#### **4.3.2. Aulas 5 a 8: Fase 2 – Explorar**

A fase 2 do nosso projeto de lecionação realizou-se da aula número 5 à aula número 8 e novamente nas aulas 10, 11 e 12. Esta foi a fase que teve mais enfoque uma vez que não existe criação sem exploração, logo, para os alunos desenvolverem as suas capacidades de composição coreográfica, houve um grande trabalho de exploração. Depois de os alunos já terem algum material técnico e estímulos conhecidos, partimos para o desenvolvimento criativo. Pedimos aos alunos que pensassem numa memória da sua vida e imaginassem uma frase escrita com essa memória. Apenas este simples

exercício funcionou como um indicador daqueles alunos que poderiam vir a ter mais dificuldades nos processos de criação por sentirem que utilizar algo pessoal para criar movimento pudesse expô-los. Estes constrangimentos foram notórios na turma B e não se verificaram de todo na turma A, mostrando assim a diferença entre as turmas. Apesar de termos consciência de que propormos este exercício às turmas seria desafiador para certos alunos, decidimos fazê-lo, pois, utilizarem uma vivência própria como primeiro estímulo para a exploração faria com que à partida a criação tivesse o seu cunho pessoal bem marcado. Posto isto, pedimos aos alunos que dançassem/explorassem essa memória e que atribuíssem a cada palavra da frase, um movimento. Esta fase exploratória e de descoberta de movimento compreendeu as aulas 5 e 6 uma vez que para além deste exercício de exploração, que era o objetivo principal, em ambas as aulas recuperamos/relembramos as duas sequências que foram trabalhadas anteriormente (Sequência de Breaking e Sequência de torções) para não ficarem esquecidas. Durante as aulas de exploração o nosso papel enquanto docentes foi essencial pois apesar de termos dado autonomia e liberdade aos alunos, foi essencial estarmos focados e estabelecermos conexões com todos para que estes não sentissem que estavam simplesmente a explorar sem nenhum objetivo concreto. As *cyphers* no final de cada aula demonstraram-se importantíssimas nesta fase do projeto pois os alunos sentiam que tinham a oportunidade de mostrar à turma o trabalho desenvolvido em aula, contudo como ainda estávamos na fase exploratória, não havia a pressão de terem de ter algo construído. Resolvemos por isso aliar à partilha no final das aulas momentos de exploração a par em que um aluno ia ao centro do círculo mostrar à turma as suas descobertas dessa aula e outro aluno, quando sentisse que era o momento, entrava também no círculo criando assim uma situação de partilha conjunta, e assim sucessivamente até todos os alunos da turma terem partilhado. Depois destas duas primeiras aulas em que os alunos fizeram a exploração do movimento pesando nas palavras da frase que imaginaram, partimos então para a definição das sequências individuais de cada um, iniciando-se assim a fase 3.

### **4.3.3. Aulas 7 a 9: Fase 3 – Criar**

A fase 3, Criar, não pode ser analisada como uma fase isolada, pois existiu uma interligação constante entre a exploração e a criação, daí no nosso plano de lecionação

termos aulas em comum para a fase 2 e 3, contudo marcamos o início da fase de criação a partir da aula 7 pois foi o momento em que os alunos começaram a juntar os diferentes movimentos que descobriram nas suas explorações. Primeiramente pedimos aos alunos que juntassem os movimentos pela ordem da frase escrita que imaginaram, construindo assim uma sequência de movimentos base. Neste ponto denotamos algumas dificuldades em certos alunos e uma aluna em específico contestou não ter criatividade para criar uma sequência pois explorar é diferente de criar e apesar de estes dois termos estarem diretamente conectados, a motivação para ambos é diferente e depende de diferentes fatores. Tal como Lubart (2003) afirma, a insegurança pessoal para lidar com o possível julgamento dos outros e o ambiente em que se está inserido influenciam a criatividade, que por sua vez afeta a capacidade de criação. Por esta razão e para criarmos um ambiente que promovesse ainda mais a segurança dos alunos e facilitasse o ato criativo ao invés de termos os alunos espalhados pela sala enquanto criavam as suas sequências, dispusemo-los em círculo de modo a sentirem a energia do grupo. Isto ajudou os alunos que estavam com mais dificuldades a desbloquearem as suas inseguranças e a realizarem a tarefa sem pensarem no julgamento dos colegas pois todos estavam com o foco na mesma direção. De seguida, e depois de terem consolidado essa sequência iniciamos a ‘moldagem’ dos solos de modo a enriquecê-los com: um movimento à escolha retirado da Sequência de torções, um *pathway* espacial que foi pedido aos alunos que imaginassem na forma de um desenho representativo da sua memória e que depois teriam de dançar a sequência percorrendo esse trajeto e a adição de uma das temáticas trabalhadas em aula (‘bolinhas saltitantes’, torções, ‘furar o espaço’ ou ação-reação). Primeiramente os alunos adicionaram então ao seu solo um movimento da sequência que retiramos da peça e este estágio da criação foi executado com facilidade pois não requeria que estes criassem movimento novo, mas sim que fizessem a junção e adaptação de movimentos. De seguida passaram para a definição de um trajeto espacial e a adição/alteração de frentes e direções desenvolveu nos alunos a ‘maleabilidade’ coreográfica pois exigiu que estes mantivessem o vocabulário que tinham criado, mas alterassem o referencial espacial do mesmo. A manipulação coreográfica através de trajetos espaciais exige que os alunos limem as transições entre movimentos de forma eficaz para que o trajeto seja percorrido naturalmente. Depois de todos os alunos terem o seu solo minimamente consolidado foi-

lhes pedido que escolhessem uma das 4 temáticas abordadas em aula anteriormente e na aula 8, de modo que cada aluno se familiarizasse o mais possível com a temática escolhida estruturamos a partilha em *cypher*: improvisação temática + solo + improvisação temática. Posto isto, já na aula 9 chegamos ao último passo da criação dos solos que foi a personalização dos mesmos com a temática escolhida por cada um. Aqui foi interessante e notória a diferença entre as turmas: na turma A a maioria dos alunos escolheu ‘furar o espaço’ como temática para os seus solos, uma aluna escolheu torções e outra aluna escolheu ‘bolinhas saltitantes’ enquanto, na turma B aconteceu o contrário pois apenas duas alunas escolheram o conceito de furar o espaço e a restante turma dividiu-se entre torções e bolinhas. Foi interessante esta distinção entre turmas e também no seio de cada turma, estando dado aqui o primeiro passo para que a apresentação final de cada turma fosse distinta apesar das matérias abordadas serem as mesmas.

Esta foi uma das aulas em que se notou a verdadeira evolução dos solos dos alunos pois estes tinham a informação de que esta seria a última aula para trabalharem nestes solos logo o modo como estes os trabalharam e o seu empenho para que ficassem terminados no tempo de aula fez toda a diferença e os resultados mostraram isso mesmo. Nesta aula já nenhum aluno teve ‘bloqueios criativos’ e o que sentimos foi que enquanto a maioria da turma A não sentiu a necessidade da nossa aprovação para dar o solo como finalizado, aos alunos da turma B chamavam-nos à mediada que iam terminando para que dessemos a nossa opinião sobre os seus trabalhos. Havendo alunos com solos mais complexos e criativamente interessantes que outros, todos os alunos corresponderam positivamente às expectativas para esta primeira fase de desenvolvimento criativo estando aqui terminado o primeiro ciclo de criações.

#### **4.3.4. Aula 10: Fase 1/2 – Aprender/Explorar**

Depois de termos terminado o primeiro ciclo de criação passando pelas 3 fases do projeto, iniciamos o segundo ciclo na aula 10 com um momento de aprendizagem de vocabulário a que muitos alunos não estavam acostumados e que geralmente não lhes é pedido em aula intercalado com a exploração desse mesmo movimento. Neste segundo ciclo de criação todas as fases estão interligadas de algum modo não sendo necessário

sequenciar individualmente cada fase pois os alunos já estavam familiarizados com as mesmas.

Apresentamos a cada turma 5 excertos em vídeo da peça em estudo, que representavam 5 solos com linguagens distintas: Tutting, Sapateado, Popping+Breaking, Popping + ‘furar o espaço’ e Dança Contemporânea. Sem explicarmos o que seria para fazer, pedimos aos alunos que escolhessem o solo com que mais se identificavam e a partir daí dividimos as turmas nos grupos correspondentes a cada solo. O objetivo para a aula foi que cada aluno conseguisse apreender através do vídeo o máximo de vocabulário possível do solo escolhido, sendo o objetivo sumo a aprendizagem do solo integral.

Após darmos esta tarefa aos alunos tivemos várias reações por parte das turmas pois enquanto alguns alunos entenderam este exercício como algo fácil pois seria ‘apenas’ copiar o vídeo, alguns alunos (principalmente aqueles com menos ligação ao Hip Hop) sentiram-se incapazes de executar os movimentos exatamente como mostrados na peça. Este foi mais um momento de reflexão para nós docentes pois a maioria dos alunos que sentiu dificuldade nesta fase foram alunos da turma A que até então não tinham demonstrado qualquer tipo de insegurança. O facto de estes alunos (que sempre se mostraram disponíveis e à vontade com a exploração e criação) sentirem dificuldade nesta fase de aprendizagem fez-nos concluir que a razão para tal foi a exigência que colocam neles próprios pois como a tarefa era ‘copiar’ o movimento dos vídeos e esse movimento era ‘estranho’ para eles, sentiram-se incapazes de executar o que era pedido. A nossa intervenção pedagógica nesta situação teve que ser imediata e no sentido de tranquilizar os alunos e colocá-los novamente à vontade conversamos com cada um individualmente de modo a direcioná-los a escolher o solo com o tipo de movimento mais parecido com o seu e explicamos que não tinham que copiar exatamente o que o bailarino da peça estava a demonstrar mas sim retirar o máximo de informação possível, mesmo que fosse ao nível da sensação do movimento. O facto de o trabalho de aprendizagem ter sido realizado em grupo (pois os alunos foram divididos consoante o solo que escolheram) ajudou estes alunos mais inseguros a tirarem dúvidas com os colegas, tornando assim o que inicialmente era um trabalho individual, numa partilha, o que promoveu o espírito de grupo e a capacidade de trabalho em equipa. No final desta aula todos os alunos tinham

o ‘seu’ novo solo apreendido e a partilha em *cypher* dos mesmos ajudou-os a consolidá-los ainda mais.

Turma	Solo	Tutting	Sapateado	Popping + Breaking	Popping + ‘Furar o espaço’	Dança Contemporânea
Turma A		1	2	1	4	4
Turma B		3	0	2	2	5

Quadro 8 – Divisão dos solos presentes na peça pelos alunos

Após a análise do Quadro x concluímos que na soma das duas turmas apenas 9 alunos escolheram o solo que continha somente vocabulário de dança contemporânea, não havendo fusão com nenhuma outra linguagem. Contrariamente, 15 alunos escolheram solos com estilos distintos e com bases de movimento ligadas não à Dança Contemporânea, mas sim às Danças Urbanas. Com isto podemos afirmar que a maioria dos alunos ao longo do projeto foi ganhando interesse no movimento híbrido que funde a Dança Contemporânea com outras linguagens estilísticas.

#### 4.3.5. Aulas 11 e 12: Fase 2/3 – Explorar/Criar

Iniciamos então na aula 11 mais uma vez a fase de exploração, que, tal como na aula 10, está conectada com uma outra fase, desta vez “Criar”. Após o aprimoramento dos solos, dividimos os alunos em pares e demos-lhes a tarefa de explorarem o conceito ação-reação com o seu par utilizando os solos de cada um. Este exercício permitiu que os alunos não só tivessem de executar o seu próprio solo de modo exímio pois tinham o colega a reagir aos seus movimentos como, quando exerciam o papel oposto, lhes fosse necessário examinar o solo do colega de modo a conseguirem reagir de forma lógica e consciente ao movimento executado.

A capacidade de reagir sem mimicar movimento foi sendo aperfeiçoada durante as duas aulas pois quando foi pedido aos alunos para regirem aos solos dos colegas o seu

primeiro instinto foi apenas utilizar o afastamento como forma de reação, contudo após conhecerem melhor os solos dos seus pares as reações foram ficando mais complexas e os próprios alunos foram explorando movimento cada vez mais criativo para dar resposta ao exercício.

Já na aula 12, os alunos foram definindo as suas reações passando então da fase meramente exploratória, para a fase de criação propriamente dita pois a cada solo correspondia uma resposta que se foi tornando cada vez mais fixa e constante. O trabalho em pares (mesmo sem conhecimento do objetivo final) revelou nos alunos uma motivação e empenho ainda maiores comparativamente com o trabalho a solo pois para além de terem responsabilidade para com o colega, tinham também alguém com quem ‘discutir’ e experimentar ideias.

#### **4.3.6. Aula 13: Fase 3 – Criar**

A aula 13 marcou a última aula dos ciclos de criação. Nesta aula, e em pares, os alunos tiveram de fazer a junção dos seus solos (e respetivas reações) de modo a criarem duetos. Estes duetos não tinham uma estrutura definida, podendo ser A+B, B+A, A+B+A+B, B+A+B+A, entre outras desde que fosse visível o solo individual de cada aluno e que a reação do colega fosse coreografada e não exploratória como até então. Para auxiliar os alunos foi-lhes dado mais um estímulo visual, nomeadamente a visualização do vídeo de um dueto presente na peça em estudo, de modo que estes percebessem a origem desta tarefa. Esta foi a aula em que os alunos revelaram a sua evolução relativamente à capacidade de composição e isso deve-se ao facto de se terem aplicado na fase de exploração pois aquando do pedido para começarem a ‘juntar as peças’ do dueto, estes não demonstraram qualquer tipo de dificuldade por já terem no corpo os movimentos que descobriram na fase anterior. Deste modo comprovamos que quanto mais eficaz e objetiva for a exploração de movimento, mais fácil e imediata se torna a composição coreográfica.

### **4.3.7. Aulas 14 a 18 – RECRIAÇÃO**

A última fase de lecionação do nosso estágio teve como foco a preparação da aula aberta através da junção de todo o material criado até então de modo a resultar numa recriação da peça “The Roots”. Nesta fase, mais do que trabalho em aula, foi necessário um planeamento pré-aulas e um replaneamento após cada aula pois trabalhamos com os alunos de um modo experimental para que estes pudessem dar o seu *input* relativamente à estruturação da peça. Nesta fase foi evidente a utilização do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2004). Se até então, nos ciclos de criação utilizamos maioritariamente o processo 3 em que o professor atua como piloto e os alunos como contribuidores através da réplica e criação de conteúdo na forma de improvisação e resposta a tarefas (Butterworth, 2004, p.55), neste momento o docente tornou-se facilitador pois o seu papel baseou-se em liderar o processo de modo a gerar a macroestrutura enquanto que os alunos se tornaram criadores havendo assim uma participação ativa da sua parte (Butterworth, 2004, p.55). Nesta fase a aprendizagem foi baseada na resolução de problemas e na descoberta guiada de soluções.

Primeiramente fizemos um levantamento do material que tínhamos construído até então com cada turma tanto relativamente a sequências de grupo transmitidas por nós como composições dos alunos (de notar que com cada turma foi feita uma recriação da peça diferente pois apesar de o ponto de partida ter sido o mesmo, os resultados e composições eram bastante distintos):




- 13 solos baseados num dos conceitos trabalhados em aula (‘bolinhas saltitantes’, ‘furar o espaço’, torções e ação-reação)
- 13 solos baseados no repertório da peça (dividindo cada turma em 5 grupos)
- 6 duetos
- Sequência de Breaking
- Sequência de Torções
- Sequência de Repertório

Por termos trabalhado bastante as improvisações e por também na peça em estudo estarem presentes vários momentos de improvisação estruturada, decidimos que também

na recriação iríamos inserir alguns momentos de improvisação nomeadamente com o recurso às temáticas trabalhadas. Antes da aula 14 foi feita uma pré-estrutura da peça e sendo que dispúnhamos de 6 blocos de conteúdo decidimos dividir a peça em 6 quadros. Durante aulas 14, 15, 16 e 17 experimentamos com os alunos várias opções a nível de divisão dos conteúdos entre o que era coreografia e o que era improvisação e tivemos a oportunidade também de testar várias músicas com dinâmicas e sensações diferentes de modo a extrair dos alunos o máximo do seu potencial performativo. A utilização, por exemplo, de músicas de Hip Hop nos solos de Dança Contemporânea fez com que os alunos transmitissem o movimento com uma textura e dinâmica diferentes, logo, a escolha musical para a peça foi estudada e experimentada de modo que o resultado fosse o mais diversificado possível e espelhasse o trabalho híbrido e de fusões que foi realizado com os alunos durante todo o projeto. A noção de recriação, tal como já foi explicitado anteriormente, pressupõe a utilização de elementos da peça original, mas com liberdade para serem feitas outras abordagens e cujo contexto seja distinto do inicial, logo mantivemos alguns elementos da peça “The Roots” como a Sequência de Repertório que trabalhamos com os alunos, algumas estruturas de entradas e saídas de cena e duas das músicas utilizadas por Kader Attou. A estrutura base foi a mesma para as duas turmas sendo a principal diferença (para além das criações dos alunos) as músicas utilizadas, pois cada turma reagiu de forma diferente aos estímulos musicais, logo não foi do nosso intuito impor nenhuma música para além das que faziam parte da banda sonora original.

Apesar de se tratar de uma aula aberta e não de um ‘espetáculo’, durante as últimas aulas, em que o ‘produto final’ foi ganhando forma, os alunos ficaram cada vez mais motivados e o gosto e orgulho pelo trabalho que estavam a desenvolver foi crescendo e tornando-se cada vez mais notório. As qualidades artísticas e performativas dos alunos evidenciaram-se facilitando assim o nosso trabalho. Mais uma vez, por se tratar de uma recriação de uma obra, também o figurino deveria estar de acordo com a peça, ainda que, com algumas alterações. Demos autonomia aos alunos para decidirem em turma o figurino que iriam usar na aula aberta e mais uma vez foi notória a diferença entre as duas turmas, contudo ambos os resultados foram positivos.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

<b>Figurino utilizado na peça “The Roots”</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores neutras</li> <li>- Estilo formal/casual: calças clássicas, blazer, camisa e sapatilhas</li> <li>- Homogeneidade</li> <li>- Uniformidade</li> </ul>
<b>Figurino utilizado na recriação da Turma A</b>	
	<p>Semelhanças em relação à peça original:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores Neutras</li> <li>- Sapatilhas</li> <li>- Alguns blazers e camisas</li> </ul> <p>Diferenças em relação à peça original:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidade (cada aluno escolheu as peças com que se sentia mais confortável)</li> <li>- Algumas peças de vestuário mais desportivas e sem uniformidade</li> </ul>
<b>Figurino utilizado na recriação da Turma B</b>	
	<p>Semelhanças em relação à peça original:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sapatilhas</li> <li>- Estilo formal/casual: todos os alunos de blazer e calças pretas</li> </ul> <p>Diferenças em relação à peça original:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cores vivas</li> <li>- Homogeneidade/Uniformidade</li> </ul>

Quadro 9 – Figurino utilizado na peça “The Roots” / Figurino utilizado nas recriações da peça

Relativamente à divisão das apresentações em 6 partes, de modo que todos os alunos pudessem demonstrar as suas composições, estas foram-se definindo durante as 4 últimas aulas à medida que integramos os materiais entre si de forma coerente e respeitando sempre a estrutura base da peça original. Na aula 18 decidimos que ambas as apresentações deveriam terminar com uma *cypher* uma vez que este foi o conceito que esteve presente em todas as aulas e para que os alunos pudessem mostrar a sua evolução ao nível da improvisação. Esta ideia foi bem recebida pelos alunos, e mesmo aqueles que no início do projeto se mostraram mais reticentes em relação às improvisações, reagiram positivamente e com entusiasmo. Este ponto já constituiu mais um notório progresso por parte dos alunos, que passaram a ver estes momentos de improvisação e exploração de movimento, como momentos de partilha entre si, onde podem enriquecer o seu vocabulário.

#### **4.3.8. Aulas Abertas**

As aulas abertas das turmas com as quais desenvolvemos o nosso projeto de estágio realizaram-se no dia 21 de junho de 2022 em turnos separados para que cada turma pudesse observar o trabalho realizado pelos colegas. As aulas foram abertas a toda a comunidade escolar e, pais, alunos de outras turmas e professores estiveram presentes. A primeira aula teve início às 8:30 porém apenas abrimos as portas às 9:00 pois utilizamos os primeiros 30 minutos para realizar exercícios de aquecimento com os alunos e o mesmo aconteceu no segundo turno em que a aula teve início às 10:00 mas os convidados entraram a partir das 10:30. Foi da nossa responsabilidade enquanto docentes preparar a sala para as apresentações e encaminhar os convidados para a mesma, para além de assegurar que o sistema de som estava em conformidade e colocar as músicas durante a *performance*. A turma B apresentou a sua *performance* primeiro e esta teve uma duração de 27 minutos e a turma A apresentou-se no segundo turno durante 37 minutos. A diferença entre as durações está relacionada com o tempo de improvisação estruturada das turmas, todavia não é uma diferença significativa pois ambas as turmas corresponderam ao que lhes foi proposto positivamente.

Consideramos que as aulas abertas foram um sucesso dado o *feedback* recebido de toda a comunidade escolar e direção do Balletatro e revelaram-se de uma importância extrema para os alunos. Apesar de o objetivo final do nosso projeto não ter sido a apresentação pública, mas sim o aumento das capacidades de composição coreográfica dos alunos e estes terem iniciado as suas criações ainda antes de termos a confirmação acerca da aula aberta, para qualquer bailarino, ter a oportunidade de mostrar publicamente o seu trabalho significa tornar viva a sua criação e tal foi sentido no orgulho com que os alunos dançaram. Poderem culminar o projeto com a aula aberta, significou para os alunos mais do que uma apresentação pública, mas sim um sentido de responsabilidade para conosco, docentes estagiários, e também para com a própria turma pois tudo foi criado em conjunto e partilhado durante todas as aulas.

#### **4.4. Questionário Final/Auto-avaliação e Reflexão com as turmas**

Findada a aula aberta chegamos à última fase do nosso projeto de estágio, a entrega aos alunos do questionário final, que funcionou também como uma ferramenta para os alunos de autoavaliarem. Na última aula do 3º período fizemos uma reflexão com cada turma acerca de todo o trabalho desenvolvido, das principais dificuldades sentidas e como foram superadas, dos objetivos que foram cumpridos e principalmente de como os alunos se sentiram ao longo de todo o processo. Decidimos que este questionário seria com perguntas de resposta aberta para que os alunos pudessem expressar-se livremente e isso revelou-se um fator extremamente positivo, ao contrário do que pensávamos inicialmente, pois todos se empenharam a responder da forma mais completa e objetiva possível.

O questionário iniciou-se com a pergunta “sentes que este projeto te ajudou em termos de capacidade de improvisação?” e todos os alunos, de ambas as turmas, responderam que sim. Logo aqui, vemos um ponto de evolução relativamente ao primeiro questionário pois muitos alunos no início do projeto afirmaram não gostar de improvisação por se sentirem inseguros/incapazes e finalizarmos o estágio com a totalidade dos alunos a confirmar que o nosso projeto os ajudou nessa área revela por si

só um sucesso. A grande finalidade do projeto era utilizar a peça “The Roots” como um estímulo para a criação e novamente todos os alunos afirmaram que a mesma os auxiliou no processo de criação dos solos na medida em que lhes deu uma base de movimentos a partir dos quais eles puderam criar. Também uma grande parte dos alunos sentiu que criar a partir da peça lhes deu um fio condutor tanto a nível de movimento como de dinâmicas e conceito de modo a não ser perdida a essência da peça ao longo do processo. Consideramos bastante interessante a declaração de uma aluna que afirmou ser “bonito ver a quantidade de interpretações diferentes do mesmo solo” no que diz respeito aos solos da peça que serviram de estímulo para os alunos.

As primeiras questões relacionavam-se com aspetos mais técnicos sobre o projeto tanto relativamente aos estímulos como à mescla da dança contemporânea com danças urbanas. Contrariamente, as restantes questões tinham como objetivo dar-nos respostas sobre a nossa própria atuação como docentes pois questionavam os alunos sobre o modo como se sentiram ao longo de todo o processo, se alguma vez se sentiram perdidos e se sentiam que o apoio e a independência que lhes foram dados foram equilibrados. Relativamente a este último ponto, 100% dos alunos responderam que houve total equilíbrio entre o apoio e a independência oferecidos por nós uma vez que nos momentos de criação demos total autonomia aos alunos para comporem dentro dos parâmetros apresentados, contudo quando entendíamos ser necessária / quando algum aluno solicitava a nossa intervenção, estávamos dispostos a tirar dúvidas/ajudar. Vários alunos referiram a relação professor/aluno que foi criada como algo positivo e que tornou o projeto mais prazeroso e para nós, enquanto docentes, não faria sentido de outro modo pois desde o primeiro momento que tentamos estabelecer uma relação de proximidade com os alunos e que a hierarquia professor/aluno fosse minimizada.

Por fim questionamos os alunos acerca da sua opinião sobre o resultado e todos afirmaram que gostaram imenso pois ‘divertiram-se a dançar’ e como docentes nada nos deixa mais realizados. A maioria dos alunos referiu que o resultado foi bastante dinâmico e prazeroso de executar devido à diversidade de músicas e movimento e que a combinação de momentos de improvisação com os duetos/solos/sequências de grupo tornou a peça ainda mais interessante.

Exemplos de respostas à questão “Gostaste do resultado do projeto?”
“Gostei bastante e acho que o processo de composição foi feito pela Joana de maneira muito inteligente e eficaz.”
“Sim, gostei muito. Teve um lado dançado, interpretativo, mas também foi muito leve e divertido. Senti-me bastante livre a fazê-lo. O contraste entre músicas também era bastante interessante e tornava o trabalho bastante dinâmico. Também permitiu que trabalhássemos individualmente, em grupo e em duetos num só trabalho, o que é muito enriquecedor.”
“Sim foi muito satisfatório de fazer, com muita energia e deu-nos bastante liberdade para pegarmos na peça e moldarmos a nosso estilo e como nós sentimos melhor.”
“Adorei o resultado final deste projeto porque para além das ferramentas que me deu permitiu que me divertisse com o que estava a fazer, algo que já não acontecia há algum tempo.”

Quadro 10 – Exemplos de respostas à questão “Gostaste do resultado do projeto?”

Resolvemos incorporar a autoavaliação no questionário dando liberdade aos alunos para o fazerem tanto de modo quantitativo como qualitativo e ainda nos disponibilizamos para conversar individualmente com aqueles que sentissem necessidade de tal. Ter a tarefa de atribuir uma nota numérica a um aluno é algo de uma responsabilidade extrema pois como docentes temos de ter a capacidade de mediar as expectativas dos alunos com o trabalho desenvolvido pelos mesmos ao longo do período. Deste modo analisamos com muito cuidado todas as notas propostas pelos alunos e de um modo geral todos foram bastante conscientes nas suas autoavaliações, havendo mesmo alunos que por insegurança se atribuíram valores abaixo do merecido. Maioritariamente concordamos e mantivemos as notas que os alunos consideraram merecer, à exceção dos casos em que após o preenchimento da grelha de avaliação facultada pela escola, a nota dos alunos subiu 1 ou 2 valores.

#### **4.5. Aspetos relacionados com o público-alvo**

Chegando ao final deste projeto podemos afirmar com toda a certeza que termos escolhido a peça “The Roots” como estímulo para o aumento das capacidades de composição coreográfica dos alunos foi a melhor decisão. Tendo em conta a heterogeneidade das turmas e a diversidade de *backgrounds* dos alunos esta foi a peça perfeita para que todos se sentissem integrados e pudessem explorar o seu potencial máximo no que diz respeito à improvisação e posterior composição. O entusiasmo com que abraçamos este projeto determinou o ponto de partida para o êxito que foi alcançado e termos conseguido passar para os alunos esse sentimento fez com que estes quisessem alcançar o sucesso tanto como nós. Transpor para as aulas de dança contemporânea vocabulário e linguagem que muitos alunos consideram os seus favoritos em termos estilísticos e verem-nos como uma docente versátil fez com que estes não só nos vissem como um exemplo do que pretendem para o seu futuro na dança, mas também que abraçassem o projeto com mais motivação e empenho. Paralelamente, mesmo os alunos que não se identificavam tanto com o Hip Hop inicialmente, com o decorrer do projeto foram encontrando pontos em comum com a dança contemporânea que lhes permitiram explorar os movimentos que lhes transmitimos de formas que nunca tinham idealizado.

No fundo o que realçamos relativamente às duas turmas foi o seu empenho, curiosidade e maturidade na forma como receberam o projeto e como nos receberam enquanto docentes estagiários.

## CAPÍTULO V – CONCLUSÃO/REFLEXÕES FINAIS

Potenciar as capacidades de composição coreográfica dos alunos através dos estímulos que a peça de repertório “The Roots” de Kader Attou lhes transmitiu era o principal objetivo para este estágio e findado o período de lecionação consideramos que este objetivo não só se concretizou como se tornou num meio para o alcance de outros objetivos. A improvisação, temida por vários alunos no início do nosso percurso no Balletatro, tornou-se num hábito todas as aulas e, através das ferramentas e métodos que disponibilizamos aos alunos, estes atingiram aquele que para nós se tornou numa das principais metas – o gosto pela improvisação e a descoberta do seu movimento individual. Vimos florescer nos alunos a vontade de arriscar e de explorar novas linguagens utilizando os estímulos e bases de movimento presentes na peça em estudo. Peça essa com uma dificuldade avançada em termos de fisicalidade, mas foi essa mesma dificuldade e virtuosismo que motivaram os alunos a procurar caminhos para recriarem o que tanto admiraram. Cada vez mais acreditamos que alimentar os alunos de trabalhos que já foram criados cria neles a vontade de eles próprios criarem e permite-lhes retirar algo como ponto de partida para que a palavra ‘criar’ não seja um obstáculo, mas sim um desafio.

Por este ser um projeto baseado numa peça de repertório, foi desde início (ainda sem sabermos se possível devido aos vários projetos a acontecer na escola no final do ano letivo) nossa intenção apresentar à comunidade escolar o trabalho desenvolvido com os alunos pois este assentava numa recriação da peça em estudo. Consideramos de grande valor a atitude e empenho dos alunos desde o primeiro dia, pois mesmo sem terem conhecimento sobre uma possível *performance* estes foram respondendo às tarefas que lhes propusemos com objetividade e determinação e por isso ter-lhes sido dada a oportunidade de transformarem a sala de aula num palco significou muito mais do que uma aula aberta. Quanto mais perto nos aproximávamos da data da apresentação, o sentimento de que este projeto era ‘nosso’ foi crescendo nas duas turmas e o contexto performativo e profissional foi-se sobrepondo ao contexto pedagógico transformando aqueles alunos em bailarinos – que a nosso ver é o suprassumo da dança no meio educativo.

Para além de todos estes sucessos, também enfrentamos alguns obstáculos, sempre ultrapassados de mão dada com a reflexão. Inserir numa aula de dança contemporânea vocabulário de outros estilos de movimento constituiu uma alegria para muitos alunos, mas também incerteza e insegurança para outros, cujo contacto com esses estilos não tinha sido, até então, aprofundado. Surgiu aqui então a necessidade de encontrarmos e mostrarmos aos alunos os diferentes pontos em comum entre a dança contemporânea e neste caso o Hip Hop nomeadamente no trabalho de chão, relaxamento postural e sensações internas que muitas vezes fazem toda a diferença na execução de exercícios mais técnicos. Aos poucos, as inseguranças iniciais foram dando lugar a fusões de movimento únicas contribuindo assim não só para a capacidade de improvisação como também para o aumento do léxico de movimento dos alunos. O segundo obstáculo, e para nós mais árduo de ultrapassar, prendeu-se com a falta de confiança de alguns alunos no momento de criarem. Para muitos, e por experiências passadas, criar era um conceito alheio à improvisação e a nossa função primordial foi unir esses dois termos e mostrar aos alunos como um nascia através do outro. A partir do momento que os alunos mesclaram esses conceitos, criar tornou-se algo quase automático e sem a necessidade de pensar demasiado – a corrente estímulo-improvisação-criação abriu caminho para a confiança e vontade de compor dança.

Enquanto docentes transpusemos para a sala de aula o nosso ser enquanto alunos e atuais bailarinos que durante o percurso escolar e artístico sempre se tentaram encaixar em todo o lado e nunca se mantiveram fixos num só lugar/vocabulário/estilo de movimento. Foi aqui que muitos alunos se identificaram connosco, vendo em nós a certeza de que não têm que *'fit in a box'* para fazerem da dança a sua vida. Dirigimo-nos então agora a quem, depois de nós, decida seguir estes passos. O ser humano é um ser híbrido, capaz de se adaptar a diferentes ambientes e situações, logo, o bailarino, ser humano no expoente da artisticidade não deve reprimir o seu hibridismo em prol da aceitação dos demais. Cabe-nos a nós, docentes, promover a diferença, a individualidade e a expressividade do movimento natural de cada aluno, aliado às mais variadas linguagens estilísticas do mundo da dança. No fundo, todos os estilos de dança derivam uns dos outros, por isso no ato de improvisação que dá origem ao ato de criação, é primordial (sobretudo no contexto educativo) que permitamos aos alunos ser o mais livres

possível, para que estes nunca se sintam presos, nesta que é a única forma de arte em que o instrumento base é o nosso corpo. Se na fase da adolescência (que compreende grande parte do caminho educativo dos alunos) estes já passam por mudanças e constrangimentos imensos a nível físico e emocional, não deixemos que a dança simbolize uma inibição mas sempre um veículo para a liberdade.

## BIBLIOGRAFIA

Adelekun, E. (2018) *Red Bull*. <https://www.redbull.com/se-en/learn-about-the-cypher-call-out-battle>

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2020) *Referencial de Formação - Intérprete de Dança Contemporânea – Nível 4*

Balletatro (2017). *Balletatro*. <https://balletatro.pt/>

Balletatro. (2006). *Oficina de Dança: Programa da disciplina*. Porto.

Bambaataa, A., & Brown, J. (1984). *Unity (Pt. 1 – The Third Coming)*. New York: Tommy Boy/Warner Bros. Records.

Banes, S. (2004). Breaking. In M. Forman, & M. Neal (eds.) *That's the Joint - The Hip Hop Studies Reader*. (pp. 13-20). Routledge.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.) Oxford University Press.

Burrows, J. (2010). *A Choreographer's handbook* (1ª). Routledge.

Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: a process continuum model. *Research in Dance Education*, 5(1), 45-67.

Butterworth, J. (2009). Too many cooks? A framework for dance making and devising. In J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 177–194). Londres: Routledge.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Centre Chorégraphique National de La Rochelle. (2018). *The Roots – Kader Attou* [Folha de sala]. Editor.

Chang, J. (2008) ‘Codes and the B-boy’s Stigmata – An Interview by DOZE’. In *Total Chaos: The Art and Aesthetics of Hip Hop* (pp. 347-358). Hachette: UK.

Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, B., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp.455-479.

Crespi, F. (1997). *Manual de Sociologia da Cultura*. Editorial Estampa: Lisboa.

Dantas, M. F. (2005). De que são feitos os dançarinos de “aquilo...” criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. *Movimento*, 11(2), 31-57.

Despacho n.º 243-B/2012 do Ministério da Educação e da Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 156. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/430061/details/maximized>

Diehl, I. & Lampert, F. (Eds.). (2011). *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany*. Henschel.

Donald, K. (2004). Dance in the Hip Hop Culture. In M. Forman, & M. Neal, (eds.). *That’s the Joint - The Hip Hop Studies Reader* (pp. 505-516). Routledge: New York/London.

Durden, E. M. (2018). *Beginning Hip-Hop Dance* (1ª ed.). Human Kinetics.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Escola Superior de Dança. (2012). *Regulamento do Estágio do Curso de Mestrado em Ensino de Dança*. <http://www.esd.ipl.pt/uploads/2015/01>

Fernandes, J. (2016). A reinterpretação de obras coreográficas e a importância da sua integração no Ensino de Dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6 (2), 69-84. <http://dx.doi.org/10.23828/rpea.v6i2.102>

Fernandes, J. & Garcia, V. (2015). A Híbrida Relação entre as Técnicas de Dança Contemporânea e a Formação Artística Profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 85-99.

Fitt, S. S. (1996). *Dance Kinesiology*. Schimer Books.

France, P. (2000). *The Oxford Guide to Literature in English Translation*. Oxford University Press.

Garcia, V. (2014). Movimento deliberado, Redefinido pelo corpo versátil. *Centro de Documentação e Informação da Escola Superior de Dança*.

Gonçalves, A. S. C. (2021). *Composição Coreográfica Ensino Artístico Especializado 3º Ciclo (palestra)*.

Hager, S. (1984) *The Illustrated History of Break Dancing, Rap Music, and Graffiti*. St. Martin's Press.

Haines, S. (2006). Ethics and aesthetics - the artist-educator and choreographic process. *Journal of Dance Education*, 6, 14–18.

Lavender, L. (2006). Creative Process Mentoring: Teaching the “Making” in Dance-Making. *Journal of Dance Education*, 6(1), 6-13.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Lundin, I. (2016). *Metodologia de pesquisa em ciências sociais*. Escolar Editora.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.

Marques, A. S., & Xavier, M. (2013). Criatividade em Dança: conceções, étodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3059>

Osumare, H. (2009). The Dance Archaeology of Rennie Harris/Hip-Hop or Postmodern?. In J. Malnig (Ed.), *Ballroom, Boogie, Shimmy Sham, Shake* (pp.261-281). University of Illinois Press.

Porteous, C. (2013). *Rap's Collective Consciousness: The Significance and Dynamics of Cypher in Hip Hop Culture* (Tese de doutoramento). Newcastle University.

Porto Editora – *recriar* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-02-28 12:57:11]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/recriar>

Rocher, G. (1982). *Sociologia Geral* (4ª ed.). Presença.

Serafini, O., & Pacheco, A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1- 19. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance Composition* (6ª ed.). METHUEN DRAMA.

Temple of Hip Hop (sd). *Hip Hop Declaration of Peace*. <https://thetempleofhiphop.wordpress.com/hip-hop-declaration-of-peace/>

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Questionário 1**

### **Questionário I**

Este questionário realiza-se no âmbito do trabalho de investigação inserido no Estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança, a decorrer na Balletatro Escola Profissional.

As tuas respostas são essenciais para a investigação e por essa razão deves ser o mais honesto possível. Toda a informação recolhida é de carácter anónimo e confidencial.

Obrigada pela tua participação!

#### **1. Qual/Quais os estilos de dança com que mais te identificas? \***

- Dança Contemporânea
- Dança Clássica
- Hip Hop
- Breaking
- House
- Popping
- Locking
- Sapateado
- Danças Latinas
- Danças de Salão
- Dancehall
- Dança Oriental
- Jazz
- Wacking
- Outro:

#### **2. Que tipo de contacto tens com as Danças Urbanas? \***

- Faço aulas regularmente fora da Escola
- Apenas tive aulas aqui na Escola
- Já fiz aulas regularmente fora da Escola
- Nunca experimentei

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

(se a resposta foi Não)

**3.1 Porque não gostas de improvisar? \***

**4. Sentes que nas aulas de Dança Contemporânea tens liberdade e momentos para melhorares as tuas capacidades de improvisação? \***

- Sim
- Não

**5. Composição coreográfica é um termo familiar para ti? \***

- Sim
- Não

**6. Gostas de criar/compor sequências/coreografias? \***

- Sim
- Não

(se a resposta foi Não)

**6.1. Porque não gostas de criar/compor sequências/coreografias? \***

**7. Que estímulos para a criação conheces?**

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

**9. Sentes que nas aulas de Dança Contemporânea tens a oportunidade de melhorar as tuas capacidades de composição coreográfica?**

- Sim
- Não

**10. Gostarias de melhorar as tuas capacidades de composição coreográfica?**

- Sim
- Não

## APÊNDICE B – Questionário II

### Questionário II

Este questionário realiza-se no âmbito do trabalho de investigação inserido no Estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança, a decorrer na Balletatro Escola Profissional.

As tuas respostas são essenciais finalizar este projeto e para eu própria avaliar a minha atuação, e por essa razão deves ser o mais honesto possível. Por estar a autoavaliação estar inserida no questionário, este não será anónimo, contudo toda a informação é confidencial.

Obrigada pela tua participação!

- 1. Sentes que este projeto te ajudou em termos de capacidade de improvisação? \***

- 2. Sendo o estímulo do projeto uma peça de repertório, sentes que esse estímulo te ajudou no processo de criação dos solos? Se sim, em que sentido? \***

- 3. Sentes que os estímulos (bolinhas, furar o espaço, torções, ação reação) que foram trabalhados durante as aulas foram suficientemente explorados em termos de improvisação? Isso tornou o processo de criação mais fácil? \***

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

- 4. Sentes que a mistura de vocabulário de dança contemporânea com vocabulário de outros estilos de dança te motiva mais nas aulas do que aulas estritamente técnicas? \***

- 5. Como te sentiste ao longo do processo? \***

- 6. Alguma vez te sentiste perdido? \***

- Sim
- Não

- 7. Mudavas alguma coisa durante o processo? Se sim, o quê? \***

- 8. Sentes que o apoio que te foi dado foi equilibrado com a independência que foi também dada para a criação dos solos? \***

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

**9. O que achaste do resultado do projeto? \***

**10. Como é que te avalias quantitativamente relativamente ao teu desempenho? Justifica. \***

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

## APÊNDICE C – Pedidos de autorização

**balletatro**

### **Consentimento livre e informado para participação na Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa**

Eu, Joana Rodrigues, mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa e atualmente professora estagiária no Balletatro Escola Profissional, venho por este meio solicitar a vossa autorização para participação no projeto de investigação intitulado “O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional”. A participação neste estudo requer o consentimento para a observação e lecionação dos alunos da turma referida acima, no contexto das aulas de Técnica de Dança Contemporânea e é essencial por:

Potenciar as capacidades de composição coreográfica dos alunos tendo como estímulos excertos da peça de repertório *The Roots* de Kader Attou através da:

- Fomentação da descoberta do movimento individual de cada aluno através da exploração de vocabulário técnico inerente ao Hip Hop e à Dança Contemporânea;
- Compreensão e utilização conceito de ‘movimento híbrido’ através da interligação dos conteúdos técnicos apreendidos de modo que os alunos adquiram a capacidade de ‘moldar’ os movimentos;
- Desenvolvimento dos conceitos de cocriação e recriação como duas ferramentas importantes no âmbito da composição coreográfica .

Esta investigação, orientada pela professora Amélia Bentes, prevê-se que esteja finalizada no presente ano de 2022 e os resultados obtidos com a mesma serão disponibilizados a todos os participantes do estudo, o qual não trará aos alunos qualquer risco ou custo associado. Todas as informações recolhidas durante a investigação serão apenas destinadas à elaboração e publicação do Relatório de Estágio e o anonimato dos participantes será mantido, se assim o desejarem.

Declaro ser maior de 18 anos / Declaro ser menor de 18 anos (riscar o que não interessa)

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a)  
\_\_\_\_\_, declaro tomei conhecimento dos objetivos do estudo em questão e que autorizo a participação com anonimato / sem anonimato (riscar o que não interessa).

\_\_\_\_\_  
(O Aluno (se maior de 18 anos) / Encarregado de Educação)

Agradeço a sua participação voluntária, pois a mesma é fundamental para o sucesso da minha investigação.

Joana Rodrigues

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

**balletatro**

**Consentimento de captação de imagens no âmbito da Investigação inserida no Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa**

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para a captação de imagens através da fotografia e vídeo no contexto da aula de Técnica de Dança Contemporânea para complemento da investigação “O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional” a ser desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Dança.

Todas as imagens recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins relacionados com a elaboração e apresentação do Relatório de Estágio não sendo por isso divulgadas em nenhuma rede social ou meio de comunicação e destruídas aquando da finalização do estudo.

Declaro ser maior de 18 anos / Declaro ser menor de 18 anos (riscar o que não interessa)

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a recolha de imagens do meu educando durante as aulas de Técnica de Dança Contemporânea com anonimato / sem anonimato (riscar o que não interessa).

\_\_\_\_\_  
(O Aluno (se maior de 18 anos) / Encarregado de Educação)

Agradeço a sua participação voluntária, pois a mesma é fundamental para o sucesso da minha investigação.

Joana Rodrigues

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

## **ANEXOS**

## ANEXO I - Portaria n.º 243-B/2012 publicada no Diário da República n.º 156/2012, 1º Suplemento, Série I a 13-08-2012

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

4398-(19)

### ANEXO VI

#### Procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da prova extraordinária de avaliação

1 — Compete aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola ou equivalente, estabelecer a modalidade que a prova extraordinária de avaliação (PEA) deve assumir, tendo em conta a natureza e especificidade de cada disciplina.

2 — Compete ainda aos departamentos curriculares propor ao conselho pedagógico da escola ou equivalente as informações sobre a PEA, das quais devem constar o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, bem como os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

3 — Para a elaboração da PEA é constituída uma equipa de dois professores, em que, pelo menos, um deles tenha lecionado a disciplina nesse ano letivo, não se prevendo, para o desempenho desta função, qualquer dispensa de serviço docente.

4 — A duração da PEA é de 90 a 180 minutos, a determinar pelo conselho pedagógico da escola ou equivalente, sob proposta do departamento curricular, consoante a natureza e especificidade da disciplina.

5 — Compete ao órgão de direção ou gestão do estabelecimento de ensino fixar a data de realização da PEA no período compreendido entre o final das atividades letivas até 31 de julho.

6 — Toda a informação relativa à realização da PEA deve ser afixada pelas escolas até ao dia 15 de maio.

7 — Caso o aluno não compareça à prestação da PEA, não lhe poderá ser atribuída qualquer classificação, pelo que se considera que o aluno não obteve aproveitamento na disciplina.

#### Portaria n.º 243-B/2012

de 13 de agosto

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas.

Adotando os pressupostos genéricos presentes na revisão da estrutura curricular do ensino secundário geral, pretende-se salvaguardar e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada, na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.

No âmbito do ensino artístico especializado, importa delimitar, agora, soluções que permitam enquadrar a formação artística especializada de nível secundário, nas áreas da Dança e da Música, através da organização da oferta de cursos.

Assim, assumem-se como princípios orientadores da conceção dos planos de estudos de cursos secundários de ensino artístico especializado, a organização e gestão do currículo, a articulação com o ciclo de escolaridade anterior, com outras formações de nível secundário e com o ensino superior, a integração do currículo e da avaliação, a flexibilidade na construção dos percursos formativos e a permeabilidade entre cursos permitindo reorientações de percursos escolares.

Os cursos secundários de ensino artístico especializado de Dança e Música criados no presente diploma e os planos de estudos neles aprovados permitem a diversidade de ofertas formativas tomando, simultaneamente, em

consideração a necessidade de todos os alunos poderem desenvolver os conhecimentos e as capacidades inerentes a uma formação especializada nas áreas da Dança e da Música, de nível secundário, que venha a possibilitar o prosseguimento de estudos de nível superior.

Neste contexto, cria-se na área da Dança, o Curso Secundário de Dança e, na área da Música, o Curso Secundário de Música (com as vertentes em Instrumento, Formação Musical e Composição), o Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos em regime integrado e articulado e, nos casos dos cursos secundários de Música, também em regime supletivo.

Os planos de estudos dos cursos secundários de Música em regime supletivo assumem uma formação semelhante à do plano de estudos dos cursos secundários em regime integrado e articulado, no que respeita ao conhecimento e capacidades essenciais a desenvolver.

A multiplicidade dos percursos formativos atualmente existentes no ensino artístico especializado nas áreas da Dança e da Música implica, ainda, ponderação na entrada em vigor dos novos planos de estudos de modo a permitir uma adaptação progressiva às exigências das novas formações, tomando em consideração os percursos formativos dos alunos e as condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Assim, definiram-se afinidades disciplinares relativas aos planos de estudos quer na área da Dança, quer na área da Música e estabeleceu-se um quadro de transição para a entrada em vigor dos novos planos de estudos.

Com o objetivo de contribuir, simultaneamente, para uma maior simplificação e uma menor dispersão legislativa, a presente portaria estabelece, ainda, condições gerais relativas à frequência dos cursos artísticos especializados, de nível secundário de educação, nas áreas da Dança e da Música, nomeadamente as que concernem à transição dos alunos para os novos planos de estudos, salvaguardando a coerência do percurso formativo daqueles, bem como normas relativas à constituição de turmas, gestão do currículo, admissão, matrícula, avaliação e certificação destes cursos.

Foram ouvidos os estabelecimentos de ensino artístico especializado públicos e as associações representativas dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo da Música.

Assim:  
Ao abrigo da alínea c) do n.º 1 e do n.º 3 do artigo 6.º e do n.º 6 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

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

### CAPÍTULO I

#### Objeto, organização e funcionamento

#### SECÇÃO I

#### Disposições gerais

#### Artigo 1.º

#### Objeto

1 — O presente diploma cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo nos termos constantes dos anexos I a IV da presente portaria, da qual fazem parte integrante.

4398-(20)

*Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012*

2 — O presente diploma estabelece, ainda, o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior.

#### Artigo 2.º

##### Organização dos cursos

1 — Os planos de estudos integram as componentes de formação geral, científica e técnica-artística.

2 — O plano de estudos do Curso Secundário de Música contempla as variantes de Instrumento, de Formação Musical e de Composição, sendo inerente a cada uma daquelas uma disciplina trienal distinta.

3 — São ministrados, nos cursos secundários de Música, os instrumentos que constam do anexo v da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — Os programas das disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

#### Artigo 3.º

##### Regimes de frequência

1 — Os cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ser frequentados em regime integrado, num estabelecimento de ensino ou em regime articulado em dois estabelecimentos de ensino.

2 — Os cursos secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita às componentes de formação científica e técnica-artística dos anexos II, III e IV, aplicando-se a tabela constante do anexo VI da presente portaria, da qual faz parte integrante.

#### Artigo 4.º

##### Gestão do currículo

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

2 — Os planos de estudos incluem na componente de formação científica, duas disciplinas trienais, na componente de formação técnica-artística, duas disciplinas trienais e uma disciplina bienal de opção, podendo ainda ser criada uma disciplina de oferta complementar de acordo com o previsto no artigo 5.º

3 — A organização dos planos de estudos em minutos obedece às seguintes regras de gestão de tempos letivos:

a) Os tempos apresentados na componente de formação geral correspondem aos tempos mínimos por disciplina;

b) Sem prejuízo de poderem ser feitos ajustes de compensação entre semanas, não podem ser aplicados apenas os mínimos em simultâneo a todas as disciplinas abrangidas pela alínea anterior;

c) O tempo sobranete que venha a ser necessário na componente de formação geral é o determinado pela escola que

ministra esta componente quando a frequência ocorra em regime articulado.

4 — Nas componentes de formação científica e ou técnica-artística, o tempo de reforço constante de cada plano de estudos é de aplicação facultativa e pode ser utilizado em atividades de conjunto ou aplicado em uma ou mais do que uma disciplina coletiva destas componentes, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

5 — O percurso formativo do aluno pode ser diversificado e complementado, mediante a inscrição noutras disciplinas, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola, sem prejuízo do seguinte:

a) O registo da frequência e do aproveitamento nestas disciplinas consta do processo do aluno, expressamente como disciplina de complemento do currículo, contando as respetivas classificações para o cálculo da média final de curso, por opção do aluno, desde que integrem o plano de estudos do respetivo curso;

b) A classificação obtida nestas disciplinas não é considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso.

6 — Após a conclusão de qualquer curso o aluno pode frequentar outro curso ou outras disciplinas do mesmo ou de outros cursos, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola.

7 — A classificação obtida nas disciplinas referidas no número anterior pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que a frequência seja iniciada no ano seguinte ao da conclusão do curso e as disciplinas integrem o plano de estudos do curso concluído.

#### Artigo 5.º

##### Oferta Complementar

1 — A disciplina de oferta complementar pode ser criada pelos estabelecimentos de ensino, tornando-se a sua frequência obrigatória após esta criação, passando a integrar os planos de estudos nos seguintes termos:

a) Na componente de formação científica ou na componente de formação técnica-artística dos cursos secundários de Dança, de Música e de Canto Gregoriano;

b) Na componente de formação científica do Curso Secundário de Canto.

2 — As disciplinas de Oferta Complementar devem ser harmonizadas com o projeto curricular de escola, sendo integradas no respetivo projeto educativo e possuem uma natureza complementar relativamente às outras disciplinas do plano de estudos.

3 — As disciplinas de Oferta Complementar podem ser anuais, bienais ou trienais.

4 — As disciplinas de Oferta Complementar podem ser lecionadas, consoante as suas características e a sua integração no currículo, em qualquer dos anos de escolaridade.

5 — Os estabelecimentos de ensino informam a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), da proposta da(s) disciplina(s) de Oferta Complementar que pretendem oferecer, nos termos e condições constantes de orientações a transmitir por aquele organismo.

#### Artigo 6.º

##### Formação em contexto de trabalho

1 — O plano de estudos do Curso Secundário de Dança, constante do anexo 1, integra, no 12.º ano, uma formação em contexto de trabalho (FCT).

2 — A FCT consiste num conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento do estabelecimento de ensino, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades técnico-artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno.

3 — A FCT realiza-se, preferencialmente, em posto de trabalho, em companhias de dança profissionais, empresas ou outras organizações, sob a forma de experiências de trabalho pontuais ou sob a forma de estágio.

4 — A FCT pode ainda assumir a forma de simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para o perfil de saída do curso a desenvolver em condições similares às do contexto real de trabalho.

#### Artigo 7.º

##### Organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho

1 — A organização e o desenvolvimento da FCT obedecem a um plano, elaborado com a participação das partes envolvidas e assinado pelo órgão competente de direção ou gestão da escola, pela entidade de acolhimento, se for o caso, pelo aluno e ainda pelo encarregado de educação, caso o aluno seja menor de idade.

2 — O plano a que se refere o número anterior, depois de assinado pelas partes, é considerado como parte integrante do contrato de formação subscrito entre a escola e o aluno e identifica os objetivos, o conteúdo, a programação, o período, o horário e o local de realização das atividades, as formas de monitorização e acompanhamento do aluno, com a identificação dos responsáveis, bem como os direitos e deveres dos intervenientes, da escola e, se for o caso, da entidade onde se realiza a FCT.

3 — Quando realizada em posto de trabalho, a concretização da FCT é antecedida e prevista em protocolo enquadrador, celebrado entre a escola e as entidades de acolhimento, as quais deverão desenvolver atividades profissionais compatíveis e adequadas ao perfil de desempenho visado pelo curso frequentado pelo aluno.

4 — Quando as atividades da FCT são desenvolvidas fora da escola:

a) A orientação e o acompanhamento do aluno são partilhados, sob coordenação da escola, entre esta e a entidade de acolhimento, cabendo a esta entidade designar monitor para o efeito;

b) Os alunos têm direito a um seguro que garanta a cobertura dos riscos das deslocações a que estão obrigados, bem como das atividades a desenvolver.

5 — Os contratos e protocolos referidos nos n.ºs 2 e 3 do presente artigo não geram nem titulam relações de trabalho subordinado e caducam com a conclusão da formação para que foram celebrados.

#### Artigo 8.º

##### Regulamento da formação em contexto de trabalho

1 — A FCT rege-se por regulamento específico aprovado pelos órgãos competentes de direção ou gestão da escola, que integra o respetivo regulamento interno em

todas as matérias não previstas na presente portaria ou outra legislação aplicável.

2 — O regulamento da FCT define, obrigatoriamente, o regime aplicável às modalidades efetivamente adotadas pela escola para a sua operacionalização, a forma de controlo da assiduidade do aluno e a fórmula de apuramento da respetiva classificação final, com o peso relativo a atribuir às suas diferentes modalidades ou etapas de concretização.

#### Artigo 9.º

##### Diretor de curso

1 — No Curso Secundário de Dança, a articulação entre a aprendizagem nas disciplinas que integram as diferentes componentes de formação é assegurada por um diretor de curso, designado pelo órgão competente de direção ou gestão da escola, ouvido o conselho pedagógico ou equivalente, preferencialmente de entre os professores profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica-artística.

2 — Ao diretor de curso compete, sem prejuízo de outras competências definidas no regulamento interno:

a) Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas do curso;

b) Organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica-artística;

c) Participar em reuniões de conselho de turma, no âmbito das suas funções;

d) Articular com os órgãos de gestão da escola, no que respeita aos procedimentos necessários à realização da prova de aptidão artística (PAA);

e) Assegurar, se for o caso, a articulação entre a escola e as entidades envolvidas na FCT, identificando-as, fazendo a respetiva seleção, preparando protocolos, procedendo à distribuição dos alunos por cada entidade e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com os professores das disciplinas de Técnicas de Dança;

f) Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo;

g) Coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso.

#### Artigo 10.º

##### Professor-orientador da formação em contexto de trabalho

1 — A supervisão da FCT cabe:

a) Ao professor-orientador, docente que assegura uma das disciplinas da componente de formação técnica-artística, em representação do estabelecimento de ensino;

b) Ao monitor, em representação da entidade de acolhimento.

2 — São funções do professor-orientador planear, acompanhar e avaliar a FCT, em conjunto com o monitor e o aluno, nos termos definidos no regulamento da FCT, e em articulação com o diretor de curso.

#### SECÇÃO II

##### Admissão de alunos

#### Artigo 11.º

##### Disposições comuns

1 — O ingresso nos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano faz-se mediante a realização de uma prova de acesso.

4398-(22)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

2 — A prova de acesso é da responsabilidade dos estabelecimentos que ministram as componentes científica e técnica-artística destes cursos.

3 — O modelo da prova de acesso e os respetivos critérios de avaliação são aprovados pelo conselho pedagógico ou equivalente e afixados, em local visível, na escola, com uma antecedência mínima de 30 dias sobre a data de início de realização das provas.

4 — Por decisão da escola do ensino artístico especializado podem ser considerados os resultados obtidos nas provas globais nas disciplinas da componente de formação vocacional de 9.º ano de escolaridade, para efeitos de ingresso nos cursos secundários, desde que as mesmas tenham sido realizadas na escola à qual o aluno se candidata.

#### Artigo 12.º

##### Disposições específicas do curso secundário de dança

1 — Podem ser admitidos no Curso Secundário de Dança os alunos que, tendo sido aprovados na prova referida no n.º 1 do artigo anterior, e ou estando nas condições previstas no n.º 4 do referido artigo, se encontrem numa das seguintes situações:

a) Tenham completado um curso básico de dança;  
b) Não tendo concluído um curso básico de dança, possuam habilitação do 9.º ano de escolaridade ou equivalente.

2 — A admissão ao Curso Secundário de Dança é facultada aos alunos em regime integrado ou articulado, desde que, em todas as disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística seja assegurada a frequência do ano correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino geral, sem prejuízo das situações decorrentes de reorientações de percursos formativos.

#### Artigo 13.º

##### Disposições específicas dos cursos secundários de Música, Canto e Canto Gregoriano

1 — Podem ser admitidos nos cursos secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano, em função dos regimes de frequência, nos termos constantes dos n.ºs 2 a 4 do presente artigo, os alunos que, tendo sido aprovados na prova referida no n.º 1 do artigo 11.º ou estando nas condições previstas no n.º 4 do referido artigo, se encontrem numa das seguintes situações:

a) Tenham concluído um curso básico na área da música;  
b) Tenham completado todas as disciplinas da componente vocacional de um curso básico na área da música, em regime supletivo;  
c) Não tendo concluído um curso básico na área da música, possuam habilitação do 9.º ano de escolaridade ou equivalente.

2 — A admissão ao Curso Secundário de Música é facultada aos alunos:

a) Em regime integrado ou articulado, desde que, em todas as disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, seja assegurada a frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino geral, sem prejuízo das situações decorrentes de reorientações de percursos formativos;

b) Em regime supletivo, com idade não superior a 18 anos, em 31 de agosto do ano letivo anterior àquele em que se matriculam, desde que o ano/grau de todas as disciplinas frequentadas, das componentes de formação científica e técnica-artística, tenha um desfasamento anterior não superior a dois anos, relativamente ao ano de escolaridade frequentado.

3 — A admissão ao Curso Secundário de Canto ou de Canto Gregoriano é facultada aos alunos:

a) Em regime integrado ou articulado, desde que, em todas as disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, seja assegurada a frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino geral, sem prejuízo das situações decorrentes de reorientações de percursos formativos;

b) Em regime supletivo, com idade não superior a 23 anos de idade, em 31 de agosto do ano letivo anterior àquele em que se matriculam, independentemente do ano e nível de escolaridade frequentado.

4 — Podem ser admitidos alunos em regime supletivo em condições distintas das expressas nas alíneas b) dos n.ºs 2 e 3 do presente artigo, desde que os mesmos não sejam objeto de financiamento público.

#### Artigo 14.º

##### Matrícula e renovação de matrícula

1 — A matrícula e sua renovação nos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano regem-se pela legislação aplicável ao ensino secundário geral, com as especificidades constantes da presente portaria.

2 — Considera-se matrícula o ingresso, pela primeira vez, num Curso Secundário de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano, bem como aquele que é efetuado após um ou mais anos sem que o aluno efetue a renovação da matrícula.

3 — A matrícula num dos cursos previstos nos números anteriores, quando frequentados em regime articulado, é efetuada nos dois estabelecimentos de ensino que ministram o plano de estudos.

4 — Em regime articulado é apresentado no ato de matrícula ou da renovação da matrícula, na escola que ministra a componente de formação geral, documento comprovativo de matrícula nas disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística.

5 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, os alunos que sejam admitidos num curso secundário de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano devem matricular-se em todas as disciplinas dos respetivos planos de estudos.

6 — É concedida aos alunos a faculdade de, em regime supletivo, frequentarem no mínimo quatro disciplinas dos respetivos planos de estudos.

7 — Compete ao conselho pedagógico ou equivalente definir o elenco das disciplinas referidas no número anterior, o qual deve constar do regulamento interno.

8 — Os estabelecimentos de ensino secundário geral devem aceitar os alunos que se matriculem em cursos secundários nas áreas da dança ou da música em regime articulado, em escolas do ensino artístico especializado da música com as quais tenham estabelecido protocolos.

### SECÇÃO III

#### Constituição de turmas

##### Artigo 15.º

###### Disposições comuns

1 — Para efeitos da lecionação da componente de formação geral, os estabelecimentos de ensino secundário geral não estão obrigados à integração dos alunos que frequentam os cursos secundários na área da música em regime articulado em turmas especialmente constituídas para o efeito.

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

##### Artigo 16.º

###### Disposições específicas do curso secundário de dança

Podem ser lecionadas em simultâneo, a alunos de diversos anos, disciplinas da componente técnica-artística, cuja natureza pode implicar a integração de alunos com diversos níveis de proficiência.

##### Artigo 17.º

###### Disposições específicas dos cursos secundários de Música, Canto e Canto Gregoriano

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, no estabelecimento de ensino artístico especializado é autorizada a constituição de turmas que integrem alunos a frequentar qualquer dos planos de estudos constantes dos anexos II a IV, desde que as disciplinas sejam comuns e com a mesma carga horária, e os alunos estejam a frequentar o mesmo ano ou grau.

2 — Podem ser lecionadas em simultâneo, a alunos de diversos anos ou graus, disciplinas como a de Classes de Conjunto, cuja natureza pode implicar a integração de alunos provenientes de diversos níveis e ou regimes de frequência.

3 — Nas componentes de formação científica e técnica-artística devem ser tomadas em consideração as disposições seguintes:

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

b) As disciplinas de Canto e Instrumento são lecionadas individualmente quando o curso é frequentado em regime integrado/articulado, e a grupos de dois alunos, quando frequentado em regime supletivo, podendo neste caso, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, a carga horária ser repartida igualmente entre eles;

c) O número mínimo de alunos, por disciplina, em Educação Vocal e Técnica Vocal, é de dois; em Composição, três; em Análise e Técnicas de Composição, seis; em Arte de Representar, Acompanhamento e Improvisação, Correpetição e Instrumento de Tecla, dois e em Baixo Contínuo, dois;

d) As disciplinas de Coro Gregoriano e de Prática de Canto Gregoriano são disciplinas de conjunto.

4 — Exceionalmente, pode ser autorizado, consoante as características das disciplinas e mediante requerimento do órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência competentes, o funcionamento em termos diferentes dos expressos nas alíneas do número anterior.

### CAPÍTULO III

#### Avaliação

##### SECÇÃO I

#### Processo de avaliação

##### Artigo 18.º

###### Intervenientes

1 — Intervêm no processo de avaliação:

- O professor;
- O aluno;
- O conselho de turma;
- O diretor de curso;
- Os órgãos de gestão da escola;
- O encarregado de educação;
- O monitor designado pela entidade de acolhimento, no caso do Curso Secundário de Dança;
- Os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo;
- Personalidades de reconhecido mérito na área artística do curso;
- A administração educativa.

2 — O estabelecimento de ensino deve assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo e dos demais intervenientes, no processo de avaliação, nos termos definidos no regulamento interno.

##### Artigo 19.º

###### CrITÉRIOS de avaliação

1 — Compete ao conselho pedagógico da escola ou equivalente definir no início do ano letivo os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade, disciplina e prova de aptidão artística, sob proposta dos departamentos curriculares.

2 — No Curso Secundário de Dança, na definição dos critérios de avaliação constantes no número anterior participam ainda os diretores de curso, devendo os referidos critérios abranger a formação em contexto de trabalho.

3 — Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo conselho de turma.

4 — O órgão competente de direção ou gestão da escola assegura a divulgação dos critérios aos vários intervenientes.

##### Artigo 20.º

###### Produção de informação

1 — A produção de informação sobre a aprendizagem dos alunos é da responsabilidade:

- Do professor ou equipa de professores responsáveis pela organização do processo de ensino, quando se trate de informação a obter no seu decurso;

4398-(24)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

b) Do conselho pedagógico ou equivalente, quando se trate de informação a obter através da realização de provas de equivalência à frequência, da prova de aptidão artística, das provas globais ou provas para transição de ano/grau;

c) Dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, quando se trate de informação a obter através da realização de exames finais nacionais.

2 — A informação a que se refere a alínea a) do número anterior é obtida através de diferentes meios, de acordo com a natureza da aprendizagem e dos contextos em que a mesma ocorre.

3 — As provas de equivalência à frequência a que se refere a alínea b) do n.º 1 podem ser de um dos seguintes tipos, de acordo com as características de cada disciplina e em função dos parâmetros previamente definidos:

- a) Prova escrita (E);
- b) Prova oral (O) — que consiste numa prova cuja realização depende da capacidade de expressão oral do aluno e que implica a presença de um júri que deve elaborar um registo estruturado do desempenho do aluno;
- c) Prova prática (P) — que consiste numa prova cuja realização implica a apresentação pública do aluno a solo ou integrado num conjunto, de pequenas ou grandes dimensões, perante um júri que deve elaborar um registo estruturado do desempenho do aluno;
- d) Prova escrita com componente prática (EP) — que consiste numa prova escrita com uma componente prática/experimental, implicando esta última a presença de um júri ou do professor da disciplina que deve elaborar um registo estruturado do desempenho do aluno e podendo ser também exigido ao aluno a elaboração de um relatório respeitante à componente prática/experimental, a anexar à componente escrita.

4 — As provas referidas no número anterior incidem sobre os conhecimentos correspondentes à totalidade dos anos de escolaridade que constituem o plano curricular da disciplina em que se realizam.

5 — A prova de aptidão artística (PAA), a que se refere a alínea b) do n.º 1 traduz-se num projeto, substanciado num desempenho demonstrativo de conhecimento e capacidades técnica-artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, apresentado perante um júri, podendo incluir a apresentação de um relatório.

6 — São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade integrados no processo de ensino, de acordo com as alíneas seguintes:

- a) Na disciplina de Português, a componente de oralidade tem um peso de 25 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos alínea a) do n.º 4 do artigo 22.º;
- b) Nas disciplinas de Língua Estrangeira e Português Língua Não Materna (PLNM) a componente de oralidade tem um peso de 30 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 4 do artigo 22.º

7 — São obrigatórios momentos formais de avaliação da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino, nas disciplinas em que tal seja definido, de acordo com orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.).

#### Artigo 21.º

##### Registo, tratamento e análise da informação

1 — Em cada estabelecimento de ensino devem ser desenvolvidos procedimentos de registo, tratamento e análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de práticas de autoavaliação da escola que visem a melhoria do seu desempenho.

2 — A informação tratada e analisada é disponibilizada à comunidade escolar.

#### SECÇÃO II

##### Especificidades da avaliação

#### Artigo 22.º

##### Avaliação sumativa interna

1 — A avaliação sumativa interna traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

2 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola.

3 — A avaliação sumativa interna destina-se a:

- a) Informar o aluno e ou o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem em cada disciplina;
- b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.

4 — A avaliação sumativa interna realiza-se:

- a) Através da formalização em reuniões do conselho de turma no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos;
- b) Através da PAA;
- c) Através de provas de equivalência à equivalência.

5 — A avaliação sumativa em cada disciplina, na PAA e na FCT, é expressa na escala de 0 a 20 valores.

#### Artigo 23.º

##### Formalização da avaliação sumativa interna

1 — A avaliação sumativa interna é formalizada em reuniões do conselho de turma, no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos letivos, tendo, no final do 3.º período, as seguintes finalidades:

- a) Apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano;
- b) Atribuição, no respetivo ano de escolaridade, de classificações de frequência ou de classificação final nas disciplinas, e ainda, no Curso Secundário de Dança, na FCT;
- c) Decisão, conforme os casos, sobre a progressão nas disciplinas ou transição de ano, bem como sobre a aprovação em disciplinas terminais dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

2 — É da competência dos dois estabelecimentos de ensino envolvidos na lecionação dos planos de estudos dos cursos em regime articulado estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e avaliação.

3 — A avaliação sumativa interna é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores que compõem o conselho de turma, sob critérios aprovados pelo conselho pedagógico ou equivalente de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 19.º

4 — A classificação a atribuir a cada aluno é proposta ao conselho de turma pelo professor de cada disciplina e pelo professor ou professores-orientadores da FCT.

5 — A decisão quanto à classificação final a atribuir a cada aluno é da competência do conselho de turma.

6 — Compete ao diretor de turma coordenar o processo de tomada de decisões relativas a esta forma de avaliação sumativa e garantir a sua natureza globalizante, bem como o respeito pelos critérios de avaliação referidos no n.º 1 do artigo 19.º

#### Artigo 24.º

##### **Avaliação sumativa interna dos alunos em regime supletivo**

A avaliação sumativa interna dos alunos que frequentam os Cursos Secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano em regime supletivo é formalizada em condições definidas pelo conselho pedagógico ou equivalente que devem constar do regulamento interno da escola, tendo em conta o disposto no n.º 1 do artigo 19.º e nos artigos 39.º a 42.º, com as devidas adaptações.

#### Artigo 25.º

##### **Provas para transição de ano/grau**

1 — Os alunos podem requerer ao órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino artístico especializado a realização de provas de avaliação para transição de ano ou grau nas disciplinas das componentes científica e técnica-artística.

2 — As provas incidem sobre todo o programa do ano de escolaridade anterior àquele a que o aluno se candidata.

3 — A classificação obtida na prova de transição de ano ou grau corresponde, em caso de aprovação, à classificação de frequência da disciplina no ano ou grau ao qual a mesma se reporta.

4 — Compete ao conselho pedagógico ou equivalente do estabelecimento de ensino responsável pelas componentes de formação científica e técnica-artística definir as regras a que deve obedecer a realização das provas, que devem constar no respetivo regulamento interno.

#### Artigo 26.º

##### **Provas globais**

1 — A avaliação das disciplinas terminais das componentes de formação científica e técnica-artística pode incluir a realização de provas globais, cuja ponderação não pode ser superior a 50 % no cálculo da classificação de frequência da disciplina.

2 — A realização das provas globais deve ocorrer dentro do calendário escolar previsto para este nível de ensino, podendo ainda decorrer dentro dos limites da calendarização definida para a realização de exames nacionais e provas de equivalência à frequência e em datas não coincidentes com exames de âmbito nacional que os alunos pretendam realizar.

3 — A cada grupo disciplinar ou departamento curricular compete propor ao conselho pedagógico ou equivalente a informação sobre as provas globais, das quais devem

constar o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, os critérios gerais de classificação, material permitido e a duração da mesma.

4 — Após a sua aprovação pelo conselho pedagógico ou equivalente, a informação referida no número anterior sobre as provas globais deve ser afixada em lugar público da escola no decurso do 1.º período letivo.

5 — A não realização da prova global devido a situações excecionais devidamente comprovadas dá lugar à marcação de nova prova, desde que o encarregado de educação, ou o aluno quando maior, tenha apresentado a respetiva justificação ao órgão competente de direção ou gestão da escola, no prazo de dois dias úteis a contar da data da sua realização, e a mesma tenha sido aceite.

#### Artigo 27.º

##### **Prova de aptidão artística**

1 — O projeto defendido na PAA centra-se em temas e problemas perspetivados e desenvolvidos pelo aluno e, quando aplicável, em estreita ligação com os contextos de trabalho, e realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores.

2 — O projeto apresentado na PAA deverá ser desenvolvido no âmbito das disciplinas das componentes científica e ou técnica-artística de acordo com a especificidade do curso frequentado, em ano terminal.

3 — Tendo em conta a natureza do projeto, este pode ser desenvolvido em equipa, desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos respetivos membros.

#### Artigo 28.º

##### **Júri da prova de aptidão artística**

1 — O júri de avaliação da PAA, designado pelo órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino, é constituído, preferencialmente, por professores de áreas afins ao projeto apresentado e integra obrigatoriamente professores do aluno, podendo ainda integrar, por decisão do conselho pedagógico ou equivalente, personalidades de reconhecido mérito na área artística do curso.

2 — O júri de avaliação é constituído por um número mínimo de quatro elementos e delibera com a presença de todos, tendo o presidente voto de qualidade em caso de empate nas votações.

#### Artigo 29.º

##### **Regulamento da prova de aptidão artística**

1 — A PAA rege-se por regulamento específico aprovado pelos órgãos competentes de direção ou gestão do estabelecimento de ensino, como parte integrante do respetivo regulamento interno, em todas as matérias não previstas no presente diploma.

2 — O regulamento da PAA define, entre outras, as seguintes matérias:

a) A forma de designação, bem como os direitos e deveres de todos os intervenientes;

b) Os critérios e os procedimentos a observar pelos diferentes órgãos e demais intervenientes para aceitação e acompanhamento dos projetos;

c) A negociação dos projetos, no contexto do estabelecimento de ensino e, quando aplicável, no contexto real de trabalho;

4398-(26)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

- d) A calendarização de todo o processo;
- e) A duração da PAA, a qual não pode ultrapassar o período máximo de 45 minutos;
- f) Os critérios de classificação a observar pelo júri da PAA;
- g) Outras disposições que os órgãos competentes de direção ou gestão do estabelecimento de ensino entenderem por convenientes, designadamente o modo de justificação das faltas dos alunos no dia de realização da PAA e a marcação de uma segunda data para o efeito.

3 — A classificação da PAA não pode ser objeto de pedido de reapreciação.

#### Artigo 30.º

##### Provas de equivalência à frequência

1 — São definidos, no anexo VII da presente portaria, da qual faz parte integrante, o tipo e a duração das provas de equivalência à frequência realizadas nos anos terminais das disciplinas da componente de formação geral.

2 — Compete ao conselho pedagógico definir o tipo e a duração das provas de equivalência à frequência realizadas nos anos terminais das disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística.

3 — Os procedimentos específicos a observar no desenvolvimento das provas de equivalência à frequência são objeto de regulamentação própria, a aprovar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — Na FCT não há lugar à realização de prova de equivalência à frequência.

#### Artigo 31.º

##### Avaliação sumativa externa

1 — Os alunos dos cursos de ensino artístico especializado nas áreas da dança e da música que pretendam prosseguir estudos no ensino superior ficam sujeitos a avaliação sumativa externa, nos termos da alínea b) do n.º 2 do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

2 — A avaliação sumativa externa é da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito e compreende a realização de exames finais nacionais, regendo-se pelas normas aplicáveis aos cursos de ensino artístico especializado nas áreas da dança e da música, com as devidas adaptações, nas seguintes disciplinas:

- a) Na disciplina de Português da componente de formação geral;
- b) Na disciplina bial de Filosofia da componente de formação geral.

3 — A avaliação sumativa externa prevista no presente artigo pode ser requerida no ano de conclusão das respetivas disciplinas ou em anos posteriores.

4 — Os alunos dos cursos de ensino artístico especializado nos domínios das áreas da dança e da música, que se candidatem a provas de exame final nacional, fazem a sua candidatura na qualidade de autopropostos.

5 — As condições de admissão às provas mencionadas no número anterior bem como os procedimentos específicos e os preceitos a observar no desenvolvimento das mesmas são os estabelecidos na legislação em vigor para os alunos do nível secundário de educação.

#### SECÇÃO III

##### Efeitos da avaliação

#### Artigo 32.º

##### Avaliação sumativa interna

A avaliação sumativa interna permite tomar decisões relativamente à:

- a) Classificação em cada uma das disciplinas e, ainda, no Curso Secundário de Dança, na FCT;
- b) Progressão e aprovação em cada uma das disciplinas;
- c) Aprovação na PAA e, ainda, no Curso Secundário de Dança, na FCT;
- d) Transição de ano;
- e) Admissão à matrícula;
- f) Conclusão do nível secundário de educação.

#### Artigo 33.º

##### Classificação final das disciplinas

1 — A classificação final das disciplinas é obtida da seguinte forma:

- a) Nas disciplinas anuais, pela atribuição da classificação obtida na frequência;
- b) Nas disciplinas plurianuais, pela média aritmética simples das classificações obtidas na frequência dos anos em que foram ministradas, com arredondamento às unidades.

2 — A classificação final em qualquer disciplina pode também obter-se pelo recurso à realização de provas de equivalência à frequência, sendo a classificação final, em caso de aprovação, a obtida na prova.

#### Artigo 34.º

##### Situações especiais de classificação

1 — Sempre que, em qualquer disciplina anual, o número de aulas ministradas durante todo o ano letivo não tenha atingido o número previsto para oito semanas completas, considera-se o aluno aprovado, sem atribuição de classificação nessa disciplina.

2 — Para obtenção de classificação, no caso referido no número anterior, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as possibilidades do estabelecimento de ensino, ou requerer prova de equivalência à frequência.

3 — No caso de esta situação ocorrer em disciplinas plurianuais no plano de estudos do aluno, considera-se o aluno aprovado ou em condições de progredir na disciplina, conforme se trate ou não de ano terminal da mesma, sem atribuição de classificação nesse ano curricular, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

4 — Para efeitos de atribuição de classificação final de disciplina no caso referido no número anterior, considera-se a classificação obtida ou a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas no ano ou anos em que foi atribuída classificação, exceto se a classificação final for inferior a 10 valores, caso em que o aluno deve realizar prova de equivalência à frequência.

5 — Para obtenção de classificação anual de frequência, nos casos referidos no n.º 3, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as possibilidades do estabelecimento de ensino, ou ainda, nos casos em que a situação ocorra no ano terminal da mesma, requerer a realização de prova de equivalência à frequência.

6 — Nas situações referidas nos n.ºs 2 e 5, apenas é considerada a classificação obtida se o aluno beneficiar dessa decisão.

7 — Se, por motivo da exclusiva responsabilidade do estabelecimento de ensino ou por falta de assiduidade decorrente de doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovado, não existirem, em qualquer disciplina, elementos de avaliação sumativa respeitantes ao 3.º período letivo, a classificação anual de frequência é a obtida no 2.º período letivo.

8 — Sempre que, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou por impedimento legal devidamente comprovado, o aluno frequentar as aulas durante um único período letivo, fica sujeito à realização de uma prova extraordinária de avaliação em cada disciplina.

9 — Para efeitos do número anterior, a classificação anual de frequência a atribuir a cada disciplina é a seguinte:

$$CAF = (CF + PEA)/2$$

em que:

*CAF* — classificação anual de frequência;

*CF* — classificação de frequência do período frequentado;

*PEA* — classificação da prova extraordinária de avaliação.

10 — A *PEA* abrange a totalidade do programa do ano curricular em causa, sendo os procedimentos específicos a observar no seu desenvolvimento os que constam do anexo x à presente portaria, da qual faz parte integrante.

11 — Se, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola, apenas existirem em qualquer disciplina elementos de avaliação respeitantes a um dos três períodos letivos, os alunos podem optar entre:

a) Ser-lhes considerada como classificação anual de frequência a obtida nesse período;

b) Não lhes ser atribuída classificação anual de frequência nessa disciplina.

12 — Na situação prevista na alínea b) do número anterior, observa-se o seguinte:

a) No caso de disciplinas anuais, considera-se o aluno aprovado, sem atribuição de classificação;

b) No caso de disciplinas plurianuais, considera-se o aluno aprovado ou em condições de progredir na disciplina, conforme se trate ou não do ano terminal da mesma, sem atribuição de classificação nesse ano curricular;

c) Para efeitos de atribuição de classificação final de disciplina, no caso referido na alínea anterior, considera-se a classificação obtida ou a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas no ano ou anos em que foi atribuída classificação, exceto se a classificação final for inferior a 10 valores, caso em que o aluno realiza prova de equivalência à frequência.

#### Artigo 35.º

##### Classificação final de curso

1 — A classificação final de curso é o resultado da aplicação da seguinte fórmula:

$$CFC = (8MCD + 2PAA)/10$$

em que:

*CFC* — classificação final de curso (com arredondamento às unidades);

*MCD* — média aritmética simples, com arredondamento às unidades, da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas e, no Curso Secundário de Dança, na formação em contexto de trabalho;

*PAA* — classificação obtida na prova de aptidão artística.

2 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos e não é considerada para efeitos de apuramento de classificação final do curso.

#### Artigo 36.º

##### Classificação final de curso para efeitos de prosseguimento de estudos

1 — Para os alunos abrangidos pelo disposto na alínea c) do n.º 2 do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a classificação final de curso para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior (CFCEPE) é o valor resultante do cálculo da expressão  $(7C + 3M)/10$ , arredondado às unidades, em que:

*C* é o resultado da média aritmética simples da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas do respetivo curso, calculada até às décimas, sem arredondamento, subsequentemente convertida para a escala de 0 a 200;

*M* é a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações, na escala de 0 a 200 pontos, dos exames a que se refere o n.º 2 do artigo 31.º da presente portaria.

2 — Só podem ser certificados para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino superior os alunos em que o valor de CFCEPE seja igual ou superior a 95.

#### Artigo 37.º

##### Aprovação, transição e progressão

1 — A aprovação do aluno em cada disciplina, na FCT e na PAA, depende da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores.

2 — A progressão nas disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística faz-se independentemente da progressão nas disciplinas da componente de formação geral.

3 — A obtenção de classificação inferior a 10, em qualquer das disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, impede a progressão na respetiva disciplina, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas.

4 — Para os efeitos do disposto no n.º 1 a classificação de frequência no ano terminal das disciplinas da componente de formação geral não pode ser inferior a 8 valores.

5 — A transição do aluno em todas as disciplinas da componente de formação geral para o ano de escolaridade seguinte verifica-se sempre que a classificação anual de frequência ou final de disciplina, consoante os casos, não seja inferior a 10 valores a mais que duas disciplinas, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

6 — Para os efeitos previstos no número anterior, são consideradas as disciplinas constantes da componente de formação geral a que o aluno tenha obtido classificação inferior a 10 valores, em que tenha sido excluído por faltas ou em que tenha anulado a matrícula.

7 — Para a transição do 11.º para o 12.º ano, nas disciplinas da componente de formação geral, nos termos do n.º 5 do presente artigo, são consideradas igualmente as disciplinas em que o aluno não progrediu na transição do 10.º ano para o 11.º ano nesta componente.

4398-(28)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

8 — Os alunos que, na componente de formação geral, transitam para o ano seguinte com classificações inferiores a 10 valores em uma ou em duas disciplinas, nos termos do n.º 5, progridem nesta ou nestas disciplinas, desde que a classificação ou classificações obtidas não sejam inferiores a 8 valores, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

9 — Os alunos não progridem em disciplinas da componente de formação geral em que tenham obtido classificação inferior a 10 valores em dois anos curriculares consecutivos.

10 — Os alunos que não transitam para o ano de escolaridade seguinte nas disciplinas da componente de formação geral, nos termos do n.º 5, não progridem nas disciplinas em que obtiveram classificações inferiores a 10 valores.

11 — Para os efeitos previstos no n.º 5, não é considerada a disciplina de Educação Moral e Religiosa, desde que frequentada com assiduidade.

12 — Os alunos excluídos por faltas na disciplina de Educação Moral e Religiosa realizam, no final do 10.º, 11.º ou 12.º ano de escolaridade, consoante o ano em que se verificou a exclusão, uma prova especial de avaliação elaborada ao nível de escola, de acordo com a natureza da disciplina.

13 — A aprovação na disciplina, na situação considerada no número anterior, verifica-se quando o aluno obtém naquela prova uma classificação igual ou superior a 10 valores.

#### Artigo 38.º

##### Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Ao aluno que transita de ano com classificação igual a 9 ou 8 valores em uma ou duas disciplinas da componente de formação geral é permitida a matrícula em todas as disciplinas dessa componente no ano de escolaridade seguinte, incluindo aquela ou aquelas em que obteve essas classificações.

2 — Não é autorizada a matrícula em disciplinas da componente de formação geral em que o aluno tenha obtido classificação inferior a 10 valores em dois anos curriculares consecutivos.

3 — É autorizada a anulação de matrícula na disciplina de Educação Moral e Religiosa.

4 — Ao aluno que não transite de ano na componente de formação geral, além da renovação da matrícula nas disciplinas em que não progrediu ou não obteve aprovação, é ainda facultada a renovação de matrícula em disciplinas dessa componente, do mesmo ano de escolaridade em que tenha progredido ou sido aprovado, para efeitos de melhoria de classificação, a qual só será considerada quando for superior à já obtida.

5 — Ao aluno que transite de ano não progredindo ou não obtendo aprovação em uma ou duas disciplinas da componente de formação geral é autorizada a inscrição nas disciplinas em que se verifica a não progressão ou aprovação, de acordo com as possibilidades do estabelecimento de ensino.

6 — Os alunos ficam impedidos de renovar a matrícula no respetivo curso secundário quando:

a) Não obtenham aproveitamento durante dois anos consecutivos ou interpolados em qualquer das disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística;

b) Não obtenham aproveitamento em três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística no mesmo ano letivo;

c) Tenham frequentado o Curso Secundário de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano por um período de cinco anos letivos e sejam alvo de financiamento público;

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

7 — Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas a), b) ou c) do número anterior podem, mediante requerimento apresentado ao órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino que ministra as componentes de formação científica e técnica-artística, renovar a matrícula, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico ou equivalente e, no caso dos alunos que se encontrem na situação descrita na alínea c), a renovação de matrícula não acarrete aumento de encargos para o erário público.

#### SECÇÃO IV

##### Conselho de turma

#### Artigo 39.º

##### Constituição e funcionamento

1 — Para efeitos de avaliação dos alunos, o conselho de turma é constituído por todos os professores da turma, sendo seu presidente o diretor de turma e o secretário designado pelo órgão de gestão e administração do agrupamento de escolas ou escola não agrupada ou, no caso dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, pelo órgão de direção pedagógica.

2 — Nos conselhos de turma podem ainda intervir, sem direito a voto, os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo e serviços ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico ou equivalente considere conveniente.

3 — Sempre que, por motivo injustificado, se verifique a ausência de um membro do conselho de turma, a reunião é adiada, no máximo, por 48 horas, de forma a assegurar a presença de todos.

4 — No caso de a ausência a que se refere o número anterior ser presumivelmente longa, o conselho de turma reúne com os restantes membros, devendo o respetivo diretor de turma dispor de todos os elementos referentes à avaliação de cada aluno fornecidos pelo professor ausente.

5 — A deliberação final quanto à avaliação formativa e quanto à classificação quantitativa é da competência do conselho de turma que, para o efeito, aprecia a proposta apresentada por cada professor, as informações que a suportam e a situação global do aluno.

6 — As deliberações do conselho de turma devem resultar do consenso dos professores que o integram, admitindo-se o recurso ao sistema de votação quando se verificar a impossibilidade de obtenção desse consenso.

7 — No caso de recurso à votação, todos os membros do conselho de turma devem votar mediante voto nominal, não sendo permitida a abstenção e ficando o voto de cada membro registado em ata.

8 — Nos casos previstos no número anterior, a deliberação é tomada por maioria absoluta dos membros presentes à reunião, tendo o presidente do conselho de turma voto de qualidade, em caso de empate.

9 — Na ata da reunião de conselho de turma devem ficar registadas todas as deliberações e a respetiva fundamentação.

#### Artigo 40.º

##### Registo das classificações e ratificação das deliberações

1 — As classificações quantitativas atribuídas pelo conselho de turma no final dos 1.º, 2.º e 3.º períodos são registadas em pauta, bem como nos restantes documentos previstos para esse efeito, os quais não devem mencionar, caso existam alunos com necessidades educativas especiais, a natureza das mesmas.

2 — Em cada ano letivo, o aproveitamento final de cada disciplina é expresso pela classificação atribuída pelo conselho de turma na reunião de avaliação do 3.º período, pelo que aquela classificação deve exprimir a apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e o seu aproveitamento escolar ao longo do ano.

3 — As deliberações do conselho de turma carecem de ratificação do órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino.

4 — Para efeitos do número anterior, o órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino deve proceder à verificação das pautas e da restante documentação relativa às reuniões dos conselhos de turma, assegurando-se do integral cumprimento das disposições normativas em vigor e da observância dos critérios definidos pelo conselho pedagógico ou equivalente, competindo-lhe desencadear os mecanismos necessários à correção de eventuais irregularidades.

5 — As pautas, após a ratificação prevista no n.º 3, são afixadas em local apropriado no interior da escola, nelas devendo constar a data da respetiva afixação.

6 — O órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino pode determinar, sempre que o considere justificado, a repetição da reunião do conselho de turma, informando sobre os motivos que fundamentam tal determinação.

7 — Se, após a repetição da reunião, subsistirem factos que, no entender do órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino, impeçam a ratificação das deliberações do conselho de turma, deve a situação ser apreciada em reunião do conselho pedagógico ou equivalente.

#### Artigo 41.º

##### Revisão das deliberações

1 — Após a afixação das pautas referentes ao 3.º período de avaliação, o encarregado de educação, ou o próprio aluno quando maior de idade, pode requerer a revisão das deliberações do conselho de turma.

2 — Os pedidos de revisão são apresentados no prazo de três dias úteis a contar da data da afixação da pauta com a classificação da avaliação sumativa, em requerimento devidamente fundamentado em razões de ordem técnica, pedagógica ou legal e dirigido ao órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino, podendo ser acompanhado dos documentos considerados pertinentes.

3 — Os requerimentos recebidos depois de expirado o prazo fixado no número anterior, bem como os que não estiverem fundamentados, são liminarmente indeferidos.

4 — O órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento para apreciação do pedido de revisão, uma reunião extraordinária do conselho de turma.

5 — O conselho de turma, reunido extraordinariamente, aprecia o pedido de revisão e delibera sobre o mesmo, elaborando um relatório pormenorizado, que deve integrar a ata da reunião.

6 — Nos casos em que o conselho de turma mantenha a sua deliberação, o processo aberto pelo pedido de revisão é enviado pelo órgão de gestão e administração do agrupamento de escolas ou escola não agrupada ou, no caso dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, pelo órgão de direção pedagógica, ao conselho pedagógico ou equivalente para decisão final, que deve ser fundamentada, instruindo-o com os seguintes documentos:

a) Requerimento do encarregado de educação, ou do aluno quando maior de idade, e demais documentos apresentados;

b) Fotocópia da ata da reunião extraordinária do conselho de turma;

c) Fotocópias das atas das reuniões do conselho de turma correspondentes a todos os momentos de avaliação;

d) Relatório do diretor de turma, onde constem os contactos havidos com o encarregado de educação ao longo do ano;

e) Relatório do professor da disciplina visada no pedido de revisão justificativo da classificação proposta no 3.º período e do qual constem todos os elementos de avaliação do aluno recolhidos ao longo do ano letivo;

f) Ficha de avaliação do aluno relativa aos três períodos letivos.

7 — Da deliberação do conselho pedagógico ou equivalente e respetiva fundamentação é dado conhecimento ao interessado, através de carta registada com aviso de receção, no prazo máximo de 30 dias úteis contados a partir da data da receção do pedido de revisão.

8 — A deliberação que recaiu sobre o pedido de revisão pode ser objeto de reapreciação com base em vício de forma existente no processo, requerida no prazo de cinco dias úteis após a data de receção da resposta, ao responsável do serviço territorialmente competente do Ministério da Educação e Ciência.

9 — Da decisão do pedido de reapreciação não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

#### Artigo 42.º

##### Situações especiais

1 — O conselho de turma de avaliação no 3.º período deve ter em atenção a ocorrência de alguma das situações especiais previstas no artigo 34.º

2 — Quando, ao abrigo das situações previstas no número anterior, se tenha realizado a prova extraordinária de avaliação (PEA), proceder-se-á à realização de uma reunião extraordinária do conselho de turma para ratificação das classificações do aluno.

#### SECÇÃO V

##### Conclusão

#### Artigo 43.º

##### Conclusão e certificação

1 — Concluem o Curso Secundário de Dança os alunos que obtenham aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do curso, na FCT e na PAA.

2 — Concluem os Cursos Secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano os alunos que obtenham aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respetivo curso e na PAA.

3 — Para a certificação da conclusão de um curso secundário de dança, de música, de canto ou de canto gre-

4398-(30)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

goriano não é considerada a realização de exames finais nacionais.

4 — Os alunos em regime supletivo que obtenham aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do respetivo curso e na PAA têm direito ao diploma e certificado previstos no número seguinte, após comprovarem ter concluído noutra modalidade de ensino as disciplinas relativas à componente de formação geral.

5 — A conclusão de um curso é certificada através da emissão de:

a) Um diploma que ateste a conclusão do nível secundário de educação e indique o curso concluído, respetiva classificação final, nível de qualificação obtido e ainda, no caso do Curso Secundário de Dança, a obtenção de certificação profissional;

b) Um certificado que discrimine as disciplinas do plano de estudos, o projeto apresentado na PAA, a formação em contexto de trabalho, no caso do Curso Secundário de Dança, e as respetivas classificações finais.

6 — A requerimento dos interessados, podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, discriminando as disciplinas frequentadas, concluídas e os respetivos resultados de avaliação.

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

a) Do estabelecimento de ensino, público, particular ou cooperativo, com autonomia pedagógica, responsável pelas componentes de formação científica e técnica-artística;

b) Da escola pública de vinculação, no caso das componentes de formação científica e técnica-artística serem ministradas num estabelecimento de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico.

8 — Os modelos de diploma e certificado, previstos neste artigo, são aprovados pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

#### CAPÍTULO IV

##### Disposições transitórias e finais

###### Artigo 44.º

###### Norma transitória

1 — No caso dos alunos que ingressaram antes do ano letivo de 2012/2013 em cursos complementares ou secundários do ensino artístico especializado das áreas da Dança e da Música regulados pelas disposições revogadas pela presente portaria, é observado o seguinte:

a) Os alunos que não transitem para os cursos criados pela presente portaria não realizam Prova de Aptidão Artística;

b) Nos casos previstos na alínea anterior, a classificação final de curso é o resultado da média aritmética simples, com arredondamento às unidades, da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas;

c) O carácter comum ou a proximidade na forma como se encontram organizadas as disciplinas dos planos de estudos dos cursos em extinção e as disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística dos planos de estudos dos cursos criados pela presente portaria

determinam, para efeitos de transição e ou equivalência entre cursos, a correspondência disciplinar, nos termos dos anexos VIII e IX da presente portaria, da qual fazem parte integrante, frequentando os alunos as referidas disciplinas no ano imediatamente subsequente ao último frequentado com aproveitamento;

d) Os alunos com disciplinas em atraso dos planos de estudos em extinção podem candidatar-se à realização de uma prova de equivalência à frequência nessas disciplinas com vista à conclusão do plano de estudos originalmente frequentado até ao final do ano letivo de 2015/2016, ou ser integrados no novo plano de estudos criados pela presente portaria, através da aplicação do disposto na alínea anterior;

e) Sem prejuízo do disposto na alínea seguinte, as disciplinas frequentadas ou concluídas que não integram o novo elenco disciplinar passam a constar do processo dos alunos expressamente como disciplinas de complemento do currículo;

f) Os estabelecimentos de ensino podem definir a transição entre disciplinas dos planos de estudos em extinção que não constam dos anexos VIII e IX e disciplinas de oferta complementar ou disciplinas de opção dos planos de estudos aprovados pela presente portaria.

2 — Até à homologação referida no n.º 4 do artigo 2.º, aplicam-se os programas atualmente em vigor, com ajustamentos, caso seja necessário.

###### Artigo 45.º

###### Norma revogatória

São revogados, de acordo com o previsto no artigo seguinte:

- a) A Portaria n.º 1196/93, de 13 de novembro;
- b) A Portaria n.º 688/96, de 21 de novembro;
- c) A Portaria n.º 99/98, de 23 de fevereiro;
- d) A Portaria n.º 52/99, de 22 de janeiro, com a Declaração de Retificação n.º 3-J/99, de 29 de janeiro;
- e) A Portaria n.º 45/2005, de 18 de janeiro, com a Declaração de Retificação n.º 18/2005, de 9 de março;
- f) A Portaria n.º 871/2006, de 29 de agosto, alterada pela Portaria n.º 424/2008, de 13 de junho;
- g) A Portaria n.º 424/2008, de 13 de junho;
- h) O Despacho n.º 51/SEAM/84, de 1 de junho;
- i) O Despacho n.º 51/SERE/89, de 26 de agosto;
- j) O Despacho n.º 65/SERE/90, de 23 de outubro;
- k) O Despacho n.º 19592/2004, de 17 de setembro.

###### Artigo 46.º

###### Produção de efeitos

1 — A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de 2012/2013, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

2 — Os planos de estudos aprovados nos termos dos anexos I a IV são aplicados, relativamente às componentes de formação científica e técnica-artística, de acordo com o seguinte calendário:

- a) 2012/2013, no que respeita ao 10.º ano;
- b) 2013/2014, no que respeita ao 11.º ano;
- c) 2014/2015, no que respeita ao 12.º ano.

Pelo Ministro da Educação e Ciência, *Isabel Maria Cabrita de Araújo Leite dos Santos Silva*, Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário, em 13 de agosto de 2012.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

4398-(31)

ANEXO I

Curso Secundário de Dança

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade para organizar os tempos letivos na unidade que conside-

rem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Na componente de formação geral, os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes de formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (em minutos)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral	Português	180	180	200
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	150	150	-
	Filosofia	150	150	-
Científica	História da Cultura e das Artes	135	135	135
	Música	90	90	90
	Oferta Complementar (b)	(90)	(90)	(90)
	<i>Subtotal</i>	<b>225 (315)</b>	<b>225 (315)</b>	<b>225(315)</b>
Técnica-Artística	Técnicas de Dança (c)	900	900	1080
	• Técnica de Dança Clássica (d)			
	• Técnica de Dança Contemporânea (e)		90 (180)	90 (180)
	Disciplina de opção (f)	-		
• Composição				
• Técnicas Teatrais				
Oferta Complementar (b)	(90)	(90)	(90)	
	<i>Subtotal</i>	<b>900(990)</b>	<b>990(1080)</b>	<b>1170(1260)</b>
	Educação Moral e Religiosa (g)	(90)	(90)	(90)
	Formação em Contexto de Trabalho (h)		-	7920
		<b>225 (i)</b>	<b>225 (i)</b>	<b>225 (i)</b>
	<b>TOTAL (j)</b>	<b>1665 a 1980</b> (1755 a 2070)	<b>1755 a 2070</b> (1845 a 2160)	<b>1845 a 2160</b> (1935 a 2250)

- O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de um aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializado. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas técnicas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.
- Inclui Repertório Clássico e Pas-de-Deux.
- Inclui Repertório Contemporâneo.
- O aluno está obrigado a frequentar, no 11º e 12º ano, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea b).
- Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.
- A Formação em Contexto de Trabalho, caso ocorra concentradamente não deverá ultrapassar as 35 horas semanais.
- Contempla até 225 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
- O tempo sobranete de reforço, de aplicação na componente de formação geral, será o determinado pela escola de ensino secundário geral quando a frequência ocorrer em regime articulado.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

4398-(32)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

Parte B

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

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x45 minutos)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral	Português	4	4	5
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Música	2	2	2
	Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)
	<i>Subtotal</i>	<b>5 (7)</b>	<b>5 (7)</b>	<b>5 (7)</b>
Técnica-Artística	Técnicas de Dança (c)	20	20	24
	• Técnica de dança clássica (d)			
	• Técnica de dança contemporânea (e)			
	Disciplina de opção (f)	-	2 (4)	2 (4)
	• Composição			
• Técnicas Teatrais				
Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)	
	<i>Subtotal</i>	<b>20(22)</b>	<b>22(24)</b>	<b>26(28)</b>
Educação Moral e Religiosa (g)		(2)	(2)	(2)
Formação em Contexto de Trabalho (h)			132 h.	
		<b>5 (i)</b>	<b>5 (i)</b>	<b>5 (i)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>37/44</b> (39/46)	<b>39/46</b> (41/48)	<b>41/48 (j)</b> (43/50) (j)

- a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de um aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- b) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 2 blocos letivos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar a disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção, nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- c) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas técnicas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.
- d) Inclui Repertório Clássico e Pas-de-Deux.
- e) Inclui Repertório Contemporâneo.
- f) O aluno está obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea b).
- g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45 minutos.
- h) A Formação em Contexto de Trabalho, a ser desenvolvida durante o 12º ano, apresenta a carga horária em horas. Caso ocorra concentradamente não deverá ultrapassar as 35 horas semanais.
- i) Contempla até 5 blocos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
- j) É adicionada, em total, a conversão das 132 horas em 5 blocos semanais, na carga horária anual, relativa à formação em contexto de trabalho.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

4398-(33)

ANEXO II

Curso Secundário de Música

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem

mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Na componente de formação geral, os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (em minutos)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral	Português	180	180	200
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	150	150	-
	Filosofia	150	150	-
	Educação Física	150	150	150
Científica	História da Cultura e das Artes	135	135	135
	Formação Musical	90	90	90
	Análise e Técnicas de Composição	135	135	135
	Oferta Complementar (b)	(90)	(90)	(90)
	<b>Subtotal</b>	<b>360(450)</b>	<b>360(450)</b>	<b>360(450)</b>
Técnica-Artística	Instrumento/Educação Vocal/Composição (c)	90	90	90
	Classes de Conjunto (d)	135	135	135
	Disciplina de opção (e):	-	45 (90)	45 (90)
	• Baixo Contínuo			
	• Acompanhamento e Improvisação			
• Instrumento de Tecla				
Oferta Complementar (b)	(90)	(90)	(90)	
<b>Subtotal</b>	<b>225 (315)</b>	<b>270 (360)</b>	<b>270 (360)</b>	
Educação Moral e Religiosa (f)		(90)	(90)	(90)
		90 (g)	90 (g)	90 (g)
<b>TOTAL (h)</b>		<b>1305 a 1485</b> (1395 a 1575)	<b>1350 a 1530</b> (1440 a 1620)	<b>1035 a 1215</b> (1125 a 1305)

- O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção, nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a lecionação da disciplina de Instrumento de Tecla.
- Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.
- O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11.º e 12.º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea b).
- Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.
- Contempla até 90 minutos de oferta facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
- A aplicação do tempo sobranse de reforço na componente de formação geral será determinada pela escola de ensino secundário geral quando a frequência ocorrer em regime articulado.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

4398-(34)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

Parte B

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

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x45 minutos)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral	Português	4	4	5
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)
	<i>Subtotal</i>	<b>8(10)</b>	<b>8(10)</b>	<b>8(10)</b>
Técnica-Artística	Instrumento/Educação Vocal/Composição (c)	2	2	2
	Classes de Conjunto (d)	3	3	3
	Disciplina de opção (e):	-	1 (2)	1 (2)
	• Baixo Contínuo			
	• Acompanhamento e Improvisação			
• Instrumento de Tecla				
Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)	
<i>Subtotal</i>	<b>5 (7)</b>	<b>6 (8)</b>	<b>6 (8)</b>	
Educação Moral e Religiosa (f)		(2)	(2)	(2)
		2 (g)	2 (g)	2 (g)
<b>TOTAL</b>		<b>29/33</b> (31/35)	<b>30/34</b> (32/36)	<b>23/27</b> (25/29)

- a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- b) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 2 blocos letivos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção, nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- c) Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a lecionação da disciplina de Instrumento de Tecla.
- d) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.
- e) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea b).
- f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45 minutos.
- g) Contempla até 2 blocos letivos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

4398-(35)

ANEXO III

Curso Secundário de Canto

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem

mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Na componente de formação geral, os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (em minutos)		
		10.ºano	11.ºano	12.ºano
Geral	Português	180	180	200
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	150	150	-
	Filosofia	150	150	-
	Educação Física	150	150	150
Científica	História da Cultura e das Artes	135	135	135
	Formação Musical (b)	90 (180)	90 (180)	90 (180)
	Análise e Técnicas de Composição	135	135	135
	Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
	<i>Subtotal</i>	<b>360 (540)</b>	<b>360 (540)</b>	<b>360 (540)</b>
Técnica-Artística	Canto	90	90	90
	Classes de Conjunto (d)	135	135	135
	Línguas de Repertório (e)	180	180	180
	• Alemão			
	• Italiano			
	Disciplina de opção (f):	-	45 (90)	45 (90)
	• Prática de Canto Gregoriano			
• Arte de Representar				
• Instrumento de Tecla				
• Correpetição				
<i>Subtotal</i>	<b>405 (495)</b>	<b>450 (540)</b>	<b>450(540)</b>	
Educação Moral e Religiosa (g)		(90)	(90)	(90)
		90 (h)	90 (h)	90 (h)
<b>TOTAL (i)</b>		<b>1485 a 1755</b> (1575 a 1845)	<b>1530 a 1800</b> (1620 a 1890)	<b>1215 a 1485</b> (1305 a 1575)

- O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- A carga horária máxima é aplicável, em função da aferição resultante da prova de acesso e enquanto se justificar, aos alunos que não são detentores do 5º grau da disciplina de Formação Musical.
- Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, com uma carga horária até 90 minutos. Caso as escolas não pretendam lecionar a disciplina de Oferta Complementar, poderão reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Estúdio de Ópera.
- A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas de línguas de repertório é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.
- O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea c).
- Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.
- Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
- A aplicação do tempo sobranste de reforço na componente de formação geral será determinada pela escola de ensino secundário geral quando a frequência ocorrer em regime articulado.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

4398-(36)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

Parte B

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

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x45 minutos)		
		10.ºano	11.ºano	12.ºano
Geral	Português	4	4	5
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (b)	2 (4)	2 (4)	2 (4)
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta Complementar (c)	(2)	(2)	(2)
	<i>Subtotal</i>	<b>8 (12)</b>	<b>8 (12)</b>	<b>8 (12)</b>
Técnica-Artística	Canto	2	2	2
	Classes de Conjunto (d)	3	3	3
	Línguas de Repertório (e)	4	4	4
	• Alemão			
	• Italiano			
	Disciplina de opção (f):	-	1 (2)	1 (2)
• Prática de Canto Gregoriano				
• Arte de Representar				
• Instrumento de Tecla				
• Correpetição				
<i>Subtotal</i>	<b>9</b>	<b>10 (11)</b>	<b>10 (11)</b>	
Educação Moral e Religiosa (g)		(2)	(2)	(2)
		2 (h)	2 (h)	2 (h)
<b>TOTAL</b>		<b>33/39</b> (35/41)	<b>34/40</b> (36/42)	<b>27/33</b> (29/35)

- O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- A carga horária máxima é aplicável, em função da aferição resultante da prova de acesso e enquanto se justificar, aos alunos que não são detentores do 5º grau da disciplina de Formação Musical.
- Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, com uma carga horária até 2 blocos letivos. Caso as escolas não pretendam lecionar a disciplina de Oferta Complementar, poderão reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Estúdio de Ópera.
- A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas de línguas de repertório é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.
- O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea c).
- Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45 minutos.
- Contempla até 2 blocos letivos de oferta facultativa consoante o projeto educativo, numa das disciplinas da componente de formação científica ou da componente de formação técnica-artística, que funcionem em regime de turma. Pode ser aplicada, subdividida, em disciplinas diferentes, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

4398-(37)

ANEXO IV

Curso Secundário de Canto Gregoriano

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem

mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Na componente de formação geral, os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por disciplina, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (em minutos)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral	Português	180	180	200
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	150	150	-
	Filosofia	150	150	-
	Educação Física	150	150	150
Científica	História da Cultura e das Artes	135	135	135
	Formação Musical	90	90	90
	Análise e Técnicas de Composição	135	135	135
	Oferta Complementar (b)	(90)	(90)	(90)
	<i>Subtotal</i>	<b>360 (450)</b>	<b>360 (450)</b>	<b>360 (450)</b>
Técnica-Artística	Canto Gregoriano	90	90	90
	Classes de Conjunto (c)	135	135	135
	Técnica Vocal (d)	90	90	90
	Disciplina de opção (e):	-	45 (90)	45 (90)
	• Instrumento de Tecla			
	• Coro Gregoriano			
Oferta Complementar (b)	(90)	(90)	(90)	
<i>Subtotal</i>	<b>315 (405)</b>	<b>360 (450)</b>	<b>360(450)</b>	
Educação Moral e Religiosa (ff)		(90)	(90)	(90)
		90 (g)	90 (g)	90 (g)
<b>TOTAL (h)</b>		<b>1395 a 1575</b> (1485 a 1665)	<b>1440 a 1620</b> (1530 a 1710)	<b>1125 a 1305</b> (1215 a 1395)

- a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- b) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção, nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- c) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara.
- d) A carga horária semanal é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.
- e) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea b).
- f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 90 minutos.
- g) Contempla até 90 minutos de oferta facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
- h) A aplicação do tempo sobranse de reforço na componente de formação geral será determinada pela escola de ensino secundário geral quando a frequência ocorrer em regime articulado.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

4398-(38)

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

Parte B

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

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x45 minutos)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral	Português	4	4	5
	L. Estrangeira I, II ou III (a)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)
	<i>Subtotal</i>	<b>8 (10)</b>	<b>8 (10)</b>	<b>8 (10)</b>
Técnica-Artística	Canto Gregoriano	2	2	2
	Classes de Conjunto (c)	3	3	3
	Técnica Vocal (d)	2	2	2
	Disciplina de opção (e):	-	1 (2)	1 (2)
	• Instrumento de Tecla			
	• Coro Gregoriano			
Oferta Complementar (b)	(2)	(2)	(2)	
<i>Subtotal</i>	<b>7 (9)</b>	<b>8 (10)</b>	<b>8(10)</b>	
Educação Moral e Religiosa (f)		(2)	(2)	(2)
		2 (g)	2 (g)	2 (g)
<b>TOTAL</b>		<b>31/35</b> (33/37)	<b>32/36</b> (34/38)	<b>25/29</b> (27/31)

- a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária.
- b) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 2 blocos letivos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção, nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica-artística.
- c) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara.
- d) A carga horária semanal é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.
- e) O aluno está apenas obrigado a frequentar, nos 11º e 12º anos, uma das disciplinas. Excetua-se a ressalva constante na alínea b).
- f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 2x45 minutos.
- g) Contempla até 2 blocos letivos de oferta facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica-artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

Diário da República, 1.ª série — N.º 156 — 13 de agosto de 2012

4398-(39)

ANEXO V

Instrumentos que podem ser ministrados

Acordeão.  
Alaúde.  
Bandolim.  
Bateria.  
Clarinete.  
Clavicórdio.  
Contrabaixo.  
Cravo.  
Fagote.  
Flauta de bisel.  
Flauta.  
Guitarra clássica.  
Guitarra portuguesa.  
Harpa.  
Oboé.  
Órgão.  
Percussão.  
Piano.  
Saxofone.  
Trombone.  
Trompa.  
Trompete.  
Tuba.  
Viola da gamba.  
Violeta.  
Violino.  
Violoncelo.

ANEXO VIII

Tabela de disciplinas afins na área da dança

Disciplinas de planos de estudos extintos por força da presente portaria	Disciplinas de planos de estudos da presente portaria
História da Dança	História da Cultura e das Artes
História do Arte	História da Cultura e das Artes
Música	Música
Técnica de Dança Clássica	Técnica de Dança Clássica
Técnica de Dança Moderna	Técnica de Dança Contemporânea
Técnica de Dança Clássica + Variações	Técnica de Dança Clássica
Técnica de Dança Moderna + Variações	Técnica de Dança Contemporânea

ANEXO IX

Tabela de disciplinas afins na área da música

Disciplinas de planos de estudos extintos por força da presente portaria	Disciplinas de planos de estudos da presente portaria
Atenção	Atenção
Análise e Técnicas de Composição	Análise e Técnicas de Composição
Técnicas Vocais e Repertório	Canto
Canto	Canto
Canto Gregoriano 10.º/8.º	Canto Gregoriano 10.º/8.º
Canto Gregoriano 11.º/7.º**Modalidade 1.º	Canto Gregoriano 11.º/7.º
Canto Gregoriano 12.º/6.º**Modalidade 2.º	Canto Gregoriano 12.º/6.º
Coro/Conjunto Vocal e ou Instrumental	
Coro ou Orquestra ou Conjuntos Vocais e ou Instrumental	
Orquestra	
Músicas de Câmara	
Músicas de Câmara/Acompanhamento	
Coro	
Coro/Orquestra	
Orquestra	
Classe de Conjunto/Orquestra	
Laboratório de Composição	Composição
Educação Vocal, do Canto Complementar de Formação Musical	Educação Vocal
Formação Musical	Formação Musical
História da Música	História da Cultura e das Artes
Instrumento (Piano, Órgão ou Cravo)	
Instrumento (Flauta de Bisel, Violoncelo, Violino)	
Instrumento Principal	
Instrumento I	
Piano	
Percussão	
Italiano	Italiano
Educação Vocal 11.º/7.º + 12.º/6.º, do Curso Secundário de Canto Gregoriano	Técnica Vocal 10.º/8.º

\* Em conformidade com o instrumento (requerido).

ANEXO VI

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos secundários e o ano/graú dos cursos especializados de música em regime supletivo

Ano de escolaridade	Ensino Secundário		
	10.º	11.º	12.º
Ano/graú das disciplinas das componentes científica e técnica-artística	1.º/6.º	2.º/7.º	3.º/8.º

ANEXO VII

Provas de equivalência à frequência

Disciplinas	Cursos	Tipo de prova	Duração (minutos)
Educação Física	Canto Canto Gregoriano Música	EP	90+90
Filosofia	Canto Canto Gregoriano Dança Música	E	120
Língua Estrangeira I, II ou III	Canto Canto Gregoriano Dança Música	EO	90+25
Português	Canto Canto Gregoriano Dança Música	EO	120+25

ANEXO X

Procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da prova extraordinária de avaliação (PEA)

1 — Compete aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola ou equivalente, estabelecer a modalidade e a duração que a prova extraordinária de avaliação (PEA) deve assumir, tendo em conta a natureza e especificidade de cada disciplina.

2 — Compete ainda aos departamentos curriculares propor ao conselho pedagógico ou equivalente as informações sobre a PEA das quais devem constar o objeto de avaliação, as características e estrutura da prova, os critérios gerais de classificação, o material permitido e a duração da mesma.

3 — Para a elaboração da PEA é constituída uma equipa de dois professores, em que, pelo menos, um deles tenha lecionado a disciplina nesse ano letivo. Para o desempenho desta função não está prevista qualquer dispensa de serviço docente.

4 — Compete ao órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino fixar a data de realização da PEA no período compreendido entre o final das atividades letivas até 31 de julho.

5 — Toda a informação relativa à realização da PEA deve ser afixada pelas escolas até ao dia 15 de maio.

6 — Caso o aluno não compareça à prestação da PEA, não lhe é atribuída qualquer classificação, pelo que se considera que o aluno não obteve aproveitamento na disciplina.

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

## **Anexo II – Plano de Estudos do curso profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional**

<b>ÁREA DE FORMAÇÃO</b>	<b>COMPONENTE DE FORMAÇÃO</b>	<b>HORAS</b>
<b>Artística - Dança</b>	<b>Dança Contemporânea</b>	<b>470</b>
	<b>Ballet</b>	<b>470</b>
	<b>Oficinas de Dança</b>	<b>80</b>
	<b>Voz   Canto</b>	<b>80</b>
	<b>Formação em contexto de trabalho</b>	<b>600</b>
<b>Científica - Dança</b>	<b>História da Cultura e das Artes</b>	<b>200</b>
	<b>Psicologia e Sociologia</b>	<b>200</b>
	<b>Estudo do movimento</b>	<b>100</b>
<b>Sócio-Cultural</b>	<b>Área de integração</b>	<b>220</b>
	<b>Tecnologias da informação e comunicação</b>	<b>100</b>
	<b>Educação Física</b>	<b>140</b>
	<b>Português</b>	<b>320</b>
	<b>Inglês</b>	<b>220</b>
	<b>TOTAL DE HORAS</b>	<b>3200</b>

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

## Anexo III – Objetivos da disciplina de Dança Contemporânea do 2º ano do Curso de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

### III A)

10284	<b>Dança contemporânea - improvisação</b>	<b>Carga horária 50 horas</b>
<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecer o movimento, o gesto e a ação, enquanto experiência e enquanto construção de movimentos.</li><li>• Utilizar várias linguagens motoras para consolidar a expressão individualizadora e o potencial criativo de cada um.</li><li>• Executar exercícios de condição física, psico-física, de coordenação motora e de exploração de todas as unidades estruturais do movimento.</li><li>• Aplicar técnicas de Improvisação na execução de movimentos de dança contemporânea.</li></ul>	
<b>Conteúdos</b>		

- Exercícios de consciencialização corporal e exploração do movimento
  - Exercícios de condição física - resistência, força, alongamento e relaxamento
  - Exercício psico-físicos
  - Exercícios de coordenação motora
  - Exploração de todas as unidades estruturais do movimento
    - Estrutura anatómica do corpo
      - Corpo como forma
      - Corpo no espaço envolvente
      - Contacto com o outro
- Técnicas de improvisação
  - Improvisação com base em estímulos diversos: estímulos sonoros, visuais, sensoriais, emocionais e temáticos
  - Improvisação adaptada a diferentes contextos: utilização de diferentes espaços, exploração de diferentes objetos
  - Improvisação a partir do toque, do contacto com o (s) outro (s)
- Análise da prática criativa
- Rodas de partilha para refletir e expressar a vivência de cada um no ato criativo

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

### III B)

<b>10283</b>	<b>Dança contemporânea - técnica Flying Low</b>	<b>Carga horária 50 horas</b>
--------------	---	-----------------------------------

<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar os elementos básicos da técnica Flying Low, centrada no movimento em espiral e no trabalho de chão.</li><li>• Aplicar padrões de movimentos que relacionem respiração, velocidade e libertação de energia</li><li>• Executar movimentos em espiral, para o chão e fora do chão, utilizando a técnica Flying Low.</li></ul>
--------------------	--

#### Conteúdos

- Elementos fundamentais da técnica de Flying Low
  - Trabalho de chão
  - Espirais de movimento para o chão
  - Espirais de movimento para fora do chão
  - Trabalho em posição ereta: movimentos em espiral
- Técnica de Flying Low como aperfeiçoamento da consciência corporal e da relação do bailarino com o espaço
  - Trabalho de respiração, velocidade, libertação de energia através do corpo de forma a ativar uma relação entre o centro e as articulações;
  - Interconexões entre o ar, o chão, a energia do grupo e o espaço
  - Trabalho de foco entre a estrutura do esqueleto e a mente para melhorar a percepção física do bailarino

### III C)

<b>10282</b>	<b>Dança contemporânea - aperfeiçoamento da técnica release</b>	<b>Carga horária 50 horas</b>
--------------	---	-----------------------------------

<b>Objetivo(s)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar os elementos básicos da técnica release.</li><li>• Aplicar técnicas de apropriação de um movimento livre (sem imitação).</li><li>• Aplicar técnicas expressivas de dança contemporânea com base na imaginação, sensibilidade emocional e estética.</li></ul>
--------------------	--

#### Conteúdos

- Elementos da técnica release - expressão de um movimento livre
  - Ao nível do corpo
    - Divisão corporal - direita/esquerda; cima / baixo; trás /frente
    - Superfície corporal - limites corporais pelo sentido da pele - sujeito / objecto –
    - Boca: qualidade de “trazer”
    - Imagem corporal - desenho e análise
    - Rosto - flexibilidade e expressividade
    - Base de sustentação dos membros inferiores: en-dehors, en-dedans, paralelo, combinado
  - Ao nível do espaço
    - Planos, direções, níveis, trajetórias
    - Kinesfera - possibilidades do movimento do corpo na esfera que delimita o espaço pessoal
  - Ao nível do tempo
    - Timing, duração, velocidade, ataque, fraseamento, longo /curto
    - Relação música / movimento (sincronização; independência; oposição; assimilação)
- Expressividade e criatividade de movimento
  - Libertação do movimento a partir de exercícios de improvisação
  - Expressividade do movimento
  - Sequências coreográfica

O estudo da peça *The Roots* de Kader Attou como estímulo para o desenvolvimento das capacidades de composição coreográfica dos alunos do 2º ano do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea do Balletatro Escola Profissional

#### **Anexo IV – Registo de vídeo da peça “The Roots” de Kader Attou**

“The Roots” (parte 1) <https://youtu.be/Px8yqN57Ods>

“The Roots” (parte 2) <https://youtu.be/0qyvak-Qa-I>