



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Mestrado em Ensino de Dança 9ª Edição

Relatório de Estágio

O trabalho cooperativo como instrumento facilitador da aprendizagem dos
alunos de 3º ano da Escola de Música do Orfeão de Leiria
na aula de Técnica de Dança Clássica

mestranda

Marina Rodrigues de Oliveira Rodrigues

orientadora

Professora Especialista Cristina Graça

Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes

outubro de 2021



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Mestrado em Ensino de Dança 9ª Edição

Relatório de Estágio

O trabalho cooperativo como instrumento facilitador da aprendizagem dos
alunos de 3º ano da Escola de Música do Orfeão de Leiria
na aula de Técnica de Dança Clássica

mestranda

Marina Rodrigues de Oliveira Rodrigues

orientadora

Professora Especialista Cristina Graça

Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes

outubro de 2021

*Às minhas filhas Leonor, Alice e Luísa.
Que encontrem em si a coragem de lutar por aquilo em que acreditam, que tragam em
si o espírito resiliente necessário para transformar aspirações em concretizações.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Vanda Nascimento, pela sua resposta quando lhe disse, no fim do 1º ano de licenciatura pré-Bolonha, que iria enveredar no ano seguinte pelo então Ramo Espetáculo. A sua resposta, com voz grave e olhos penetrantes, à minha intenção, “mas não devias; tenho muita pena porque sei que serias uma excelente professora” ressoou em mim desde esse dia, e quando se apresentou a oportunidade de um trabalho de lecionação, abracei-o com tanto amor que ele faz agora parte daquilo que me define.

À minha amiga Teresa Vinhas, por me mostrar que era possível desconstruir o mundo em que acreditava para iniciar a construção de um outro, em que tudo era possível.

À Dra. Patrícia Ferreira pela leitura atenta dos pressupostos teóricos.

A Filipa Pedro por me pressionar a abrir a página em branco e evitar a procrastinação inicial.

À Diretora Pedagógica da Escola de Música do Orfeão de Leiria, Professora Ana do Vale, pelo seu interesse e disponibilidade.

À Professora Alexandra pelo seu companheirismo e generosidade na partilha de conhecimento.

À minha orientadora, Professora Especialista Cristina Graça pela amabilidade, disponibilidade, incentivo e clareza na condução deste processo. Não conseguiria fazê-lo sem esta figura de serenidade, humanismo e organização.

À minha família, pelo seu apoio incansável, sem o qual seria absolutamente impossível a concretização desta aspiração. O meu agradecimento por compreenderem que muito de mim é a forma como me relaciono com o meu trabalho e por me permitirem ter esse grau de envolvimento com ele, pedindo tão pouco em troca.

RESUMO

O presente documento é um relatório do estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, promovido pela Escola Superior de Dança, realizado no ano letivo 2020/2021. O estágio consistiu em prática pedagógica supervisionada de ensino de Técnica de Dança Clássica, ministrada a uma turma de 3º ano do Curso Básico de Dança do Ensino Artístico Especializado na Escola de Música do Orfeão de Leiria.

Nesta experiência pedagógica aplicou-se a metodologia de ensino Barbara Fewster, em articulação com uma Investigação-Ação que se apoiou nos conceitos de pedagogia construtivista e de aprendizagem cooperativa provenientes da Psicopedagogia.

Após observação sistemática diagnóstica do grupo de treze alunas, foi possível identificar as áreas técnicas e artísticas que careciam de maior intervenção, no sentido de conduzir as alunas ao aprimoramento das mesmas. A partir desses dados, desenhou-se um plano de ação ao qual, com base no ensino instrutivo tradicional da Técnica de Dança Clássica, se adicionou, a título complementar, um momento de estudo em forma de trabalho cooperativo. Este momento de estudo aconteceu em pequenos grupos de alunos, e foi direcionado especificamente para os aspetos técnicos e artísticos previamente selecionados.

Sob o mote 'aluno - construtor do seu próprio conhecimento', o objetivo da proposta metodológica que ora se apresenta foi dar a conhecer aos alunos novas formas de aprender. Estas foram arquitetadas para promover uma maior consciencialização do aluno sobre o seu trabalho, mais autonomia, responsabilização e sensibilização para a importância da autocorreção, rumo a uma postura de aprendizagem ativa na aula. Esta metodologia sofreu diversas alterações ao longo do estágio, por forma a melhorar continuamente o sistema implementado.

Para aferir o impacto que o trabalho cooperativo teve na motivação dos alunos para este tipo de abordagem e a sua perceção acerca da sua eficácia, recorreu-se a técnicas de investigação baseadas na conversação e na análise de documentos. A auscultação aos alunos foi feita com uma análise de textos produzidos por si e de inquiridos por questionário anónimos, que reforçaram, do ponto de vista do aluno, a pertinência do trabalho cooperativo enquanto prática pedagógica facilitadora do aprimoramento de conteúdos técnicos e artísticos.

palavras-chave

Técnica de Dança Clássica, Investigação-Ação, Trabalho cooperativo, Técnica de Dança Clássica, Aprendizagem Ativa

ABSTRACT

This document is a report of the internship carried out in the scope of the Masters in Dance Education, taught by the Escola Superior de Dança, held in the academic year 2020/2021. The internship consisted of supervised pedagogical practice of teaching Classical Dance Technique, given to a 3rd year class of the Basic Dance Course of Specialized Artistic Education at the Escola de Música do Orfeão de Leiria.

In this pedagogical experience, Barbara Fewster's teaching methodology was applied, in conjunction with an Action-Research that was supported by the concepts 'constructivist pedagogy' and 'cooperative learning' from Psychopedagogy.

After systematic diagnostic observation of the group of thirteen students, it was possible to identify the technical and artistic areas that needed further intervention, in order to guide the students to their improvement. Based on these data, an action plan was designed, based on the traditional instructional teaching of the Classical Dance Technique, and a study period in the form of cooperative work was added to it, as a complement. This moment of study took place in small groups of students, and was specifically directed to the technical and artistic aspects previously selected.

Under the motto 'student - builder of their own knowledge', the objectives of the methodological proposal presented here were to introduce students to new ways of learning. These new ways of learning were designed to promote greater student awareness about their work, more autonomy, responsibility and awareness of the importance of self-correction, towards an active learning posture in the classroom. This methodology underwent several changes during the internship, in order to continuously improve the implemented system.

To assess the impact that cooperative work had on students' motivation for this type of approach and their perception of its effectiveness, research techniques based on conversation and document analysis were used. The students were consulted by analyzing texts produced by them and anonymous questionnaire surveys, which reinforced, from the student's point of view, the relevance of cooperative work as a pedagogical practice that facilitates the improvement of technical and artistic content.

Keywords

Classical Dance Technique, Action Research, Cooperative Work, Classical Dance Technique, Active Learning

ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

sigla	denominação
E@D	Ensino à Distância
EMOL	Escola de Música do Orfeão de Leiria
EAE	Ensino Artístico Especializado
EAED	Ensino Artístico Especializado de Dança
IA	Investigação-Ação
IP	Instruções de Preenchimento
NE	Não Entregou (o trabalho)
OLCA	Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes
P	Pergunta
RP	Respostas Possíveis
TDC	Técnica de Dança Clássica

Minha aluna, certa vez, se dirigiu à sua professora de técnica de balé clássico com a seguinte pergunta: “Por que o ‘*grand plié*’ sempre começa os exercícios na barra numa aula de balé?” E a mestra com toda a pompa que o cargo lhe confere, não sei se ciente de que defendia um dos balaustres da incompetência, que é usar a tradição para justificar e não para explicar, respondeu: “É assim, porque sempre foi”. Ao saber dessa história resolvi de vez o meu problema em relação à insegurança de dizer “não sei” e me recusar a dar qualquer resposta para justificar isso. Esse tipo de professor, eu definitivamente não queria ser.

(Sampaio, 1999, pp. 16-17)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT	5
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	6
ÍNDICE	8
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE TABELAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL.....	15
1. Contexto educativo.....	15
O Ensino Artístico Especializado da Dança.....	15
A Escola Cooperante.....	16
As motivações para este estudo.....	18
Objetivos	22
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	24
1. Conhecimento	24
Dimensão do conhecimento	24
Dimensão do processo cognitivo	25
2. Teorias da aprendizagem	25
A perspetiva comportamentalista.....	25
A perspetiva cognitivista.....	27

A perspetiva construtivista	28
3. Pedagogia	31
Pedagogia Tradicional	31
Pedagogia Construtivista	31
4. Modelos de ensino.....	32
Instrução direta ou ensino ativo	32
Aprendizagem cooperativa	34
5. O ensino da Técnica de Dança Clássica	38
A instrução, tal como apresentada por Viana (1958)	39
Considerações sobre a aula de Técnica de Dança Clássica.....	39
A metodologia de ensino da TDC proposta por Barbara Fewster	42
CAPÍTULO III - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	44
1. Da investigação	44
2. Metodologia de investigação.....	44
3. Técnicas e instrumentos de investigação.....	45
Técnicas baseadas na observação e seus instrumentos	46
Técnica baseada na análise de documentos e seu instrumento	47
Técnica baseada na conversação e seu instrumento	48
4. Grupo de estudo.....	49
Caracterização	49
CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO E ANÁLISE DOS DADOS.....	51
1. Calendarização das fases da investigação	51
Observação estruturada - 1 de outubro a 2 de novembro	52
Participação acompanhada - 5 de novembro a 16 de dezembro	57

Lecionação supervisionada - 4 de janeiro a 21 de junho	61
Colaboração em outras atividades pedagógicas - 11 - 12 de junho	64
CAPÍTULO V - O ENSINO COOPERATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS	65
1. Estratégias pedagógicas desenvolvidas	65
O momento de estudo	65
2. Percepções das alunas acerca da experiência	78
Resumo das respostas obtidas no inquérito por questionário	80
Interpretação dos resultados do questionário	85
Reflexão	88
Referências Bibliográficas	96
Glossário	100
APÊNDICES	101
Apêndice A - Grelhas de observação	102
Apêndice B - Diário de campo	109
Apêndice C - Reflexões escritas I	116
Apêndice C1 - Feedback individual às reflexões escritas	123
Apêndice C2 - Organização estrutural e visual das reflexões escritas em plataformas digitais	139
Apêndice D - Inquéritos por questionário	148
Apêndice E- Formulário de consentimento informado para recolha e tratamento de informação	188
Apêndice F - Plano de aula III	189
Apêndice G - Preparação para o trabalho em plataformas digitais	203
ANEXOS	204

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de Aprendizagem segundo Ausubel.....	30
Figura 2 - Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser	36
Figura 3 - ciclo de Acção-Reflexão de McNiff & Whitehead (adaptado de McNiff)	45
Figura 4 - processo de elaboração do mural da aprendizagem, em grupo.....	48
Figura 5 - registo da reflexão escrita individual na estrutura do mural da aprendizagem	48
Figura 6 - 5ª posição de pés de uma aluna em fase de diagnóstico.....	56
Figura 7 - 1ª posição de pés de uma aluna na fase de diagnóstico.....	56
Figura 8 - trabalho cooperativo e distribuição de tarefas I.....	70
Figura 9 - trabalho cooperativo e distribuição de tarefas II.....	70
Figura 10 - criação do primeiro mural digital, em formato white board	140
Figura 11 - <i>print screen</i> exemplificativo da organização gráfica do 2º mural virtual.....	141
Figura 12 - <i>print screen</i> dos separadores da 3ª versão do mural virtual.....	142
Figura 13 - <i>print screen</i> , pormenor dos separadores da 3ª versão do mural virtual I.....	142
Figura 14 - <i>print screen</i> , pormenor dos separadores da 3ª versão do mural virtual II.....	143
Figura 15 - imagem das reflexões escritas individuais em versão folha de cálculo	144
Figura 16 - imagem das reflexões escritas individuais em versão folha de cálculo II	144
Figura 17 - <i>print screen</i> , reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail.....	145
Figura 18 - <i>print screen</i> , reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail.....	145
Figura 19 - <i>print screen</i> , reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail.....	146
Figura 20 - <i>print screen</i> , reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail.....	146
Figura 21 - <i>print screen</i> , reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail.....	147
Figura 22 - organização prévia dos grupos de trabalho e respetivas salas virtuais em E@D	203

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - correspondência nível de ensino/habilitação.....	15
Tabela 2 - regimes de funcionamento do Ensino Artístico Especializado.....	16
Tabela 3 - nível de ensino e áreas disciplinares artísticas, cursos oficiais de Dança	17
Tabela 4 - carga horária semanal do Curso Básico de Dança da EMOL, por Grau.....	18
Tabela 5 - princípios da Teoria da Instrução de Bruner.....	28
Tabela 6 - técnicas e instrumentos de investigação.....	45
Tabela 7- distribuição de horas por atividade de prática pedagógica	51
Tabela 8 - calendarização real das fases do estágio.....	51
Tabela 9 - súmula das grelhas de observação para identificação das dificuldades do grupo.....	55
Tabela 10 - exemplo de distribuição de trabalho ao longo do tempo.....	61
Tabela 11 - organização do momento de estudo: distribuição dos conteúdos por exercício	66
Tabela 12 - exemplo de distribuição de tarefas pelos momentos de estudo	67
Tabela 13 - 2ª etapa do momento de estudo, o trabalho a pares e a alternância de papéis.....	69
Tabela 14 - calendarização dos momentos de estudo ao longo do ano letivo.....	71
Tabela 15 - distribuição de tarefas pelos elementos de um grupo de três alunas	73
Tabela 16 - a construção do momento de estudo e a otimização da aprendizagem	78
Tabela 17 - correspondência sigla / denominação, para interpretação do inquérito	79
Tabela 18 - resumo das respostas ao questionário.....	80
Tabela 19 - designações e seus significados.....	100
Tabela 20 - grelha de observação das competências das alunas - 8 de outubro	103
Tabela 21 - grelha de observação das competências das alunas - 12 de outubro	104
Tabela 22 - grelha de observação das competências das alunas - 15 de outubro	105
Tabela 23 - grelha de observação das competências das alunas - 19 de outubro	106
Tabela 24 - grelha de observação das competências das alunas - 22 de outubro	107
Tabela 25 - grelha de observação das competências das alunas - 26 de outubro	108

Tabela 26 - reflexão das alunas - <i>en dehors</i> no exercício de <i>batt. tendu</i> (barra).....	117
Tabela 27 - reflexão das alunas - <i>en dehors</i> no exercício de <i>rond de jambe à terre</i> (barra)	120
Tabela 28 - reflexão das alunas - trabalho articular do pé de trabalho no exercício de <i>battement tendu</i> (centro)	122
Tabela 29 - sugestões de melhoramento das reflexões escritas dos alunos.....	123
Tabela 30 - reflexão das alunas - trabalho articular dos pés no exerc. de <i>p. sauts</i> e <i>p. jetés</i>	125
Tabela 31 - reflexão das alunas - trabalho articular dos pés no exerc. de <i>adagio</i> (centro).	127
Tabela 32 - reflexão das alunas - 5ª posição de pés no exercício <i>battement tendu</i> (barra)	130
Tabela 33 - reflexão das alunas - 5ª posição de pés no exercício <i>grand battement</i>	133
Tabela 34 - reflexão das alunas - 5ª posição de pés no exercício <i>échappé sauté</i>	135
Tabela 35 - reflexão das alunas - foco, presença e energia no exercício <i>plié</i> (barra).....	137

INTRODUÇÃO

Este documento reporta aos 3º e 4º semestres da 9ª edição do Mestrado em Ensino de Dança, promovido pela Escola Superior de Dança. É um relatório do estágio realizado no ano letivo 2020/2021 no Departamento de Dança da Escola de Música do Orfeão de Leiria. Aí se desenvolveu trabalho com alunos do 3º ano do Curso Básico de Dança, na disciplina de Técnica de Dança Clássica, recorrendo à metodologia de ensino Barbara Fewster.

A prática de lecionação foi acompanhada de uma Investigação-Ação qualitativa, que cruzou conceitos da Psicopedagogia com o ensino da Técnica de Dança Clássica. O objetivo inicial do estágio era aferir o trabalho cooperativo enquanto instrumento de aprimoramento do desempenho técnico e artístico da turma. No entanto, a situação pandémica vivida obrigou ao redirecionamento para uma prática pedagógica menos centrada nos resultados visíveis e mais centrada nos processos internos do aluno: o objetivo principal, de medir e comparar o seu nível de competência, passou para segundo plano e centrou-se a investigação no impacto que as ações tiveram no aluno, ao nível da motivação para este tipo de trabalho e da sua perceção de eficácia. A escolha desta temática nasceu do desejo de obter maior envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem por via de uma maior consciencialização, responsabilização e autonomia e da vontade de ampliar o leque de ferramentas pedagógicas à disposição do docente. Assim, propõe-se uma metodologia de trabalho cooperativo complementar ao ensino tradicional da Técnica de Dança Clássica. Para diagnóstico das competências técnicas e artísticas dos alunos a intervir, foram utilizadas técnicas baseadas na observação. Posteriormente foi aplicada uma metodologia de ensino de natureza cooperativa, e recorreu-se a técnicas baseadas na análise de documentos e de conversação para recolher dados que fornecessem pistas da perceção dos alunos acerca das repercussões que as ações concretizadas tiveram na aprendizagem.

O relatório apresenta a seguinte estrutura: Capítulo I) Enquadramento Geral, acerca do Ensino Artístico Especializado de Dança e dos objetivos do estágio; Capítulo II) Enquadramento Teórico, onde se expõe acerca da metodologia de ensino Barbara Fewster e das linhas orientadoras da Psicopedagogia nas quais assenta este trabalho; Capítulo III) Enquadramento Metodológico, acerca da metodologia de investigação utilizada; Capítulo IV) Desenvolvimento do estágio e análise dos dados, sobre acontecimentos decorridos durante as várias fases; Capítulo V) O ensino cooperativo como estratégia pedagógica: apresentação da prática e análise dos dados, sobre a proposta metodológica de ensino e suas implicações. O relatório termina com uma reflexão, um posicionamento pessoal da acerca das aspirações que conduziram a este trabalho, do processo, das suas implicações e consequências, ao mesmo tempo que sugere caminhos possíveis, no sentido da sua continuidade.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO GERAL

1. Contexto educativo

O ensino da Dança Teatral presta-se ao cruzamento de duas áreas do conhecimento: Arte e Educação. Esta relação pode acontecer de formas distintas, que importa diferenciar:

- Ensino Artístico Regular - destina-se a cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos e desenvolve-se ao longo dos três ciclos do ensino básico;
- Ensino Artístico Especializado - proporciona uma formação especializada, dirigida a indivíduos que revelam potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos;
- Ensino Artístico Profissional – é uma modalidade de ensino secundário que oferece cursos com a duração de três anos e que habilitam o jovem para o exercício de uma atividade profissional artística.

(Marques 2007, p.50)

O Ensino Artístico Especializado da Dança

O Ensino Artístico Especializado (EAE) consiste no ensino formal de disciplinas artísticas, uma opção académica diferenciada da oferecida pelo Curso Básico Geral. Ambos os cursos se encontram sob a tutela do Ministério da Educação e podem ser ministrados por agrupamentos de escolas / escolas não agrupadas e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (doravante designados por escolas). A formação artística especializada é destinada a alunos com aptidão para a prática artística, que pretendam desenvolvê-la a um nível vocacional. Os cursos de Ensino Artístico Especializado de Dança (EAED) organizam-se da seguinte forma:

Tabela 1 - correspondência nível de ensino/habilitação

nível de ensino	habilitação
Curso Básico de Dança (2º e 3º ciclo)	6º e 9º ano de escolaridade
Curso Secundário de Dança (Ensino Secundário)	12º ano

Algumas escolas têm também oferta formativa para alunos do 1º ciclo – o Curso de Iniciação. Os cursos do Ensino Artístico Especializado de Dança (EAED) podem acontecer de duas formas:

Tabela 2 - regimes de funcionamento do Ensino Artístico Especializado

regime	funcionamento
<u>articulado</u>	articulação entre dois estabelecimentos de ensino: <ul style="list-style-type: none"> • escola básica de ensino regular; • escola de formação artística.
<u>integrado</u>	todas as componentes de ensino acontecem no mesmo estabelecimento

Por não constar no *site* da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP) menção explícita ao regime supletivo, optou-se por omiti-lo da tabela 2.

Os planos de estudos do Curso Básico de Dança e do Curso Secundário de Dança são regulamentados pelas Portarias n.º 223-A/2018 (Anexo A), de 3 de agosto e n.º 229-A/2018, de 14 de agosto (Anexo B), de acordo com o n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Anexo C).

A Escola Cooperante

Sobre a Escola de Música do Orfeão de Leiria

A Escola de Música do Orfeão de Leiria (EMOL) foi a escola cooperante do estágio. Esta escola pertence a um projeto cultural com longa tradição na área da Música, iniciado em 1886, na cidade de Leiria. O Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes é uma instituição cultural de referência em Portugal, reconhecida pela qualidade e quantidade de músicos formados na cidade de Leiria. A criação do Departamento de Dança, à época designado 'Escola de Dança', remonta a 1977, pela mão da Professora Mercedes Stoffel, que dá início ao ensino oficial da Dança em 1997. Nesta escola, o EAED funciona em regime articulado, com a autorização de funcionamento n.º 4545/DES¹.

Instalações

As instalações da EMOL incluem um auditório, diversas salas de aula, quatro estúdios de Dança equipados com caixa-de-ar, espelhos, barras fixas e amovíveis, equipamento audiovisual, piano num dos estúdios e linóleo em três.

¹ estabelecimento de ensino integrante da rede pública, financiado pelo Ministério da Educação, através de Contrato de Patrocínio.

Recursos humanos

De acordo com o Projeto Educativo da EMOL 2019/2022 presente no Anexo D, a instituição tinha, em 2019/2020, 60 professores na Escola de Música, incluindo os professores de Dança, a lecionar cursos livres e oficiais. 87% dos professores do ensino oficial eram, à data, profissionalizados.

O Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes, instituição que alberga a Escola de Música do Orfeão de Leiria, tinha no mesmo ano letivo dez colaboradores administrativos e auxiliares efetivos, que desempenhavam tarefas diversas.

Oferta formativa - cursos oficiais

A oferta formativa compreende cursos livres e oficiais de 1º, 2º, 3º ciclo e, mais recentemente, ensino secundário, cujos planos de estudos (dos cursos livres) abrangem as seguintes áreas disciplinares:

Tabela 3 - nível de ensino e respetivas áreas disciplinares artísticas, dos cursos oficiais de Dança

nível de ensino	áreas disciplinares
1º ciclo	Dança Clássica Introdução à Dança Contemporânea Dança Criativa
2º ciclo	Técnica de Dança Clássica Técnica de Dança Contemporânea Expressão Criativa Música
7º e 8º ano de escolaridade (3º ciclo)	Técnica de Dança Clássica Técnica de Dança Contemporânea Práticas Complementares de Dança: Repertório Clássico Composição Coreográfica Música
9º ano de escolaridade (3º ciclo)	Técnica de Dança Clássica Técnica de Dança Contemporânea Música
10º ano de escolaridade (ensino secundário, implementado em 2021/2022)	Técnica de Dança Clássica Técnica de Dança Contemporânea Repertório Clássico Composição Coreográfica Música História da Cultura e das Artes

Tabela 4 - carga horária semanal das turmas do Curso Básico de Dança da EMOL, por Grau

Disciplinas:	Iniciação 1, 2, 3 e 4 (1º Ciclo)	Curso Básico (2º ciclo)		Curso Básico (3º ciclo)		
		1º Grau	2º Grau	3º Grau	4º Grau	5º Grau
Técnica de Dança Clássica (TDC)	-	6 x 45 minutos		6 x 45 minutos	8 x 45 minutos	11 x 45 minutos
Dança Clássica (DCL)	45 minutos	-				
Técnica de Dança Contemporânea (TDCT)		4 x 45 minutos		6 x 45 minutos	6 x 45 minutos	9 x 45 minutos
Introdução à Dança Contemporânea (IDC)	45 minutos	-		-	-	-
Música (M)	-	2 x 45 minutos		2 x 45 minutos	2 x 45 minutos	2 x 45 minutos
Expressão Criativa (EC)	-	2 x 45 minutos		-	-	-
Dança Criativa (DC)	45 minutos	-				
Práticas Complementares de Dança (PCD)	-	-		2 x 45 minutos	2 x 45 minutos	-

fonte - *Escola de Música do Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes* (2017, p.18)

esta tabela inclui atualizações comunicadas verbalmente pela Diretora Pedagógica do Departamento de Dança da EMOL, Professora Ana do Vale, em relação ao quadro original, retirado do site da instituição

As motivações para este estudo

O ensino da Técnica de Dança Clássica encontra-se alicerçado numa longa e forte tradição secular de ensino, baseada no modelo mestre-aprendiz, reproduzido sucessivamente. A este propósito, da Silva & Schwartz partilham das seguintes convicções:

A constante falta de informação do profissional sobre o quê e como as habilidades de dança são aprendidas, ainda parece ser um ponto fraco dentro do ensino da dança, onde aplicações inadequadas, ou mesmo, a ausência de aplicação de princípios seletivos de aprendizagem motor pelo professor, podem interferir na capacidade do aluno de aprender e desempenhar qualquer habilidade na dança. O modo pelo qual o movimento é aprendido é baseado, principalmente, no aprendizado motor, que é o estudo de experiências psicomotoras que realçam o aprendizado de uma habilidade motora. Estas experiências são baseadas em mensagens internas e externas recebidas pelo dançarino. Algumas formas das experiências são: a prática, a instrução, a transferência, o feedback e a retenção, conforme salienta Skrinar (1988) em seus estudos nesta área. Vê-se, assim, que o respeito aos princípios da aprendizagem motora poderia ser um meio de atualizar e aumentar a eficiência no

treinamento da dança, tendo em vista que, duas das grandes dificuldades em aprender dança estão baseadas no conhecimento do professor de como as habilidades são aprendidas e do que, na realidade, precisa ser aprendido.

(2000, p. 50)

Somado a isto, sendo a auto-disciplina e o brio indissociáveis da formação de um bailarino, o ensino pode por vezes pautar-se por alguma austeridade. A este propósito, apresentam-se abaixo alguns excertos de uma série de depoimentos recolhidos por Robin Lakes junto de figuras de referência da Dança Teatral:

(...) os professores são muito poderosos. Seus julgamentos podem se tornar parte do autoconceito de um aluno. (...) A prática da tentativa e erro não é permitida como modo de aprendizado. (...) o professor reina em todos os aspectos da vida de um aluno. O professor tem moldes pré-definidos nos quais planeja encaixar o aluno (Lakes, 2021, citando Paul Taylor) (...) a humilhação intencional é uma boa ferramenta de ensino. Os fins justificam os meios. Além disso, o prazer de praticar intimidação é um comportamento aceitável por parte de um professor (...) os pensamentos e sentimentos dos dançarinos são uma distração para o processo artístico do professor (...) o professor sabe tudo e vê tudo. (...) os erros por parte dos alunos são melhor corrigidos através da humilhação. Fazer com que os alunos chorem regularmente é uma atividade aceitável em um ambiente de aprendizado (...) ensinar um movimento da mesma maneira e com instruções verbais repetidas irá corrigir erros e fará com que o aprendizado aconteça. A imagem que passa na mente do professor tem que ser congruente e simultânea com a imagem que cada aluno tem em sua mente. (...) O professor deve manter sua maneira repetida de treinar o movimento e não deve tentar outros caminhos para obter os resultados desejados.

(Lakes, 2021, pp. 314-324)

Robin Lakes confronta o leitor com situações extremadas. Na sua perspetiva, o enraizamento de práticas tóxicas na cultura da Dança são transversais, na medida em que tanto os órgãos diretivos das estruturas de Dança como as vítimas deste sistema são cúmplices pela forma natural com que encaram esta questão. Também Charmichael reflete acerca desta generalização e da cumplicidade institucional no perpetuar de *práxis* inadequadas:

(...) over half of the eleven women in my class had similar anecdotes to share. A significant contributing factor to these environments is dance's pedagogical heritage. The histories of traditional educational practices and Western concert dance training are to blame for perpetuating and enabling these authoritarian themes.

Charmichael (2018, pp. 6-7)

Alguns professores encontram-se num ciclo onde perpetuam comportamentos dos quais também sofreram enquanto eram jovens alunos. Tendo sido educados numa incontestada e incontestável tradição autoritária, é um desafio para os professores lidar com uma geração de alunos diferente da sua e navegar entre o ensino que experienciaram enquanto alunos e que constitui a sua referência, e um outro do século XXI em que as práticas pedagógicas são cada vez mais escrutinadas e inclusivas.

Não obstante, os professores de Dança têm procurado adaptar-se a novas realidades educativas, assentes em teorias psicopedagógicas que já provaram dar frutos noutras áreas do conhecimento. Não sendo novas, estas práticas pedagógicas, mais humanistas e centradas nas necessidades do aluno, são uma preocupação cada vez mais premente e transversal a todas as áreas e níveis de ensino. De que forma podemos então manter o rigor e tradição, tão importantes no ensino da Dança Clássica, ao mesmo tempo que abraçamos práticas pedagógicas inclusivas, interessantes para os alunos, com resultados satisfatórios e observáveis? Como poderemos equilibrar a excelência de resultados com uma prática pedagógica de excelência? Acerca deste equilíbrio, Carmichael considera que ambas as abordagens podem atuar em sinergia:

While both of these pedagogical approaches appear to have clearly defined parameters, the gray area between the two is part of what makes it so difficult for authoritarian approaches to be eliminated from dancers' educations. Tenets of each approach are valuable in different ways.

Carmichael (2018, pp. 7-8)

A autora defende que mecanismos mais inclinados ao autoritarismo providenciam estrutura para o desenvolvimento de uma técnica consolidada e que o excesso de democratização da aula limita a aprendizagem de algo tão específico e codificado. Posicionamo-nos de acordo com Charmichael (2018) quando alerta que é necessário manter o respeito pela figura da autoridade e a estrutura da aprendizagem sob pena da mesma ser sabotada pelo caos e pelo desrespeito pela arte da Dança. Carmichael entrevista a sua antiga professora Maurya Kerr, que entende que a assertividade no ensino da Técnica de Dança Clássica é necessária, como as regras são necessárias para as crianças: são balizas

estruturais que transmitem segurança num determinado momento, para que, mais tarde, os indivíduos usem do livre arbítrio para romper essas mesmas barreiras e estabelecer os seus próprios limites. É um convite à partilha de responsabilidades com os alunos e de os levar a quebrar as barreiras da Técnica de Dança Clássica.

This approach puts a huge responsibility on the teacher and the student. The teacher must provide an environment that sets up the “enclosure,” but in such a way that lets the student know they are allowed to act upon their own thoughts, and that they are capable of doing so.

Carmichael (2018, p. 18)

Os nossos anos de experiência profissional em ensino de Dança têm sido acompanhados por uma reflexão acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Essa reflexão pessoal, alicerçada num amadurecimento indissociável da passagem do tempo, do exercício da parentalidade e, sobretudo, da construção de uma identidade profissional progressivamente mais segura de si própria, trouxe ao ato de ensinar alterações, rumo a uma forma de estar mais democrática, inclusiva, espontânea e, ao mesmo tempo, sistematizada. Nada disto compromete o rigor e o brio que a Técnica de Dança Clássica exige. Considera-se que houve uma evolução profissional que acompanhou uma evolução no plano pessoal, ocorrida ao nível da empatia, humanismo e positivismo. A conceção de bailarino enquanto artista e enquanto ser pensante foi sempre uma preocupação nesta relação com os alunos. Posicionamo-nos de acordo com Arends (2008, p. 17) quando afirma que “a principal finalidade do ensino é ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados” e com Herbert Read quando afirma que “a finalidade da arte na educação deve (...) encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” (Read citado em Marques, 2018, p. 63).

Este estudo é pertinente na medida em que procura aproximar o ensino da Dança da transformação em curso noutras áreas do saber, nomeadamente da educação. O estágio apresentou-se como uma oportunidade privilegiada de observar se técnicas de ensino/aprendizagem de inspiração construtivista, ou seja, mais ativas, conscientes e promotoras da autonomia dos alunos, poderiam contribuir para a sua motivação e para desencadear processos de aprendizagem que se afigurassem vantajosos para os alunos; por outro lado, a criação de uma rotina de aula ligeiramente diferente permitiria aos professores ter à sua disposição mais uma ferramenta de trabalho e ver aumentado o seu repertório metodológico em aula.

Objetivos

Considerando a situação pandémica que decorreu durante o momento de maior intervenção no estágio - o 2º período letivo - e os consequentes confinamentos, adiamentos e reduções abruptas da carga horária semanal da turma à disciplina de Técnica de Dança Clássica, houve a necessidade de reajustar uma série de procedimentos, que tiveram impacto sobre vários aspetos do estágio, nomeadamente os seus objetivos. O objetivo inicial era utilizar uma metodologia de trabalho cooperativo que levasse as alunas ao aprimoramento técnico e artístico. Esse aprimoramento seria traduzido em resultados observáveis e mensuráveis através de técnicas baseadas na observação antes e depois da intervenção pedagógica.

Apesar desta intenção inicial, devido às várias interrupções a que o grupo de estudo foi sujeito, as competências técnicas e artísticas das alunas sofreram de um trabalho de regularidade e consistência insuficientes para que o método aplicado fosse suficientemente expressivo para resultados determinantes. Esses dados não poderiam ser posteriormente considerados ou comparados a uma situação de aprendizagem 'normal'. O ensino *online* das aulas de Dança implicou paragens e irregularidade, redução brusca da carga horária semanal e condições de visualização difíceis entre colegas da turma. Deste modo, não se proporcionou um ambiente de aprendizagem suficientemente permeável à metodologia de investigação que permitisse nem a sua aplicação tal como se pretendia, nem tampouco a extração de dados rigorosos, nomeadamente grelhas de observação comparativas antes/depois. Insistir nessa comparação seria demonstrar resultados que não poderiam ser replicados numa investigação posterior, pelo menos em contexto normal de ensino (o que contraria as boas práticas de investigação). Paralelamente a isto há outros fatores não menos importantes a considerar, nomeadamente a perceção dos alunos acerca do seu próprio trabalho e a influência dessa perceção na sua motivação para continuar o percurso no ensino artístico da Dança. O processo de gestão do Ensino à Distância (E@D) será descrito pormenorizadamente mais à frente neste documento, mas importa referir aqui que as suas repercussões foram muito penalizadoras para as alunas: no fim do ano letivo as alunas encontravam-se em piores condições técnicas e artísticas que no início do ano letivo e com a agravante de se encontrarem altamente desmotivadas.

Apresentavam-se assim dois riscos: a) apresentação de dados não fidedignos para utilização em estudos posteriores; b) exposição desnecessária das alunas à sua não-evolução técnico/artística, quando as mesmas já se encontravam numa posição fragilizada em relação ao estudo da Dança em contexto pandémico. No seguimento disto, entendeu-se que para efeitos de investigação seria mais interessante aferir não o melhoramento das competências

técnicas e artísticas dos alunos, tal como era inicialmente desejado, mas antes a influência que a metodologia aplicada teve em: a) a motivação dos alunos; b) a percepção que os alunos têm de si próprios e do processo metacognitivo; c) a influência dos pares no processo de aprendizagem. Salientar que não foi a ideia de contribuir para o aperfeiçoamento técnico e artístico dos alunos que foi abandonada, mas sim a medição e apresentação de dados que o comprovassem. O aprimoramento técnico/artístico é indissociável da aprendizagem de qualquer técnica de Dança e, por isso, nunca poderia ser desconsiderado.

Objetivos Gerais

- apresentar aos alunos a aprendizagem cooperativa como um meio facilitador de consciencialização e autocorreção de aspetos técnicos e artísticos previamente selecionados;
- conduzir os alunos a uma postura de aprendizagem ativa.

Objetivos Específicos

- contribuir para o aperfeiçoamento técnico e artístico dos alunos, por meio de uma maior responsabilização e autonomia dos mesmos no seu processo de aprendizagem;
- motivar os alunos para o trabalho cooperativo;
- despertar um olhar mais atento sobre si próprio e sobre o outro, e assim aumentar o sentido crítico dos alunos;
- dotar os alunos e os professores de ferramentas que levem os primeiros à compreensão da técnica, por oposição à mera reprodução de passos.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O trabalho desenvolvido encontra suporte em determinados conceitos teóricos que importa contextualizar. Assim, faz-se uma exposição acerca de algumas correntes de pensamento da área da Psicopedagogia e de modelos de ensino daí decorrentes. Seguidamente contextualiza-se o trabalho nas especificidades do ensino da Técnica de Dança Clássica para, num capítulo posterior, se fazer uma confluência entre o legado histórico da transmissão de saberes em Dança e práticas pedagógicas complementares, que visam potenciar a capacidade do bailarino refletir acerca dos seus mecanismos de aprendizagem.

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento humano que cruza duas disciplinas: Educação e Psicologia. A segunda debruça o seu estudo sobre o Homem e os seus aspetos motor, afetivo e cognitivo, e ainda sobre as relações entre o indivíduo e o seu meio (Santos, 2006). Dando seguimento ao estudos de Psicologia, a Psicopedagogia surge da necessidade de compreender os processos de aprendizagem. É, pois, com naturalidade que as ciências da educação têm utilizado os estudos produzidos pela Psicopedagogia, procurando neles respostas para os desafios do sistema educativo.

1. Conhecimento

Os diferentes tipos de conhecimento são adquiridos de diferentes formas. O modelo expositivo (...) é muito útil para os alunos adquirirem conhecimento factual simples, assim como conhecimento conceptual. Por outro lado, o modelo de instrução direta (...) foi concebido especificamente para promover a aprendizagem de conhecimento processual e de alguns tipos de conhecimento metacognitivo.

(Arends, 2008, p. 261)

Importa perceber a que tipos de conhecimento se refere Arends na citação supra. Em 1956, Bloom apresentava a Taxonomia para Fins Educacionais, um instrumento para ajudar professores, educadores e demais pedagogos a planificar o seu trabalho. Em 2001, um grupo de alunos de Bloom deu continuidade à sua obra, apresentando uma revisão: uma nova taxonomia baseada na anterior, que permitia classificar objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo que fornecia referências de avaliação. A taxonomia de Bloom revista por Anderson et. al (2001) compreende duas partes: a dimensão do conhecimento e a dimensão dos processos cognitivos.

Dimensão do conhecimento

- a) conhecimento factual – conhecimento de elementos básicos e isolados de informação;

- b) conhecimento conceptual – conhecimento das relações entre vários elementos básicos, organizados numa estrutura;
- c) conhecimento procedimental – conhecimento de técnicas e métodos específicos para se fazer algo;
- d) conhecimento metacognitivo – consciência que o indivíduo tem acerca dos seus próprios processos cognitivos e do seu próprio nível de conhecimento.

Dimensão do processo cognitivo

- a) lembrar - ter acesso a conhecimento importante que se encontra na memória de longo prazo;
- b) compreender - construir significado a partir de informação instrutória, incluindo comunicação oral, escrita e gráfica;
- c) aplicar - levar a cabo ou usar um procedimento numa dada situação;
- d) analisar - desconstruir conteúdos em partes constituintes e determinar que partes se relacionam entre si e com a sua estrutura ou propósito geral;
- e) avaliar - fazer julgamentos de acordo com critérios e referências;
- f) criar - agregar partes para construir um todo coerente ou funcional; reorganizar elementos num novo padrão ou estrutura.

O desejo de compreender a forma como o Homem se relaciona com o conhecimento levou vários estudiosos a formularem e testarem teorias da aprendizagem.

2. Teorias da aprendizagem

A perspetiva comportamentalista

O Comportamentalismo ou *Behaviourismo* é uma corrente de pensamento que dedica o seu estudo ao comportamento humano observável, com base nos contributos de Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958), Edward Thorndike (1874-1949) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Os defensores do comportamentalismo tinham como foco o estudo do comportamento dos indivíduos, ou de ações que pudessem ser observadas. Deste modo, desenvolveram trabalho no sentido de descobrir como influenciar esses comportamentos de modo a alterá-los ou a anulá-los. Esta escola de pensamento colocou a tónica na dualidade estímulo-resposta: partindo da suposição de que um comportamento pode

ser uma consequência de um estímulo do meio, ao manipular o segundo seria possível alterar-se o primeiro.

Tendo em John B. Watson (1878-1958) um dos grandes impulsionadores desta teoria, foi o trabalho de Skinner (1904-1990) que encontrou eco particularmente relevante nas práticas pedagógicas. O investigador distingue condicionamento operante de condicionamento reflexo: se o condicionamento reflexo é uma resposta involuntária a um estímulo do meio - um estímulo incondicionado, (como um arrepio da pele perante o ar frio), pelo contrário, o condicionamento operante reporta a situações em que o estímulo do meio reforça respostas criadas pelas próprias ações do indivíduo (Santos, 2006, p. 99). Partindo desta premissa, Skinner cria o conceito de reforço: reforços positivos estimulam comportamentos considerados positivos enquanto reforços negativos minimizam comportamentos considerados negativos. O autor também desenvolveu esforços no sentido de anular comportamentos, com a aplicação da “ausência de reforço”: anulando o reforço que dá força a um comportamento, extingue-se esse mesmo comportamento. A aplicabilidade do trabalho de Skinner como teoria da aprendizagem também inclui os seus conceitos “generalização” e discriminação”: a generalização refere-se a respostas idênticas face a situações idênticas; discriminação é a capacidade de identificar estímulos diferenciados e de se adaptar os mesmos, para a obtenção de respostas diversificadas.

Mais recentemente, a Teoria da Aprendizagem Social, ou Teoria Social Cognitiva, desenvolvida Albert Bandura (1925-2021), distingue, no processo de aprendizagem, os comportamentos observáveis dos não observáveis. Separa os conceitos aprendizagem (processo de aquisição de conhecimento) e desempenho (comportamento observável). Relaciona a aprendizagem com a observação e memorização do que observamos, dando enfoque ao papel que as dinâmicas sociais têm sobre esses processos. Isto acontece graças a um processo de armazenamento de informação relativa a factos observados, na memória de longo prazo, à qual o indivíduo acede quando dela necessita. Defende o princípio de que a aprendizagem por tentativa-erro consome tempo ao indivíduo e que, por isso, a maior parte do comportamento humano é aprendido por meio da observação, mesmo que os seus efeitos apenas sejam visíveis numa fase posterior ao momento da observação.

De modo geral, o comportamentalismo tem como referência a aprendizagem por associação de um estímulo a uma resposta, privilegiando a importância do meio, pois considera a sua manipulação como o principal modo de aceder à mudança de um comportamento.

A perspectiva cognitivista

Um dos fundadores da Teoria da Gestalt (teoria psicológica que sugere que o todo é mais que a soma das partes), “Wertheimer (...) era contra o uso da memorização, particularmente quando parecia ser um fim em si mesma. Acima de tudo, queria que as crianças alcançassem a compreensão” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 213). De inspiração gestaltista, e por oposição à corrente associacionista/comportamentalista, a teoria da aprendizagem cognitivista presta-se ao estudo dos processos cognitivos, que operam a um nível mental, interno do indivíduo. Esta teoria da aprendizagem deve grandes contributos ao trabalho desenvolvido por Jerome Bruner (1915-2006). O psicopedagogo interessou-se pela ideia de ensinar ao aluno a estrutura da matéria mais que a matéria em si, e afirma: “massive general transfer can be achieved by appropriate learning, even to the degree that learning properly under optimum conditions leads one to “learn how to learn.”” (Bruner, 1960, p. 6), numa alusão aos processos metacognitivos. Colocando ênfase numa perspectiva abrangente dos conceitos a transmitir, organizados numa estrutura bem definida, o aluno mais facilmente relaciona novos conceitos com os conceitos dessa estrutura, tornando a aprendizagem eficaz. Isto acontece porque os conceitos são facilmente esquecidos, mas a sua estrutura não. Mantendo a estrutura segundo a qual se organizam os conceitos, o aluno rapidamente recordará o que aprendeu no passado. O oposto seria a memorização de conceitos onde as relações entre si são menos claras. Citando Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 102), “o processo cognitivo é activo e não passivo. A pessoa afecta o meio e o meio afecta a pessoa, simultaneamente. (...) A criança não é um organismo vazio, nem a aprendizagem consiste em encher passivamente um recipiente vazio.”

A teoria da instrução de Bruner (1971) pretende agir sobre a aquisição de conhecimento antecipadamente, ou seja, criar condições prévias para facilitar a aquisição de conhecimento. Para esse efeito, devem ser respeitados quatro princípios fundamentais, estudados por Bruner de forma empírica: motivação, estrutura, sequência e reforço.

Tabela 5 - princípios da Teoria da Instrução de Bruner

motivação	predisposição para aprender, que pode ser enfatizada com reforço (embora a motivação intrínseca do aluno seja mais valorizada que a motivação extrínseca); relaciona-se com a curiosidade, competência para aprender e a reciprocidade decorrente do trabalho cooperativo
estrutura	qualquer assunto pode ser suficientemente simplificado para ser aprendido por qualquer pessoa, desde que devidamente estruturado; para isso deve ser considerada a forma como o assunto é apresentado (modo de apresentação), a quantidade de informação que é transmitida (economia) e o poder da apresentação, que será tão maior quanto mais simples
sequência	os conteúdos devem ser apresentados de modo a respeitarem a sequência inata pela qual os alunos aprendem, ou o nível da sua experiência: representação motora (ações musculares - crianças pequenas) seguida de representação icónica (com recurso a imagens) e, por fim, representação simbólica (referente à linguagem)
reforço	retorno dado aos alunos acerca da sua prestação – <i>feedback</i> ; deve ser fornecido com sensibilidade, num tempo específico e de forma a que o aluno compreenda, respeitando o seu nível de entendimento

A teoria da instrução também preconiza a aprendizagem pela descoberta:

Os factos e as relações que as crianças descobrem a partir das suas próprias explorações são mais passíveis de ser utilizados e tendem a ser mais bem retidos do que os materiais que tenham sido meramente enviados para a memória. Os professores podem proporcionar as condições sob as quais a aprendizagem pela descoberta é alimentada e se desenvolve. (...) Prova-se, assim, aos alunos que a exploração pode ser tanto recompensadora como segura e que constitui uma técnica valiosa para construir nos alunos hábitos de descoberta para a vida inteira.

(Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 242)

A perspetiva construtivista

O termo ‘construtivismo’ foi utilizado pela primeira vez por Jean Piaget (1896-1980) na sua obra *Logique et connaissance scientifique*, apresentando-o como alternativa ao empirismo e ao racionalismo. Piaget dedicou-se à “compreensão do pensamento da criança em determinadas fases da vida e ao estudo das diferenças entre crianças de idades diversas”

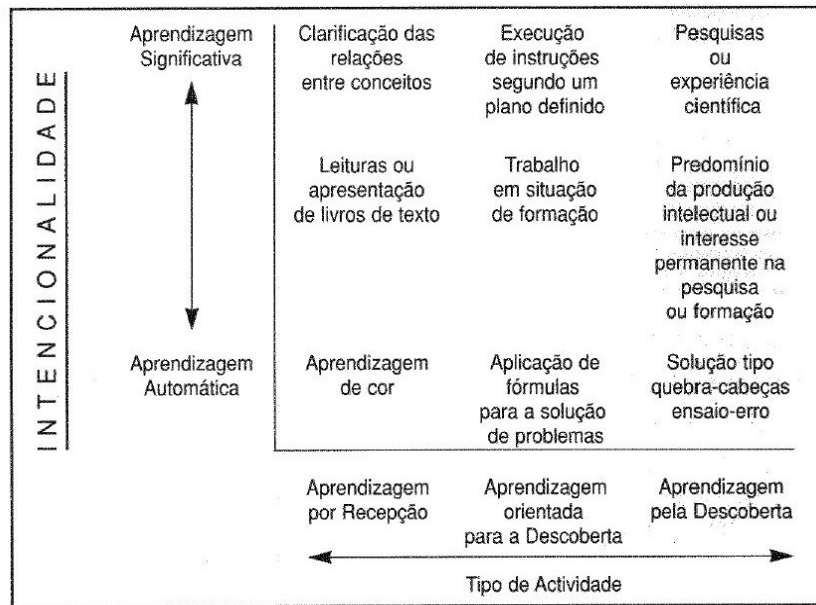
(Santos, 2006, p. 103). O autor propõe a ideia de que o conhecimento é decorrente da interação entre o sujeito (e as suas estruturas mentais) e o objeto. Esta relação sujeito/objeto contribui para a autonomia do aluno, ao mesmo tempo que respeita o seu nível de desenvolvimento. A perspectiva construtivista, enraizada em trabalhos piagetianos, enfatiza a aprendizagem enquanto construção, por meio da interação da criança com a sua realidade. De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 113), “a frase chave de todos os trabalhos de Piaget: a ação produz desenvolvimento cognitivo. Assim, nas suas obras para educadores, Piaget reclama repetidamente uma escola activa.”

Outro grande contributo para a escola construtivista foi deixado por Lev Vygostky (1896-1934) e o seu Sócio-construtivismo, inspirado na visão de Karl Marx (1818-1883), que coloca a tónica no peso da história, sendo a consciência e o comportamento da natureza humana modificados por mudanças históricas na sociedade e na vida material (Coelho & Pisoni, 2012). O autor “irá atribuir uma enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, tentando explicitar em seus estudos como este é socialmente construído (...); o desenvolvimento está intimamente relacionado de forma dinâmica por meio de ruturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do ser cultural” (Santos, 2006, p. 104). O Sócio-construtivismo defende um abandono progressivo da influência biológica na aprendizagem da criança, pois à medida que cresce, a influência da sua vida social ganha cada vez mais protagonismo. Vygotsky diferencia ainda o “nível de desenvolvimento real” (realizações já alcançadas) do “nível de desenvolvimento potencial” (competências em processo de aquisição).

Posteriormente, a Teoria da Aprendizagem Significativa, formulada por David Ausubel² (1918-2008) preconiza que a construção do conhecimento obedece a processos cognitivos que operam ao nível mental de forma dinâmica: novos conhecimentos relacionam-se com os anteriores. Para que isso seja possível, as estruturas mentais encontram-se organizadas de forma hierárquica (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002). A teoria de Ausubel enfatiza a ideia de que o sujeito tem conhecimento prévio que deve ser valorizado, pois permite a construção de uma malha de estruturas mentais que ancora novos conhecimentos.

² Nos diversos textos consultados, Ausubel aparece referenciado quer como construtivista, quer como cognitivista. Para este trabalho, entende-se que o investigador alberga as duas dimensões na medida em que estuda processos cognitivos através dos quais o aluno constrói conhecimento.

Figura 1 - Tipos de Aprendizagem segundo Ausubel



fonte - Psicologia da aprendizagem: Concepções teorias e processos, in Pinto (2003)

De acordo com Ausubel, o conhecimento é algo altamente sistematizado e armazenado, a nível mental, numa hierarquia: a nova informação é associada à informação que consta dessa malha de conceitos, previamente adquiridos e organizados. Assim, o conhecimento ocorre do simples para o complexo: o conhecimento mais antigo é mais generalizado, enquanto o novo, que se lhe associa, é mais específico e elaborado. Quando há novas aprendizagens, elas subordinam-se à estrutura hierárquica das aprendizagens anteriores. É desta relação de subordinação (a que Ausubel chama de “subsumir”) que surge o termo subsunção, que define ideias abstratas, gerais e inclusivas que constituem a matriz de conhecimento. “O fator isolado mais importante, que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe”. (Ausubel, citado por Distler, 2015, p.195)

As posições destes e de outros teóricos da aprendizagem construtivistas partilham a visão do Homem enquanto ser ativo na construção do seu próprio conhecimento: para Piaget “saber de cor não é saber”; este considerava fundamental aliar a experiência a uma reflexão consciente sobre essa experiência, assim como Sousa (s.d., s.p.) reforça: “É a ação, a prática, a experiência e o ensaio-e-erro que promovem a auto-formação”. Deste modo, a aprendizagem será mais ativa quanto mais o aluno se relacionar com o conteúdo em interação com outros: discussão, trabalhos de grupo, apresentação, pesquisa, experiência. A aprendizagem é assim “um processo de atribuição de significados às experiências” (Arends, 2008, p. 12) porque “as metodologias ativas, promovem a liberdade, a espontaneidade, a autonomia, a criatividade e a livre iniciativa” (Sousa, s.d.).

(...) the crucial part of an education is for the student to make sense of that information, to have the a-ha moment: 'oh ! I get it !', so that you can apply the knowledge embeded in that information in a new context.

(Mazur, 2014, 12'03)

3. Pedagogia

Observe-se de seguida de que forma é que as teorias da Psicopedagogia supracitadas ressoaram no domínio da Educação.

Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional surge na europa do século XVIII e segue um modelo de educação direcionado para o ensino e avaliação padronizados. Valoriza o conhecimento e é rígida relativamente a regras de comportamento, assiduidade e pontualidade. A escola tradicional apoia-se em métodos que valorizam a motivação extrínseca. Os alunos encontram-se sentados, organizados em filas e todos virados para o professor, figura central da aula. As escolas mais antigas possuem um estrado, que marca o espaço privilegiado de ação do professor, e que representa, simbolicamente a hierarquia professor/aluno.

A escola de massas, onde um professor ensina ao mesmo tempo e no mesmo lugar dezenas de alunos, nasceu com a revolução industrial mas chegou ao século XXI. Em dois séculos, mudaram os estudantes, mudou a sociedade e mudou o mercado de trabalho. Quando mudará a escola?

(Martins, 2021, s.p.)

Pedagogia Construtivista

As escolas construtivistas, ou piagetianas, colocam a tónica na criança, enquanto ator principal. A criança é vista como um ser único, ativo, com um papel preponderante na construção do seu conhecimento. O aluno aprende num tempo próprio, que é seu e é convidado a encontrar soluções para as problemáticas apresentadas. O trabalho cooperativo é valorizado, por isso os projetos e trabalhos de grupo são um recurso utilizado nesta abordagem pedagógica. As provas de conhecimento também são utilizadas para aferir conhecimentos. Se as escolas de influência piagetiana dão importância aos processos internos de cada aluno, as de influência vygotskiana dão primazia às relações sociais.

O construtivismo abriu portas à criação de novas propostas em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sendo os limites entre si de difícil definição. Para este trabalho

considera-se a Escola Nova um leque abrangente de novos métodos de ensino que proclamavam uma rutura com os métodos utilizados na pedagogia tradicional:

- a) Escola Montessori - foi umas das primeiras a articular componentes de índole afetivo e sensorial na escola. Maria Montessori (1870-1952) defendia um ensino ativo, em que o aluno tem a responsabilidade pela sua aprendizagem; aqui, a criança tem uma curiosidade e vontade de aprender naturais, por isso é envolvida num ambiente rico em estímulos que perpetuam os seus interesses; os objetos desempenham um papel importante para a concentração e desenvolvimento, por isso devem situar-se ao alcance das crianças, que gerem autonomamente o que mais lhes interessa fazer (Montessori desenvolveu materiais manipulativos, autocorretivos); o professor é um facilitador da aprendizagem, que promove a experimentação e erro e respeita a velocidade de aprendizagem do aluno;
- b) Escola Progressista / Humanista - a escola progressista está associada ao movimento sócio-político progressivo, que pretende combater desigualdades e sanar fragilidades sociais, na medida em que estimula o sentido crítico de alunos da escola pública, e, assim, contribui para o empoderamento de franjas sociais com menos acesso a escolas de excelência; procura o equilíbrio social, através da criação de adultos esclarecidos e interventivos, dotados de voz própria, em pé de igualdade intelectual face a indivíduos com recursos para estudar nas melhores escolas.
- c) Pedagogia Waldorf - desenvolvida a partir dos estudos de Rudolf Steiner, valoriza o desenvolvimento integral da pessoa, educando-a para a liberdade, nas suas dimensões física, espiritual, intelectual e artística; as aprendizagens são organizadas em ciclos de sete anos e tanto as disciplinas artísticas como todas as que envolvam trabalho manual, incluindo culinária, são valorizadas.

4. Modelos de ensino

Os modelos de ensino são variados. Os professores socorrem-se de uma combinação de vários estilos na sua prática docente, de acordo com o momento e com o objetivo. Alguns modelos de ensino são mais centrados no professor, outros mais centrados no aluno. Apresentam-se de seguida somente os que são relevantes para o contexto deste trabalho.

Instrução direta ou ensino ativo

Este modelo relaciona-se com a teoria comportamentalista e da aprendizagem social e é suportada por estudos sobre a eficácia na docência (Sallings & Kaskowitz publicaram em

1974 um estudo que valida o impacto positivo de uma gestão meticulosa do tempo nas tarefas em aula e que reforça a eficácia do modelo de instrução direta quando comparada a métodos menos formais). A instrução direta pressupõe objetivos muito claros, possibilita experiências práticas, necessita de gradualidade, monitorização, *feedback* aos alunos e reforço. É um modelo de ensino virado para o conhecimento procedimental, pois a execução de tarefas é conducente à aquisição de competências concretas, e do ‘saber fazer’.

A instrução direta exige ao professor um planeamento exímio pois a sua eficácia depende da forma como a aula é estruturada. O professor deve saber desconstruir uma tarefa em pequenos passos e orientá-los numa sequência lógica, dominando sempre o tempo em que acontecem e o espaço onde acontecem. Arends (2008, p. 296) apresenta-nos cinco passos da aprendizagem por instrução direta, virados para a aquisição de competências. Este encadeamento pode, a título de exemplo, relacionar-se com o ensino da Técnica de Dança Clássica da seguinte forma:

1) estabelecer os objetivos e o contexto aos alunos - exemplo de enunciação aos alunos: “hoje vamos trabalhar a coordenação de cabeça, pernas e braços no exercício de *battement tendu* porque é basilar para momentos posteriores da aula; assim que isto estiver bem compreendido, ficará automatizado e poderemos dedicar a nossa atenção a outras coisas; para além disso, utilizaremos esta coordenação específica no espetáculo que iremos apresentar”;

2) realizar demonstrações - o professor de Dança exemplifica com precisão o exercício de *battement tendu*, demonstrando o que quer que os alunos realizem;

3) proporcionar prática orientada - o professor deve proporcionar aos alunos tempo para participar o que é pedido, inicialmente de forma simples, abrangente, com repetições (*overlearning* para a aquisição mecânica de competências), com especial atenção para as primeiras vezes que algo é executado pelos mesmos - “tomem um minuto para estudar esta ‘coordenação nova’, antes de executarmos o exercício com música; repitam várias vezes, sobretudo as passagens onde têm mais dificuldade em coordenar as várias partes do corpo; muita atenção aos pormenores, para aprenderem o movimento ‘limpo’ desde o início”;

4) verificar a compreensão e proporcionar informação acerca do desempenho; o professor fornece retorno o mais específico possível aos alunos acerca do seu desempenho o mais rapidamente possível após a execução, sem juízos de valor, fornecendo a correção, incentivando a autoavaliação e fazendo reforço positivo quando justificado - “vamos filmar a vossa execução do *battement tendu* e de seguida o analisá-lo em conjunto para perceber o que podemos melhorar”; “João, como vês, no tempo 1 do *dégagé à la seconde*, esqueceste-te de mudar o foco; lembra-te que a cabeça tem de se virar para a frente”... “Alice, muito bem,

melhoraste o ‘desenho executado pelo braço’ em relação à aula passada”; “Beatriz, o que achas que podes melhorar na passagem da direção *à la seconde* para *derrière*?”

5) proporcionar prática independente - “amanhã não têm aula, por isso, pratiquem esta sequência em casa cinco vezes para cada lado, para ‘o corpo não esquecer’ esta coordenação específica que estivemos a aprender hoje.”

Aprendizagem cooperativa

“A finalidade da Aprendizagem Cooperativa não é tanto aprender a fazer as coisas em grupo, mas que os alunos aprendam em grupo o que têm de saber fazer por si.” (Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S., 2018, P. 24). O modelo de aprendizagem cooperativa tem uma estrutura de objetivos, tarefas e recompensas menos centrados no professor e no trabalho individual do aluno. Exige do aluno a aplicação adicional de competências interpessoais. Implica uma relação de interdependência em que há esforços coordenados para cumprir objetivos comuns e obter recompensas comuns.

The relations are conceived to be reciprocal, such as task motivation leads to the development of group cohesion, group cohesion may in turn reinforce and enhance task motivation. By the same token, the cognitive processes may become intrinsically rewarding and lead to increased task motivation and group cohesion.

Slavin (2016, p.388)

De acordo com Slavin (2016), existem múltiplas perspetivas acerca da aprendizagem cooperativa, embora os seus efeitos positivos relativamente à aprendizagem e desempenho sejam comumente aceites: a perspetiva motivacionista considera a motivação como o aspeto isolado mais impactante da aprendizagem cooperativa. Assim, atribui mais importância às estruturas de objetivos e recompensas. Uma vez que a dificuldade dos colegas menos aptos pode ser interpretada como uma interferência no bom desempenho do grupo, advoga que a colaboração para aprender algo é mais profícua que para fazer algo. Assim, este modelo de ensino é mais eficaz quando implica aprender em conjunto, sobretudo se envolver a elaboração de uma explicação. A perspetiva da coesão social privilegia a importância das interações sociais, defende que o maior impacto reside em questões identitárias, de pertença ao grupo e coesão do mesmo. Uma das suas propostas é a criação de interdependência entre os membros do grupo através de diferenciação de tarefas, que valoriza os contributos do outro e incita à interajuda. Há ainda um terceiro grupo de investigadores, que defendem a abordagem cognitiva (perspetiva de desenvolvimento e perspetiva de elaboração cognitiva), na medida em que a cooperação não importa tanto à aprendizagem por questões motivacionais ou sociais quanto a questões de processamento de informação. A perspetiva

cognitiva assume que ao relacionar nova informação com a informação anterior, dá-se uma reestruturação na malha de conhecimentos (Fiorella & Mayer; Wittrock citados por Slavin, 2016) e que uma das formas mais eficazes de o fazer é elaborando uma explicação para alguém, com benefícios para quem explica e para quem escuta (Slavin, 2016), mais relevantes para quem explica.

Este modelo de ensino interativo, centrado no aluno, obedece a alguns princípios:

- a) os alunos trabalham em equipa, têm objetivos e colaboram para aprender;
- b) os grupos são constituídos por alunos com maior e menor grau de dificuldade;
- c) quando possível, os grupos abrangem alunos com características identitárias diferenciadas (etnia, género, religião, etc);

Silva, Lopes e Moreira (2018, pp. 16-17) identificam algumas características da aprendizagem cooperativa: “interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado em grupo, competências interpessoais e de pequeno grupo e interação estimuladora preferencialmente face a face”.

Arends (2008) também identifica alguns conceitos a reter neste modelo de ensino: sala de aula democrática, relações intergrupais, (composição de grupos com pessoas de diferentes contextos culturais, de género, necessidades educativas especiais, etc) e aprendizagem pela experiência. Existem várias propostas de implementação de aprendizagem cooperativa, com maior e menor grau de complexidade e autonomia dos alunos, e que se podem adequar a vários contextos de ensino.

Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 516), “os estudos também parecem indicar que as abordagens cooperativas à aprendizagem conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre as crianças menos capazes.” O trabalho de cooperação deve ser cuidadosamente mediado porque pode conduzir à competitividade entre colegas e também gerar ansiedades relacionadas com baixa auto-estima. A aprovação dos colegas pode ser tão ou mais importante para o aluno que a aprovação do professor e, por isso, atuar como motivação extrínseca para aprender.

O Professor Universitário Eric Mazur desenvolveu um método de ensino em que solicita que o aluno contacte com o conteúdo em casa (parte fácil) e que o pense criticamente (parte difícil) na aula. Apelidou ao seu sistema *Peer Instruction to Active Learning* e descreve-o da seguinte forma:

I changed my approach to teaching completely. I stopped lecturing, I stopped being the Hollywood performer in front of the students. Instead, I gave them the book and my notes to read. I asked them to read the book before coming to class, not after

class and in class I teach by questioning. So, I 'll talk a few minutes, I ask a question. The student think about it and then I had them vote on the answer. (...) And then I tell them “find somebody with a different answer around you and try to convince that person.” Complete chaos: they all start talking and arguing (...) and different students help each other to understand the subject. I had them vote again and usually many more students get it correct on the second try. (...) I call this approach Peer Instruction because students teach each other at the same level rather than teacher/student it’s student/student and I as the instructor facilitate it. (...) It’s not about the instructor in front of the class, it’s about the student and the student’s mind. You don’t learn by listening, you learn by doing. (...) This technique can really apply to just any field that involves critical thinking.

(Mazur, 2014, 9’20)

William Glasser também põe a tônica na discussão: “A boa educação é aquela em que o professor pede para que os seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes” (William Glasser, citado por Santos, 2019, p. 18). A pirâmide da aprendizagem de Glasser é citada em inúmeros artigos sobre educação³:

Figura 2 - Pirâmide da Aprendizagem de William Glasser



fonte - Pinterest (2020)

³ Apesar de Glasser ser um autor comumente aceito, a eficácia da pirâmide (figura 1) é refutada por Kåre Letrud (2012) e por Willingham, Hughes & Dobolyi, (2015), que concluíram que o autor da pirâmide nunca referiu estas percentagens que lhes são atribuídas.

A qualidade do processo vai-se refletir naturalmente na qualidade do produto, no entanto, avaliar o processo de ensino ao nível da originalidade, flexibilidade de ideias qualidade dos intervenientes no processo, torna-se difícil e muito arriscado. Em síntese e de acordo com um perspectiva consensual pensamos que a ênfase deve estar de igual modo no processo e no produto.

(Batalha, 2004, p. 28-29)

Embora o contexto das afirmações supracitadas reporte mais à dimensão criativa e expressiva da Dança, transpõe-se a sua pertinência para a aprendizagem técnica, uma vez que a mesma tem a ganhar se os alunos enriquecerem a sua prática com processos de metacognição, mas em última análise, esse enriquecimento deve ser observável.

5. O ensino da Técnica de Dança Clássica

Conta-nos Viana (1958, p.5) que Klages sugere uma experiência de um movimento simples, “sem explicação prévia”, a um grupo de pessoas “em circunstâncias idênticas”. A experiência conclui que não obstante a simplicidade do movimento pedido - “elevação lateral de um braço, com a respetiva mão estendida, à altura do ombro” (Klages, citado por Viana, 1958) – as variáveis na execução do movimento resultaram em tipos de movimentos distintos, que expressavam a individualidade de cada pessoa. As diferentes combinações da forma como são aplicados aspetos como o impulso, a energia, a indolência, graciosidade, velocidade dão origem a uma multiplicidade de interpretações do movimento, própria do ser humano. Continuando a sua reflexão acerca da identidade de cada tipo de movimento, em consonância com as características de cada indivíduo, Viana (1958, pp. 6-7), cita Betty: “cada pessoa move-se segundo modos que lhe são familiares e habituais. Estes modos podem ser ou não os exigidos pelo respetivo tipo de movimento.”

Pelo contrário, na Técnica de Dança Clássica a uniformização e sincronização do movimento são importantes, por exemplo, no trabalho do corpo de baile, cuja harmonia e beleza advêm precisamente de uma sincronicidade e unidade apenas possível com a ocultação das características individuais de cada bailarino. Para chegar a esse patamar, o professor socorre-se daquilo a que chama ‘limpeza de movimento’, um aprimoramento muito rigoroso, anos a fio, como se de esculpir o corpo do bailarino se tratasse. Essa necessidade de ‘limpeza’ implica, necessariamente, um grande conhecimento e experiência, por parte do docente e uma grande consciencialização, por parte do aluno aspirante a bailarino. O “corpo especializado” de Batalha & Xarez (1999, pp. 71-72), “instrumento de precisão” é possível graças ao ensino sistematizado da Dança. Os autores sublinham a importância destas técnicas para a “mestria técnica do bailarino no processo de fidelidade e validade comunicativo-expressiva e estético-artística”, ou seja, como um meio para atingir a harmonia, a beleza, a comunicação, a poética artística, objetivos finais.

No seguimento disto, o ensino tradicional da Técnica de Dança Clássica presta-se a uma rotina (com uma frequência que chega a ser diária) ao longo de todos os seus anos de formação, em que o aluno executa o que é solicitado por uma figura da autoridade, que lidera. Esta forma de ensino/aprendizagem é centrada no professor, ainda que haja reciprocidade do aluno na relação pedagógica: 1) o professor solicita um exercício, explica-o e demonstra-o; 2) os alunos executam o exercício em simultâneo; 3) o professor providencia correções em grupo ou individuais com vista ao melhoramento; 4) é dada a oportunidade, aos alunos, de repetir o exercício para aplicar as correções.

Aprender Dança acontece do simples para o complexo, numa lógica de especialização, que é comum à aprendizagem de outras áreas do conhecimento. Viana (1958, p. 33) sugere “três elementos fundamentais” para uma aprendizagem sensório-motriz que deve ser “meticulosamente orientada”, a saber: 1) instrução; 2) imitação; 3) ensaio. No seu estudo acerca das orientações cognitivas de jovens bailarinas, Novais (1999 p. 89) concluiu que para atingir resultados, as mesmas se focavam na realização da Tarefa, por oposição a um enfoque no Ego. Isto significa que a evolução das jovens bailarinas se deu por meio de um processo interno, uma vivência intra-pessoal, mais que inter-individual, porquanto os bailarinos competem contra si próprios, ao contrário do que sucede no contexto desportivo.

A instrução, tal como apresentada por Viana (1958)

Juntamente com a exemplificação, a instrução fornece uma imagem de movimento, uma “representação-força” capaz de gerar um movimento virtual; o autor relaciona esta ação com a lei ideomotora (“toda e qualquer imagem ou representação sensorial ou intelectual) faz com que o homem propenda para a prática do acto correspondente à imagem” – Viana citando autor desconhecido em 1958, p. 33). O autor chama a atenção para dois conceitos a considerar:

a) repetição imaginária, isto é: tomada-de-consciência do movimento, repetindo-o mentalmente com os músculos em repouso (...) reviver, na imaginação, as sensações ‘sentidas’, por ocasião das tentativas iniciais.

b) repetição executória, isto é: coordenação entre o pensamento e a acção, através da qual a forma do movimento se tornará numa função autónoma.

No início da aprendizagem, tem de se atribuir larga importância à preparação mental, à intenção (ou sinal) e à execução. Aprender um movimento é, de começo, ‘aprender a imitar’, para o que é preciso ‘aprender a observar e aprender a sentir’. Depois, urge coordenar a percepção visual com o trabalho muscular. Para aprender movimentos novos, torna-se indispensável existir ‘vontade, intenção’ e ‘decisão de fazer alguma coisa’. Deverá verificar-se, após os ensaios defeituosos, uma coincidência justa entre a ‘imagem motriz concebida’, a ‘imagem sentida’ e o ‘movimento executado’.

(Viana, 1958, pp. 33-34)

Considerações sobre a aula de Técnica de Dança Clássica

Considera-se que a identidade da Dança Teatral enquanto prática artística é indissociável do seu contexto de ensino: quer o produto final (o espetáculo, o *ballet*, o palco),

quer o seu processo (o ensino, o ensaio, o estúdio) são parte da cultura da Dança e ambos coexistem no imaginário do jovem bailarino. Assim, o ensino da Técnica de Dança Clássica presta-se a um legado histórico e cultural que urge preservar.

Preparação para a aula - de acordo com o paradigma da aula de Dança, a mesma ‘tem início antes de começar’: há lugar a uma preparação prévia física e mental, individual, dos alunos. Para isso, o bailarino chega antes da aula começar, veste-se e penteia-se, e apresenta-se com dignidade na aula, demonstrando respeito com os cânones e valores próprios desta disciplina. Vestir um uniforme de Dança é mais que colocar peças de roupa: é um ritual em que o aspirante a bailarino se prepara mentalmente para desempenhar uma outra dimensão da sua vida.

Aquecimento - após a entrada do bailarino/aluno no estúdio, antes da hora de início da aula, o mesmo inicia o seu aquecimento individual. Caberá ao professor sensibilizar os alunos para os seus benefícios, que não se limitam a uma dimensão física ou motora. O aluno deve ser capaz de se autorregular, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, e assumir com naturalidade a atitude autodisciplinada e humilde que dele se espera.

Início da aula - realizam-se, sob orientação do professor, um ou dois exercícios de aquecimento em grupo. Os exercícios seguintes encontram-se organizados em três grandes momentos que obedecem a uma lógica de *build-up*: barra, centro e *allegro*:

Barra - os exercícios na barra preparam os momentos subsequentes. Acontecem do simples para o complexo, do lento para o rápido, do pequeno para o grande e de uma superfície de apoio (pés) progressivamente menor. Este desenvolvimento acontece de forma gradual, estruturada e pensada, de forma a ir ao encontro das necessidades dos bailarinos a vários níveis: concentração, coordenação, aquecimento, lógica de aprendizagem, respeito pelos limites do corpo, controlo e conforto:

1. *plié*;
2. *battement tendu*;
3. *transferências de peso / battement tendu com plié / degagé en fondu*;
4. *battement glissé*;
5. *rond de jambé à terre*;
6. *battement frappé + petit battement sur le cou de pied*;
7. *battement fondu + rond de jambe en l’air*;
8. *adagio: développé, relevé lent, fouetté d’adage, grand-rond de jambe, port de bras*;
9. *grand battement*;
10. *elevé e relevé; retiré/pirouette*;

11. *assouplissement* (alongamento na barra, *pied à la main*, *port de bras*)

São possíveis mais variações/combinções de exercícios/passos (*assemblé soutenu*, *pivots*, *battement en cloche*, etc); a estrutura supracitada é meramente exemplificativa e pode incluir trabalho de pontas.

Alongamento - momento de transição para 'respirar', hidratar-se e alongar, com e sem 'aberturas' (alongamentos de grande amplitude de pernas).

Centro - dá continuidade à lógica de progressão da barra. É um momento de estudo de vários movimentos, sem caráter de apresentação, podendo repetir os exercícios da barra, com uma 'composição coreográfica' e música diferentes. Aqui, o mesmo exercício trabalha aspetos diferentes (lateralidade e coordenação, orientação e direções no espaço, relação com os outros elementos do grupo, equilíbrio, unidade de todo o corpo), e é conveniente que apresente uma relação lógica com o previamente estudado na barra, porquanto é o desenvolvimento natural da mesma, com alguns passos de ligação adicionais nalguns momentos. Exemplo:

12. *port de bras*, *plié*, *temps lié*;

13. *battements* de extensão: *tendu*, *glissé*, *jeté*, transferências de peso;

14. *rond de jambe à terre*

15. *battements* com flexão de pernas: *fondu*, *frappé*, *petit battement*

16. *pirouettes*

17. *adagio*

18. *grand battement*

O Centro pode contemplar outros vocabulários não mencionados acima.

Allegro - *Allegro* significa alegria. Nesta secção, o *build-up* acontece do pequeno para o grande e do '*sur place*' para grandes progressões espaciais. Combinam-se sequências de passos, com um caráter vibrante e progressivamente mais dançante. Caracteriza-se pela exaltação da musicalidade por meio de saltos, voltas e passos de ligação rápidos. Este momento demonstra virtuosismo e é para onde converge o clímax da aula ou do espetáculo de Dança, pois representa o culminar de toda uma construção, estruturada para fazer o bailarino brilhar e mostrar. É aqui que o *build-up* é inteiramente compreendido. O *Allegro* subdivide-se em três momentos:

- *Petit Allegro* - prepara todo o trabalho posterior, com aquecimento, tonificação de pés e pernas, ativação da consciência corporal do salto (verticalidade do tronco/distribuição do peso), etc. Todos os cinco tipos de saltos podem

acontecer: *petit sauts/changements/échappés, petit jeté, petit sissonne, petit assemblé, temps levé*;

- Médio *Allegro* – incorpora a ‘família’ de saltos *ordinaire* (*assemblé, jeté, sissonne, temps levé*), passos de ligação (*pas de bourrée, pas de basque, glissade*), *pas de chats* e *batteries* (*entrechat quatre, échappé battu*) com deslocação espacial;
- *Grand Allegro* - apoteose da aula; combinação de grandes saltos em grandes amplitudes e com ‘braços grandes’ (*jetés, sissonnes, assemblés, temps levé, emboîtés, pas de chats*), *pirouettes* e demais movimentos de giro, *batteries*; sequências complexas com passos de ligação (*pas de valse, glissade, pas de basque, pas de bourrée*) conduzindo à dinâmica/musicalidade e a maiores distâncias percorridas no espaço.

Révérance - momento de calma após a exaltação do *Grand Allegro*. A turma toma uns momentos para si e executa a *révérance*, momento de agradecimento recíproco, um gesto de cordialidade, respeito e cumplicidade que visa alimentar o vínculo professor/aluno. É uma tomada de consciência do momento presente e um diálogo que se estabelece do aluno consigo próprio. A *révérance* pode incluir *pliés, temps liés* ou *port de bras*, e executa-se em tempo lento. Prepara o aluno para o fim do espetáculo, quando agradece ao seu público.

Pós-aula - os bailarinos alongam os músculos que mais trabalharam, descontraem e hidratam-se.

A metodologia de ensino da TDC proposta por Barbara Fewster

Sendo o estágio uma oportunidade de prática pedagógica na disciplina Técnica de Dança Clássica, escolheu utilizar-se a metodologia Barbara Fewster. Paralelamente ao *syllabus* desta metodologia e da forma como os conteúdos são estruturados, a mesma distingue-se pela recomendação de alguns princípios de intervenção pedagógica específicos, elencados por Amorim (2019). Deste modo, o professor deve:

- demonstrar os exercícios com o correto uso e coordenação dos braços, no tempo correto;
- certificar-se que o aluno marca o exercício com o corpo todo ou apenas intelectualmente;
- corrigir os alunos com apenas um dedo, de forma precisa, no sítio exato da correção;
- interromper o exercício sempre que necessário e recomeçá-lo corretamente;
- manter os exercícios simples nos primeiros anos de ensino;

- promover a utilização de braços em 2ª posição para fortalecimento de costas, ombros e braços;
- demonstrar o exercício em espelho durante os três primeiros anos;
- encorajar a alternância de 'frentes', lugares e filas da sala;
- estar à vontade no espaço, percorrer toda a sala, e saber utilizar corretamente todos os aparelhos e instrumentos à sua disposição (quadros brancos, sistemas multimédia, barras, etc);
- desenhar o programa de aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos mais avançados da turma;
- incorporar "*party steps*" na estrutura tradicional da aula quando necessário, para manter a motivação dos alunos;
- promover a execução para o lado direito e depois para o lado esquerdo;
- conduzir os alunos à preparação prévia do exercício;
- aplicar o conceito *build-up*;
- usar o conceito "*stretch/bend*";
- acompanhar os 'passos pequenos' com 'braços pequenos'; e 'passos grandes com 'braços grandes';
- utilizar o foco no sentido da perna que está à frente;
- conduzir os alunos a utilizar o foco ligeiramente antecipado em relação do movimento;
- não utilizar as posições de cabeça inclinada no trabalho com rapazes;
- levar os alunos a uma utilização consciente e eficaz da respiração;
- utilizar como referências o diagrama de Cecchetti, os Cecchetti *alignments*, os *port de bras* e as posições *arabesque* e *attitude* de Cecchetti.

A intervenção pedagógica sobre a qual assentou o estágio propõe a articulação de duas metodologias de ensino na aula de Técnica de Dança Clássica: a metodologia Barbara Fewster, de carácter instrutório, e a metodologia de ensino cooperativo.

CAPÍTULO III - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

1. Da investigação

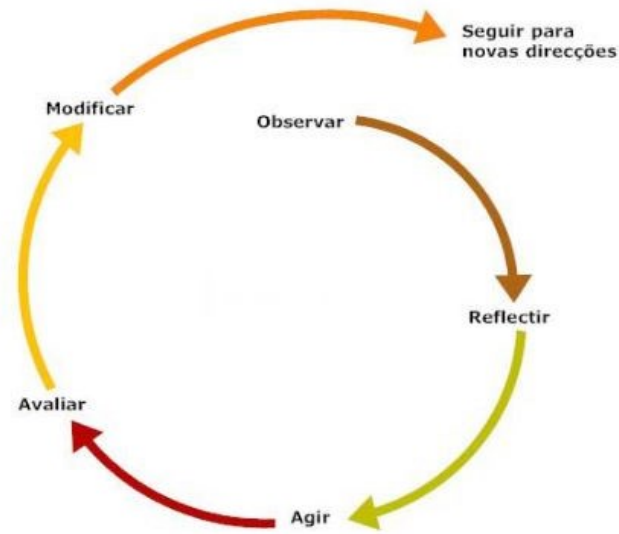
Através do estudo é possível obter respostas ao que se pretende saber ou soluções para problemáticas existentes em determinadas áreas. A investigação pretende aumentar o saber individual, para, depois de partilhado, fazer parte de um repositório de conhecimento coletivo. Novas investigações surgirão com base nas anteriores e assim sucessivamente, rumo à ampliação do saber universal. O conhecimento do senso comum é fundamental e o facto de não ser científico não lhe retira valor (Espinosa, citado por Haro et. al., 2016, p. 6), mas a investigação científica é mais que estudar ou pesquisar, porquanto é um processo sistematizado de recolha de dados, previamente planeado e com objetivos bem definidos.

Neste trabalho procurou-se respeitar os princípios definidos por Haro, et. al. (2016), acerca da investigação científica, que deve ser sistemática, metódica, replicável, racional, empírica, objetiva, comunicável e cumulativa. A investigação que ora se apresenta, no âmbito do estudo de um saber muito específico, que é o da Dança, vai ao encontro dos investigadores Batalha & Xarez (1999, p. 23) quando afirmam que “na sistemática da Dança temos de nos socorrer de uma metodologia rigorosa assente na observação que é um dos nossos instrumentos de medida do comportamento mais potente e na interpretação dos fenómenos e das suas relações.” O estudo realizado é descritivo, na medida em que descreve fenómenos ou acontecimentos.

2. Metodologia de investigação

Considerando a adequação ao objeto de estudo, realizou-se uma Investigação-Ação (IA), um tipo de investigação comumente utilizado em ciências da educação, uma vez que resolve a dualidade teoria/prática por compreender ambas. Tentou-se assim obter saber empírico relacional (estabelece e analisa relações entre as variáveis), apoiado em teoria, para depois produzir conhecimento que pode levar à alteração de práticas pedagógicas conducentes à melhoria do sistema educativo, como demonstra o Ciclo de Ação-Reflexão de McNiff & Whitehead na imagem abaixo.

Figura 3 - ciclo de Acção-Reflexão de McNiff & Whitehead (adaptado de McNiff)



fonte - Coutinho et. al (2009, p.372)

O construtivismo em investigação reforçou a necessidade de mecanismos de compreensão e interpretação de dados, por oposição à investigação científica baseada na quantificação dos mesmos. Trata-se de um tipo de estudo interpretativo e que atribui valor ao processo. Assim, houve uma certa inversão na formulação da hipótese, conforme explica Coutinho, citando Creswell e Milles & Huberman: a inter-relação do investigador com o meio que estuda faz com que a teoria seja formulada de acordo com os dados empíricos que vão surgindo durante o próprio processo de investigação. (Creswell, 1994 e Miles & Huberman, 1994, citados em Coutinho, 2014). Nesta permeabilidade do investigador para a formulação teórica em função dos dados obtidos, a investigação qualitativa difere da quantitativa, uma vez que a segunda procura dados que comprovem uma formulação prévia da hipótese.

3. Técnicas e instrumentos de investigação

Para a IA aplicaram-se técnicas e instrumentos variados. Dada a predominância dos de natureza qualitativa, classifica-se o estudo como sendo qualitativo. Foram utilizadas técnicas baseadas em observação, conversação e análise de documentos, tal como consta na tabela:

Tabela 6 - técnicas e instrumentos de investigação

técnicas de investigação	instrumentos de investigação
técnicas baseadas na observação	observação participante (observação direta, <i>in loco</i>) grelhas de observação (categorias pré-definidas, rigor) diário de campo (reflexões, interpretações, hipóteses)
análise de documentos	textos produzidos pelo grupo de estudo
técnicas baseadas na conversação	inquérito por questionário

Técnicas baseadas na observação e seus instrumentos

A **observação participante** decorreu do facto do estudo ter contado com a presença da investigadora, principal instrumento da observação, tendo esta sido sujeita à sua interpretação. A recolha de dados foi possível porque a investigadora esteve no centro da ação, acumulando as funções de investigador e de coletor de dados: o indivíduo que investiga é o mesmo que recolhe os dados, “no momento em que estão a ser produzidos pelo(s) sujeito(s)” (Haro et. al., 2016, p. 100). A observação participante foi teoricamente orientada e teve uma definição prévia do quê, como, quando, quanto, onde e quem, tal como defendido por Haro et. al., (2016, p. 101). Foi assegurada a privacidade dos elementos do grupo de estudo: foi-lhes explicada a natureza, os objetivos e os procedimentos a adotar, para que os mesmos pudessem consentir esclarecidamente a sua participação.

Haro et. al. (2016, p. 103) referem a pertinência das técnicas de observação para uma investigação em ciências sociais, quando a mesma é “guiada, planeada e sistematizada de acordo com o propósito global da pesquisa” pois dota o investigador de rigor metodológico. Deste modo, foram utilizadas **grelhas de observação** (Apêndice A) que permitiram o registo previamente estruturado do que se pretendeu observar diretamente, e que incluíam escalas de medida. As grelhas de observação foram utilizadas nas primeiras horas de observação, com o objetivo de analisar as diversas competências técnicas e artísticas das alunas e de as pontuar, para, de forma rigorosa, utilizar os dados obtidos e assim identificar as suas principais dificuldades. Uma vez que o trabalho posterior seria a utilização do trabalho cooperativo para ampliar a consciência sobre o movimento e assim levar os alunos ao aprimoramento das suas capacidades técnicas e artísticas, as grelhas de observação foram um meio de diagnóstico, um ponto de partida estruturante no esclarecimento sistemático de quais as competências técnico/artísticas que careciam de maior atenção e que serviram de base ao trabalho subsequente. A ideia inicial seria comparar o nível de competência dos alunos registado em tabelas de observação iniciais, com o nível de competência dos alunos (nos mesmos aspetos), posteriormente à intervenção pedagógica, registados em tabelas de observação posteriores. Tal como referido em Objetivos, no Capítulo I deste trabalho, a gestão pandémica obrigou ao redirecionamento desta intenção, inicialmente centrada em comparar resultados observáveis, para um estudo de natureza mais qualitativa e interpretativa, sobre o posicionamento dos alunos acerca da metodologia de ensino proposta.

Também foi utilizado o **diário de campo** (Apêndice B), com observações complementares às grelhas de observação, numa primeira tentativa de as interpretar, com o estabelecimento de relações entre os dados obtidos e com anotações, reflexões, hipóteses adicionais. O diário de campo também foi utilizado como registo de observações que, pela

sua natureza descritiva não caberiam nas grelhas de observação: a relação entre as alunas e a Professora Cooperante, as dinâmicas entre o grupo, questões de natureza comportamental, de atitudes e de valores. O caderno de investigação mostrou-se relevante para uma perspetiva temporal abrangente das fases do estágio, uma vez os registos acompanharam todo o estágio, dando uma visão da evolução de certos aspetos do mesmo. Isto permitiu estabelecer uma relação temporal entre a data de certos acontecimentos, as propostas pedagógicas de então e a reação do grupo às mesmas. Por forma a salvaguardar a privacidade das alunas, nas notas de campo as mesmas encontram-se referenciadas com recurso a letras do abecedário. Dado o contexto, as notas transcritas mais adiante neste documento não são especialmente cuidadas no que respeita à língua portuguesa. Trata-se de uma transcrição integral do que foi escrito no contexto da aula.

Técnica baseada na análise de documentos e seu instrumento

Textos produzidos pelo grupo de estudo: considerando os objetivos iniciais do estágio, a existência de um ‘mural da aprendizagem’ era estratégica. Tratava-se de uma parede do estúdio forrada com papel de cenário, que serviria para os alunos anotarem as suas aprendizagens mais significativas, em formato de mapas conceituais ou, em alternativa, criando uma linha temporal. Com isto, pretendia-se um triplo sentido: a) auscultar a forma como os alunos se relacionariam com as propostas desenvolvidas na aula, para as ir adaptando às suas necessidades; b) obter dados adicionais para este estudo; c) que, ao longo das semanas, os alunos consultassem o mural e o vissem crescer, estabelecendo um paralelismo com o seu próprio crescimento enquanto jovens bailarinos; isto seria uma estratégia pedagógica que permitiria mais envolvimento, maior vínculo e uma correspondência direta entre o abstrato (no plano das ideias, das hipóteses, das propostas) e o concreto (materializando e partilhando com outros as suas soluções e conclusões, sempre disponíveis para consulta) e o estabelecimento de ‘balizas’ temporais ‘antes/depois’, através de um paralelismo ‘folha em branco/mural rico de ideias’. Uma vez que isto não foi possível, por motivos que serão expostos mais adiante, houve diversas tentativas de se chegar a um instrumento alternativo de: a) recolha de dados para propósitos de investigação; b) reflexão individual das alunas enquanto estratégia pedagógica relacionada com o ato de aprender. Assim, estes dados foram obtidos de diversas formas, até se encontrar o formato ideal:

- fase inicial - mural da aprendizagem;
- fase intermédia I - cadernos dos alunos;
- fase intermédia II - diversas plataformas educativas *online* ou de partilha de conteúdos e e-mail (aquando do E@D);
- fase intermédia IV - cadernos dos alunos (regresso ao ensino presencial);

- fase final - folhas soltas individuais, entregues à professora estagiária, no final de cada aula.

Figura 4 - processo de elaboração do mural da aprendizagem, em grupo



Figura 5 - registo da reflexão escrita individual na estrutura do mural da aprendizagem



Foi feita uma recolha de todo o conteúdo produzido nas diversas plataformas, que se apresenta integralmente no Apêndice C. Este apêndice inclui o Apêndice C1, onde constam correções escritas individuais, feitas pela professora estagiária, com o objetivo de aprofundar o nível de reflexão das alunas em exercícios posteriores e de as despertar para essa necessidade de ampliar a sua consciência sobre as várias dimensões do que estava a ser trabalhado. O Apêndice C2 contém imagens de cinco exemplos de ferramentas digitais utilizadas para substituição do mural da aprendizagem e dos cadernos dos alunos, aquando do ensino não presencial.

Técnica baseada na conversação e seu instrumento

De acordo com Coutinho (2014), o **inquérito por questionário** é um dos instrumentos mais populares em Investigação-Ação. É um conjunto de questões, respondidas por escrito, que permitem compreender os efeitos das ações praticadas. A investigação contempla inquéritos aos participantes, realizados depois da intervenção pedagógica, e que se consideram os dados com maior peso para a interpretação das acções realizadas. Isto acontece devido ao tema do estágio, que procurou centrar a sua ação nas alunas (particularmente durante os quinze minutos de trabalho cooperativo) e do questionário dar voz

direta às mesmas - as principais intervenientes no processo. Assim, foram recolhidas de forma anónima as opiniões individuais das alunas acerca da metodologia de trabalho aplicada, para aferir as suas perceções acerca do processo e da sua pertinência enquanto instrumento complementar de aprendizagem da Técnica de Dança Clássica. Encontram-se disponíveis para consulta no Apêndice D os seguintes documentos: a) uma versão não preenchida do questionário onde se expõe a estrutura e as respostas possíveis, de forma a demonstrar uma visão global sobre a construção do questionário no sentido da sua arquitetura global, o encadeamento das perguntas e as possibilidades de resposta; b) as respostas dadas pelas alunas.

4. Grupo de estudo

Caracterização

O estágio desenvolveu-se no Departamento de Dança da EMOL no âmbito da disciplina Técnica de Dança Clássica. O grupo em estudo foi uma turma de 3º ano do Curso Básico de Dança, do EAED. A turma era composta por um grupo de treze elementos do género feminino, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos. Destas, três alunas apresentavam dificuldades ao nível da cognição e outras duas estavam abrangidas pelas alíneas a), b) e e) do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Anexo E), que

tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

(Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho)

As duas alunas nesta circunstância beneficiavam de testes adaptados nas disciplinas do ensino regular. Em nenhuma das cinco alunas supracitadas estas dificuldades transpareciam nas disciplinas do ensino artístico especializado.

Do grupo de treze alunas, doze apresentaram o formulário de consentimento informado relativo à recolha e tratamento de dados relativos ao estudo, devidamente preenchido e assinado, demonstrando concordância em participar no mesmo. Uma versão não preenchida deste documento pode ser consultada no Apêndice E - Formulário de consentimento informado para recolha e tratamento de informação. O formulário foi entregue em mão às alunas na primeira aula do estágio e foi recolhido nas aulas subsequentes. Uma aluna não apresentou o documento assinado, por discordância da encarregada de educação em que fossem recolhidos dados da educanda. Entendeu-se que seria discriminatório para esta aluna

se a mesma não tivesse oportunidade de realizar as tarefas propostas. Assim, a mesma foi convidada a participar em todas as atividades desenvolvidas com a turma, sendo que, no seu caso, não houve recolha nem tratamento de informação. A título meramente informativo partilha-se que esta aluna havia ingressado no Ensino Artístico Especializado no início do ano letivo a que respeitou este estágio, tratando-se de uma aluna sem experiência em Dança, que entrou diretamente para o 3º ano do curso. A aluna demonstrou dificuldades em acompanhar o exigido à turma, tendo optado por não realizar um grande número de aulas práticas, na segunda metade do ano letivo.

A turma era composta por alunas com características diferenciadas, resultando numa combinação heterogénea, quer ao nível das condições físicas para a Dança⁴, quer ao nível da constituição física das mesmas. Tratando-se esta faixa etária de uma idade de transição, a adolescência, situada entre a idade infantil e a idade adulta/jovem, adulta, foi com naturalidade que se constatou que algumas alunas da turma se encontravam mais próximas de um estágio de desenvolvimento infantil, ao passo que outras se apresentavam com uma robustez física com maior grau de maturação. Durante o próprio estágio, após algumas pausas letivas/período de confinamento, algumas alunas surpreendiam quando regressavam ao ensino presencial, pelo desenvolvimento corporal entretanto ocorrido.

Segundo Lia Pappámikail (1977, p.11) a adolescência “constitui um período particularmente intenso em experiências relacionadas com a construção da autonomia, a conquista de liberdade e a aquisição de independência.” Pappámikail (1977, p.12) apresenta também a seguinte problemática: “(...) muitos dos jovens contemporâneos afirmaram ser autónomos, sem ter autonomia de facto.” O adolescente sente um apelo pela liberdade, o que conduziu este estudo à dotação de mais autonomia do mesmo na disciplina de Técnica de Dança Clássica esperando, assim, contribuir para a sua motivação. Deste modo, a par da questão da autonomia, procurou-se construir relações de cumplicidade entre os colegas, gerar gosto em partilhar e aumentar a criatividade nas respostas ao desafio. A escolha desta faixa etária também se deveu ao facto de as alunas apresentarem, à época, pelo menos dois anos de prática intensiva de Dança, e, conseqüentemente, um bom domínio sobre o seu corpo, quer ao nível da perceção, quer da expressividade e artisticidade, o que vai ao encontro do defendido por Smith-Autard: “*Experience, feeling direct, particular, concrete comes first, intellectual analysis, perhaps later.*” (Smith-Autard citada por Marques, 2007, p.47).

⁴ por condições físicas para a prática da Dança, entenda-se atributos como capacidades coordenativas, *en dehors*, flexibilidade do pé, impulso, flexibilidade, força, etc.

CAPÍTULO IV - DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Calendarização das fases da investigação

O Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança (Escola Superior de Dança, 2012, p.4) (disponível para consulta no Anexo F - Regulamento n.º 837/2015), obriga a 60h de trabalho na escola cooperante:

Tabela 7- distribuição de horas por atividade de prática pedagógica

nº de horas	atividades a realizar
8 horas	observação estruturada
8 horas	participação acompanhada
40 horas	lecionação supervisionada
4 horas	colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante

O horário da turma de 3º ano encontra-se disponível para consulta no Anexo G. O estágio foi calendarizado de forma a que a professora estagiária estivesse presente em duas das três aulas semanais da disciplina, e de acordo com a estrutura temporal abaixo:

Tabela 8 - calendarização real das fases do estágio

atividades	horas	dias	
observação estruturada	21h 14 aulas x 90 mins	outubro novembro abril maio	dias 1, 8, 12, 15, 19, 22, 26, 29 dia 2 dia 29 dias 13, 20, 24, 27
participação acompanhada	18h 12 aulas x 90 mins	novembro dezembro janeiro	dias 5, 9, 12, 16, 19, 23 dias 3, 10, 14, 16 dias 7, 14
lecionação supervisionada	34h 10 aulas x 60 mins + 16 aulas x 90 mins	janeiro fevereiro março abril maio junho junho	dias 4, 11, 18, 21 dias 11, 18, 25 E@D dias 4, 11, 18, 25 E@D dias 8, 12, 15, 19, 22, 26 dias 3, 6, 10, 17, 31 dia 7 dias 14, 17, 21 E@D + presencial
colaboração em outras atividades pedagógicas realizadas na escola cooperante	4h45	junho	dias 11, 12

O contacto direto com a turma teve a duração total de 77h45 mins, distribuído por várias fases, durante as quais houve uma preocupação de adaptação às dinâmicas próprias da escola. O estágio foi encarado desde o início com humildade, determinação em perceber como se faz, interesse em absorver todos os ensinamentos que a experiência pudesse proporcionar. Encarou-se a figura da Professora Cooperante como um mentor experiente, a quem se recorreu para tirar dúvidas e procurar aconselhamento, de forma regular. Esta postura facilitou o ambiente cooperativo que se queria implementar na turma e, inclusivamente, julga-se ter sido um exemplo positivo para o grupo de como trabalhar em harmonia com um colega, precisamente um dos pontos-chave do estágio. Da troca de experiências e considerações com a Professora Cooperante foi possível retirar ensinamentos importantes, como se observa nas anotações que constam do caderno de campo. Tratando-se de um relato descritivo de acontecimentos e de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, o mesmo apresenta-se por ordem cronológica e procura expor as ações levadas a cabo ao mesmo tempo que se estabelecem relações com os dados extraídos.

Observação estruturada - 1 de outubro a 2 de novembro

Familiarização com o contexto de ensino

Um primeiro momento, de 1 de outubro a 2 de novembro, foi dedicado à familiarização com o EAED, com a escola, com a turma e com a metodologia de ensino utilizada pela professora cooperante, como se pode ler nas notas de campo desse período:

alunas estavam a aquecer autonomamente. (...) Prof. pergunta aos alunos o que dói e porque acham que dói. Os alunos respondem e estão atentos (...) Prof. pergunta quem quer partilhar o que sentiu e onde; as alunas colocam o braço no ar e respondem. (...) algumas alunas - dificuldade em manter o *en dehors* nos saltos

nota de campo, 08/10/2020

cada aluno demonstra um exercício; têm dificuldade em recordar - Prof. marca com música (...)

nota de campo, 12/10/2020

Tratando-se esta experiência de um palco privilegiado para a aprendizagem do que é ser-se professor em contexto real de trabalho, foi estabelecido, desde o início que observar o número máximo de horas possível seria prioritário. Deste modo foram totalizadas vinte e uma horas de observação estruturada. Consultando os registos no diário de campo, pode perceber-se que um dos aspetos que interessava observar e conhecer era a forma como a

Professora Cooperante geria as correções das alunas, a reação das segundas e o seu nível de autonomia na aula, pois essa era justamente a área que se pretendia intervencionar:

alunos autónomos na limpeza das barras, colaborando alternadamente (...) *cool down* - alunas autónomas na gestão do alongamento livre; trabalham responsabilmente (...) barra - 60 mins; faladoras quando não estão a trabalhar

nota de campo, 12/10/2020

a Professora apela à autocorreção dos alunos; os outros alunos observam (...) as alunas respondem imediatamente às correções da Prof. (...) há momentos de atenção individualizada; algumas alunas saíram sem alongar

nota de campo, 15/10/2020

a Professora tem mais tendência para corrigir as alunas que estão mais perto de si (os lugares são sempre os mesmos por causa da pandemia!) (...) as alunas são muito faladoras quando não estão ocupadas; Prof. muito preocupada com o bem estar físico dos alunos, sempre a tentar perceber o que está a acontecer com o seu corpo e tentando respeitar os seus limites, sem comprometer o nível de exigência (...) todo o Centro está construído para dois grupos; Prof. observa dos dois lados; dá tempo para colegas se observarem e para absorverem as correções dos colegas e aplicarem a si próprios

nota de campo, 19/10/2020

Prof. pede à aluna J que se olhe ao espelho e coloca as suas mãos nas ancas e pede que a aluna se autocorrija executando *battement tendu à la seconde*. Pede às colegas para observarem e faz uma pergunta à turma. A aluna mostra resistência e não se esforça por incorporar a correção da professora. Não gosta do toque. Nas correções individualizadas perde-se o ritmo de aula e as alunas começam a conversar por estarem desocupadas; alunas pedem para ir ao wc a meio da aula; as alunas que estão a assistir à aula estão atentas e interessadas, gostam de colocar questões e fazer sugestões às colegas que estão a executar.

nota de campo, 02/11/2020

A observação como exercício de aprendizagem

Quando o estágio teve início, em outubro, o trabalho da Professora Cooperante com a turma havia iniciado em setembro. Nesse momento, a Professora Alexandra Figueira encontrava-se a fazer a transição entre os conteúdos não dados no 2º ano (as alunas

encontraram-se em confinamento uma parte significativa do ano letivo) e os conteúdos do 3º ano. Assim, usou como base o último plano de aula do ano letivo anterior, que ia modificando, introduzindo assim os novos conteúdos de forma gradual. Este plano de aula pode ser consultado no Anexo H1. Foi interessante constatar esta gradualidade, com pequenas modificações, de aula para aula. Apesar do ato de repetir a aula ser rotineiro as alunas tinham sempre um novo desafio: a substituição da música ou a alteração do vocabulário ou o aumento do grau de dificuldade do exercício. A observação destas modificações progressivas consolidou um dos ensinamentos adquiridos mais significativos de todo o estágio: a lógica de *build-up*, ou saber desconstruir um conteúdo em várias partes, identificar por que ordem devem ser ensinadas, que quantidade de informação consegue o aluno desta idade gerir em simultâneo, como devem ser combinadas, e instalar essa organização em *crescendo*. Esse conhecimento existia de uma forma intuitiva e empírica, mas de facto os primeiro e segundo semestres do curso vieram sistematizar e ajudar à organização mental e prática desta realidade: “decompor, desde os anos iniciais, todos os exercícios compreendendo a lógica da sua evolução (*build ups*), respeitando as dinâmicas e acentuações.” (Amorim, 2019, p. 8)

Também nestas primeiras aulas se constatou que as aulas de técnica foram intercaladas, nas primeiras semanas, com aulas de uma técnica somática, muito utilizada presentemente nas escolas de Dança: *Progressing Ballet Technique*. Esta prática, bem recebida pelas alunas, ajudou-as a ‘recentrar’ mente e corpo, através de uma ampliação de consciência acerca das camadas musculares mais profundas do corpo e do conseqüente processo de engajamento motor, num entendimento do corpo enquanto mais que o somatório de partes, uma unidade viva e interligada. Considera-se que a aprendizagem decorrente de ‘só’ observar uma colega mais experiente, revelou-se extremamente importante durante todo o estágio, motivo pelo qual se pretendeu observar o número máximo de aulas possível.

Identificação das dificuldades genéricas do grupo

A observação estruturada permitiu a contextualização no tipo de trabalho realizado e, como tal, a extração de informações que ajudam a descrever o ambiente da aula e os comportamentos dos seus intervenientes (as notas de campo encontram-se disponibilizadas na íntegra no Apêndice B). Adicionalmente, foram extraídas informações de natureza objetiva, por meio do preenchimento de grelhas de observação (Apêndice A). As grelhas foram estruturadas com antecedência, para uma planificação rigorosa do que se pretendia observar.

Nesta fase do estágio procurou-se ir ao encontro da célebre expressão de Ausubel, “o fator isolado mais importante, que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe” (Ausubel, citado por Distler, 2015, p.195) e das preocupações de Severo, Dellazzana & Marchesan que afirmam que “verificou-se que, na maioria das vezes, o educador ensina sem

saber o que o aluno já sabe (2001, p. 97) e de da Silva e Schwartz, que “o treinamento na dança, precisa ser ajustado de acordo com a identificação do que precisa ser aprendido” (2000, p. 49). Para esse efeito, foi fundamental fazer-se um diagnóstico do nível de competência das alunas, e assim estabelecer-se desde o início quais as áreas a intervir. Para identificar as fragilidades genéricas da turma, foram observadas as competências individuais das alunas, avaliadas em escala de 1 a 10, correspondendo 1 a um desempenho com muita dificuldade e 10 com muita facilidade. Considerando a taxonomia de Bloom, a avaliação diagnóstica reportou à resposta completa e clara do domínio psicomotor do aluno, isto é, a capacidade de realizar ações de forma clara e efetiva. Esta identificação foi feita em seis aulas e encontra-se organizada em seis grelhas de observação. Expõe-se abaixo uma versão resumida dos resultados médios obtidos, registados nas seis grelhas:

Tabela 9 - sùmula das grelhas de observação com vista à identificação das dificuldades do grupo

grelha de observação data da observação	categoria	objeto de observação	pontuação média do grupo
grelha I 08/10/2020	postura	distribuição do peso pelo pé de apoio em <i>pied plat</i>	7.0
		distribuição do peso pelo pé de apoio na meia ponta	7.0
		alinhamento geral do corpo	8.1
		5ª posição de pés	6.8
grelha II 12/10/2020		postura corporal geral na meia ponta	7.5
		colocação das costas nos saltos	7.2
		colocação dos braços em 2ª posição	7.4
grelha III 15/10/2020	capacidades técnicas	desempenho articular do pé de trabalho	6.5
		alinhamento articular dos membros inferiores em <i>plié</i>	7.1
		alongamento dos pés nos movimentos de salto	6.9
		subida do pé de apoio a 3/4 de ponta	7.4
grelha IV 19/10/2020		precisão geral na execução dos movimentos	7.7
		<i>en dehors</i>	6.5
		equilíbrio	7.2
		<i>tónus</i> muscular na perna de apoio	6.8
grelha V 22/10/2020	amplitude em movimentos de extensão de pernas <i>en l'air</i>	7.2	
	flexibilidade	'aberturas' em alongamento estático	7.2
grelha VI 26/10/2020	capacidades cognitivas	aplicação das correções	6.8
	capacidades artísticas	qualidade de movimento	6.8
		coordenação das partes do corpo	7.4
		uso correto da direção do olhar e presença	6.8
competências sociais	atitude e interesse	7.1	

Importa salientar que por vezes algumas alunas faltavam às aulas, encontravam-se lesionadas, ou, por qualquer motivo observavam a aula. Nestes casos, os parâmetros que estavam a ser avaliados aos restantes elementos da turma ficavam por preencher, sendo aferidos os dessas alunas nas aulas subsequentes. Como se pode consultar na tabela 9, as pontuações mais baixas foram obtidas nos seguintes parâmetros:

- *en dehors* (6.5);
- passagem do pé de trabalho por 1/4 de ponta, 1/2 ponta e 3/4 de ponta, com resistência pelo chão 'antes de chegar à ponta', nos movimentos iniciados por *degagé* e de *pied plat para cou de pied/retiré* (6.5);
- 5ª posição de pés: as posições das alunas assemelhavam-se mais a uma 3ª posição (6.8), como se comprova na Figura 6;
- *tónus* muscular na perna de apoio (6.8);
- uso do foco (6.8) - as alunas apresentavam pouca propensão ao uso das posições da cabeça (capacidade coordenativa) e da projeção do foco (olhar e presença vibrante);
- presença e energia dos alunos (6.8) - apresentavam uma energia pouco projetada e pouco expressiva.

Figura 6 - 5ª posição de pés de uma aluna na fase de diagnóstico



apresentava peso mal distribuído pelos dedos dos pés, alinhamento semelhante ao de 3ª posição, joelhos fletidos, pouca rotação externa da articulação coxo-femoral

Figura 7 - 1ª posição de pés de uma aluna na fase de diagnóstico



apresentava peso mal distribuído pelos dedos dos pés, joelhos fletidos, pouca rotação externa da articulação coxo-femoral

Salvaguardando a subjetividade destas classificações, feitas através do olhar de uma única pessoa, os dados permitiram confirmar o que uma observação mais informal já havia detetado e que se encontram registadas em notas de campo como estas:

Falta de presença! Foco, cabeças, projeção da energia para fora!

nota de campo, 02/11/2020

aluna F - muita dificuldade em manter joelhos esticados quando fecha *battement tendu*; algumas alunas têm dificuldade em manter o peso à frente na meia ponta; 5ª posição - alunas não cruzam

nota de campo, 08/10/2020

correções para janeiro - cinco dedos no chão e colocação do arco do pé no *demi-plié*; passagem do pé pela 1/2 pt no *degagé*; barulho dos pés nos saltos (distribuição do peso na chegada ao chão e trabalho articular do pé)

nota de campo, 03/12/2020

Disponibiliza-se para consulta um vídeo que demonstra, no mesmo exercício, três aspetos cuja execução podia ser melhorada. Vídeo sem som - consultar hiperligação [aqui](#).

Ambos os registos (caderno de campo e grelhas de observação sistemática) serviram para identificar as principais dificuldades da turma e assim fixar objetivos a alcançar. Os objetivos de melhoramento dos conceitos com pontuações mais fracas foram transmitidos à turma, rumo à construção de aprendizagens ativas e significativas: “quando os alunos têm um entendimento claro de seus objetivos finais, a aquisição da habilidade é mais efetiva no processo de aprendizado motor” (da Silva, M. & Schwartz, G., 2000, p. 50).

Participação acompanhada - 5 de novembro a 16 de dezembro

O contacto direto com a turma, em contexto de aula

A participação acompanhada teve lugar de 5 de novembro a 16 de dezembro, com mais duas aulas posteriores a acontecer em janeiro, perfazendo 18 horas. Nesta fase, a professora estagiária ocupou-se de várias tarefas que implicavam interagir de diversas formas com o plano de aula, construído pela Professora Cooperante. A Professora Alexandra partilhou numa plataforma *online (cloud)* o plano de aula e as músicas utilizadas. O método de trabalho encontrado foi ir substituindo as músicas na pasta partilhada, e ir acrescentando informação escrita manualmente ao plano de aula impresso. Por esse motivo partilha-se em Anexo H1 a primeira versão do mesmo. Conforme sugerido pela professora cooperante, a mesma exemplificava os exercícios e, durante a execução dos mesmos, a professora estagiária corrigia individualmente os alunos.

Prof. Alexandra sugeriu que como estávamos a preparar alunas para o teste e já conheciam os exercícios, fazia sentido ela dar aula e eu abordar as alunas que necessitavam de correções, individualmente; foi estranho interferir na aula de outra pessoa: a aula prosseguia e sempre que eu falava com uma aluna senti que a estava a distrair do que a Prof. ia dizendo. Não senti que dominava o espaço e tentei estudar a melhor forma de comunicar com as alunas; tentei corrigir todas.

nota de campo, 05/11/2020

Como pode observar-se abaixo, havendo experiência de lecionação noutros contextos, com grande à vontade na relação com os alunos, nesta situação havia algum pudor inicial em interferir na aula de um colega, situação que se foi dissipando com o tempo:

Tive dificuldade em corrigir uma situação nas ancas da aluna J e pedi ajuda à Prof., que interveio na correção. Senti que isto roubou tempo à aula e compreendi a necessidade de manter o ritmo da aula.

nota de campo, 05/11/2020

Senti-me mais à vontade nesta aula; em conversa com a Prof. Alexandra antes da aula partilhei a minha preocupação por interferir demasiado na aula e ela sugeriu que abordasse as alunas com um toque, elas já tinham consciência para estabelecer uma correspondência direta entre esse toque, o erro e a correção. Correu melhor.

nota de campo, 09/11/2020

aula de preparação para a prova, os alunos já sabem a aula; ajudei a limpar corrigindo em simultâneo à Prof. Alexandra.

nota de campo, 16/11/2020

Nalguns momentos da aula solicitou-se para intervir, com correções genéricas, entre o lado direito e esquerdo, ou após a execução de exercícios onde várias alunas apresentaram erros comuns.

Senti-me à vontade na aula; a Prof. continuou a marcar aspetos específicos da aula de teste; pedi para fazer uma correção coletiva no *grand plié* relacionada com as direções da cabeça e com o foco.

nota de campo, 12/11/2020

Também houve intervenção direta, com sucessivos apelos à turma, quanto à forma como a mesma se apresentava, e que aconteceu durante vários momentos do ano letivo:

após o meu apelo, as alunas apresentaram-se bem vestidas (...)

nota de campo, 12/11/2020

Outras anotações refletem preocupações com o que acontece entre a explicação/demonstração do professor e a incorporação do conhecimento teórico, por parte do aluno:

como aprendemos? pedi às alunas para filmar alguns pormenores no fim da aula, para apanhar os erros (joelhos para dentro nos *pliés* dos saltos); nesta situação várias alunas executaram bem os movimentos - o que demonstra que ao saber que estão a ser filmadas, se recordam do que têm de fazer, trabalhando com mais consciência. Como podemos transportar esta maior consciência para o trabalho DURANTE o exercício?

nota de campo, 14/12/2020

A participação acompanhada fluiu de forma natural, havendo uma adaptação às necessidades da professora cooperante: nalgumas ocasiões a ajuda passou por gerir o suporte musical, noutras 'a improvisação' de exercícios de aquecimento com os alunos em ensino presencial enquanto a professora cooperante geria dificuldades decorrentes do ensino não-presencial (alguns alunos encontrava-se em isolamento profilático e, em simultâneo, outros alunos encontravam-se no estúdio de Dança). Estas funções foram encaradas com naturalidade, pois todas elas fazem parte do quotidiano dos docentes de Dança:

duas alunas estão em isolamento profilático; a prof. estava com dificuldades em estabelecer a vídeo-conferência por isso perguntei se queria que ocupasse as alunas. improvisei três exercícios de aquecimento na barra; coloquei a música do *plié* para as alunas irem começando a aula e ajudei à logística da vídeo-chamada

nota de campo, 03/12/2020

Para finalizar esta fase, as alunas realizaram o teste de avaliação prática. As deslocações dos alunos entre exercícios, antes e depois da aula foram cuidadosamente coreografadas pela Professora Alexandra, bem como as transições entre os mesmos. Isto conferiu um sentido de apresentação relevante neste contexto de ensino.

Embora o parecer da professora estagiária não fosse considerado na avaliação da turma, a Professora Alexandra gentilmente cedeu uma grelha impressa para preenchimento e as notas foram discutidas entre as duas docentes após o teste. Tendo sido a primeira experiência de avaliação, foi interessante constatar da dificuldade em atribuir pontuações às alunas, mesmo conhecendo o seu trabalho, em distinguir, com justiça, os diferentes níveis de

competência das mesmas, em conseguir observar, depressa, todos os elementos da turma na execução de determinado exercício e ainda ignorar o que se conhecia previamente das alunas. Face à experiência da Professora Alexandra em avaliar o desempenho dos alunos em contexto de teste prático, não causou surpresa que as classificações expressassem discrepância, com as da Professora Cooperante a serem genericamente mais baixas. Constituindo-se a experiência docente prévia ao estágio, de um outro contexto de ensino, não formal, a discussão das classificações entre as professoras foi um exercício valioso e um dos momentos-chave para a compreensão de como o professor de Dança pensa e das suas expectativas em relação ao desempenho dos seus pupilos.

Planificação das áreas a interencionar

Paralelamente a estas horas de contacto direto com a turma, fora do âmbito da aula ia-se desenhando a planificação do trabalho seguinte. A mesma assentou na promoção da aprendizagem em duas dimensões distintas: por um lado, as competências respeitantes ao programa de Técnica de Dança Clássica do Departamento de Dança da EMOL, no Anexo I; por outro, o aprimoramento de competências específicas em que as alunas demonstraram dificuldade de execução no início do ano letivo. Procurou-se assim a confluência destas duas dimensões, respeitando o ensino previsto no programa curricular e reforçando de forma sistematizada os conteúdos que careciam de maior atenção por parte dos professores.

Nesta fase do estágio, antes da situação pandémica impor o confinamento generalizado da população, ainda interessava comparar as dificuldades inicialmente diagnosticadas com o seu desempenho após a intervenção. À data perspetivava-se aferir a pertinência da mesma com base em resultados observáveis e comparativos.

Uma vez identificadas as fragilidades genéricas do grupo, foi necessário estruturar uma estratégia de trabalho cooperativo que conduzisse à superação das suas dificuldades. De acordo com as competências onde as alunas apresentavam mais dificuldades, previamente seriadas, calendarizou-se um plano de trabalho focado sobre as mesmas, que estruturava:

- a) que conceitos específicos se pretendiam trabalhar;
- b) em que exercícios;
- c) quando.

Tabela 10 - exemplo de distribuição de trabalho ao longo do tempo

data	conceito	exercício
07/01/2021	<i>en dehors</i>	<i>plié</i>
14/01/2021		<i>battement glissé</i>
21/01/2021		<i>petit saut</i>
28/01/2021	equilíbrio	<i>pirouette</i>
04/02/2021		<i>adagio</i> no centro

Para trabalhar o aperfeiçoamento técnico/artístico propôs-se uma rotina que cumpria uma estrutura de aula tradicional à qual foi incluído um momento de trabalho especificamente vocacionado para trabalhar uma competência predeterminada, em grupos de duas alunas e com a duração de quinze minutos. A este segmento da aula designou-se ‘momento de estudo’. No momento de estudo importava envolver os alunos em trabalho cooperativo e engajá-los no processo de aprendizagem, para que se vissem como construtores de conhecimento. A organização do momento de estudo, a sua implementação e as suas implicações encontram-se descritas pormenorizadamente no Capítulo V deste trabalho.

Lecionação supervisionada - 4 de janeiro a 21 de junho

No período compreendido entre 4 de janeiro e 21 de junho (dois períodos letivos), realizaram-se 34 horas de lecionação supervisionada, tal como apresentado na Tabela 8. Não foi possível cumprir as 40 horas previstas, uma vez que as alterações no calendário escolar e o Plano de Ensino à Distância (E@D) (para consulta no Anexo J) obrigaram a uma redução muito relevante da carga horária semanal: a supressão das aulas, ocorrida no confinamento de 25 de janeiro a 5 de fevereiro foi compensada com o cancelamento da pausa letiva de Carnaval, com a diminuição dos dias de férias de Páscoa e ainda com o prolongamento do calendário escolar em junho. No entanto, o Plano de E@D da escola, que seguiu diretrizes impostas pelo Ministério da Educação, implicou a redução de 3 aulas semanais de 90 minutos para 2 aulas semanais de 60 minutos, ou seja, para menos de metade da carga semanal (270 minutos vs. 120 minutos). O estágio foi esboçado para acontecer em 80 horas distribuídas pelos primeiros dois períodos letivos, estando a professora estagiária presente em dois dos três dias de aulas semanais da disciplina. Ora, como a calendarização do Plano de E@D suprimiu uma dessas duas aulas e não havendo outra disponibilidade da professora estagiária que não a de estar presente em apenas uma aula semanal, com a agravante do horário ter sido reduzido para 60 minutos/aula, houve dificuldade em cumprir as 40 horas. Assim, no período compreendido entre 8 de fevereiro e 26 de março estavam inicialmente previstas 21

horas de estágio, das quais foi possível realizar apenas 7. Isto obrigou a um atraso do trabalho previsto, por várias semanas.

O 2º período letivo teve início com um novo plano de aula. Este plano também foi elaborado pela Professora Cooperante (Anexo H2), por sua iniciativa e vontade, não obstante a disponibilização da estagiária para o fazer. Foi respeitada a sua proposta, e encarada como mais uma oportunidade de aprendizagem. Dado que, entretanto, havia sido iniciada a lecionação supervisionada, a interação com este plano de aula implicava maior domínio sobre o mesmo do que sobre anterior. Causou certa estranheza aprender exercícios de outra professora e ‘entrar’ dentro do seu estilo de composição. Com este esquema de exercícios houve uma aprendizagem significativa porquanto a cada repetição da estrutura (a cada aula), ela era mais incorporada e compreendida com maior profundidade. As sutilezas na forma como a aula está pensada conduziram ao aumento da admiração pelo trabalho desenvolvido pela colega e reconhece-se que a aprendizagem foi mais rica desta forma do que se a implementação do plano de aula fosse feita com a planificação da professora estagiária, pois isso não traria nada de novo. O contacto com o novo, com uma nova forma de planificar foi muito útil e as suas influências, positivas, fazem-se sentir na forma como a planificação é feita nos dias de hoje. Neste bloco de trabalho, algumas aulas eram lecionadas pela professora estagiária com supervisão da professora cooperante, intercaladas por aulas conduzidas pela segunda. Quando oportuno, ambas as professoras intervinham na aula da outra, para reforçar ou dar uma nova perspetiva ao que estava a acontecer na aula, procurando não impor a sua presença e sempre numa ótica de respeito mútuo.

Em janeiro a Professora Alexandra viu-se na necessidade de providenciar assistência a familiares, em situação de isolamento profilático, tendo a estagiária lecionado sem supervisão durante uma semana (perspetivavam-se duas semanas, mas, entretanto, houve ordem governamental de confinamento de toda a população e as aulas foram suspensas durante duas semanas), a pedido da Direção Pedagógica da escola.

A consolidação dos objetivos a desenvolver neste plano de aula sofreu bastante com as sucessivas interrupções de trabalho, tendo sido plenamente implementados muito mais tarde, já a meio do terceiro período. Observe-se:

- confinamento geral em janeiro – poucos dias após o regresso da pausa letiva de Natal, os alunos viram as suas aulas ser suspensas durante duas semanas;
- E@D – os 270 minutos semanais do ensino presencial foram reduzidos drasticamente para 90 e depois para 120 minutos; as aulas realizavam-se sincronamente na plataforma *online* utilizada pela escola ‘Teams’; posteriormente a Direção Pedagógica da escola determinou que as duas aulas

semanais síncronas de 45 minutos passariam a ter a duração máxima de 60 minutos, ou seja, 120 no total semanal; por indicação da Direção Pedagógica, foi suprimido todo o trabalho de saltos, *pirouettes* e de pontas; o tempo disponível apenas possibilitava um trabalho de manutenção, com a execução dos exercícios da barra, alternando lados (exemplo: *plié* para o lado direito, *battement tendu* para o lado esquerdo); o teste de avaliação foi feito em E@D;

- pausa letiva de Páscoa;
- regresso ao ensino presencial – aquando do regresso às aulas presenciais, foi necessário ‘limpar’ as incorreções posturais e de execução das alunas e retomar gradualmente o trabalho de centro e saltos; as alunas tiveram apenas uma aula de pontas porque, entretanto, foi necessário começar a preparar o teste de avaliação seguinte (o 3º teste), com o mesmo plano de aula de base, agora com algumas alterações.

Para que a Professora Cooperante pudesse avaliar as alunas, as mesmas procederam às gravações individuais de um conjunto de exercícios previamente selecionados, em formato de vídeo. Enviaram os mesmos à professora, que aferiu o domínio sobre os conhecimentos.

Após o teste de avaliação da turma, perspectivava-se finalmente a implementação do 3º plano de aula, agora criado pela professora estagiária (para consulta no Apêndice F). No entanto, a aprendizagem dos novos exercícios foi novamente adiada para depois do espetáculo da escola, duas semanas após o teste de avaliação. Remeteu-se assim a implementação deste novo plano para depois da apresentação. Sucede que as alunas se viram privadas de participar no espetáculo devido à pandemia de COVID-19: alguns elementos da turma haviam tido contacto indireto com um colega que apresentou teste positivo à presença do novo coronavírus. Das treze alunas da turma, apenas duas, de outra escola, tiveram a possibilidade de regressar às aulas presenciais no fim do ano letivo, enquanto as colegas acompanhavam as últimas aulas nas suas casas. A desmotivação das alunas era evidente: no fim de três anos de trabalho intensivo em Dança, as alunas haviam participado num único espetáculo, tendo ficado de fora da atividade mais importante da escola pelo segundo ano consecutivo e haviam tido pouquíssima experiência em pontas. Na primeira aula após a data do espetáculo, com duas alunas em estúdio e as restantes em casa, ensinaram-se alguns exercícios do novo plano de aula, elaborado pela professora estagiária; as alunas não demonstraram recetividade por esta iniciativa, evidenciando cansaço e desalento; fazendo um esforço para aumentar a motivação das alunas, na aula seguinte a professora estagiária dinamizou exercícios de condição física, principalmente de força e alongamento, na expectativa de contribuir para incentivar a turma, também sem sucesso. Os últimos dias do ano letivo foram duros. O plano de aula III não chegou a ser implementado e

a última aula foi utilizada para preencher os inquéritos de opinião para este estudo, com todas as alunas em simultâneo.

A não implementação destes exercícios não teve impacto no estudo que se propôs fazer: essa prática seria válida em termos de exercício de estágio, mas não era fundamental para a concretização do mesmo nem teve influência direta na investigação. Com rigor, não se pode afirmar que o estágio tenha sido prejudicado por este sucessivo adiamento da implementação do plano de aula, porquanto o foco não residia no plano em si, mas antes uma intervenção sobre um plano de aula, qualquer que fosse.

Todo as semanas em que as alunas se encontravam em ensino presencial, a professora estagiária esteve presente em duas aulas semanais. Aquando da lecionação supervisionada, uma das aulas semanais foi destinada à lecionação e outra à observação. Ocorreu por vezes as aulas destinadas à lecionação serem necessárias para cumprimento de objetivos da escola, e, nesses casos, a professora conduzia os trabalhos, como preparação para testes, ensaios para espetáculo, ou outros. Esta gestão foi acontecendo de forma natural.

Colaboração em outras atividades pedagógicas - 11 - 12 de junho

Estando prevista a realização do espetáculo de encerramento de ano letivo da escola cooperante no dia 12 de junho no Teatro José Lúcio da Silva, em Leiria, a turma de 3º ano não pôde participar na atividade. Esta impossibilidade deveu-se ao facto de alguns elementos da turma terem estado em contacto com um colega que testou positivo no teste à COVID-19. As autoridades de saúde decretaram o isolamento profilático de toda a turma, ainda que as alunas do 3º ano apresentassem testes negativos à infeção. Assim, as alunas viram-se impedidas de participar no espetáculo dois dias antes da realização do mesmo.

Previamente ao isolamento profilático da turma, a professora estagiária ajudou as professoras Rita Monteiro e Alexandra Figueira a 'limpar' a coreografia da turma e a fazer/organizar adereços de cabelo para as alunas.

Chegados à semana do espetáculo, não sendo possível contribuir para a concretização de atividades com o grupo de estudo pelos motivos supracitados, a professora estagiária voluntariou-se para ajudar noutro tipo de trabalhos que a Direção Pedagógica considerasse pertinente. No seguimento disto, esteve presente nos ensaios e preparação para o espetáculo nos dias 11 e 12 de junho, totalizando 4h45 de atividade, ajudando com outras turmas em tarefas como ajudar os alunos a vestir/despir, dirigir o aquecimento, contribuir para a concentração mental dos mesmos, encaminhá-los para os funcionários ou fazendo a ponte entre o que estava a acontecer no palco e nos bastidores, em diversos momentos, a pedido dos professores da escola.

CAPÍTULO V - O ENSINO COOPERATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA E ANÁLISE DOS DADOS

1. Estratégias pedagógicas desenvolvidas

Uma vez identificadas as fragilidades genéricas do grupo de estudo, foi necessário estruturar uma estratégia de trabalho cooperativo, em pequenos grupos de alunos, que conduzisse à superação das suas dificuldades. A este segmento da aula designou-se 'momento de estudo'.

O momento de estudo

Para se compreender convenientemente a natureza da abordagem implementada, sublinham-se três designações, que ajudam a interpretar este capítulo:

- a) conceito - competência que se pretende trabalhar; exemplo - *en dehors*;
- b) exercício - momento da aula onde se trabalha o conceito escolhido; exemplo - *rond de jambe à terre*;
- c) momento de estudo - bloco de atividades, com a duração total de quinze minutos e que acontecem por uma ordem específica.

O momento de estudo é um bloco de várias atividades, que acontecem por uma ordem sequencial e que tem a duração total de quinze minutos. Em suma, este bloco de atividades, pretendeu trabalhar um determinado conceito num determinado exercício. A dupla conceito/exercício mudava a cada duas aulas. Foram implementados os seguintes momentos de estudo, na fase da lecionação supervisionada:

Tabela 11 - organização do momento de estudo: distribuição dos conteúdos por exercício

dificuldades - conceitos	<i>en dehors</i>	5ª posição	foco, presença e energia	desempenho articular do pé de trabalho	tónus muscular na perna de apoio
exercícios	<i>plié</i>	<i>battement tendu</i>	<i>adagio</i> na barra	<i>battement tendu</i> na barra	<i>battement glissé</i>
	<i>battement tendu</i>	<i>grand battement</i>	<i>temps lié</i>	<i>adagio</i> no centro	<i>grand battement</i>
	<i>rond de jambe à terre</i>	<i>échappé sauté</i>	<i>petit sauts</i>	<i>temps lié</i>	<i>temps levé</i>
	<i>échappé</i>	<i>changement e petit sissonne</i>	<i>glissade jeté</i>	<i>battement tendu</i> no centro	
		<i>échappé relevé</i> em pontas	<i>battement fondu</i>	<i>petit sauts e petit jetés</i>	
			<i>adagio</i> no centro	<i>step up to pointe</i>	
				<i>rise e demi-plié</i>	

Pressupostos pedagógicos para o momento de estudo

A planificação do momento de estudo foi feita de forma estruturada, sistematizada e tendo o cuidado de salvaguardar a congruência de diversos aspetos pedagógicos. Considerando a aprendizagem por associação de uns conceitos a outros, na estrutura mental que os alunos já têm (cognitivismo), sentiu-se a necessidade de fazer compreender aos alunos que uns exercícios se relacionam com outros e que há conceitos que são comuns a vários, senão quase todos os exercícios, para facilitar o processo de transferência. A técnica de Dança é um todo, uma unidade, onde os conceitos são partilhados e a forma de execução é transversal a muito do seu vocabulário. A designação ‘conceito’ e ‘exercício’ relaciona-se de forma intrincada dentro da aula de Técnica de Dança Clássica. Despertar nos alunos essa consciência foi um passo na direção de processos metacognitivos, de transferência de conhecimentos numa troca recíproca entre representação mental e experimentação motora.

A mesma competência abordada em vários exercícios

Foi importante levar os alunos a compreender que, por exemplo, o trabalho articular do pé deve acontecer de forma transversal a vários exercícios/movimentos: seja *degagé*, seja

nos movimentos de salto ou ainda de extensão de pernas em amplitude (*relevé lent* ou *grand battement*); isto potencia no aluno a capacidade de relacionar o vocabulário da Dança entre si e de compreender o encadeamento lógico dos exercícios (*build-up*). Pretendeu-se com isto ajudar as alunas a transferir as competências que iam adquirindo, de uns exercícios para os outros.

O mesmo exercício, várias competências

O mesmo exercício exige o domínio de vários conceitos e todos devem ser trabalhados; por exemplo - o *battement tendu* trabalha a mobilidade articular do pé, mas este exercício envolve também outros conceitos: a extensão da perna de trabalho, as direções do movimento, as direções do corpo no espaço, a colocação e 'as linhas' do corpo, a transferência de peso, etc. Desta forma, fez sentido analisar outras competências, dentro do mesmo exercício e, sobretudo, que os alunos compreendessem a relação entre elas, indo ao encontro do preconizado pela taxonomia revista de Bloom, exposta no Capítulo II, ou seja:

Dividir o conhecimento em aspetos mais pequenos que são trabalhados isoladamente (conhecimento factual), para, uma vez juntos no mesmo exercício, otimizar o conhecimento conceptual (estabelecimento de relações entre os vários elementos básicos). Isto conduz ao conhecimento procedimental, a técnicas e métodos para executar o movimento.

Reciprocidade, igualdade de circunstâncias e otimização do tempo

O trabalho cooperativo assenta na reciprocidade, por isso outro dos aspetos que foi acautelado foi a igualdade de circunstâncias de todos os membros do grupo, para que “todos os membros do grupo tenham as mesmas oportunidades de participar e para que seja potenciada ao máximo a interação entre todos” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15). A forma encontrada de proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, sem comprometer a otimização do tempo, foi a implementação de duas aulas para cada momento de estudo (conjunto conceito/exercício). Atente-se ao exemplo abaixo:

Tabela 12 - exemplo de distribuição de tarefas pelos momentos de estudo

	AULA 1	AULA 2
ALUNO A	observador	executante
ALUNO B	executante	observador

A necessidade de refletir sobre o processo e sobre o resultado

Após a aula de Dança as alunas eram incentivadas a registrar por escrito as suas reflexões. Esse registo pretendia um duplo efeito: a) consolidar as aprendizagens da aula, num prolongamento e materialização do pensamento do aluno; b) extrair dados para serem utilizados nesta investigação-ação. Voltando à taxonomia revista de Bloom, pretendeu-se com isto que os elementos do grupo criassem conhecimento metacognitivo.

Operacionalização

Tendo como linha orientadora os pressupostos pedagógicos supracitados, o momento de estudo consistiu num conjunto de atividades, organizadas de forma sequencial:

1. despertar o conhecimento prévio, estabelecer o estado de prontidão e fornecer pistas - discussão em grupo com moderação da professora estagiária;
2. o trabalho cooperativo - a pares;
3. a reflexão escrita - trabalho individual.

1. Conhecimento prévio, o estado de prontidão e as pistas - discussão em grupo

- enunciação dos objetivos aos alunos; exemplo: hoje, nesta fase da aula, o nosso trabalho é analisar e melhorar a competência *en dehors* no exercício de *battement tendu*;
- preparação do aluno para o momento seguinte, com uma breve exposição da professora acerca dos conceitos a trabalhar no exercício, o que devem sentir, antecipar erros frequentes, etc;
- convite aos alunos para partilhar sobre de que forma é que a competência a abordar deve ser trabalhada no exercício ou outras considerações importantes;
- fornecimento de ajudas para desbloquear ou para direcionar os alunos - a professora fazia questões e fornecia dicas ou respostas incompletas para o aluno completar e assim incitar a uma participação ativa na aula;
- participação verbal voluntária dos alunos;
- utilização da imagética e estímulo das sensações a experienciar.

O lançamento de pistas foi uma das formas encontradas de reforçar o que as alunas já sabiam e de direcionar o pensamento das mesmas para os aspetos mais relevantes e sobre os quais haveria experimentação motora de seguida. As alunas respondiam às pistas lançadas participando voluntariamente nessa 'ponte' entre o que já sabiam e o momento em

que iriam aprofundar esse conhecimento, no trabalho a pares. O fornecimento de dicas procurou, estrategicamente, reforçar o conhecimento dos alunos menos ativos neste momento de discussão: “visto que o conhecimento prévio é muito variável na maioria das salas de aula, os professores que utilizam pistas e exemplos variados podem ajudar a tornar a informação mais significativa para todos os alunos.” (Arends, 2008, p. 271).

2. Trabalho cooperativo a pares

Assente na reciprocidade, troca, partilha e inspirado no conceito *Peer instruction to active learning* do Professor Eric Mazur (de que é benéfica a discussão de pares, pois ambos os intervenientes contribuem com pontos de vista diferenciados acerca de um assunto, e de que a ajuda mútua é possível pela via de um posicionamento crítico ao invés de uma postura passiva) criou-se um espaço de partilha e discussão em grupos de dois alunos. Esta conversa ocorre em relação direta com a experiência motora do movimento. Os elementos alternavam tarefas de uma aula para a outra e discutiam entre si as conclusões acerca do que aprenderam, alavancando a aprendizagem do outro. A etapa organiza-se da seguinte forma:

Tabela 13 - 2ª etapa do momento de estudo, o trabalho a pares e a alternância de papéis

	aluna A	aluna B
aula 1	executa um exercício em que se estuda um conceito específico, para o lado direito;	observa a colega A enquanto esta executava o exercício para o lado direito; algumas alunas tiram apontamentos;
	dois minutos: recebe <i>feedback</i> da colega B, que lhe fornece pistas para melhorar a execução; este <i>feedback</i> inclui ambas experimentarem fisicamente o movimento, repeti-lo, discutirem sobre ele, observarem-se ao espelho, etc;	dois minutos: fornece retorno à colega A acerca da sua prestação; providencia sugestões para que possa melhorar (procura soluções para os problemas); inclui exemplificar com o próprio corpo ou tocar no corpo da colega;
	repete o exercício para o lado esquerdo onde tenta aplicar as ‘correções’ da colega;	observa a colega A enquanto esta executava o exercício para o lado esquerdo; observava se as pistas fornecidas surtiram efeitos aquando da realização do segundo lado;
	1 minuto: 2º momento de <i>feedback</i> ; recebe retorno sobre se as alterações entre o primeiro lado e o segundo lado foram visíveis.	1 minuto: fornece <i>feedback</i> adicional à colega A e discutem se as correções foram aplicadas;
	ambas as alunas trocam impressões sobre a experiência; registam individualmente as conclusões; fazem uma súmula escrita dos aspetos a reter, consolidando as aprendizagens.	

aula 2	inversão de tarefas: executa as mesmas tarefas da aluna B na aula 1; mesmo conceito e mesmo exercício	inversão de tarefas: executa as mesmas tarefas da aluna A na aula 1; mesmo conceito e mesmo exercício
aula 3	novo ciclo: ambas as alunas executam as mesmas tarefas que realizaram na aula 1, com um de três cenários: <ul style="list-style-type: none"> • novo conceito / mesmo exercício • mesmo conceito / novo exercício • novo conceito / novo exercício 	

Figura 8 - trabalho cooperativo e distribuição de tarefas: um grupo executa, outro grupo observa I



Figura 9 - trabalho cooperativo e distribuição de tarefas: um grupo executa, outro grupo observa II



Disponibiliza-se um vídeo com imagens do momento de *feedback*, disponível para consulta na hiperligação - [aqui](#).

3. Reflexão individual escrita

O momento estudo incluía um momento final de reflexão individual escrita. As reflexões escritas foram imprescindíveis, na medida em que:

- foram uma ferramenta que obrigava o aluno a refletir sobre a sua aprendizagem, analisando-a de mais um prisma, o que, constituía em si, uma forma de consolidar os conhecimentos adquiridos pela experiência;
- atuaram como uma forma de monitorizar a compreensão dos alunos acerca do trabalho realizado, fornecendo pistas sobre a forma como os alunos estavam a

vivenciar o processo, sobre a profundidade do processo metacognitivo e sobre de que forma se poderia ajudar os alunos a retirar o máximo possível da experiência; por várias vezes a professora leu as reflexões e providenciou *feedback* escrito de forma a melhorar o processo de reflexão, de escrita, e indiretamente, do melhoramento de competências;

- c) permitiram a extração de dados úteis para este estudo, na voz da primeira pessoa (as alunas envolvidas).

Calendarização dos momentos de estudo ao longo do ano letivo

O plano de trabalho implicou a seguinte distribuição dos momentos pelo ano letivo:

Tabela 14 - calendarização dos momentos de estudo ao longo do ano letivo

exercício	1º momento de estudo	tarefas	2º momento de estudo	tarefas
en dehors				
<i>battement tendu</i> na barra	11/02/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	18/02/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
<i>en dehors rond de jambe à terre</i> na barra	25/02/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	04/03/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
desempenho articular do pé de trabalho				
<i>battement tendu</i> no centro	18/03/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	08/04/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
<i>petit sauts e petit jetés</i>	12/04/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	15/04/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
<i>adagio</i> no centro	19/04/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	22/04/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
5ª posição de pés				
<i>battement tendu</i> na barra	26/04/2021 ⁵	Grupo A - executante Grupo B - observador	06/05/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
<i>grand battement</i> na barra	10/05/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	17/05/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
<i>échappé sauté</i>	31/05/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	07/06/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante
foco, presença e energia				
<i>plié</i> na barra	14/06/2021	Grupo A - executante Grupo B - observador	17/06/2021	Grupo A - observador Grupo B - executante

⁵ visita da Professora Orientadora

Considerações acerca da experiência - implicações e desafios

A estrutura da aula e a gestão do tempo

Numa fase inicial, o momento de estudo acontecia interrompendo a estrutura tradicional da aula de TDC, de acordo com o exercício em que iria ocorrer. Tomemos como exemplo o estudo do conceito ‘impulso’ no exercício de *grand battement*: a aula iniciar-se-ia com o aquecimento prévio individual dos alunos e dar-se-ia início à sequência de exercícios previstos no plano de aula (que inclui o aquecimento coletivo planejado pela professora); chegado o momento do *grand battement*, haveria uma pausa na estrutura da aula para o momento de estudo. Seguidamente seria retomada a estrutura da aula. Isto fazia com que a cada duas aulas houvesse pequenas variações na estrutura da aula, o que era interessante para as alunas. Sucede que com a prática, percebeu-se que qualquer alteração na estrutura da aula, por mais pequena que fosse, gerava instabilidade e facilmente se perdia o controlo do tempo: a gestão do tempo deveria ser meticulosa e o mais previsível possível. Assim, numa fase mais avançada do estágio, e sempre procurando melhorar a proposta metodológica, experimentou-se prosseguir com todo o plano de aula sem interrupções e dedicar os quinze minutos finais da aula ao momento de estudo. Os motivos desta alteração prendem-se com a necessidade de manter o ritmo da aula, e a natural sucessão de exercícios. Encontrar a desejada ‘velocidade de cruzeiro’, ou uma rotina previsível foi um desafio. O confinamento geral da população, o ensino não presencial, o corte abrupto na carga horária, as dificuldades de visualização dos alunos *online* e a instabilidade que se fez sentir a todos os níveis também contribuíram para a complexidade da gestão desta questão. Com esta alteração do momento da aula em que decorria o momento de estudo e com a experiência, o processo que inicialmente demorava trinta minutos foi agilizado para vinte minutos e depois para quinze. A alteração obrigava a uma gestão rigorosíssima do tempo e revelou-se profícua, tendo resultado na implementação definitiva do momento de estudo na parte final da aula até ao fim do estágio. Esta dificuldade, a de ‘encontrar o ritmo’ ideal para o momento de estudo foi um dos grandes desafios do estágio. O mesmo resultou melhor quanto mais assertiva foi a voz de comando na organização das tarefas, o que é curioso, dado o tema do estudo se tratar justamente do aumento de autonomia dos alunos e de uma certa democratização, implícita na gestão da aula.

Alternância de papéis

Para ver cumprido um dos desígnios da aprendizagem cooperativa, a interdependência, mais concretamente a interdependência de papéis - (Silva, Lopes e Moreira, 2018), ficou determinado que o momento de estudo aconteceria em grupos de duas alunas. Por se tratar

de uma turma com um número ímpar de elementos, um dos grupos era constituído por três alunas. Neste caso, o trabalho organizou-se do seguinte modo:

Tabela 15 - distribuição de tarefas pelos elementos de um grupo de três alunas

alunos	aula 1	aula 2	aula 3	aula 4
A	executante	observador	observador	executante
B	observador	executante	executante	observador
C	observador	executante	executante	observador

Os grupos foram organizados pela professora estagiária, que procurou respeitar o princípio de composição de grupos com elementos com diferentes níveis de competência. A decisão de manter os mesmos grupos durante todo o estágio tentou ir ao encontro do princípio de interdependência positiva de identidade, que “tem por base as relações grupais que os diferentes elementos do grupo estabelecem entre si”, ou seja, quando os grupos se mantêm por tempo prolongado, as relações entre os membros fortalecem-se e a aprendizagem beneficia-se desse vínculo: “enquanto os alunos trabalham juntos, conhecem-se melhor, estreitam as relações e tornam-se mais amigos” (Silva, Lopes e Moreira, 2018, p. 17).

Outro dos aspetos considerados aquando da organização do trabalho a pares, foi a “interação estimuladora preferencialmente face a face” - com grupos pequenos, de alunas que trabalhavam de frente a frente (favorece o contacto) que se incentivavam, estimulavam, partilhavam opiniões e estratégias, esforço mútuo e confiança. (Silva, Lopes e Moreira, 2018)

O feedback proporciona um desequilíbrio interpessoal momentâneo, pelo facto de as perceções do professor acerca da sua prática poderem não coincidir com as perceções do observador, o que pode suscitar o diálogo e a discussão, mas também algum desconforto pela tomada de consciência da existência de outras perceções, diferentes da sua. A superação desta dificuldade reside possibilidade de auto - análise que cada um pode fazer da sua prática de docência, sendo o primeiro passo para uma mudança de comportamento e um maior controlo das suas ações.

(Reis citado em Gabinete de Apoio ao Tutorado, 2014, p. 14)

O trabalho a pares pressupõe a ampliação da consciência do papel do outro, um certo reconhecimento da existência do outro, num processo de aprendizagem que apesar de partilhar espaço com os restantes elementos do grupo, é de certa forma individual e interno, como é a aprendizagem da Dança. A este propósito, em resposta ao questionário, duas alunas afirmam que “foi engraçado porque pude observar outras dificuldades de outra pessoa sem ser as minhas dificuldades” e “deu para ter mais atenção nas correções que são necessárias

na colega o que numa aula não iríamos reparar com tanta facilidade”. Com esta consciência da existência do outro, ocorre de forma subjacente transferência de problemáticas e soluções entre pares: pretendeu-se que as alunas compreendessem que toda a turma progride mais depressa se todas aprenderem de forma mais eficaz, ainda que o processo da aprendizagem seja tradicionalmente individual. “Os alunos estimulam o sucesso uns dos outros” porque “o grupo só é bem sucedido se todos os seus elementos o forem” (Silva, Lopes e Moreira, 2018, p. 16). No questionário, uma aluna afirmou: “aprendi que os meus erros ou os erros da colega podem ajudar-nos a melhorar uma á outra”.

Quanto a questões de natureza prática, aquando do E@D, a forma encontrada de promover o trabalho de grupo foi recorrendo às salas simultâneas na plataforma de ensino *online*. Estas salas consistem em espaços virtuais paralelos à sessão principal, onde os alunos são convidados a entrar por um tempo predeterminado. A professora pode visitar as várias salas e acompanhar o trabalho que está a ser desenvolvido pelos grupos. Estas salas eram usadas apenas para a discussão. Quando um grupo de alunos executava o exercício e o outro observava, todos os alunos trabalhavam em simultâneo na sessão principal (a professora colocava a música que era ouvida por todos em simultâneo); Chegado o momento de *feedback* as alunas ingressavam na sala correspondente ao seu grupo e conversavam durante dois minutos; depois regressavam à sala principal, a aluna executante realizava o mesmo exercício para o lado esquerdo e regressavam novamente à sala do seu grupo por mais um minuto para o segundo *feedback*. Raramente ou nunca estes tempos foram cumpridos, dada a dificuldade de familiarização e gestão ágil do funcionamento das plataformas digitais em ensino não presencial.

A gestão das reflexões escritas

Partindo da ideia dos mapas conceituais, inicialmente pretendia-se construir um mural da aprendizagem, um trabalho com o contributo de todas as alunas em papel de cenário, com dez metros de comprimento, afixado numa das paredes do estúdio. O objetivo inicial seria os alunos irem preenchendo o mural ao longo do tempo, com as suas reflexões e descobertas, enriquecidas com desenhos e imagens. Isto aconteceria todas as aulas, na parte final do momento de estudo. Deste modo, as alunas poderiam ir apreciando a construção do processo de aprender, vendo crescer o mural. O mural representaria a materialização do seu conhecimento. Seria um instrumento de reflexão, de consulta, uma ferramenta de partilha de todos com todos e um meio adicional de motivação para o grupo. A ideia acabou por ser abandonada porque a) as paredes disponíveis tinham barras ou portas ou espelho, que não seria benéfico ocultar; b) a aula não se realizava sempre no mesmo estúdio; para combater esta dificuldade houve tentativas no sentido de enrolar e desenrolar o mural entre aulas; c)

tendo dez metros de comprimento, divididos pelas várias sessões, a apresentação gráfica implicava que não pudessem escrever muitas pessoas de cada vez de forma organizada (de leitura vertical), como se pode observar na Figura 5, o que implicava dispendir de tempo para preencher à vez; esse tempo era precioso para outras atividades. Deste modo, após duas aulas, as reflexões passaram a registar-se em cadernos A5, das alunas.

Para que as reflexões acontecessem em relação direta com as memórias recentes, considerava-se fundamental que o registo das reflexões individuais acontecesse no próprio dia. Fazer este trabalho (reflexão escrita) em aula retiraria demasiado tempo à sessão, pelo que era imperativo que as alunas tivessem responsabilidade e autonomia para o realizar fora da aula, nesse mesmo dia, o que implicava responsabilidade por parte das alunas.

Com o cenário pandémico que entretanto se impôs e com os alunos em regime de E@D (Ensino à Distância) foi necessário encontrar um meio alternativo, digital, de preenchimento das reflexões, de forma a que todos os alunos tivessem acesso ao conteúdo produzido pelos colegas, numa ótica de partilha de conhecimento. Desta forma, aquando do E@D, foram criadas tarefas na plataforma *online* utilizada para as aulas (*microsoft teams*) onde as alunas teriam acesso às reflexões das colegas num documento digital partilhado (o objetivo era que tivessem oportunidade de partilhar conhecimento); foram testadas três ou quatro versões de documentos e plataformas diferentes, sempre com prazos de entrega associados, mas continuava a ser um desafio que as alunas enviassem os trabalhos, pelos seguintes motivos: a) algumas alunas não conseguiam aceder aos documentos, nas suas diversas versões, por motivos desconhecidos; b) algumas alunas, ao inserir a sua informação, alegavam que desformatavam os conteúdos introduzidos pelas colegas, o que havia sido acautelado na forma como os documentos foram concebidos, mas ainda assim aparentava ser uma dificuldade. Assim, alterou-se novamente o formato das reflexões escritas, para passarem a ser entregues via correio eletrónico. Finalmente, aquando do regresso ao ensino presencial, foram solicitadas entregas novamente em papel. Ao longo de todo este processo, desgastante, várias reflexões não foram entregues: nas fases iniciais do estágio porque devido à dificuldade em gerir o tempo do momento de estudo, foi solicitado às alunas que fizessem as reflexões escritas em casa, após as aulas, o que resultou em falhas nas entregavas dos trabalhos. Procurando sempre melhorar a metodologia de trabalho, o processo foi novamente alterado, de forma a que as alunas dedicassem alguns minutos no fim da aula para escrever e entregar os textos. Por fim, passaram a ser recolhidos todas as aulas, em folhas soltas para assegurar a sua execução e entrega.

Todas as reflexões produzidas pelos alunos, em todas as plataformas foram reunidas e encontram-se no Apêndice C. Reunir os dados obtidos através dos diferentes esquemas de

registo das reflexões escritas foi um desafio. Encontram-se no Apêndice C2 figuras ilustrativas das diferentes plataformas digitais criadas para este efeito.

Relativamente às reflexões escritas não entregues, apesar dos esforços quer da professora estagiária, quer da professora cooperante, as alunas aparentavam ter alguma falta de sensibilidade para a reflexão enquanto exercício do estudante, da pessoa na sua dimensão pessoal ou do artista, o que foi surpreendente. Foi também curioso o facto de nesta faixa etária os alunos reclamarem frequentemente mais poder na relação pedagógica, sendo o expectável que agarrassem novas ferramentas como uma forma de destacar a sua individualidade e poder interventivo na aula e no grupo, equilibrando essa relação e tornando mais interessantes os momentos de aprendizagem, o que, aparentemente não sucedeu com tanto entusiasmo como o esperado.

A utilização da reflexão escrita como prolongamento de um exercício prático (execução/observação a pares) apresentou uma vantagem importante que importa referir: a investigadora pôde ‘escutar’ o que o aluno pensa e acompanhar a evolução do seu raciocínio. Como se a parte escrita de algum modo consolidasse e, sobretudo, validasse o que o aluno experienciou em aula. Nas respostas ao inquérito, 83% das alunas concordam que a estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever e que ter de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou a organizar o pensamento relativamente às tuas experiências vividas. 75% das inquiridas consideraram a reflexão escrita como um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança.

Paralelamente, considera-se que as reflexões escritas são um instrumento muito valioso de retorno ao Professor, do pensamento e aprendizagem construídos pelo aluno. Precisamente por este motivo, o de ‘escutar a voz do aluno’, optou-se por manter os erros ortográficos e construções frásicas originais, para uma perceção do real. Isto permite ler o nível de entendimento teórico das alunas, mas também o cuidado na apresentação do trabalho, e, de forma indireta, a sua atitude perante a disciplina.

Dada a idade das alunas e o grau de complexidade dos trabalhos que lhes são habitualmente exigidos durante o seu percurso escolar, considera-se que a natureza das primeiras composições entregues era claramente insuficiente para o nível de reflexão que se pretendia atingir. Assim, as primeiras reflexões escritas transcritas incluem observações escritas individuais feitas pela professora promotora da investigação, com o objetivo de levar o aluno a ampliar o seu pensamento relativamente aos aspetos técnicos e a abrir o leque de respostas possíveis no que toca à reflexão. A este propósito, atente-se à nota de campo do caderno de investigação, abaixo:

Corrigi e entreguei cadernos; confusão entre exercício e conceito (depois de já explicado muuuuuuuiiitas vezes); incompleto e vago; talvez o exercício seja demasiado difícil para esta faixa etária e estas alunas ainda não tenham maturidade para isto; e se essa falta de maturidade se deve simplesmente ao facto das alunas não terem experiência nesta prática pedagógica por nunca lhes ter sido dada esta oportunidade? e se, com as correções e sugestões, as próximas reflexões chegarem mais bem elaboradas? entreguei correções individualizadas e sugestões com exemplos escritos tipo enunciado.

nota de campo, 12/04/2021

Para além dos comentários com correspondência direta ao que foi escrito pelos alunos, a certa altura também lhes foi fornecido *feedback* generalista⁶, por escrito, acerca da forma como o aluno pensa a Dança e apresentadas soluções para futuras reflexões mais cuidadas, claras, amplas e consistentes. Não interessava tanto a crítica vazia, quanto o apontar de caminho possíveis. Esta sensibilização por escrito pretendeu reforçar as chamadas de atenção feitas em aula e pode ser consultada no Apêndice C1. De forma geral, as reflexões foram-se tornando progressivamente mais complexas e focadas, demonstrando um nível de reflexão mais profundo e também mais direcionado à especificidade de cada conceito. Isto é muito visível no caso das alunas C ou K, cujo aumento de atenção ao pormenor é observável, se se analisar os textos por si produzidos ao longo do tempo, e que constam na íntegra no Apêndice C - Reflexões escritas.

Síntese do sistema proposto

Quer a gestão da estrutura da aula, quer as reflexões escritas das alunas foram difíceis de implementar. Este processo passou por variadíssimas tentativas antes de se chegar à sua forma final. Acredita-se que os ajustes constantes ao processo de trabalho foram muito desgastantes mas que produziram efeitos. Conseguiu criar-se um sistema motivador e útil para a aprendizagem da Técnica de Dança Clássica, e que, após as sucessivas experiências de tentativa-erro, se encontra agora estruturado por forma a ser implementado em condições otimizadas. Admite-se a possibilidade de obtenção de resultados mais exuberantes com este sistema melhorado, pelo que seria interessante aplicá-lo por mais tempo, de forma mais consistente, ou seja, na sua forma final.

⁶ a que chamamos 'sugestões intercalares da professora estagiária', e que constam no Apêndice C1

A proposta metodológica combina o ensino instrutivo da Dança e o trabalho cooperativo, com enfoque na ampliação da consciência do aluno e no seu processo de metacognição. Em suma, foi feita uma abordagem transversal, procurando ir ao encontro das várias formas de aprender que alunos da mesma turma podem manifestar. Decidiu implementar-se um sistema de estudo que implicasse a reflexão sobre o mesmo assunto de múltiplas perspetivas, respeitando a individualidade do aluno. Assim, existem duas dimensões presentes no momento de estudo: a) o tipo de atividade (mental ou psicomotora); b) o nível de interação social do aluno na atividade (em grupo; a pares; trabalho individual). Na tabela abaixo podemos ver a relação entre os diferentes tipos de atividade e as interações sociais possíveis e de que forma o momento de estudo procurou abranger todas.

Tabela 16 - a construção do momento de estudo e a otimização da aprendizagem

etapas do momento de estudo	tipo de atividade		interação social		
	processo mental	ação psicomotora	em turma	a pares	individual
discussão de grupo prévia	x		x		
momentos alternados de realização e observação do exercício em análise		x		x	
registo escrito das reflexões individuais após cada aula.	x				x

as atividades diferenciadas procuraram considerar a heterogeneidade do grupo e as diferentes formas de aprender

2. Perceções das alunas acerca da experiência

Por fim, interessava compreender a influência que a combinação de um modelo de ensino baseado na instrução direta (para responder ao cumprimento do programa previsto) com um modelo de aprendizagem cooperativa (para levar os alunos à superação das suas dificuldades) teria na motivação e perceção das alunas. Tal como enunciado anteriormente, o trabalho foi-se distanciando da medição de resultados fisicamente observáveis, inicialmente prevista, para se focar em aspetos relacionados com a perceção das alunas. Na última aula do ano letivo, foi solicitado às alunas o preenchimento do questionário “perceção das alunas acerca do momento de estudo” (Apêndice D). Com este inquérito pretendia-se demonstrar a perspetiva das alunas quanto à pertinência do trabalho a pares e da reflexão escrita enquanto

instrumento útil ao aprimoramento de competências técnicas e artísticas na disciplina Técnica de Dança Clássica. O inquérito por questionário pretendia aferir os seguintes aspetos:

- a) motivação das alunas para o trabalho cooperativo;
- b) perceção que as alunas tinham acerca da forma como aprendem;
- c) perceção das alunas sobre o papel das colegas no seu processo de aprendizagem;
- d) perceção das alunas quanto à sua influência no processo de aprendizagem das colegas.

Para esse efeito, o inquérito foi desenhado com dezasseis questões, divididas em quatro secções fundamentais:

- a) o trabalho em grupo;
- b) ser executante;
- c) ser observador;
- d) considerações gerais e o exercício de reflexão.

Para uma leitura facilitada do que se apresenta seguidamente, considerem-se as seguintes siglas, utilizadas nesta secção, bem como no Apêndice D, onde constam os questionários:

Tabela 17 - correspondência sigla / denominação, para uma interpretação facilitada do inquérito às alunas

sigla	corresponde a
P	pergunta
A / B / C / D	secção do inquérito; as perguntas encontram-se agrupadas nas secções A, B, C e D
1 / 2 / 3...	número da pergunta
RP	respostas possíveis à pergunta - para questões fechadas

exemplos: **PB3** significa **P**ergunta **3** da **S**ecção **B**;

RPC12 significa **R**espostas **P**ossíveis à questão **12** da **S**ecção **C**.

A construção do questionário teve o cuidado ordenar as perguntas e providenciar possibilidades de resposta de modo a não influenciar as respostas posteriores. Também numa ótica de imparcialidade, procurou-se utilizar diversos tipos de questão:

- com possibilidades de resposta em escala de concordância; exemplo - PA2;
- de respostas binárias; exemplo - PB2;

- de respostas binárias salvaguardando uma terceira alternativa; exemplo - PB1;
- de múltiplas respostas; exemplo - PB3
- três questões abertas, essenciais para dar voz direta ao aluno - PC1, PC6 e PD5.

O inquérito foi anónimo e respondido pelas doze alunas da turma que consentiram a utilização dos seus dados para o estudo. Analisando as três questões abertas, duas alunas deram as mesmas respostas, apesar de ter sido sublinhada a importância de respostas individuais, sinceras, em consciência e anónimas. Apenas duas alunas não se encontravam em isolamento profilático aquando do preenchimento do inquérito, realizado na última aula, o que leva a crer que houve comunicação entre as alunas que se encontravam a preencher os questionários em modo *online*. Todas as perguntas tinham obrigatoriedade de resposta.

Resumo das respostas obtidas no inquérito por questionário

Quer o enunciado quer as respostas aos questionários poderão ser consultadas na íntegra nos anexos deste trabalho. Apresentamos uma súmula dos resultados obtidos:

Tabela 18 - resumo das respostas ao questionário

questões	respostas
PA1 Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.	concordo - 83,3% discordo - 16,7%
PA2 Classifica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina. 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti;	motivos valorizados pelos alunos, por ordem decrescente de importância (motivos mais valorizados primeiro, considerando o valor médio das pontuações de 1 a 5, atribuídas individualmente pelas alunas): <ul style="list-style-type: none"> • porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades (2) • porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades (2,4) • porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula (2,6) • porque não me canso tanto na aula (3,8) • porque gosto que olhem para mim (3,8)

<p>PB1 A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?</p>	<p>sim - 75%</p> <p>não sei - 25%</p>
<p>PB2 Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te feedback é diferente de quando é o professor a fazê-lo?</p>	<p>sim - 66,7%</p> <p>não - 33,3%</p>
<p>PB3 Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • não sinto tanta pressão para fazer bem quando é a colega a observar-me e a corrigir - 62,5% • ela compreende melhor as minhas dificuldades do que a professora - 25% • com uma colega sinto mais pressão para melhorar o meu desempenho - 12,5% • a colega explica melhor que a professora o que eu devo sentir a acontecer no meu corpo - 0% • a colega não me consegue ajudar - 0%
<p>PB4 Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) “interessante”; 2) “gostei muito!! ajudou me a perceber melhor as minhas dificuldades e gostei da forma que ela explicou”; 3) “bom”; 4) “acho que foi uma boa experiência e que me ajudou a evoluir”; 5) “foi um processo que me fez melhorar bastante a vários níveis”; 6) “eu acho que quando é a professora ela explica melhor e acho que a professora sabe mais sobre dança então para mim conta mais a opinião da professora do que da colega”; 7) “foi diferente tenho mais intimidade com a colega do que a stora”; 8) “foi diferente pois era a colega e eu sentia me menos pressionada”; 9) “foi bom porque podemos aprender mais sobre a dança clássica mas também porque desenvolvemos melhor a nossa opinião critica”; 10) “achei interessante o facto de termos uma pessoa a olhar só para nós e a dizer o que temos que

	<p>melhorar; acho que as correções ajudam muito e o facto de termos a atenção toda em nós faz com que queiramos mostrar o que conseguimos fazer”;</p> <p>11) “eu gostei pois tenho mais intimidade com a minha colega do que a professora”;</p> <p>12) “foi interessante pois consegui desenvolver novas competências e também perceber o que estou fazer de errado, também achei giro o método de trabalho e gostei de ser ajudada :)”;</p>
<p>PC1 Gostaste mais de observar ou de executar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • gostei de igual forma das duas atividades - 50% • observar a colega e ajudá-la - 33,3% • executar e ter retorno da colega - 16,7%
<p>PC2 Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?</p>	<p>facilidade - 75%</p> <p>dificuldade - 25%</p>
<p>PC3 Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?</p>	<p>facilidade - 58,3%</p> <p>nem facilidade nem dificuldade - 41,7%</p> <p>dificuldade - 0%</p>
<p>PC4 Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?</p>	<p>sim - 83,3%</p> <p>às vezes - 16,7%</p> <p>não - 0%</p>
<p>PC5 Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de uma colega e de lhe dares retorno.</p>	<p>1) “interessante”;</p> <p>2) “acho que foi uma boa forma de ajudar a colega a melhor e a eu melhorar também”;</p> <p>3) “foi um processo que fez muito a diferença do antes e depois de lhe ter dado correções. depois senti quase sempre que se empenhou para tentar corrigir aquilo que lhe disse”;</p> <p>4) “foi engraçado porque pude observar outras dificuldades de outra pessoa sem ser as minhas dificuldades”;</p>

	<p>5) “consegui ver o que nunca tinha visto na colega e gostei de saber que ela melhorou por causa do que lhe disse”;</p> <p>6) “eu gostei mas tinha medo de dar alguma correção errada”;</p> <p>7) “foi divertido porque pôs nos no lugar do professor”;</p> <p>8) “deu para ter mais atenção nas correções que são necessárias na colega o que numa aula não iríamos reparar com tanta facilidade”;</p> <p>9) “quando estou a observar a minha colega a fazer o exercício eu tento prestar o máximo de atenção e perceber todos os detalhes para captar todas as dificuldades; costumo sempre dizer tudo o que vi, tanto as coisas boas como as más, mas sinto sempre que ela compreende e tenta corrigir os seus erros”;</p> <p>10) “eu gostei apesar de ter algumas dificuldades em dar-lhe correções”;</p> <p>11) “gostei de ajudar a minha colega achei giro ter de a ajudar a corrigir os seus erros e vê-la a melhorar :)”;</p> <p>12) “consegui ver o que nunca tinha visto na colega e gostei de saber que ela melhorou por causa do que lhe disse”.</p>
<p>PD1 Na tua opinião, se fosse uma colega diferente mudava alguma coisa?</p>	<p>não - 100%</p> <p>sim - 0%</p>
<p>PD2 Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?</p>	<p>sim - 75%</p> <p>não - 25%</p>
<p>PD3 A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu</p>	<p>sim - 83,3%</p> <p>não - 16,7%</p>

pensamento relativamente às tuas experiências?	
PD4 Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?	sim - 75% não - 25%
PD5 Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?	<ol style="list-style-type: none"> 1) “relembrar o que tenho de pensar em cada exercício”; 2) “aprendi que os meus erros ou os erros da colega podem ajudar-nos a melhorar uma á outra”; 3) “gostei desta experiência de que ele fez evoluir; aprendi a observar e analisar exercícios”; 4) “acho que não me ajudou muito a melhorar o meu desempenho mas também tenho oportunidade de saber o que as outras pessoas acham sobre o que eu faço”; 5) “aprendi a ouvir outras correções sem ser da professora e aprendi a observar que também é bastante importante porque como nós estamos na aula só focamos em nós e não vemos nem corrigimos as outras mas com esta experiência isso foi possível”; 6) “aprendi algumas coisas”; 7) “eu acho que foi uma atividade que nos nunca tínhamos feito antes por isso foi divertido e motivo nos para fazer melhor e o facto de ser uma colega a corrigir nos a colega percebe melhor as nossas dificuldades”; 8) “gostei foi uma experiencia nova e que me ajudou a pesar mais sobre cada correção que recebia e dava”; 9) “quando eu vou fazer os exercícios eu lembro me das correções que a minha colega me deu, acho que ajuda a organizar os meus pensamentos e tentar me focar nas coisas importantes; dá motivação e vontade de aprender mais, no início pode ser cansativo mas no final dá vontade de ser corrigida; faz com que a vergonha desapareça e aprendi a concentrar me mais; aprendi também

	<p>que não podemos desistir e que a segunda vez tem que ser melhor do que a primeira porque sempre vai dar para fazer melhor”;</p> <p>10) “eu acho que aprendi uma maneira diferente de observar as minhas colegas e muitas outras coisas”;</p> <p>11) “gostei bastante e achei também muito produtivo e que ajudou bastante, tanto a mim como à minha colega :)”;</p> <p>12) “aprendi a ouvir outras correções sem ser da professora e aprendi a observar que também é bastante importante porque como nós estamos na aula só focamos em nós e não vemos nem corrigimos as outras mas com esta experiência isso foi possível”;</p>
--	---

Interpretação dos resultados do questionário

O trabalho em grupo

As respostas obtidas através do inquérito por questionário demonstram que os alunos gostaram do trabalho a pares e que os motivos para tal se prendem mais com os da própria aprendizagem (compreensão das dificuldades e ajudar a colega) que com motivos exteriores ao estudo ou superficiais (sair da rotina, não se cansar, ter atenção focada em si).

Metade das alunas revela que gostou igualmente de ser executante e observadora e, da outra metade de respostas a esta questão, mais alunas revelaram preferência por observar e ‘corrigir’ que por executar. No entanto, dado o número de alunos do grupo, essa diferença não parece ser suficientemente expressiva para ser considerada.

Ser executante

Acerca de serem executantes, as alunas consideraram que era diferente tratar-se um colega ou o professor a fornecer correções ou pistas sobre o seu desempenho, sobretudo porque não são se sentem tão pressionadas (esperava-se demonstrar que se sentissem mais pressionadas por não quererem ‘fazer má figura’ perante o par). Algumas alunas indicaram que as colegas compreendiam melhor as suas dificuldades que um professor, ideia que é reforçada nalgumas respostas a uma pergunta posterior. De forma geral as alunas sentem que foram ajudadas pelas colegas, ainda que as mesmas não expliquem necessariamente melhor do que as professoras. Seria interessante a replicação do estudo a uma escala maior,

para validar este ponto de vista, que contraria a sugestão de Eric Mazur e que havia sido uma das premissas do trabalho, de que um posicionamento semelhante, do ponto de vista hierárquico, pode ajudar a compreender melhor o outro e que, por compreender melhor a perspectiva do colega (experiências aproximadas) a explicação também pode ser mais direcionada para aquilo que o colega precisa de ouvir naquele momento, de forma a melhorar o seu conhecimento.

Ser observador

De forma geral, as alunas demonstraram facilidade em identificar o que necessitava de atenção no desempenho da colega e facilidade em encontrar estratégias de 'correção'. 83% das inquiridas revelou que sentiu que a colega se esforçava por corrigir, para o segundo lado, o que ela (a primeira) havia sugerido aquando da realização do primeiro lado do exercício; uma aluna afirma "aprendi também que não podemos desistir e que a segunda vez tem que ser melhor do que a primeira porque sempre vai dar para fazer melhor" destacando a importância da resiliência e de uma luta contínua pelo aprimoramento. Nas respostas à pergunta "descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de uma colega e de lhe dares retorno", uma aluna respondeu: "(...) pude observar outras dificuldades de outra pessoa sem ser as minhas dificuldades", o que traduz a importância do par enquanto um espelho do *self* e a cumplicidade daí recorrente. Destaque para outras respostas pertinentes: "eu gostei mas tinha medo de dar alguma correção errada", "foi divertido porque pôs nos no lugar do professor", "deu para ter mais atenção nas correções que são necessárias na colega o que numa aula não iríamos reparar com tanta facilidade", "quando estou a observar a minha colega a fazer o exercício eu tento prestar o máximo de atenção e perceber todos os detalhes para captar todas as dificuldades; costumo sempre dizer tudo o que vi, tanto as coisas boas como as más, mas sinto sempre que ela compreende e tenta corrigir os seus erros";

Considerações gerais e o exercício de reflexão

100% das alunas respondeu que se tivesse outra colega da turma que não aquela, não alterava em nada na experiência, o que se revelou surpreendente, uma vez que tanto o nível técnico e cognitivo das alunas, como as cumplicidades entre si não são iguais. 3/4 dos elementos respondeu que gostaria de continuar esta experiência no próximo ano letivo e 83% concordou que ter de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou a organizar o pensamento relativamente às suas experiências. Esta resposta foi uma surpresa, face à dificuldade em organizar e até em despoletar interesse pelo exercício de reflexão escrita, que era um trabalho suplementar aos já exigidos por esta e outras disciplinas, no tempo livre dos alunos. 75% das respostas reforçaram esta concordância, indicando que a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança.

Na terceira questão aberta, duas respostas foram menos exuberantes que as restantes (“acho que não me ajudou muito a melhorar o meu desempenho, mas também tenho oportunidade de saber o que as outras pessoas acham sobre o que eu faço” e “aprendi algumas coisas”). Não obstante, de forma geral, as respostas das inquiridas são inesperadas, revelando uma atitude mais metacognitiva que a expectável, dada a difícil gestão das reflexões escritas: uma resposta sugere a ideia de que houve uma sensibilização para a importância de uma postura de escuta ativa na aula. Com isto, subjaz a ideia de que pelo menos uma aluna entende o erro de outros alunos como uma oportunidade para o seu melhoramento pessoal se essa escuta estiver ativada. Outra aluna expressou que a experiência ajudou à memorização dos aspetos em que os alunos têm de se focar em cada exercício, sublinhando uma das ideias principais do estudo, a do afunilamento do foco num conceito específico, uma priorização de aspetos em que o aluno se deve concentrar, dada a grande quantidade de informação que o bailarino tem de processar em simultâneo. No fundo, trata-se de eliminar distrações. Em resposta à mesma questão, são muitas as considerações importantes das alunas, particularmente interessantes se pensarmos que são respostas totalmente livres, com palavras escolhidas pelas inquiridas: “aprendi a observar e analisar exercícios”, “tenho oportunidade de saber o que as outras pessoas acham sobre o que eu faço”; “o facto de ser uma colega a corrigir nos a colega percebe melhor as nossas dificuldades”, “acho que ajuda a organizar os meus pensamentos e tentar me focar nas coisas importantes”. Nota ainda para outras observações, que referiram a desinibição gradual ao longo do processo, ou o facto de se tratar de uma atividade divertida.

Em suma, conclui-se que as respostas ao inquérito por questionário, particularmente as questões abertas, onde as respostas não estão condicionadas, se revelaram de uma riqueza totalmente inesperada. Sendo o inquérito por questionário a última de uma série de reflexões, e a mais abrangente, e considerando ainda a desmotivação inicial em escrever as reflexões individuais escritas, houve um caminho que foi feito e que se revela notável.

Reflexão

O estágio foi muito profícuo. O bem estar institucional que se estabeleceu, com naturalidade, com todos os intervenientes no estágio, foi crucial para o sucesso do mesmo. A instituição de ensino acolheu o estágio de forma recetiva e cooperante, nas figuras do pessoal não docente e docente. Desenvolveu-se uma relação de companheirismo profissional com os colegas e observou-se, inclusivamente, aulas de outras Técnicas de Dança, dirigidas por outros professores, para a mesma turma.

As partilhas geradas com o grupo de alunas permitiram uma aprendizagem que aconteceu em duplo sentido. Considera-se que houve um bom desempenho docente, sempre atento à necessidade de motivar para a resiliência e para a aprendizagem com alegria e tentando trazer qualquer coisa de diferente e de espontâneo a um tipo de ensino rigoroso e relativamente fechado nos seus procedimentos, com o cuidado, muito presente, de não o desvirtuar e de manter o legado e a tradição do ensino da Dança, a que subjaz uma certa forma de estar, uma cultura própria. Igualmente, as impressões pedagógicas trocadas em permanência com a Professora Cooperante, resultaram em benefício para ambas (nota para observações da Professora Alexandra, como aquela em que afirmava que precisava de pensar antes de responder a uma questão colocada, porque nunca havia sido confrontada com essa questão anteriormente). O acompanhamento próximo da Professora Cooperante, as questões sempre respondidas, a utilização dos seus planos de aula, tal como gentilmente solicitado pela própria, e as horas a mais de observação desta e de outras disciplinas da turma, foram extremamente importantes para o sucesso desta experiência. A instituição de acolhimento revelou eficácia, organização, estrutura e apoio sempre que necessário. A Direção Pedagógica, na figura da Professora Ana do Vale, demonstrou cuidado em acompanhar todas as fases do estágio e esteve sempre disponível, aberta e dialogante. A relação com a Professora Orientadora foi baseada no respeito, liberdade e confiança, sem pressões de parte a parte. Os contactos foram esporádicos sem que isso seja menos positivo, porquanto a orientação foi sempre construtiva, com sugestões de redireccionamento ou foco, úteis e necessárias no momento certo. O estabelecimento deste espaço foi importante para o desenvolvimento natural do estágio, mesmo com a incerteza própria de quem se propõe estudar, investigar, questionar, aprender.

Esta experiência foi uma oportunidade irrepetível de aprendizagem, um primeiro contacto com o Ensino Artístico Especializado de Dança, no que respeita a funções de docência. Permitiu uma prática pedagógica regular onde foi possível associar à experiência previamente adquirida noutros contextos de ensino, os ensinamentos retirados dos dois

primeiros semestres do curso. Estes reportam a práticas metodológicas tanto quanto a questões relacionadas com Psicopedagogia.

Os nossos primeiros anos de prática de lecionação foram dedicados à aprendizagem empírica. Os anos seguintes, ao aprimoramento de questões metodológicas e de sistematização da planificação de aulas. E, nestes últimos anos, a par da procura sempre presente por essa sistematização eficaz e respeitadora das etapas de desenvolvimento técnico-artístico dos alunos, surgiram novas inquietações, relacionadas com o posicionamento deontológico do professor. Questões como o papel do professor de Dança dentro e fora da sala de aula, a gestão do relacionamento com os alunos e com os encarregados de educação, princípios e valores da docência, da gestão e da própria escola de Dança, a eficácia do ensino, a magia do ensino, o culto do pensamento crítico e da sensibilidade estética dos alunos dentro e fora de aula ou a importância de uma disciplina artística tão pessoal e íntima como é a da Dança na formação basilar de crianças e jovens e as suas repercussões na sua vida futura. Estas preocupações, sempre presentes e em *crescendo*, viram eco nalguns dos trabalhos exigidos nas unidades curriculares do curso. Estes foram o combustível para que tantas dessas inquietações ganhassem uma proporção maior e se transformassem em potencial para a ação: partiu-se da crença que o corpo reage fisicamente em consequência de uma ordem cerebral concreta; e que quanto mais concreta, clara, assertiva e especializada for essa ordem, melhor será a qualidade do movimento produzido.

Se o ensino da Técnica de Dança Clássica é de carácter predominantemente instrutivo, como inserir elementos provenientes do modelo de aprendizagem cooperativa, preservando os cânones, tradição e saber-fazer otimizados pelos melhores pedagogos ao longo de séculos? Ao propor manutenção da estrutura da aula de Técnica de Dança Clássica e a metodologia de Barbara Fewster, interrompidas, por um momento de quinze minutos para trabalho a pares, retira-se, por um momento, a centralidade do ensino do professor, que assim partilha, por um momento, a responsabilidade da aprendizagem com os alunos.

Deste modo, procurou-se otimizar os mecanismos de “compreensão”, “aplicação” e “avaliação” de Bloom, trabalhando através de um processo cognitivo ativo, o que por sua vez levou à ampliação de processos metacognitivos dos alunos. O terceiro termo, “avaliação” (fazer julgamentos de acordo com critérios e referências), assentou na reciprocidade do trabalho com os pares, porquanto os alunos se afetavam mutuamente construindo juntos, sentido crítico. Esta reciprocidade própria do trabalho cooperativo estimulou a curiosidade natural das alunas e, desse modo, interferiu na sua motivação para aprender. O trabalho desenvolvido também operou ao nível da “estrutura” de Bruner, na medida em que houve uma

abordagem de um dado exercício em diferentes dimensões: a) por prismas diferentes (diferentes conceitos no mesmo exercício, abordando um de cada vez), que obedece ao princípio da “economia” - repartir a quantidade de informação por várias partes; b) a forma como o conteúdo é apresentado (exploradas diversas formas - o mesmo exercício executado na sequência tradicional da aula, posteriormente analisado em pormenor em escuta ativa do professor, observação, análise e correção do exercício do colega, execução, escuta ativa do *feedback* do colega, aplicação das correções do colega e ainda reflexão escrita acerca dos aspetos a reter). Considera-se que a estrutura de conhecimento é enriquecida se o aluno retirar informação diferente e complementar, de cada prisma sobre o qual pensa num exercício; cabe ao aluno, ativamente, pegar nos conceitos pormenorizadamente analisados e experienciados fisicamente e aplicá-los na estrutura de conhecimento que já tem. Para além de cumprir a “compreensão”, “aplicação” e “avaliação” da taxonomia de Bloom, isto reporta também ao paradigma de Ausubel de que os novos conhecimentos se relacionam de forma hierárquica com os conhecimentos prévios. Isto permite enriquecer, complexificar o nível de conhecimento do aluno sobre o movimento. Só com um conhecimento rico a generalidade dos alunos pode pensar o movimento de forma consciente e só dessa forma consciente é que o movimento pode ser aperfeiçoado⁷ (rumo ao “corpo especializado” de Batalha).

A implementação de um breve momento de aprendizagem cooperativa despertou as alunas para a identificação ativa do erro no par, para seguidamente partilhar com ele soluções para as problemáticas encontradas e, numa alusão à expressão de Viana (1985, p. 33-34), tentar a “coincidência justa entre a imagem motriz concebida, a imagem sentida e o movimento executado”, ou seja, aplicar em si próprio o que aprendeu observando e imaginando e, pela experimentação, autocorrigir-se. Isto é reforçado com o *feedback* do colega, num tempo específico que respeita o nível de entendimento do aluno (“reforço” de Bruner). O trabalho desenvolvido também explorou a interdependência através da diferenciação de tarefas no trabalho em grupo, sendo uma delas a elaboração de uma explicação por parte das alunas (*feedback* ao par), uma referência da perspetiva cognitiva da aprendizagem cooperativa. Toda a experiência desenvolvida reporta à interacção social sublinhada por Vygotsky e apesar da importância da relação social, o ato de aprender é um ato interno. Por fim, este trabalho procurou ir ao encontro dos princípios defendidos pelo ensino Progressista/Humanista (Paulo Freire): a aprendizagem pela descoberta, a autonomia, a liberdade e sentido crítico, através da aplicação de modo transversal da premissa ‘o aluno é

⁷ salvaguardando o caso dos alunos excepcionalmente dotados e que trabalham ao nível da excelência meramente por imitação/intuição.

o construtor do seu próprio conhecimento'. Assim o confirma uma das afirmações de uma aluna, no questionário por inquérito: “foi bom porque podemos aprender mais sobre a dança clássica mas também porque desenvolvemos melhor a nossa opinião crítica”.

Não obstante a experiência de estágio ter sido muito positiva e uma oportunidade única de aprender, esteve sempre acompanhada de alguma preocupação: a prática docente viu-se tão condicionada devido à gestão da pandemia COVID-19 e às sucessivas interrupções do trabalho, que a necessidade de adaptação às circunstâncias que se impunham acabaram por ser limitadoras de um trabalho em contexto habitual. Os imprevistos que foram surgindo foram sendo discutidos com a Professora Alexandra, não havendo, na verdade, muito que pudesse ter sido feito para minimizar o impacto que a pandemia teve no estágio nem no estado anímico das alunas. A intervenção pedagógica de ambas as professoras incluiu, desde o início do ano letivo, muitos momentos de encorajamento e incitamento a uma atitude positiva, mas, em última análise, houve situações que à data dos acontecimentos, e desconhecendo o futuro, muito dificilmente poderiam ter sido contornadas. As metas a atingir e o respeito pelos procedimentos definidos pela estrutura hierárquica de uma escola de Dança deixam pouca liberdade ao professor para encontrar estratégias particularmente criativas ou inventivas na resolução de desafios menos comuns. O ensino formal beneficia da sistematização, mas, em última análise, se muito restrito, pode tornar-se limitador da implementação de novas ideias. Relativamente à não implementação do plano de aula III, conclui-se que, para responder a uma série de pressupostos que são exigidos relativamente a calendarização, metas e carga horária (testes, pausas letivas, confinamentos, tempo de aula, etc), que empurraram sucessivamente um novo plano de aula para um momento posterior, sacrificou-se uma das coisas mais importantes no ensino: a motivação dos alunos.

as alunas estão desmotivadas e apáticas; nem reagem quando fazemos perguntas; os pais não autorizam que a aluna I saia do quarto (isolamento profilático); ela não tem espaço para fazer os exercícios; ambiente difícil; as alunas não estão recetivas a aprender nada e estão revoltadas por não poderem dançar no espetáculo; atitude não colaborante

nota de campo, 14/06/2021

Não só a turma não teve oportunidade de realizar espetáculo de Dança durante dois anos seguidos - uma experiência única e tão relevante no contexto do EAE - como durante um ano letivo inteiro realizou apenas dois planos de aula e sem um trabalho consistente de pontas, justamente aquilo que dá mais gozo ao aluno (variedade, *allegro*, pontas e participação em espetáculos / apresentações). Parece importante uma reflexão acerca disto.

A gestão das medidas de combate à pandemia neste contexto de ensino afetou os objetivos do estágio, inicialmente mais focado em resultados observáveis relativos ao aprimoramento das capacidades técnicas e artísticas do grupo. Devido às várias interrupções de trabalho a que o grupo de estudo foi sujeito, o seu desempenho sofreu de um trabalho de regularidade e consistência insuficiente para que os resultados obtidos fossem replicáveis em contexto normal de ensino.

alunas apáticas; a sessão da aluna F cai muitas vezes a meio da chamada e muitas vezes não regressa; muitas alunas não têm espaço para fazer os exercícios e os ângulos das câmaras não permitem ver o trabalho; muitas alunas continuam sem entregar as reflexões escritas; a gestão da sala de espera está um pouco melhor mas continua difícil de gerir

Posto isto, comparar resultados antes e depois da intervenção do estágio não apresentaria resultados fidedignos por não estarem reunidas as condições de aprendizagem habituais: o ensino *online* das aulas de Dança implicou paragens e irregularidade, redução brusca da carga horária semanal e condições de visualização difíceis entre colegas da turma, não se proporcionando um ambiente de aprendizagem suficientemente permeável à metodologia de investigação que permitisse a extração de dados rigorosos, nomeadamente a comparação de grelhas de observação antes da intervenção pedagógica com grelhas de observação depois da intervenção. Seria, inclusivamente, insensível expor os alunos a uma situação em que, já desmotivados pelos motivos anteriormente enunciados, se constataria que o nível do seu desempenho havia caído.

Como ultrapassar as expectativas iniciais do estágio, que se prendiam com uma demonstração de resultados mais direcionada para a observação de consequências motoras do aperfeiçoamento técnico/artístico dos alunos, que a dada altura deixou de fazer sentido? Tentando dar resposta a esta problemática, decidiu-se redirecionar o estudo para aspetos internos da aprendizagem e para a perceção dos alunos acerca deste processo de trabalho. É com agrado que se regista a capacidade de adaptação a desafios que se nos apresentam, o que, em última análise, não é mais que uma representação do dia-a-dia de um professor. A necessidade de adaptação constante até se obter o que funciona melhor é uma característica a prezar em qualquer profissão, reforçada quando há uma relação direta com crianças que absorvem tudo o que as rodeia e a conseqüente responsabilidade de um comportamento exemplar por parte do professor. O procurar constante de soluções para os desafios (adaptações do ensino da Dança *online*, a plataforma usada para as reflexões, os ajustes à duração do momento de estudo e a sua adaptação ao momento mais indicado na estrutura da aula), até à otimização dos processos foi desgastante mas acredita-se que foi, para as

alunas, um exemplo de resiliência e de superação, de questionamento e de busca de soluções. Em suma, pretendeu-se, mais que enfatizar problemas, encará-los como desafios prontos a ser transpostos, apontar de caminhos, soluções e tomar essa atitude como um exemplo para as alunas. Considera-se esta atitude particularmente relevante neste contexto de ensino, em que a resiliência é tão determinante para o sucesso do aluno e em que a relação mestre/aprendiz é tão vincada. Nas palavras de uma aluna, a mesma aprendeu “que não podemos desistir e que a segunda vez tem que ser melhor do que a primeira porque sempre vai dar para fazer melhor”. Terminando, considera-se que a máxima ‘desistir não é uma opção para nós’ é um dos ensinamentos mais poderosos e inspiradores que um professor de Dança pode influir nos seus alunos.

Ainda acerca da resiliência, a certa altura do estágio, a propósito da qualidade das primeiras reflexões escritas das alunas, feitas de forma vaga e incompleta, a mesmas levaram ao questionamento da pertinência deste exercício nesta faixa etária, talvez fizesse mais sentido solicitar observações mais genéricas. No entanto, com o retorno fornecido por parte da professora estagiária, foi possível melhorar a sua qualidade. E mesmo perante todas as dificuldades em encontrar uma plataforma de partilha de aprendizagens, em virtude do confinamento a que todos os intervenientes no processo estavam sujeitos, fica claro o caminho percorrido neste sentido.

Este tipo de intervenção pode ser objeto de mais estudo. Será interessante reproduzir esta experiência, abrangendo os mesmos alunos desde o 1º ano ao 5º ano e comparar os resultados com um grupo de controlo. Neste caso, quer os exercícios a pares, quer as reflexões individuais podem ter um nível de exigência progressivamente mais complexo. Por exemplo, se este trabalho tivesse continuidade no ano letivo seguinte, com o mesmo grupo de alunos, seria interessante abordar as expressões frequentemente utilizadas por si, como a palavra ‘bem’; (ex - ‘fazer bem’, ‘fechar bem’, alinhar bem’, ‘cruzar bem’) e questionar-lhes - ‘o que é bem’?, tentando aprofundar o seu aparente entendimento binário (fazer bem/mal) para uma dimensão progressivamente mais especializada de cada um dos aspeto técnicos e artísticos da Dança. O nível de cooperação também pode ser aprofundado, por exemplo solicitando que os alunos estudem aspetos diferentes de um exercício e que confrontem as conclusões de modo a formar um entendimento complementar do mesmo; o próprio ato de escrever as reflexões pode ser feito em conjunto e com vários grupos envolvidos, exigindo mais capacidade de debate de ideias. O suporte visual (existência de um quadro branco) também pode alavancar a produção de conhecimento, através da partilha escrita de conceitos e do fornecimento de mapas conceptuais que podem, inclusivamente, ser elaborativos cooperativamente. A ideia inicial do mural reporta a esta questão e será interessante retomá-la. Considera-se que esta metodologia de trabalho é pertinente e que o seu sucesso será

tanto maior quanta mais experiência tiver o seu moderador, para agilizar processos, transições, estrutura.

Dada a natureza do trabalho solitário da professora cooperante, nos seus contextos de ensino, as partilhas pedagógicas permitiram a validação de determinadas formas de atuação, bem como novas perspetivas sobre aspetos que poderiam ser feitos de forma diferente. Sublinha-se a importância desta troca, concluindo que o trabalho cooperativo não ocorreu apenas na dimensão aluno/aluno, mas também professor/professor. Esta necessidade de reflexão, de partilha e de validação sobre o trabalho até agora desenvolvido foi a principal responsável pela decisão de se iniciar este percurso, um novo ciclo de estudos. Havia um desejo muito grande de sair da zona de conforto e de combater certas inseguranças existentes relativamente ao trabalho. "Os professores devem ser sempre capazes de aprender, à medida que o conhecimento necessário para o seu trabalho se modifica com os novos desafios e progressos da ciência e tecnologia." (Carnegie Forum on Education, 1986, citado em Arends, 2008, p. 15).

Em retrospectiva, analisando as respostas surpreendentes ao questionário, dados os obstáculos que se impuseram ao longo do ano letivo, conclui-se que o que vai dentro de um aluno, não importa a experiência que tenha o professor, ou a sua capacidade de 'ler o aluno', é sempre uma incógnita. O aluno habita um espaço só seu, difícil de alcançar, particularmente num contexto tão formal e só isso justifica a surpresa com que foram recebidas as perceções das alunas acerca do trabalho realizado, demonstrando mais entusiasmo que o demonstrado em aula. Arevemo-nos a acrescentar que a dimensão da reflexão é tão importante que admitimos a existência de situações em que os alunos gostam do que fazem mas não sabem que gostam porque não lhes é proporcionado tempo e oportunidade para refletir sobre o seu pensamento ou sobre a sua emoção. Acredita-se, inclusivamente, que o próprio ato de preencher o questionário pode ter sido um instrumento de reflexão para o aluno, um momento de tomada de consciência que clarificou, para o estudo, mas também para ele próprio, a forma como a experiência foi vivenciada, com curiosidade e entusiasmo.

E se a curiosidade e o entusiasmo são o que mais importa quando nos propomos aprender qualquer coisa, a utilidade das escolhas feitas, de espírito aberto, são o que mais importa no ato de ensinar. O trabalho cooperativo não se esgota na relação aluno/aluno. Ele acontece entre professor/colegas e, se o professor tiver a generosidade de partilhar o que sabe com os alunos e a humildade de se predispor a aprender com eles, é possível estabelecer a cooperação professor/alunos como uma troca recíproca, útil e motivadora para todas as partes envolvidas. Atrevemo-nos a afirmar, delas depende o próprio futuro do ensino da Dança Teatral no século XXI.

(...) a sense of humility is hugely important to creating a democratic process. (...) a significant aspect of this democratic approach is “respecting that you’re going to learn as much from the people that you’re engaging with as they’re going to learn from you”.

(Carmichael, 2018, p. 20, citando Kerr)

Num encontro surgido com a Professora Vanda Nascimento, muito depois da conclusão dos meus estudos de Licenciatura, após uma exposição acerca do seu trabalho de Doutoramento num festival de Dança, cumprimentei-a, juntamente com uma colega. E, em jeito de despedida, a Professora proferiu uma afirmação muito fora do contexto do que estava a ser falado anteriormente. Enquanto nos afastávamos, subiu o tom de voz e disse qualquer coisa como “E lembrem-se! De nada adianta repetir, repetir, repetir o mesmo exercício, se não for útil”. Tive plena consciência, nesse momento, que esta era uma informação a reter. É que eu era essa professora que exigia as repetições exaustivamente e que acreditava no poder dessa prática para o melhoramento. A ideia alojou-se como uma semente e ganhou uma proporção tal que hoje acredito que desencadeou um olhar mais atento sobre o processo de aprendizagem do aluno e o questionamento permanente das minhas práticas. Nas duas estórias que partilho, nas páginas iniciais e finais deste trabalho, coincidentemente ou não ambas com a Professora Vanda, se apresenta o poder de um professor. O poder da sugestão, das sementes lançadas, da sua influência do professor na vida do aluno. Isto deu-me a oportunidade de constatar, na primeira pessoa, que muitas vezes uma reflexão num determinado momento tem o poder de desencadear processos internos e resultados que podem ser visíveis muito depois do evento que os desencadeou, ideia inspiradora para este estágio. Ao mesmo tempo, deu-me o atrevimento e a coragem de ambicionar ser esse professor que lança as sementes nos seus alunos, para que as reguem e façam florescer, seja ao nível técnico, artístico ou humano.

Marina de Oliveira

Referências Bibliográficas

- Amorim, V. (2019). *Tópicos de recomendações metodológicas no âmbito da metodologia Barbara Fewster*.
- Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (eds). with P. W. Airasian, K.A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths, & M. C. Wittrock). (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* [Versão eletrónica]. Consultado em outubro 13, 2021, em <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Batalha, A. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da dança I: Projecto taxonómico*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Carmichael, C. (2018). *Authoritarian Pedagogical Practices in Dance Teaching and Choreography*. Honors Theses, Dominican University of California.
- Coelho, L. & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: Sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped*, 2 (1), 144-152. Consultado em setembro 4, 2021, em http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o/pdfcoffee.com_metodologia-de-investigao-em-ciencias-sociais-e-humanas-4-pdf-free.pdf
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.) [Versão eletrónica]. Consultado em outubro 16, 2021, em file:///C:/Users/LENOVO/OneDrive/Documentos/aulas/MED/aulas/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o/pdfcoffee.com_metodologia-de-investigao-em-ciencias-sociais-e-humanas-4-pdf-free.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379.

- da Silva, M. & Schwartz, G. (2000). Por um ensino significativo da dança. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, VI (12), 45-52. Consultado em junho, 12, 2020, em <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2499/1143>
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Distler, R. (2015). Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. [Versão eletrónica]. *Revista Psicopedagogia*, vol. 32 (98), 191-199.
- Escola Superior de Dança (2012). *Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de Dança*. Consultado em junho, 2, 2020, em https://moodle2.ipl.pt/esd/pluginfile.php/20342/mod_resource/content/1/03_regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_mai02012.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Gabinete de Apoio ao Tutorado (2014). Manual de apoio à observação: Observar e aprender. (s. l.): Universidade de Lisboa.
- Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M., Ramos, M., et. al. (2016). Investigação em ciências da educação: Guia prático do estudante. Pactor.
- Lakes, R. (2021). As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental (R. Cavalcanti, Trad.). *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*. (S. l.) 11(21), 308-331. consultado em agosto, 3, 2021 em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/20375>
- Letrud, K. (2012). *A rebuttal of NTL Institute's learning pyramid*. *Education*, 133 (1), 117-124. Consultado em junho, 7, 2020, em https://www.researchgate.net/publication/285798853_A_rebuttal_of_NTL_Institute's_learning_pyramid

- Marques, A. (2007). Revisão da literatura. *O Ensino artístico da dança em Portugal: Ao encontro das escolas vocacionais*. Tese de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa-Faculdade de Motricidade Humana.
- Maques, A. (2018). Dimensões formais, informais e não-formais em diversos contextos de aprendizagem da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 61-72.
- Martins, C. (2021). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. Consultado em setembro, 4, 2021, em <https://caterinafmartins.com/article/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos>
- Mazur, E. (2014, junho, 18). *Peer instruction to active learning*. [Ficheiro em vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofI>
- Novais, M. (1999). *Orientações cognitivas de jovens bailarinas: Comparação das suas perspectivas com as dos seus professores*. Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes (2017). Projeto educativo das escolas de música e de dança do Orfeão de Leiria 2016-2019. Consultado em junho 1, 2020, em https://orfeaodeleiria.com/wp-content/uploads/2017/11/Projeto_Educativo_EMOL-e-EDOL_2016_2019.pdf
- Pappámikail, L. (1977). *Adolescência e autonomia: negociações familiares e construção de si*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. [Versão eletrónica]. *Rev. PEC*, 2 (1), 37-42.
- Pinterest (2020). *Como aprendemos?* Consultado em junho, 7, 2020, em <https://br.pinterest.com/pin/582723639270897741/>
- Sampaio, F. (1999). *Ballet essencial* (2ª ed.). Sprint.

- Santos, J. (2006). Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. *Revista Científica Sigma*, 2 (2), 97-111. Consultado em setembro, 3, 2021, em https://www.alex.pro.br/teorias_aprend3.pdf
- Santos, M. (2019). *Previsão sobre o uso das metodologias ativas de ensino em cursos de nível superior* (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/335905/1/Santos_MaraMedeirosDos_M.pdf
- Severo, M., Dellazzana, A., Marchesan, T. (2001). Aprender ensinando: Percepções sobre o aprender a aprender. *Revista Eletrônica Disciplinarum Scientia*, 2 (1), 97-110.
- Silva, H., Lopes, P. , & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Factor.
- Slavin, R. (2016). Instruction based on cooperative learning. In *Handbook of research on learning and instruction* [388-404]. Consultado em outubro 12, 2021, em https://edunum.unige.ch/sites/default/files/2020-05/Slavin_2016_Instruction%20Based%20on%20Cooperative%20Learning.pdf
- Sousa, A. (s.d.). *Clarificação dos Conceitos Pedagógicos* [Mensagem de blog]. Consultado em: <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/politica-da-educacao/clarificacao-dos-conceitos-pedagogicos>
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGRAW-HILL de Portugal.
- Viana, M. (1958). *Psicopedagogia do movimento*. Casa Portuguesa.
- Willingham, D., Hughes, E. & Dobolyi, D. (2015). The Scientific Status of Learning Styles Theories. [Versão eletrónica]. *Teaching of Psychology* 42 (3), 266-271.

Glossário

Tabela 19 - glossário: designações e seus significados

<i>build-up</i>	construção lógica da aula de Dança, com uma progressão de exercícios que acontecem: <ul style="list-style-type: none">• de dentro para fora (do bailarino);• do lento para o rápido;• do simples para o complexo;• de movimentos isolados para movimentos combinados;• do pequeno para o grande;• de mais para menos superfície de apoio no chão (equilíbrio);• de 'no lugar' para 'progressão espacial', etc.
<i>E@D</i>	denominação oficial para 'Ensino à Distância'
momento de estudo	designação encontrada para referir um bloco de atividades desenvolvidas com o grupo de estudo, pela seguinte ordem de ocorrência: <ol style="list-style-type: none">1. discussão em grupo - partilha de conhecimento acerca de um conceito;2. executar/observar o exercício em grupos de dois/três alunos;3. dar/receber <i>feedback</i> aos/dos colegas do grupo;4. fazer uma reflexão individual escrita acerca do que se aprendeu com a experiência.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Grelhas de Observação
Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com vista à identificação das áreas a intervir.

APÊNDICE B

Diário de Campo
Transcrição fiel ao registo original.

APÊNDICE C

Reflexões Escritas
Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

APÊNDICE D

Inquéritos por Questionário Anónimos
Perceção das alunas sobre o momento de estudo

APÊNDICE E

Formulário de Consentimento Informado
Para recolha e tratamento de informação das alunas.

APÊNDICE F

Plano de Aula III

APÊNDICE G

Preparação para o trabalho em plataformas digitais.
Organização dos grupos de trabalho para o E@D.

APÊNDICE A - GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

**Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com
vista à identificação das áreas a intervir**

APÊNDICE A - GRELHA DE OBSERVAÇÃO I

Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com vista à identificação das áreas a intervencionar

Instituição	Escola de Música do Orfeão de Leiria
Curso	Curso Básico de Dança
disciplina	Técnica de Dança Clássica
turma	3º ano
Professora Cooperante	Professora Alexandra Figueira
observador	Professora estagiária Marina de Oliveira
duração	90 minutos
data	08-10-2021

Tabela 20 - grelha de observação das competências das alunas - 8 de outubro

competências	alunas													média
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	
postura														
distribuição do peso pelo pé de apoio em <i>pied plat</i>	4	6	8	8	8	7	8	6	4	4	8	10	10	7.0
distribuição do peso pelo pé de apoio na meia ponta	5	8	7	8	6	4	8	8	5	7	7	9	9	7.0
alinhamento geral do corpo	6	10	10	8	8	6	8	9	8	6	8	10	8	8.1
5ª posição de pés	6	8	7	7	6	5	7	7	6	7	7	7	8	6.8

Nota: avaliação do desempenho das aulas numa escala de 1 a 5
(1 – revela muita dificuldade; 10 – revela muita facilidade)

APÊNDICE A - GRELHA DE OBSERVAÇÃO II

Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com vista à identificação das áreas a intervencionar

Instituição	Escola de Música do Orfeão de Leiria
Curso	Curso Básico de Dança
disciplina	Técnica de Dança Clássica
turma	3º ano
Professora Cooperante	Professora Alexandra Figueira
observador	Professora estagiária Marina de Oliveira
duração	90 minutos
data	12-10-2021

Tabela 21 - grelha de observação das competências das alunas - 12 de outubro

competências	alunas													média
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	
postura														
postura corporal geral na meia ponta	5	9	9	8	7	6	8	8	6	7	8	9	8	7.5
colocação das costas nos saltos	6	9	9	8	6	5	8	8	5	6	8	8	7	7.2
colocação dos braços em 2ª posição	8	8	9	7	7	5	10	8	6	6	7	8	7	7.4

Nota: avaliação do desempenho das aulas numa escala de 1 a 5
(1 – revela muita dificuldade; 10 – revela muita facilidade)

APÊNDICE A - GRELHA DE OBSERVAÇÃO III

Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com vista à identificação das áreas a intervencionar

Instituição	Escola de Música do Orfeão de Leiria
Curso	Curso Básico de Dança
disciplina	Técnica de Dança Clássica
turma	3º ano
Professora Cooperante	Professora Alexandra Figueira
observador	Professora estagiária Marina de Oliveira
duração	90 minutos
data	15-10-2021

Tabela 22 - grelha de observação das competências das alunas - 15 de outubro

competências	alunas													média
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	
capacidades técnicas														
desempenho articular do pé de trabalho	9	9	9	6	4	4	6	6	7	6	6	7	6	6.5
alinhamento articular dos membros inferiores em <i>plié</i>	7	9	8	8	7	5	6	8	4	6	7	9	8	7.1
alongamento dos pés nos movimentos de salto	7	8	6	7	6	5	7	8	7	7	7	8	7	6.9
subida do pé de apoio a 3/4 de ponta	10	10	6	7	6	5	7	7	6	9	8	8	7	7.4

Nota: avaliação do desempenho das aulas numa escala de 1 a 5

(1 – revela muita dificuldade; 10 – revela muita facilidade)

APÊNDICE A - GRELHA DE OBSERVAÇÃO IV

Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com vista à identificação das áreas a intervencionar

Instituição	Escola de Música do Orfeão de Leiria
Curso	Curso Básico de Dança
disciplina	Técnica de Dança Clássica
turma	3º ano
Professora Cooperante	Professora Alexandra Figueira
observador	Professora estagiária Marina de Oliveira
duração	90 minutos
data	19-10-2021

Tabela 23 - grelha de observação das competências das alunas - 19 de outubro

competências	alunas													média
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	
capacidades técnicas														
precisão geral na execução dos movimentos	8	9	8	8	7	4	8	8	8	8	8	8	8	7.7
<i>en dehors</i>	7	8	7	8	6	4	6	7	4	6	7	8	7	6.5
equilíbrio	6	8	8	8	6	4	7	9	6	5	9	9	9	7.2
tónus muscular na perna de apoio	6	8	9	7	6	4	8	8	6	5	8	7	7	6.8
amplitude em movimentos de extensão de pernas <i>en l'air</i>	8	8	7	9	6	4	7	8	6	6	8	9	8	7.2

Nota: avaliação do desempenho das aulas numa escala de 1 a 5

(1 – revela muita dificuldade; 10 – revela muita facilidade)

APÊNDICE A - GRELHA DE OBSERVAÇÃO V

Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com vista à identificação das áreas a intervencionar

Instituição	Escola de Música do Orfeão de Leiria
Curso	Curso Básico de Dança
disciplina	Técnica de Dança Clássica
turma	3º ano
Professora Cooperante	Professora Alexandra Figueira
observador	Professora estagiária Marina de Oliveira
duração	90 minutos
data	22-10-2021

Tabela 24 - grelha de observação das competências das alunas - 22 de outubro

	alunas													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	média
flexibilidade														
'aberturas' em alongamento estático	6	9	8	8	6	5	6	7	6	7	9	9	7	7.2
capacidades cognitivas														
aplicação das correções	7	8	8	7	6	5	7	7	5	8	7	8	6	6.8

Nota: avaliação do desempenho das aulas numa escala de 1 a 5
(1 – revela muita dificuldade; 10 – revela muita facilidade)

APÊNDICE A - GRELHA DE OBSERVAÇÃO VI

Diagnóstico do desempenho técnico e artístico da turma com vista à identificação das áreas a intervencionar

Instituição	Escola de Música do Orfeão de Leiria
Curso	Curso Básico de Dança
disciplina	Técnica de Dança Clássica
turma	3º ano
Professora Cooperante	Professora Alexandra Figueira
observador	Professora estagiária Marina de Oliveira
duração	90 minutos
data	26-10-2021

Tabela 25 - grelha de observação das competências das alunas - 26 de outubro

	alunas													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	média
capacidades artísticas														
qualidade de movimento	6	10	8	6	5	3	7	7	6	7	6	10	7	6.8
coordenação das partes do corpo	6	10	9	7	6	4	8	8	6	7	8	10	7	7.4
uso correto da direção do olhar e presença	7	9	9	5	5	5	8	6	7	7	6	9	6	6.8
competências sociais														
atitude e interesse	10	10	10	6	5	3	7	7	7	6	7	8	6	7.1

Nota: avaliação do desempenho das aulas numa escala de 1 a 5

(1 – revela muita dificuldade; 10 – revela muita facilidade)

APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO
Transcrição fiel ao registo original.
Contém notas da investigadora não editadas.

APÊNDICE B - DIÁRIO DE CAMPO

disciplina	Técnica de Dança Clássica
turma	3º ano
observador	Professora estagiária Marina de Oliveira

“alunas estavam a aquecer autonomamente. (...) Prof. pergunta aos alunos o que dói e porque acham que dói. Os alunos respondem e estão atentos (...) Prof. pergunta quem quer partilhar o que sentiu e onde; as alunas colocam o braço no ar e respondem. (...) algumas alunas - dificuldade em manter o *en dehors* nos saltos”

01/10/2020

“aluna F - muita dificuldade em manter joelhos esticados quando fecha battement tendu; algumas alunas têm dificuldade em manter o peso à frente na meia ponta; 5ª posição - alunas não cruzam”

“cada aluno demonstra um exercício; dificuldade em recordar - Prof. marca com música (...) dois alunos interromperam aula para ir à casa de banho - evitar ir à casa de banho ao mesmo tempo por causa das medidas de contigência do coronavírus (...) alunos saem da aula para ir buscar água

alunos autónomos na limpeza das barras, colaborando alternadamente (...) cool down - alunas autónomas na gestão do alongamento livre; trabalham responsabilmente (...) barra - 60 mins; faladoras quando não estão a trabalhar”

08/10/2021

“a Professora apela à autocorreção dos alunos; os outros alunos observam (...) as alunas respondem imediatamente às correções da Prof. (...) há momentos de atenção individualizada; algumas alunas saíram sem alongar”

12/10/2020

“a Professora tem mais tendência para corrigir as alunas que estão mais perto de si (os lugares são sempre os mesmos por causa da pandemia!) (...) as alunas são muito faladoras quando não estão ocupadas; Prof. muito preocupada com o bem estar físico dos alunos, sempre a tentar perceber o que está a acontecer com o seu corpo e tentando respeitar os seus limites, sem comprometer o nível de exigência (...) todo o Centro está construído para dois grupos; Prof. observa dos dois lados; dá tempo para colegas se observarem e para absorverem as correções dos colegas e aplicarem a si próprios”

15/10/2020

“as alunas hoje estão muito agitadas”

19/10/2020

“Prof. pede à aluna J que se olhe ao espelho e coloca as suas mãos nas ancas e pede que a aluna se autocorrija executando *battement tendu à la seconde*. Pede às colegas para observarem e faz uma pergunta à turma. A aluna mostra resistência e não se esforça por incorporar a correção da professora. Não gosta do toque. Nas correções individualizadas perde-se o ritmo de aula e as alunas começam a conversar por estarem desocupadas; alunas pedem para ir ao wc a meio da aula; as alunas que estão a assistir à aula estão atentas e interessadas, gostam de colocar questões e fazer sugestões às colegas que estão a executar.”

Falta de presença! Foco, cabeças, projeção da energia para fora!

26/10/2020

“as alunas conversam entre exercícios; Barra - 45 mins.”

02/11/2020

“No fim da aula as alunas executaram exercícios de contração isométrica, em grupos de dois, orientados pela professora.

É difícil intervir na aula de outra pessoa; aula de preparação para a prova, os alunos já sabem a aula; ajudei a limpar corrigindo em simultâneo à Prof. Alexandra.

Prof. Alexandra sugeriu que como estávamos a preparar alunas para o teste e já conheciam os exercícios, fazia sentido ela dar aula e eu abordar as alunas que

necessitavam de correções, individualmente; foi estranho interferir na aula de outra pessoa: a aula prosseguia e sempre que eu falava com uma aluna senti que a estava a distrair do que a Prof. ia dizendo. Não senti que dominava o espaço e tentei estudar a melhor forma de comunicar com as alunas; tentei corrigir todas.

Tive dificuldade em corrigir uma situação nas ancas da aluna J e pedi ajuda à Prof., que interveio na correção. Senti que isto roubou tempo à aula e compreendi a necessidade de manter o ritmo da aula.”

05/11/2020

“Senti-me mais à vontade nesta aula; em conversa com a Prof. Alexandra antes da aula partilhei a minha preocupação por interferir demasiado na aula e ela sugeriu que abordasse as alunas só com um toque, que elas já tinham consciência para estabelecer uma correspondência direta entre esse toque, o erro e a correção. Correu melhor.”

09/11/2020

“Senti-me à vontade na aula; a Prof. continuou a marcar aspetos específicos da aula de teste; pedi para fazer uma correção coletiva no *grand plié* relacionada com as direções da cabeça e com o foco.”

12/11/2020

“duas alunas estão em isolamento profilático; a prof. estava com dificuldades em estabelecer a vídeo-conferência por isso perguntei se queria que ocupasse as alunas. improvisei três exercícios de aquecimento na barra; coloquei a música do *plié* para as alunas irem começando a aula e ajudei à logística da vídeo-chamada”

“A aluna J faz observações entre exercícios, requerendo atenção sobre ela. A prof. chamou a atenção para a necessidade de guardar os comentários para si.”

16/11/2020

“Passagem corrida da aula de teste, correções rápidas, *feedback* Profs., conversa com alunos sobre a produtividade quando estão concentradas, reforço positivo a uma aluna pela sua atitude na aula (aluna J).”

19/11/2020

“correções para janeiro - cinco dedos no chão e colocação do arco do pé no *demi-plié*; passagem do pé *pela* 1/2 pt no *degagé*; barulho dos pés nos saltos (distribuição do peso na chegada ao chão e trabalho articular do pé)”

03/12/2020

“autoavaliação: dedicação/empenho, comportamento, evolução, assiduidade e pontualidade, ponto forte - em que melhorei?, autoavaliação;

heteroavaliação (em relação à turma): é unida?, ajuda-se?, empenho da turma, comportamento da turma, heteroavaliação (da turma);

avaliação do professor: o que corre melhor, o que corre pior, clareza na explicação, se os exercícios são apelativos, sugestões”.

14/12/2020

“após o meu apelo, as alunas apresentaram-se bem vestidas (...) como aprendemos? pedi às alunas para filmar alguns pormenores no fim da aula, para apanhar os erros (joelhos para dentro nos *pliés* dos saltos); nesta situação várias alunas executaram bem os movimentos - o que demonstra que ao saber que estão a ser filmadas, se recordam do que têm de fazer, trabalhando com mais consciência. Como podemos transportar esta maior consciência para o trabalho DURANTE o exercício?”

16/12/2020

“primeira aula online - as alunas não leram o documento que enviei acerca da organização dos grupos em salas simultâneas; muito tempo para organizar e explicar aos grupos para onde ir e como regressar para o trabalho a pares”

11/02/2021

“uma semana de intervalo entre aulas é demasiado tempo; voltámos a demorar algum tempo a organizar os grupos para sair e regressar das salas simultâneas; tentei ir visitando as salas enquanto as alunas estavam a trabalhar a pares para acompanhar o processo de trabalho, o desfasamento e pouco tempo não permitiram visitar todos os grupos”

18/02/2021

“uma aluna faz barra na bancada da cozinha, outra na mesa da sala, com pouco espaço entre o sofá e as pernas da mesa, outra aluna faz na secretária do quarto; as alunas não se esforçam por mostrar o corpo todo na câmara, é difícil ver bem. existe desfasamento de som por isso não é possível perceber se as contagens estão corretas”

25/02/2021

“alunas apáticas; a sessão da aluna F cai muitas vezes a meio da chamada e muitas vezes não regressa; muitas alunas não têm espaço para fazer os exercícios e os ângulos das câmaras não permitem ver o trabalho; muitas alunas continuam sem entregar as reflexões escritas; a gestão da sala de espera está um pouco melhor mas continua difícil de gerir”

18/03/2021

“as sessões continuam a ir muitas vezes abaixo; enviar os alunos para as salas separadas para trabalharem a pares está mais ágil mas ainda consome muito tempo da aula e as alunas demoram muito tempo a regressar à sessão do grupo”

25/03/2021

“muito poucas reflexões escritas entregues; as alunas não se conseguem organizar quanto a isto; recolhi cadernos para ler devolver com *feedback* individual”

08/04/2021

“Corrigi e entreguei cadernos; confusão entre exercício e conceito (depois de já explicado muuuuuuuuuitas vezes); incompleto e vago; talvez o exercício seja demasiado difícil para esta faixa etária e estas alunas ainda não tenham maturidade para isto; e se essa falta de maturidade se deve simplesmente ao facto das alunas não terem experiência nesta prática pedagógica por nunca lhes ter sido dada esta oportunidade? e se, com as correções e sugestões, as próximas reflexões chegarem mais bem elaboradas? entreguei correções individualizadas e sugestões com exemplos escritos tipo enunciado.”

12/04/2021

“as reflexões escritas parecem estar a ficar mais aprofundadas”

06/05/2021

“as alunas estão desmotivadas e apáticas; nem reagem quando fazemos perguntas; os pais não autorizam que a aluna I saia do quarto (isolamento profilático); ela não tem espaço para fazer os exercícios; ambiente difícil; as alunas não estão recetivas a aprender nada e estão revoltadas por não poderem dançar no espetáculo; atitude não colaborante”

14/06/2021

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS
Transcrição integral das reflexões escritas individuais
produzidas pelas alunas

Inclui Apêndice C1 - Sugestões intercalares da professora estagiária, a título individual, para melhoramento das reflexões escritas posteriores dos alunos

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS I

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	<i>en dehors</i>
exercício	<i>battement tendu</i> na barra
data	11-02-2021 18-02-2021

Tabela 26 - reflexão das alunas acerca do *en dehors* no exercício de *battement tendu* executado na barra

aluna	reflexão individual	comentários e retorno escrito da professora
A_E_O ⁸	“manter o alinhamento” “o que inicia o <i>tendu</i> é o calcanhar”	“Alinhamento de quê? Qual a relação desse alinhamento com a rotação externa das pernas na anca e coxa?” “Em todas as direções? O que acontece se fizer isso na direção <i>derrière</i> ?”
B_E ⁹	“apertar os adutores” “o calcanhar inicia o movimento e os dedos fecham o movimento”	“Sim, os adutores ajudam a manter a perna alongada e virada para fora durante o movimento de abrir e fechar; os músculos que mais devem trabalhar são os músculos rotadores da anca e um bom posicionamento da anca com a ajuda dos glúteos também é importante.” “Em que direção? Isto não se aplica às direções <i>derrière</i> nem <i>à la seconde</i> , apenas à direção <i>devant</i> (à frente).”
B_O ¹⁰	“passar bem pela meia ponta” “rodar as ancas”	“A afirmação está correta mas não se relaciona com o <i>en dehors</i> .” “Como? O que devo sentir? Rodar para onde?”
C_E	“rotação da perna bem <i>en dehors</i> ”	“Como? O que devo fazer? Que sensações devo ter? Que músculos trabalham?”
C_O	“os pés colocados bem em 5ª posição, abertura do <i>en dehors</i> (pé de trás)”	“A formulação da frase pode estar mais clara; exemplo - abrir bem o pé de trás para iniciar o movimento com a melhor 5ª posição possível; esse <i>en dehors</i> começa no pé ou na anca? O

⁸ a aluna não especificou que observações se referiam à execução e quais se referiam à observação, pelo que se optou por citar tudo num único bloco ('A_E_O' corresponde a 'aluna A_Execução_Observação');

⁹ 'E' corresponde a executar; as reflexões foram escritas após a aluna executar o exercício e receber 'correções' da colega;

¹⁰ 'O' corresponde a observar; a reflexão foi escrita após a aluna observar o exercício da colega e fornecer-lhe pistas para melhorar.

		pé é uma consequência de uma ação que se inicia na anca.”
D_E	“não fazer a 4ª posição muito grande e esticar o pé”	“Em que é que o tamanho da 4ª posição e o alongamento do pé interferem no <i>en dehors</i> ? O <i>en dehors</i> é a rotação externa da coxa, que acontece na anca.”
D_O	“devia passar mais pela meia ponta e não deixar cair o braço em 2ª posição”	“Apesar de estar correto, não se relaciona com o <i>en dehors</i> ; o trabalho do braço não tem que ver com a rotação das pernas.”
E_E_O	“colocação durante o plié”	“(Plié) que colocação? Colocação como? Do quê? Em que é que isto melhora o <i>en dehors</i> ? Não percebi o que queres dizer.” ”
F	NE ¹¹	
G_E	“ter atenção à perna de apoio e o tronco atrás”	“O que tem de acontecer à perna de apoio?” “O que queres dizer com tronco atrás?”
G_O	“ter atenção ao <i>plié</i> de quarta”	“O que acontece no plié de 4ª posição?”
H_E_O	“temos de manter ambas as ancas alinhadas” “passar o pé pela meia ponta antes de o esticar” “para a frente o calcanhar inicia o movimento enquanto para trás é o dedo mindinho”	“Certo.” “Estamos a refletir especificamente sobre o <i>en dehors</i> ; embora a afirmação esteja correta, não está relacionada com a rotação da perna na anca.” “Muito bem.”
I_E	“endireitar a anca distribuir bem o peso pelas duas pernas no <i>plié</i> e <i>andorre</i> ”	“que anca? endireitar para cima, para baixo? para a frente, para trás? o que sentes?” correto mas a distribuição de peso não está diretamente relacionada com a rotação externa das pernas (<i>en dehors</i>)
I_O	“esconder bem o pé de trás na quinta (e manter)”	
J_E	“manter o <i>en dehors</i> na perna de apoio” “rodar o pé de trabalho” “sentir também os músculos das pernas a rodar para fora pois desta maneira conseguimos manter bem (e sentir) o <i>en dehors</i> ”	“Como faço isso?” “Para fora” “Sim”

¹¹ NE = reflexão escrita não entregue

J_O	<p>“sentir a rotação interna dos músculos das pernas para mantermos o en dehor”</p> <p>“ter atenção ao pé da perna de apoio para não se “fechar” e passar a ficar quase em paralelo”</p>	<p>(<i>en dehors</i>) - sentimos a rotação a acontecer internamente, ou seja, dentro de nós, mas a rotação da perna é externa porque a perna vira 'para fora'</p> <p>correto</p>
K	NE	
L_E	<p>“apertar bem os adutores”</p>	<p>“Sim, os adutores ajudam a manter a perna alongada e virada para fora durante o movimento de abrir e fechar; os músculos que mais devem trabalhar são os músculos rotadores da anca e um bom posicionamento da anca com a ajuda dos glúteos também é importante”</p>
L_O	<p>“rodar as ancas”</p> <p>“passar bem a meia ponta”</p>	<p>“Rodar para onde?”</p> <p>“Certo, mas não se relaciona com o <i>en dehors</i>: posso ter o pé fletido e estar <i>en dehors</i>”</p>
M_E_O	<p>“esticar o pé”</p> <p>“energia nos movimentos”</p> <p>“articular bem o pé”</p> <p>“o calcanhar puxa no <i>tendu</i> para ajudar a manter o <i>en dehors</i>”</p>	<p>“A afirmação está correta mas não se relaciona com o <i>en dehors</i>: posso ter o pé fletido e estar <i>en dehors</i>”</p> <p>a afirmação está correta mas não se relaciona com o <i>en dehors</i>: ter mais energia não aumenta o <i>en dehors</i></p> <p>“a afirmação está correta mas não se relaciona com o <i>en dehors</i>; o <i>en dehors</i> é a rotação externa da perna que ocorre ao nível da anca”</p> <p>“Puxa para onde? E em que direção?”</p>

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS II

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	<i>en dehors</i>
exercício	<i>rond de jambe à terre</i>
data	25-02-2021
	04-03-2021

Tabela 27 - reflexão das alunas acerca do *en dehors* no exercício de *rond de jambe à terre* executado na barra

aluna	reflexão individual	comentários e retorno escrito da professora
A_E_O	<p>“não mover a anca para cima ou para baixo ou seja o alinhamento das ancas”</p> <p>“manter o <i>en dehor</i> quando passa de trás para a frente”</p>	<p>“(En dehors); e quando passa de frente para trás? O que é manter o <i>en dehors</i>? O que preciso de sentir no meu corpo para manter o <i>en dehors</i>? Que partes do corpo estão envolvidas nessa ação?”</p>
B_E	<p>“na passagem do <i>rond de jambe</i> do lado para trás manter o <i>en dehors</i>”</p>	<p>“Como? Como aplicar ao meu corpo?”</p>
B_O	<p>“ter o peso bem distribuído pelos pés”</p> <p>“rodar a anca”</p>	<p>“Certo.”</p> <p>“Especificar; como faço isso?”</p>
C_E_O	<p>“manter a anca colocada principalmente quando estamos com a perna e com o calcanhar da parte interna virada para baixo”</p> <p>“alinhamento”</p>	<p>“Como sei que está bem colocada?; substituir pela expressão ‘parte interna do calcanhar’;</p> <p>Em que direção está virado para baixo? Para baixo apenas de aplica na direção <i>derrière</i>, se executares dessa forma <i>à la seconde</i>, está incorreto.”</p> <p>“Alinhar o quê? Especificar.”</p>
D_E	<p>“não descair a anca e passar bem pela meia ponta”</p>	<p>“Certo</p> <p>a passagem do pé pela meia ponta não interfere na rotação externa da perna.”</p>
D_O	<p>“fazer o <i>plié</i> mais elástico e não deixar cair o braço”</p>	<p>“a flexão das pernas no <i>plié</i> pode acontecer em paralelo ou <i>en dehors</i>; não tem que ver com a rotação externa das pernas; pensa no que sentes no alinhamento da pelvis ou na direção para onde o calcanhar do pé de trabalho deve virar (nas várias direções <i>devant</i>, <i>à la seconde</i> e <i>derrière</i>).”</p>

E_E_O	"manter o eixo durante a execução do <i>rond jambé</i> "	"(Execução); eixo de quê? O que é para ti manter? Não percebi o que queres dizer."
F	NE	
G_E	"ter atenção ao <i>en dehors</i> do pé de trabalho" "alinhar as ancas"	"Como? O que tenho de fazer?"
G_O	"ter atenção às ancas" "ter atenção ao <i>pull up</i> "	"O <i>pull up</i> relaciona-se com o <i>en dehors</i> em quê?"
H_E_O	"manter o alinhamento das ancas" "passar o pé sempre pela meia ponta" "manter o <i>en dehors</i> no pé"	"Correto." "Não se relaciona especificamente com o <i>en dehors</i> ." "Como? O que devo sentir a acontecer dentro meu corpo? Ser mais detalhada na descrição."
I	NE	
J_E	"manter a anca bem centrada" "quando fazemos <i>cambré</i> manter as ancas alinhadas"	"Certo." "Afirmção correta mas não está relacionada com o <i>en dehors</i> nem com o <i>rond de jambe</i> , é um movimento diferente."
J_O	"quando vamos com a perna para o <i>à la second</i> mantê-la bem ao lado" "manter o <i>en dehor</i> nas pernas de apoio e trabalho." "manter a anca bem centrada" "quando fazemos <i>cambré</i> manter os ombros alinhados"	"(<i>À la seconde</i>); correto." "(<i>En dehors</i>). certo. O que devo sentir a acontecer no meu corpo para conseguir isso? Que sensações?" "Sim." "O movimento <i>cambré</i> não é o movimento <i>rond de jambe</i> apesar de estarem dentro do mesmo exercício; o alinhamento dos ombros não interfere com o <i>en dehors</i> ."
K	NE	
L_E	"esticar o pé enquanto passa por <i>rond de jambe</i> "	
L_O	"não esticou muito o pé" "na viragem ter o peso distribuído"	"Não é relevante no trabalho de <i>en dehors</i> ." "A viragem refere-se a quê? Viragem de quê?"
M_E_O	"à frente o calcanhar aponta para cima, ao lado aponta para a frente, e atrás para o chão" "ter cuidado com as ancas" "não deixar dobrar a perna de apoio"	"A parte interna do calcanhar; certo." "Cuidado como? O que não pode acontecer?" "Certo, mas não se relaciona com o <i>en dehors</i> porque eu posso ter a perna de apoio fletida (<i>en fondu</i>) e estar <i>en dehors</i> em ambas as pernas."

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS III

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	desempenho articular do pé de trabalho
exercício	<i>battement tendu</i> no centro
data	18-03-2021
	08-04-2021

Tabela 28 - reflexão das alunas acerca do trabalho articular do pé de trabalho no exercício de *battement tendu* no centro

aluna	reflexão individual
A	NE
B_E	“não colocar nem para o lado interno nem para o lado externo, colocar o pé direito”
B_O	“distribuir o peso bem passar bem pela meia ponta”
C	NE
D	NE
E	NE
F	NE
G	NE
H	NE
I	NE
J	NE
K	NE
L	NE
M	NE

APÊNDICE C1 - FEEDBACK INDIVIDUAL ÀS REFLEXÕES ESCRITAS

Sugestões intercalares da professora estagiária, a título individual, para melhoramento das reflexões escritas posteriores dos alunos (reforço escrito ao verbalizado em aula)

data da recolha de cadernos data da entrega de cadernos com feedback	08-04-2021 - primeira aula do regresso ao ensino presencial 12-04-2021
---	---

Tabela 29 - sugestões de melhoramento das reflexões escritas dos alunos, pela professora estagiária

aluna	comentários individuais adicionais da professora para alunos
A	“muito incompleto; não reflete minimamente o trabalho que foi realizado em aula; não consigo perceber o que aprendeste, desde janeiro, com esta experiência. Futuramente, detalhar muito mais. O exercício de reflexão é precisamente para nos obrigar a refletir e, assim, a evoluir. Separar o que foi observação do que foi execução.”
B	“ser mais detalhada, como se explicasses a uma pessoa que não sabe executar, exatamente o que ela tem de saber”
C	“pormenorizar bem as descrições e utilizar a língua portuguesa de forma clara; distinguir a execução da observação; a última reflexão está melhor que as anteriores, mais detalhada - podes colocar por tópicos para ser mais fácil perceber onde começa e termina cada ideia e para te ajudar a separar cada coisa em que tens de pensar ao mesmo tempo”
D	“as observações que escreveste estão corretas mas não estão relacionadas com o que está a ser trabalhado; exemplo - <i>en dehors</i> é a rotação das pernas para fora, que acontece onde? Na articulação da anca. Exemplo: "a anca deve manter-se sempre paralela ao chão e nenhum dos lados deve fugir para a frente ou para trás; não levantar o dedo mindinho do chão, porque causa a rotação dos joelhos para dentro - focar o trabalho apenas na competência que estamos a trabalhar e ignorar as outras correções que são feitas na aula (por exemplo braços)”
E	“muito incompleto; não reflete minimamente o trabalho que foi realizado em aula; não consigo perceber o que aprendeste, desde janeiro, com esta experiência. Futuramente, detalhar muito mais. O exercício de reflexão é precisamente para nos obrigar a refletir e, assim, a evoluir. Separar o que foi observação do que foi execução.”
F	-
G	“ter atenção a” não explica o que devo sentir para executar bem o movimento; muito vago; tens de explicar exatamente o que aprendeste. exemplo: "o <i>en dehors</i> acontece dentro da anca por isso não é útil virar os pés para fora se a anca e o joelho não acompanharem essa rotação" ou "em <i>battement tendu</i> o calcanhar deve estar virado: <i>devant</i> - para cima; <i>à la seconde</i> - para a frente; <i>derrière</i> - para trás; especificar tudo muito mais.”
H	“distinguir bem quando estamos a refletir sobre o <i>en dehors no battement tendu</i> (11 e 18 fev) e o trabalho articular do pé no <i>battement tendu</i> (18 mar e 8 abr); separar as conclusões obtidas na observação e as conclusões obtidas na execução”
I	“as observações estão muito incompletas e vagas; ser mais específica; refletir mais acerca das sensações sentidas fisicamente e específicas sobre o foco do momento de estudo”

J	"tentar especificar ainda mais o que sentes a acontecer dentro de ti para chegar ao que descreves; atenção à escrita correta dos nomes dos movimentos; reparei que pensaste especificamente nas coisas que mais te corrijo na aula (perna de apoio, direção da perna de trabalho) continua :)"
K	-
L	"detalhar todos os pormenores de que te lembras acerca da execução do movimento, como se o executasses em câmara lenta e registar todos esses detalhes minuciosamente; imagina que estás a descrever o movimento a alguém que o executa pela primeira vez."
M	"Mais clareza na explicação do que queres dizer. Muito vago. Deve ser muito mais detalhado, como se quisesses ensinar a uma criança o que ela tem de fazer e só em relação ao assunto que está a ser trabalhado."

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS IV

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	desempenho articular do pé de trabalho
exercício	<i>petit sauts e petit jetés</i>
data	12-04-2021
	15-04-2021

Tabela 30 - reflexão das alunas acerca do trabalho articular dos pés no exercício de *petit sauts e petit jetés*

aluna	reflexão individual
A	NE
B_E	“no salto temos que distribuir bem o peso quando descemos do salto tem que ficar o pé todo o pé apoiado no chão, não pode ser apenas o calcanhar ou os dedos... temos que articular bem os pés no salto, fazemos um <i>plié</i> e logo depois, no salto temos que sentir que o pé está a articular”
B_O	“não podemos cair com o pé todo porque assim podemos causar lesões ou outros problemas, como partir o chão com a brutalidade que caímos, nunca aconteceu aqui mas nunca se sabe temos que cair primeiro com os dedos e depois o calcanhar, mas de uma maneira suave”
C_E	“quando saltamos temos que distribuir bem o peso pelo pé todo quando aterrmos devemos cair, dedos e depois o calcanhar quando saltamos devemos esticar o pé no ar, ou seja no salto”
C_O	“ <i>petit jeté devant e derrière</i> devemos abrir bem o joelho e tocar com os dedos do pé em cima do osso (ligeiramente)”
D_E	“fazer o <i>petit jeté</i> mais junto à perna”
D_O	“articular o pé perna de apoio forte”
E_E_O	“cruzar bem a quinta passar por segunda”
F	NE
G_E_O	“passar meia ponta ‘aterrar’ do salto não pelo calcanhar mas sim pela meia ponta rodar bem a 5ª posição”
H_E	“esticar os pés durante o salto manter o <i>en dehors</i> ”

	antes e depois do salto existe um <i>plié</i> ”
H_O	“articular bem os pés durante o salto não alterar nos calcanhares”
I_E	NE
I_O	“manter os dedos todos no chão no <i>plie</i> esticar bem o pé quando faz <i>degajé</i> ”
J_E_O	“passar bem o pé pela meia ponta "aterrar" do salto não pelo calcanhar mas sim também pela meia ponta rodar bem a 5ª posição”
K_E	“não virar as ancas nem os joelhos para dentro quando se faz <i>plié</i> saltar alto, ou seja fazer uma boa preparação de <i>plié</i> permanecer com as costas altas e não as encarcolar esticar os pés quando está no ar quando se está no ar esticar os pés e manter eles virados para fora (<i>andeóre</i>)”
K_O	“saltar mais alto manter o <i>en dehor</i> durante todo o exercício”
L_E	“manter o pé todo no chão articular o pé rodar bem o <i>en dehors</i> no <i>passé</i> ”
L_O	NE
M_E_O	“esticar o pé no ar no salto não cair com o calcanhar manter o <i>en dehor</i> durante o salto não deixar os joelhos virarem para dentro articular bem o pé no salto antes e depois de um salto há um <i>plié</i> ”

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS V

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	desempenho articular do pé de trabalho
exercício	<i>adagio</i>
data	19-04-2021
	22-04-2021

Tabela 31 - reflexão das alunas acerca do trabalho articular dos pés no exercício de *adagio* no centro

aluna	reflexão individual
A	NE
B_E	“a perna por mais que tenta ceder, tem que estar em <i>en dehors</i> a perna não pode estar em 6ª posição no exercício”
B_O	“no <i>retiré</i> temos que passar bem pela meia ponta, como se tivéssemos que riscar uma linha preta com os dedos até ao joelho (raspar o chão com os dedos) no exercício temos que manter as ancas, como se tivéssemos que estar a apontar as ancas o tempo todo em frente no <i>developpé</i> quando esticamos o pé tem que estar bem <i>en dehors</i> ”
C_E	“a perna nos movimentos tem que estar <i>en dehors</i> manter as ancas viradas para a frente quando fazemos os movimentos quando fazemos o <i>retiré</i> temos que subir com o joelho <i>en dehors</i> ou seja o mais virado possível e só subir com os dedos do pé a tocar na perna”
C_O	“articular bem no <i>retiré</i> o pé a perna de apoio tem que estar forte e esticada esticar bem o pé no <i>developpé</i> 3/4 de ponta no <i>retiré</i> ”
D_E	“fazer mais força na perna de base esticar o pé”
D_O	“abrir mais o <i>en dehors</i> no <i>retiré</i> e abrir mais ao lado”
E_E_O	“manter as ancas passar por meia-ponta não fazer “pé de banana” manter o pé todo no chão esticar o pé durante o <i>develope</i> deslizar bem o pé pela perna apertar o rabo”

F	NE
G_E_O	“passar bem pela 1/4 de ponta 2/4 de ponta 3/4 de ponta e ponta lamber o chão no início e no fim do <i>retiré</i> esticar nos <i>developpé</i> ”
H_E	“ser mais precisa ao passar o pé pela meia ponta, manter mais o <i>en dehors</i> no <i>developpé</i> ”
H_O	“ao passar o pé pela meia ponta antes do <i>developpé</i> ou antes do <i>retiré</i> não fazer pé de "banana", manter o "en dehors" no <i>developpé</i> ”
I_E	“rotação <i>andorre</i> , foco e equilíbrio articular bem no <i>retiré</i> ”
I_O	“a perna nos movimentos tem que estar <i>en dehors</i> manter as ancas viradas para a frente”
J_E_O	“passar muito bem pela meia ponta no <i>developpé</i> e em todas as saídas do pé do chão”
K_E	“articulação do pé para <i>retiré passé</i> joelho abre para o lado rodar o pé quando está lá em cima equilíbrio no corpo mantendo os músculos tensos no <i>developpé</i> manter o <i>en dehor</i> manter o <i>en dehor</i> durante todo o exercício articulação no pé a perna tem de subir mais no <i>develope</i> passar o pé pela meia ponta no <i>develope</i> ”
K_O	“manter as costas altas e os braços fortes”
L_E	“manter as ancas subir a perna <i>en dehors</i> ”
L_O	“subir em <i>en dohrs</i> passar meia ponta apertar o rabo manter as ancas não fazer pé de banana deslizar bem pela perna manter o pé todo no chão quando faz <i>arabesk</i> ”
M_E	“articular bem o pé nos <i>retirés</i> e nos <i>tendus</i> manter o <i>en dehor</i> as ancas não podem mexer e têm que estar sempre viradas para a frente

	<p>a perna de apoio tem que estar forte e não se pode ceder o joelho</p> <p>o peso no pé tem que estar bem distribuído pelo pé todo</p> <p>no <i>plié</i> em quarta o peso tem que estar no centro das duas pernas, não mais para a frente ou mais para trás”</p>
M_O	<p>“o pé passa por 1/4 de ponta, meia ponta, 3/4 de ponta e ponta</p> <p>no <i>retiré</i> o pé está <i>en dehor</i> com o calcanhar a apontar para o público</p> <p>o pé tem que estar sempre esticado, no <i>developpé</i> a perna e o pé é <i>en dehor</i>”</p>

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS VI

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	5ª posição de pés
exercício	<i>battement tendu</i> na barra
data	26-04-2021
	06-05-2021

Tabela 32 - reflexão das alunas acerca da 5ª posição de pés no exercício *battement tendu* na barra

aluna	reflexão individual
A	NE
B_E	<p>“manter as ancas alinhadas no <i>tendu</i> não agitar/mexer as ancas no <i>tendu</i> atrás à frente e ao lado manter a 5ª posição no <i>plié</i> não levantar o calcanhar, manter o pé todo no chão”</p>
B_O	<p>“ao voltar do <i>tendu</i> passar bem pela meia ponta e cruzar bem a 5ª, sem espetar o rabo, mantendo o <i>pull up</i> na 5ª posição temos que tentar esconder ao máximo o pé que está atrás no <i>chassé</i> colocar o pé todo o chão, não pode sair o calcanhar, ou os dedos, ...”</p>
C_E	<p>“quando fazemos os movimentos <i>devant, à la second e derrière</i>, quando fechamos e abrimos o pé manter o pé de trás estar bem <i>en dehor</i> e o pé da frente estar o mais virado <i>en dehor</i> possível manter os joelhos esticados se não conseguirmos dobramos ligeiramente até conseguirmos”</p>
C_O	<p>“distribuir bem o peso nos 2 pés quando fazemos <i>plié</i> esconder o pé de trás ou seja <i>en dehor</i> não deixar espetar o tronco para a frente quando fechamos o pé de trabalho”</p>
D_E	<p>“não por peso na perna de trabalho atrás abrir mais o pé na quinta atrás”</p>
D_O	<p>“segunda posição tem o pé mais para a frente não dobrar o joelho quando fecha atrás”</p>
E_E_O	<p>“esticar os joelhos em 5ª posição passar por meia ponta”</p>
F	NE
G_E_O	<p>“não deixar ceder o <i>en dehors</i> na perna de apoio</p>

	<p>manter o calcanhar e todos os dedos no chão quando fazemos <i>plié</i> em 4ª posição</p> <p>quando fazemos <i>tendu alá segond</i> manter bem ao lado a perna (manter também o <i>en dehors</i> no <i>tendu alá segond</i>)</p> <p>esconder o pé de trás</p> <p>ter atenção ao arco do pé de trás</p> <p>por o peso em todos os dedos”</p>
H_E	<p>“manter o pé de trás na 5ª posição mais escondido</p> <p>no <i>tendu</i> passar mais pela meia ponta</p> <p>no <i>chassé</i> manter o peso distribuído em todos os dedos”</p>
H_O	<p>“manter as ancas alinhadas</p> <p>ao fechar o <i>tendu</i> manter a 5ª posição dos pés</p> <p>no <i>plié</i> não levantar o calcanhar de trás</p> <p>não agitar as ancas ao fechar o <i>tendu</i>”</p>
I_E_O	<p>“forçar bem a 5ª posição</p> <p>manter todos os dedos no chão</p> <p>abrir mais a 4ª posição”</p>
J_E	<p>“forçar bem a 5ª posição</p> <p>manter todos os dedos no chão</p> <p>abrir mais a 4ª posição”</p>
J_O	<p>“não deixar ceder o <i>en dehors</i> da perna de apoio</p> <p>manter o calcanhar e todos os dedos no chão quando fazemos <i>plié</i> em 4ª posição, quando fazemos <i>tendu à la segond</i></p> <p>manter bem ao lado a perna (manter também o <i>en dehors</i> no <i>tendu à la segond</i>”</p>
K_E	<p>“o <i>en dehor</i> vem da anca, perna sempre virada para fora</p> <p>perna de trás sempre escondida</p> <p>manter durante todo o exercício</p> <p>quando se faz um <i>battement tendu</i> a trás não levantar o calcanhar da perna de apoio</p> <p>joelho sempre em direção do pé</p> <p>cruzar o pé quando faz <i>tendu</i></p> <p>não levantar o calcanhar quando faz <i>tendu à frente</i>”</p>
K_O	<p>“rodar mais o pé em <i>dehor</i> na quinta posição</p> <p>rodar braços não morrem”</p>
L_E_O	<p>“fechar quintas</p> <p>manter o pé de apoio todo no chão no <i>plié</i> e nos <i>tendus</i></p> <p>no lado direito a colega melhorou</p> <p>ela estranhamente fez meia ponta nos <i>pliés</i> de quarta posição</p>

	e fechar melhor as quintas”
M_E	“cruzar bem o pé no <i>tendu</i> á frente e atrás manter a 5ª quando fechar rodar bem o pé no <i>plié</i> ”
M_O	“rodar mais o pé na 5ª posição fechar bem os pés manter o arco do pé”

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS VII

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	5ª posição de pés
exercício	<i>grand battement</i>
data	10-05-2021
	17-05-2021

Tabela 33 - reflexão das alunas acerca da 5ª posição de pés no exercício *grand battement*

aluna	reflexão individual
A_E_O	“não mexer as ancas mantendo o abdominal forte não por o tronco para a frente assim mantendo o alinhamento das pernas á cabeça”
B_E	“não mexer o rabo, nem as ancas, nem o tronco no <i>grand-battement</i> quando desce manter o <i>en dehors</i> ”
B_O	“não abanar/mexer o tronco no <i>grand-battement</i> , mantendo o corpo forte para não descair o pé estava <i>em dehors</i> e deu o seu melhor de extensão/flexibilidade”
C_E	“manter o tronco sem mexer. não abanar a anca quando fazemos o <i>grand-battement</i> manter a perna <i>en dehor</i> e quando descemos também”
C_O	“quando fazemos o <i>grand-battement</i> rodar a perna <i>en dehor</i> manter o abdominal apertado para não deixar o tronco abanar não mexer a anca manter a perna de base (a que está no chão) no chão sem a levantar”
D	NE
E	NE
F	NE
G	NE
H	NE
I_E_O	“subir o pé sempre em quinta mesmo em baixo e n deixar o corpo mole”
J	NE
K_E	“esticar a perna e o pé não mexer o corpo (força no centro)

	ter dinâmica rápida cada vez que se faz aumenta o tamanho perna que está no chão tem de estar também esticada e com tensão”
K_O	“dinâmica muito lenta esticar mais a perna”
L_E_O	“ir mais longe com controlo”
M_E_O	“Esticar os joelhos, esticar as pernas energia ao lançar a perna a descida tem que ser controlada”

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS VIII

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	5ª posição de pés
exercício	<i>échappé sauté</i>
data	31-05-2021
	07-06-2021

Tabela 34 - reflexão das alunas acerca da 5ª posição de pés no exercício *échappé sauté*

aluna	reflexão individual
A_E_O	“não crusar a quinta demasiado manter o peso especialmente nos calcanhares esticar os pés não abrir tanto a segunda de pernas”
B_E_O	“quando fazemos um salto em 4ª manter o pé todo no chão, sem sair o calcanhar, e...”
C_E_O	“fechar a quinta posição com os pés no ar fechar a 5ª posição quando fechamos nos movimentos quando fechamos a 5ª posição não dobrar os joelhos”
D_E_O	“quando se faz a quinta posição não passar o pé de trás e abrir mais a quinta”
E_E	“não levantar o pé em segunda fechar a 5ª posição fechar a passar por meia ponta”
E_O	“cruzar ao máximo durante a execução do salto fechar a 5ª posição”
F	NE
G_E_O	“abrir bem a 5ª posição nos saltos (<i>échappés</i>) manter bem os joelhos alinhados e ‘abertos’ em todo o exercício”
H_E_O	“ao ‘aterrar’ depois do salto não levantar os calcanhares ao tapar o pé de trás na 5ª posição não cruzar demais”
I_E_O	“abrir bem a 5ª posição nos saltos (<i>échappés</i>) manter bem os joelhos alinhados e ‘abertos’ em todo o exercício esticar bem o pé no salto e fazer bem a quinta (fechar)”
J	NE

K	NE
L_E	“manter o pé todo no chão articular o pé en dohrs rodar bem o (riscado) no <i>passé</i> ”
L_O	“fechar quintas no ar dos saltos cruzar no máximo durante a execução do salto”
M_E_O	“fechar bem a 5ª nos saltos cruzar bem a 5ª depois do salto esticar os pés no ar”

APÊNDICE C - REFLEXÕES ESCRITAS IX

Transcrição integral das reflexões escritas individuais produzidas pelas alunas

conceito	foco, presença e energia
exercício	<i>plié</i> na barra
data	14-06-2021
	17-06-2021

Tabela 35 - reflexão das alunas acerca do foco, presença e energia no exercício *plié* na barra

aluna	reflexão individual
A_E	“no <i>plié</i> é para olhar alongada mente para a mão fluir mais os braços na quinta posição distribuir melhor o peso no corpo”
A_O	“mais resistência na primeira posição e na quinta posição mais energia nos braços e mais fluido respiração no alongamento a trás (respiração antes e depois)”
B_E	“coordenar melhor os braços com a cabeças, para tentar fazer mais sincronizadamente olhar mais para o horizonte, não olhar para um lugar especifico mas sim para aquilo que não consigo ver lá bem no fundo(horizonte)”
B_O	“coordenar melhor o corpo quando viramos o olhar ao passar para segunda não virar a cabeça para cima, apenas virar para o lado(ligeiramente)”
C_E	“quando fazemos o <i>plié</i> não baixar tanto a cabeça olhar para a mão mas com a cabeça para cima só olhar com os olhos coordenar melhor o braço quando vimos do <i>plié</i> e fechamos”
C_O	“não parar de respirar a meio do exercício quando colocamos o braço em primeira posição não subir o ombro quando olhamos para longe devemos olhar para a diagonal e não para o lado aprendi que se eu olhar só com os olhos para a mão fica mais bonito e suave aprendi a fazer os movimentos mais delicados”
D_E_O	NE
E_E_O	“não balançar as ancas, manter o <i>andeor</i> e esticar as pernas 😊”
F	NE
G_E	NE

G_O	<p>“a respiração está melhor ligar melhor o exercício para não ficar quebrado as cabeças estavam bem”</p>
H_E	<p>“quando subo o braço não passar do ombro ao fazer as cabeças não a entortar e manter o olhar longe”</p>
H_O	<p>“fazer as respirações durante o <i>grand-plié</i> não subir o braço muito acima do ombro nas resopirações”</p>
I_E	<p>“usar a respiração no exercício todo não subir o ombro quando faz cabeça para o lado não virar tanto a cabeça para o lado”</p>
I_E_O	<p>“não subir um ombro mais que o outro não subir o pé em <i>plié</i> de segunda não deixar a cabeça em baixo antes do <i>plié</i> em segunda”</p>
J_E_O	<p>“não podemos deixar as ancas balançarem pois se contrário todo o corpo balança também temos de apertar bem os joelhos e pés não esquecer de ‘empurrar’ o rabo para a frente 😊”</p>
K_E	<p>“olhar a seguir a mão movimentos longos sentir o corpo quando esta a fazer todos os músculos dos braços firmes para não parecer um movimento mole expressão facial”</p>
K_O	<p>“olhar a seguir a mão músculos dos braços fortes expressão facial alongar o movimento olhar mais longo”</p>
L_E_O	NE
M_E	<p>“usar a respiração a cabeça acompanha os movimentos o olhar é para longe os movimentos são grandes e suaves”</p>
M_O	<p>“a cabeça acompanha os movimentos usar a respiração no <i>plié</i> o tronco no <i>plié</i> não inclina”</p>

APÊNDICE C2 - REFLEXÕES ESCRITAS EM PLATAFORMAS DIGITAIS

**Utilizadas aquando do E@D para preenchimento e partilha das
reflexões individuais acerca do momento de estudo**

APÊNDICE C2 - ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E VISUAL DAS REFLEXÕES ESCRITAS EM PLATAFORMA DIGITAL - VERSÃO I

Figura 10 - criação do primeiro mural digital, em formato *white board*, para reflexões individuais das alunas e a sua partilha com os restantes elementos da turma

regista na tua nota colorida as tuas reflexões, no dia correspondente; clica duas vezes para editar. Bom trabalho!

<p>S1A</p> <p>execução - 11 fev manter a perna de apoio observação - 18 fev</p>	<p>S1B</p> <p>observação - 11 fev execução - 18 fev</p>	<p>EN DEHORS E BATTEMENT TENDU</p> <p>18 FEV</p> <p>grupo A - executa lado D grupo B - observa e dá feedback à colega - 2 minutos grupo A - executa lado E, considerando as correções da colega grupo B - discute com a colega de que forma as correções foram aplicadas - 1 minuto grupo A + B - registam os aspetos mais importantes a reter</p>		
<p>S2A</p> <p>execução - 11 fev manter a anca colocada observação - 18 fev Manter o calcanhar virado para cima durante os</p>	<p>S2B</p> <p>observação - 11 fev Endireitar a anca execução - 18 fev</p>	<p>25 FEV</p> <p>grupo B - executa lado D grupo A - observa e dá feedback à colega - 2 minutos grupo B - executa lado E, considerando as correções da colega grupo A - discute com a colega de que forma as correções foram aplicadas - 1 minuto grupo A + B - completam o registo da aula anterior, acrescentando os aspetos a reter</p>		
<p>S3A</p> <p>execução - 11 fev rodar as ancas e apertar os adutores observação - 18 fev o calcanhar inicia o movimento</p>	<p>S3B</p> <p>observação - 11 fev execução - 18 fev</p>	<p>S5A</p> <p>execução - 11 fev colocação no pilé observação - 18 fev</p>	<p>S5B</p> <p>observação - 11 fev execução - 18 fev</p>	
<p>S4A</p> <p>execução - 11 fev observação - 18 fev</p>	<p>S4B</p> <p>observação - 11 fev execução - 18 fev</p>	<p>S6A</p> <p>execução - 11 fev manter o alinhamento; o que inicia o tendu é o calcanhar observação - 18 fev</p>	<p>S6B</p> <p>observação - 11 fev execução - 18 fev</p>	<p>S6BB</p> <p>observação - 11 fev manter o alinhamento; o calcanhar inicia o tendu à frente execução - 18 fev</p>

as designações 'S1A', 'S1B', 'S2A', etc, reportam à organização dos grupos de trabalho em ensino não presencial, tal como aparece no Apêndice G:

S - sala (sala simultânea aquando do momento de feedback)

1 - nº atribuído ao aluno

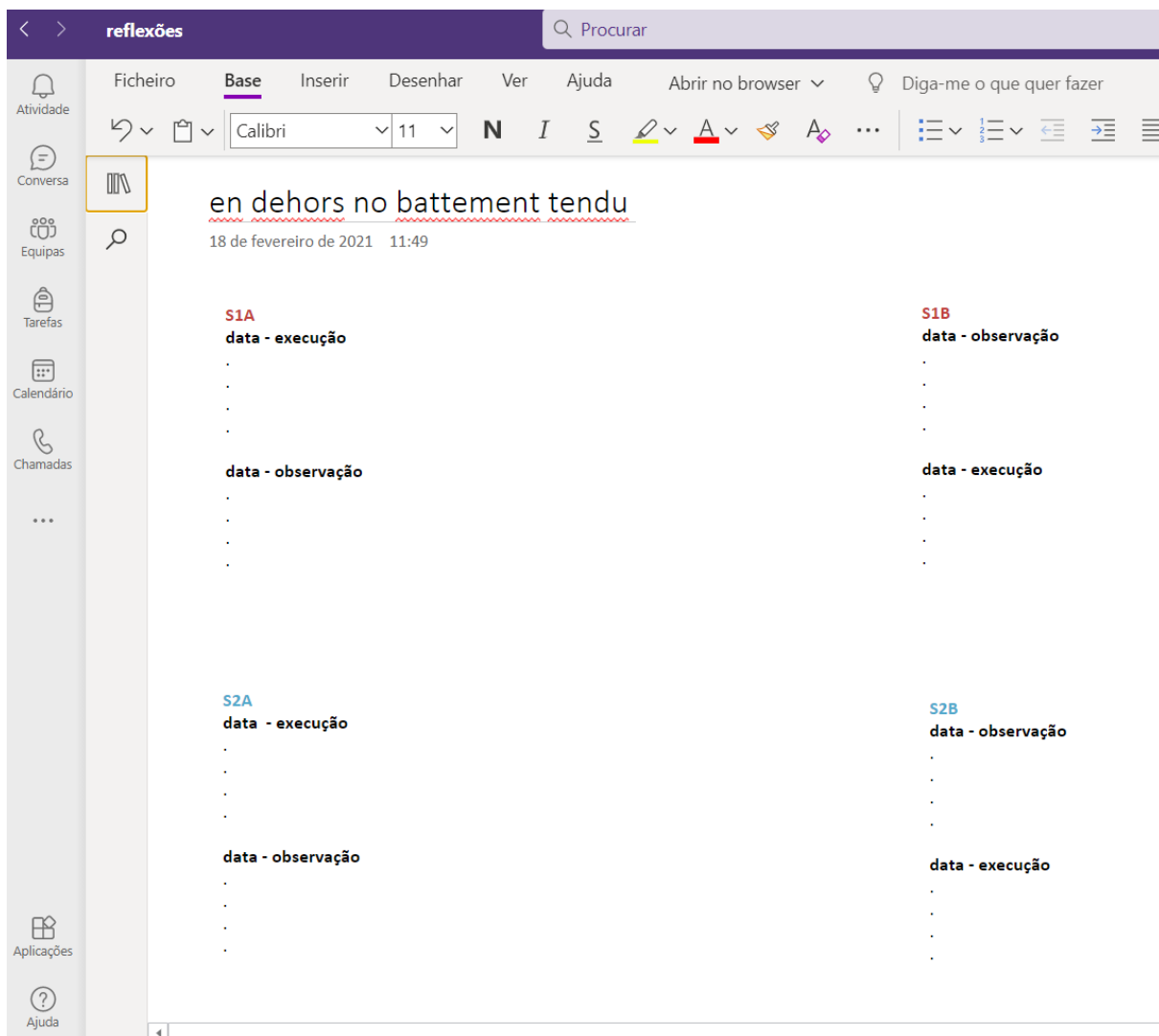
A/B - grupo (grupo A / grupo B)

Cada quadrado corresponde a uma nota, para cada aluno.

A cada grupo corresponde uma cor (tal como definido no Apêndice G).

APÊNDICE C2 - ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E VISUAL DAS REFLEXÕES ESCRITAS EM PLATAFORMA DIGITAL - VERSÃO II

Figura 11 - *print screen* exemplificativo da organização gráfica do 2º mural virtual para registo das reflexões dos alunos



APÊNDICE C2 - ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E VISUAL DAS REFLEXÕES ESCRITAS EM PLATAFORMA DIGITAL - VERSÃO III

Figura 12 - *print screen* dos separadores da 3ª versão do mural virtual (em formato de documento partilhado); *en dehors* e respetivos exercícios

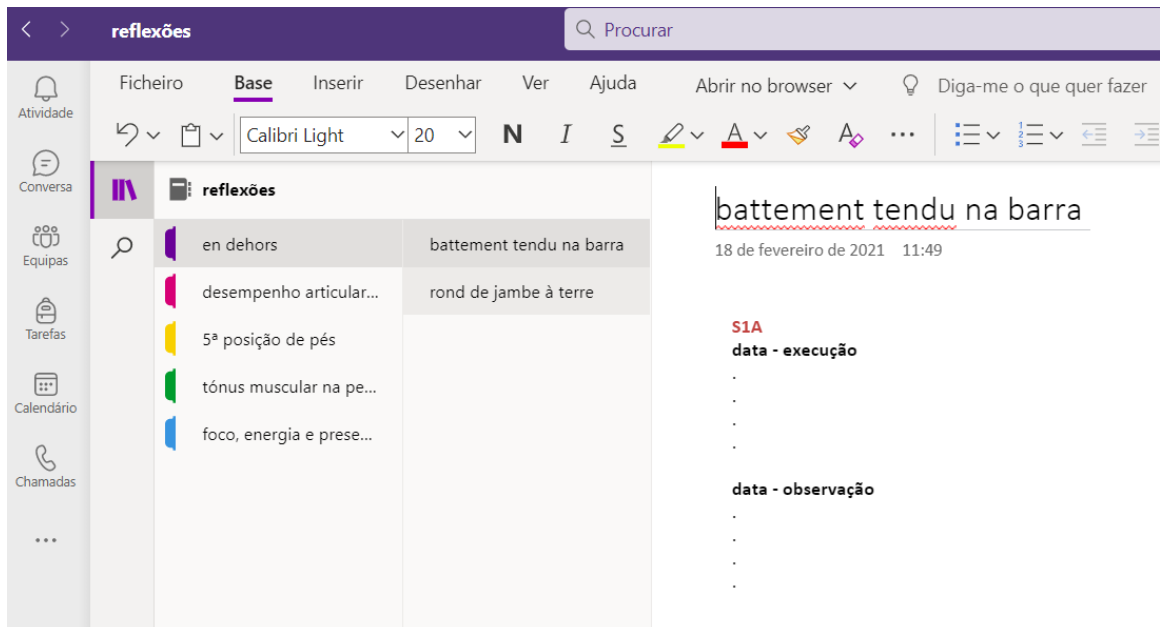


Figura 13 - *print screen*, pormenor dos separadores da 3ª versão do mural virtual (em formato de documento partilhado); desempenho articular do pé de trabalho e respetivos exercícios

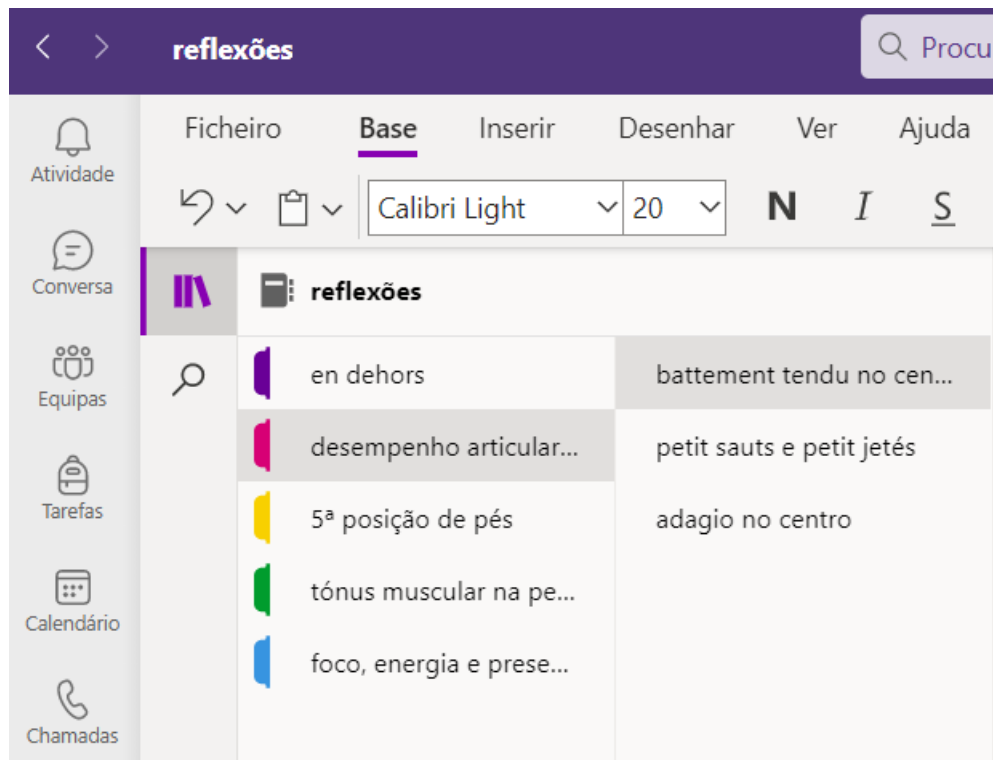
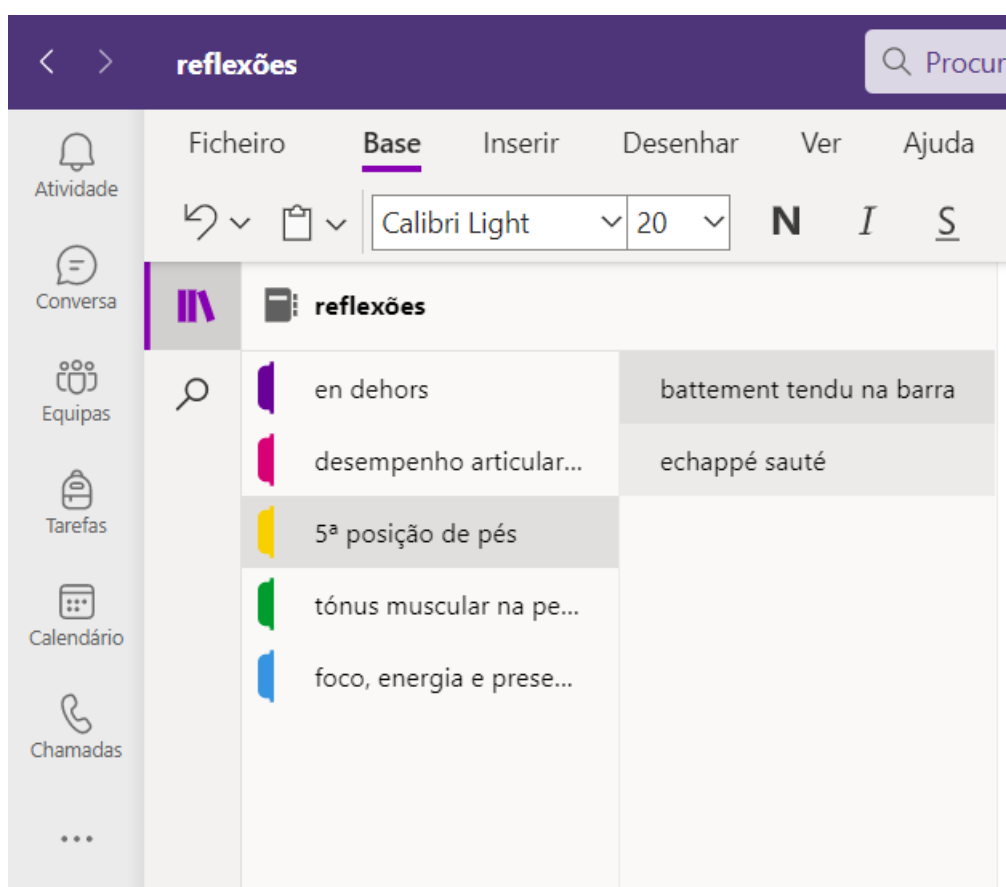


Figura 14 - *print screen*, pormenor dos separadores da 3ª versão do mural virtual (em formato de documento partilhado); 5ª posição de pés e respetivos exercícios



APÊNDICE C2 - ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E VISUAL DAS REFLEXÕES ESCRITAS - VERSÃO FOLHA DE CÁLCULO PARTILHADA

Figura 15 - imagem das reflexões escritas individuais em versão folha de cálculo, partilhada (em nuvem)

REFLEXÕES ESCRITAS DOS ALUNOS							
Como melhorar o <i>en dehors</i> no exercício de <i>rond de jambe à terre</i> ?							
S1A		S1B		S2A		S2B	
execução		observação		execução virar o calcanhar em <i>dehors</i> , quando vimos do <i>rond de jambe</i> e temos a perna atrás ter cuidado para o calcanhar estar virado para baixo e ter atenção para manter a anca colocada. Ter bem os pés em 5ª posição e ter a perna de base ou de apoio esticada. Rotação do calcanhar presente nos movimentos.	observação		
observação		execução		observação		execução	
S3A		S3B		S4A		S4B	
execução		observação		execução		observação	

Figura 16 - imagem das reflexões escritas individuais em versão folha de cálculo, partilhada (em nuvem)

REFLEXÕES ESCRITAS DOS ALUNOS							
Como melhorar o <i>en dehors</i> no exercício de <i>battement tendu</i> ?							
S1A		S1B		S2A		S2B	
execução		observação		execução manter a anca colocada.		observação	
observação		execução		observação manter o alinhamento, passar bem pela meia ponta e manter o alinhamento, passar bem pela meia ponta e virar o pé em <i>dehors</i> .	execução		
S3A		S3B		S4A		S4B	
execução manter as ancas viradas para a frente sem as mecher à frente o calcanhar virado para cima, ao lado virado para a frente e a trás virado para o chão		observação		execução		observação	

APÊNDICE C2 - ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL E VISUAL DAS REFLEXÕES ESCRITAS - VERSÃO E-MAIL

Figura 17 - *print screen*, reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail

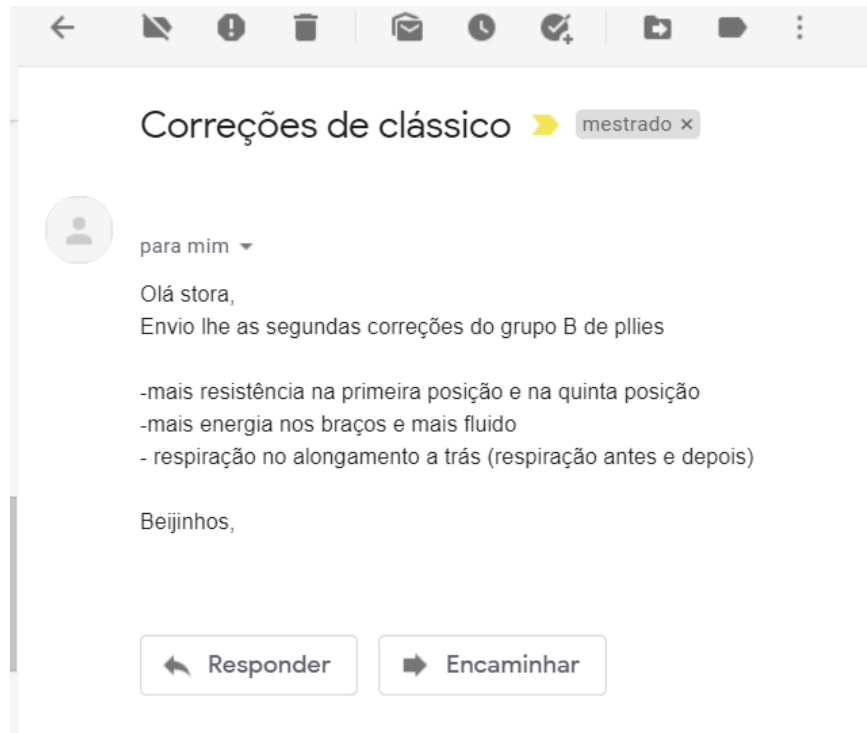


Figura 18 - *print screen*, reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail

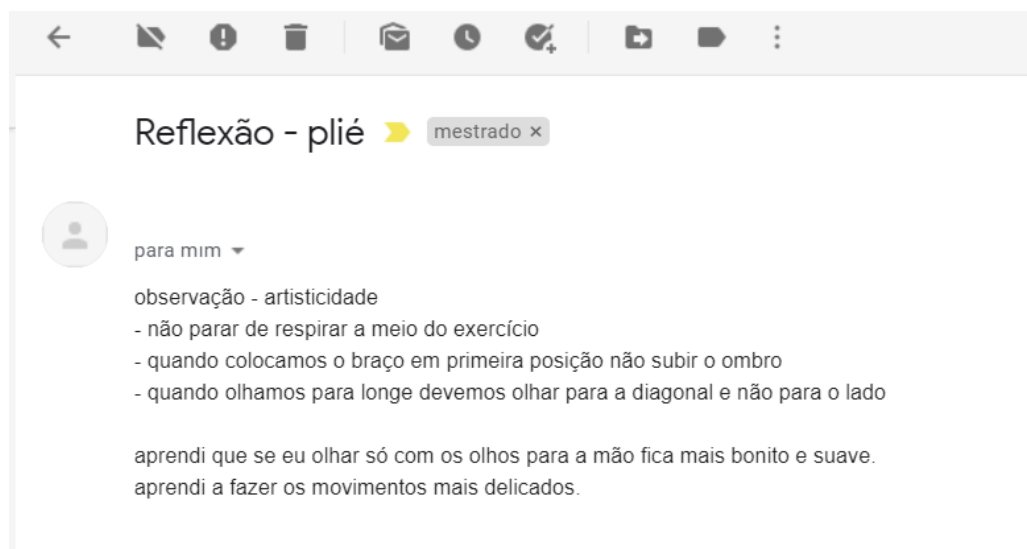


Figura 19 - print screen, reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail

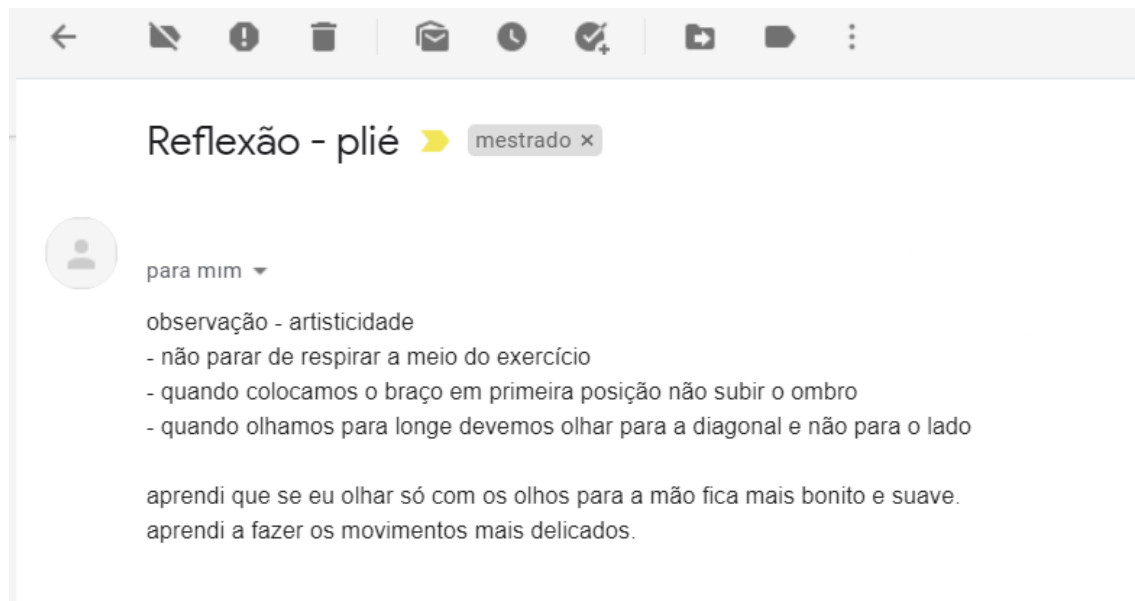


Figura 20 - print screen, reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail

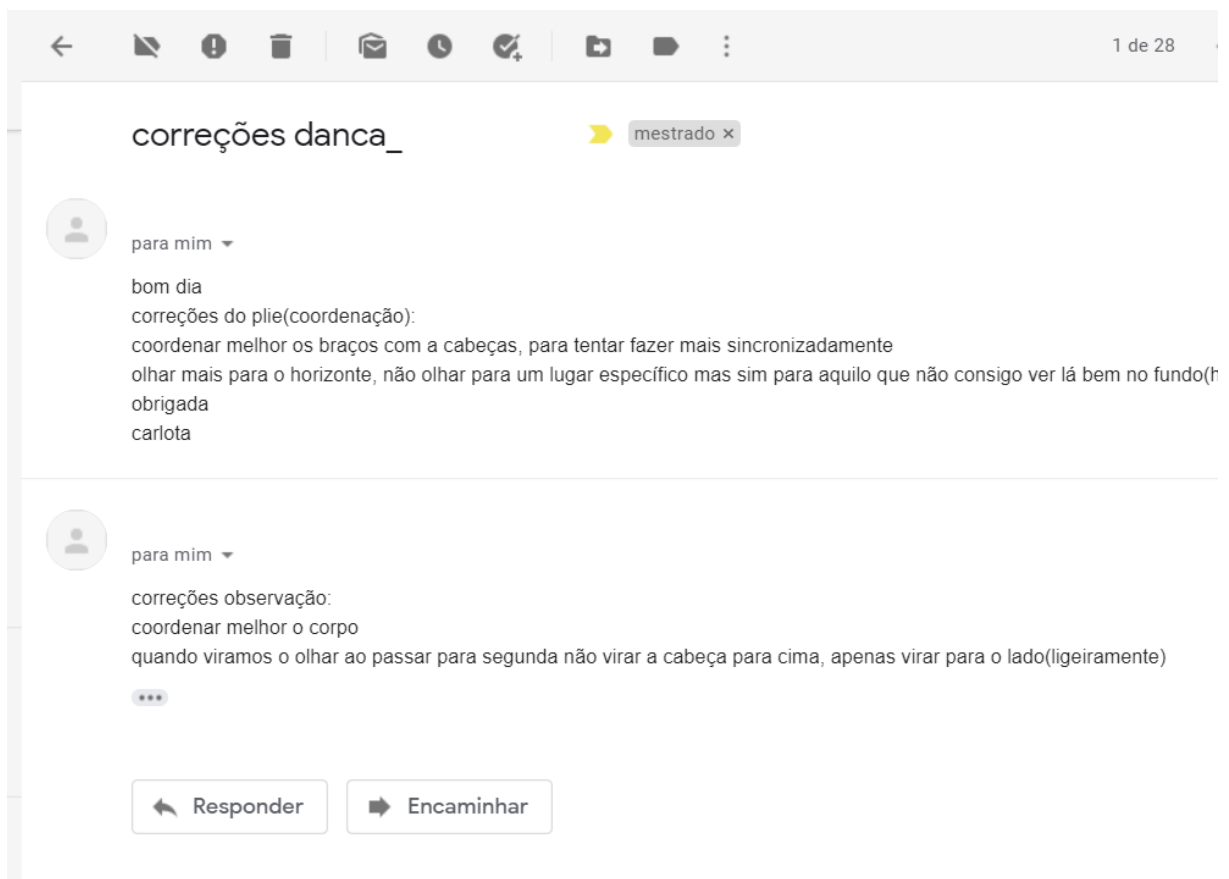
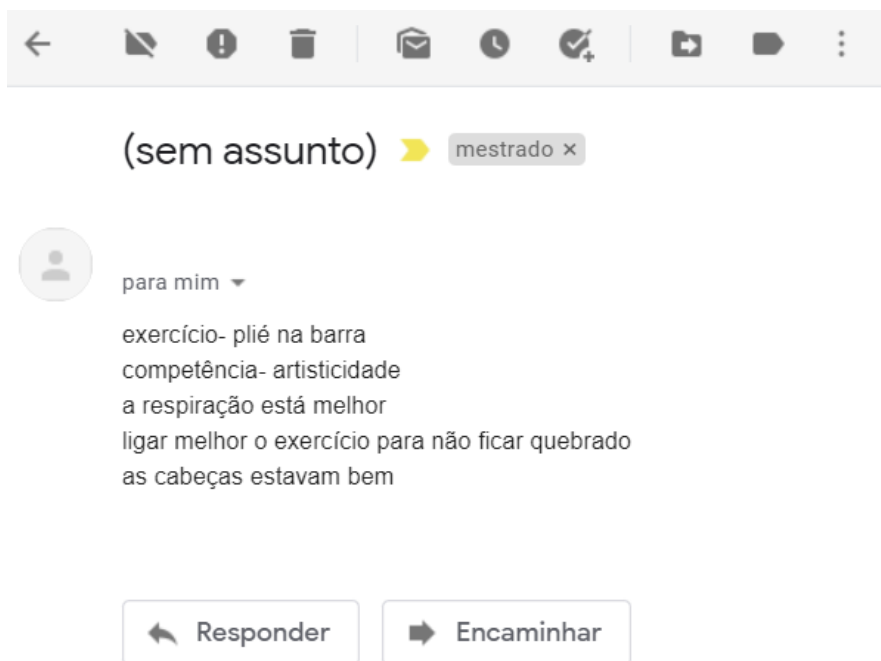


Figura 21 - print screen, reflexão escrita de uma aluna enviada por e-mail



APÊNDICE D - INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO ANÓNIMOS
Perceção das alunas sobre o momento de estudo

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO EM BRANCO

título	Perceção das alunas sobre o momento de estudo
data	21-06-2021
observações	preenchido na última aula do estágio; duas alunas encontravam-se em ensino presencial e as restantes em E@D enunciado do inquérito, onde se demonstram as opções de resposta

SECÇÃO A - o trabalho em grupo

Pergunta **(P)** A1¹²: Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.

Respostas Possíveis **(RP)** A1: concordo/discordo

As respostas 'concordo' transportam o inquirido para a secção B.
As respostas 'discordo' omitem a secção B e transportam o inquirido diretamente para a secção C.

PA2: Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.

Instruções de Preenchimento **(IP)** A2: numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo:

- 1 - o motivo mais importante para ti;
 - 5 - o motivo menos importante para ti;
- não podes repetir números.

RPA2:

- porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula (classificar de 1 a 5);
- porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades (classificar de 1 a 5);

¹² a denominação 'PA1' corresponde a Pergunta 1 da secção A;

a denominação 'RPA1' corresponde a Respostas Possíveis à Pergunta 1 da Secção A.

- porque não me canso tanto na aula (classificar de 1 a 5);
- porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades (classificar de 1 a 5);
- porque gosto que olhem para mim (classificar de 1 a 5).

SECÇÃO B - ser executante

IPB: Ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.

PB1: A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?

RPB1: sim / não / não sei

PB2: Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te feedback é diferente de quando é o professor a fazê-lo?

RPB2: sim / não

As respostas 'sim' transportam o inquirido para a pergunta seguinte, PB3.
As respostas 'não' omitem a PB3 e transportam o inquirido diretamente para a secção C.

PB3: Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?

IPB3: Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.

RPB3: com uma colega sinto mais pressão para melhorar o meu desempenho;

ela compreende melhor as minhas dificuldades do que a professora;

a colega explica melhor que a professora o que eu devo sentir a acontecer no meu corpo;

não sinto tanta pressão para fazer bem quando é a colega a observar-me e a corrigir;

a colega não me consegue ajudar.

PB4 Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.

IPB4: Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.

RPB4: questão aberta; todas as respostas são possíveis.

SECÇÃO C - ser observador

PC1: Gostaste mais de observar ou de executar?

RPC1: observar a colega e ajudá-la / executar e ter retorno da colega / gostei de igual forma das duas atividades

PC2: Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?

RPC2: facilidade / dificuldade

PC3: Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?

RPC3: facilidade / dificuldade / nem facilidade nem dificuldade

PC4: Após dar *feedback* à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?

RPC4: sim / não / às vezes

PC5: Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.

IPC5: Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.

RPC5: questão aberta; todas as respostas são possíveis.

SECÇÃO D - considerações gerais e o exercício de reflexão

PD1: Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?

RPD1: sim / não

PD2: Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?

RPD2: sim / não

PD3: A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?

RPD3: sim / não

PD4: Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?

RPD4: sim / não

PD5: Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?

RPD5: questão aberta; todas as respostas são possíveis.

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO I

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“discordo” ¹³
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“não sei”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”
Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“ela compreende melhor as minhas dificuldades do que a professora”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“bom”
Gostaste mais de observar ou de executar?		observar a colega e ajudá-la
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“facilidade”

¹³ porque respondeu ‘discordo’, o inquérito passa automaticamente para a secção ‘ser executante’

Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“às vezes”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lheares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“interessante”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?		“sim”
Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?		“sim”
Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?		“relembrar o que tenho de pensar em cada exercício”

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO II

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 4
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 1
		“porque não me canso tanto na aula” - 3
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 2
		“porque gosto que olhem para mim” - 5
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”

Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“Ela compreende melhor as minhas dificuldades do que a professora.”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Acho que foi uma boa experiência e que me ajudou a evoluir.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“gostei de igual forma das duas atividades”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“facilidade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Acho que foi uma boa forma de ajudar a colega a melhorar e a eu melhorar também.”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?		“sim”

Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?		“sim”
Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?		“Aprendi que os meus erros ou os erros da colega podem ajudar-nos a melhorar uma á outra.”

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO III

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 2
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 1
		“porque não me canso tanto na aula” - 3
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 1
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”

Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“não” ¹⁴
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“foi um processo que me fez melhorar bastante a vários níveis.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“observar a colega e ajudá-la”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“facilidade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“às vezes”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Foi um processo que fez muito a diferença do antes e depois de lhe ter dado correções. Depois senti quase sempre que se empenhou para tentar corrigir aquilo que lhe disse.”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“não”

¹⁴ porque respondeu ‘não’, o inquérito passa automaticamente para a pergunta seguinte que aparece nesta tabela

<p>A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?</p>		<p>“não”</p>
<p>Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?</p>		<p>“Gostei desta experiência de que ele fez evoluir. aprendi a observar e analisar exercícios.”</p>

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO IV

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“discordo” ¹⁵
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“não sei”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”
Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“Com uma colega sinto mais pressão para melhorar o meu desempenho.”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Eu acho que quando é a professora ela explica melhor e acho que a professora sabe mais sobre dança então para mim conta mais a opinião da professora do que da colega.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		executar e ter retorno da colega

¹⁵ porque respondeu ‘discordo’, o inquérito passa automaticamente para a secção ‘ser executante’

Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“nem facilidade nem dificuldade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Foi engraçado porque pude observar outras dificuldades de outra pessoa sem ser as minhas dificuldades.”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“não”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?		“sim”
Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?		“não”
Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?		“Acho que não me ajudou muito a melhorar o meu desempenho mas também tenho oportunidade de saber o que as outras pessoas

		acham sobre o que eu faço.”
--	--	-----------------------------

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO V

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 3
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 1
		“porque não me canso tanto na aula” - 5
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 2
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”

Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“não” ¹⁶
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Gostei muito!! Ajudou me a perceber melhor as minhas dificuldades e gostei da forma que ela explicou.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“gostei de igual forma das duas atividades”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“facilidade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Consegui ver o que nunca tinha visto na colega e gostei de saber que ela melhorou por causa do que lhe disse.” ¹⁷
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”

¹⁶ porque respondeu ‘não’, o inquérito passa automaticamente para a pergunta seguinte que aparece nesta tabela

¹⁷ resposta igual à da aluna XII

<p>A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?</p>		<p>“Aprendi a ouvir outras correções sem ser da professora e aprendi a observar que também é bastante importante porque como nós estamos na aula só focamos em nós e não vemos nem corrigimos as outras mas com esta experiência isso foi possível.”¹⁸</p>

¹⁸ resposta igual à da aluna XII

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO VI

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 1
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 3
		“porque não me canso tanto na aula” - 4
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 2
		“porque gosto que olhem para mim” - 5
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”

Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“Não sinto tanta pressão para fazer bem quando é a colega a observar-me e a corrigir.”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Foi diferente tenho mais intimidade com a colega do que a stora.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“observar a colega e ajudá-la”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“dificuldade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“nem facilidade nem dificuldade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Eu gostei mas tinha medo de dar alguma correção errada.
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?		“não”

Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?		“não”
Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?		“Aprendi algumas coisas.”

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO VII

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 1
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 3
		“porque não me canso tanto na aula” - 5
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 2
		“porque gosto que olhem para mim” - 4
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”

Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“Não sinto tanta pressão para fazer bem quando é a colega a observar-me e a corrigir.”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Foi diferente pois era a colega e eu sentia me menos pressionada.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“observar a colega e ajudá-la
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“nem facilidade nem dificuldade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Foi divertido porque pôs nos no lugar do professor.”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“não”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?		“sim”

<p>Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?</p>		<p>“Eu acho que foi uma atividade que nós nunca tínhamos feito antes por isso foi divertido e motivou-nos para fazer melhor e o facto de ser uma colega a corrigir-nos a colega percebe melhor as nossas dificuldades.”</p>

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO VIII

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 5
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 4
		“porque não me canso tanto na aula” - 3
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 5
		“porque gosto que olhem para mim” - 1
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”

Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“não” ¹⁹
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Foi bom porque podemos aprender mais sobre a dança clássica mas também porque desenvolvemos melhor a nossa opinião crítica.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“gostei de igual forma das duas atividades”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“dificuldade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“nem facilidade nem dificuldade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Deu para ter mais atenção nas correções que são necessárias na colega o que numa aula não iríamos reparar com tanta facilidade.”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”

¹⁹ porque respondeu ‘não’, o inquérito passa automaticamente para a pergunta seguinte que aparece nesta tabela

<p>A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?</p>		<p>“não”</p>
<p>Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?</p>		<p>“Gostei foi uma experiencia nova e que me ajudou a pesar mais sobre cada correção que recebia e dava.”</p>

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO IX

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 2
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 1
		“porque não me canso tanto na aula” - 4
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 3
		“porque gosto que olhem para mim” - 5
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”

Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“Não sinto tanta pressão para fazer bem quando é a colega a observar-me e a corrigir.”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Achei interessante o facto de termos uma pessoa a olhar só para nós e a dizer o que temos que melhorar. Acho que as correções ajudam muito e o facto de termos a atenção toda em nós faz com que queiramos mostrar o que conseguimos fazer.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“gostei de igual forma das duas atividades”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“facilidade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Quando estou a observar a minha colega a fazer o exercício eu tento prestar o máximo de atenção e perceber todos os detalhes para captar todas as dificuldades. Costumo sempre dizer tudo o que vi, tanto as coisas boas como as más, mas sinto sempre que ela compreende e

		tenta corrigir os seus erros.”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?		“sim”
Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?		“sim”
Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?		“Quando eu vou fazer os exercícios eu lembro me das correções que a minha colega me deu, acho que ajuda a organizar os meus pensamentos e tentar me focar nas coisas importantes. Dá motivação e vontade de aprender mais, no início pode ser cansativo mas no final dá vontade de ser corrigida. Faz com que a vergonha desapareça e aprendi a concentrar me mais. Aprendi também que não podemos desistir e que a segunda vez tem que ser melhor do que a primeira porque sempre vai dar para fazer melhor.”

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO X

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 3
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 4
		“porque não me canso tanto na aula” - 3
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 4
		“porque gosto que olhem para mim” - 4
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“não sei”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”

Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“Não sinto tanta pressão para fazer bem quando é a colega a observar-me e a corrigir.”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Eu gostei pois tenho mais intimidade com a minha colega do que a professora.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“executar e ter retorno da colega”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“dificuldade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“nem facilidade nem dificuldade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Eu gostei apesar de ter algumas dificuldades em dar-lhe correções.”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?		“sim”

Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?		“sim”
Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?		“Eu acho que aprendi uma maneira diferente de observar as minhas colegas e muitas outras coisas.”

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO XI

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 2
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 1
		“porque não me canso tanto na aula” - 3
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 1
		“porque gosto que olhem para mim” - 3
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”
Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“sim”

Porque é que é diferente ser uma colega a ajudar-te na aula e não a tua professora?	Assinala as três afirmações com as quais mais concordas.	“Não sinto tanta pressão para fazer bem quando é a colega a observar-me e a corrigir.”
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Foi interessante pois consegui desenvolver novas competências e também perceber o que estou a fazer de errado, também achei giro o método de trabalho e gostei de ser ajudada. :)”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“gostei de igual forma das duas atividades”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“facilidade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dar o retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Gostei de ajudar a minha colega achei giro ter de a ajudar a corrigir os seus erros e vê-la a melhorar. :)”
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”
A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar		“sim”

<p>ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?</p>		
<p>Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?</p>		<p>“Gostei bastante e achei também muito produtivo e que ajudou bastante, tanto a mim como à minha colega. :)”</p>

APÊNDICE D - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO XII

Perceção das alunas sobre o momento de estudo

pergunta	indicações para responder à pergunta	resposta
o trabalho em grupo		
Gostei de trabalhar com outra colega na disciplina de Técnica de Dança Clássica.		“concordo”
Porque gostaste de trabalhar em grupo?		
Indica, por ordem de importância, porque gostaste de trabalhar em grupo nesta disciplina.	numera as afirmações de acordo com a ordem de importância que têm para ti; por exemplo: 1 - o motivo mais importante para ti; 5 - o motivo menos importante para ti; não podes repetir números	“porque é uma atividade diferente das que habitualmente desenvolvemos nesta aula” - 3
		“porque me ajudou a compreender melhor as minhas dificuldades” - 1
		“porque não me canso tanto na aula” - 5
		“porque consegui ajudar a colega a corrigir as suas dificuldades” - 2
		“porque gosto que olhem para mim” - 4
ser executante: ajuda-nos a compreender como foi para ti a experiência de executar exercícios na aula e de ter uma colega a observar-te e a dar-te dicas para melhorares.		
A opinião de uma colega sobre o teu trabalho ajudou-te a melhorar as tuas competências na aula?		“sim”

Na tua opinião, o facto de ser uma colega a dar-te <i>feedback</i> é diferente de quando é o professor a fazê-lo?		“não” ²⁰
Descreve como foi para ti o processo de executar um exercício e de uma colega te observar e te dar retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Gostei muito!! Ajudou me a perceber melhor as minhas dificuldades e gostei da forma que ela explicou.”
Gostaste mais de observar ou de executar?		“gostei de igual forma das duas atividades”
Quando observavas a colega, tiveste facilidade ou dificuldade em identificar os aspetos que podiam ser melhorados?		“facilidade”
Quando identificavas uma dificuldade, tinhas dificuldade ou facilidade em saber o que fazer para ajudar o colega a melhorar?		“facilidade”
Após dar <i>feedback</i> à colega relativamente ao lado direito do exercício, sentias que ela se esforçava para melhorar esses aspetos quando executava o lado esquerdo?		“sim”
Descreve como foi para ti o processo de observar um exercício de um colega e de lhe dares retorno.	Ajuda-nos a perceber, com palavras tuas, o que pensas acerca disto.	“Consegui ver o que nunca tinha visto na colega e gostei de saber que ela melhorou por causa do que lhe disse.” ²¹
Na tua opinião, se fosse um colega diferente mudava alguma coisa?		“não”
Gostarias de continuar a fazer esta abordagem na aula no próximo ano letivo?		“sim”

²⁰ porque respondeu ‘não’, o inquérito passa automaticamente para a pergunta seguinte que aparece nesta tabela

²¹ resposta igual à da aluna V

<p>A estrutura tradicional da aula de Técnica de Dança Clássica não é especialmente favorável a fazer uma pausa para pensar ou uma pausa para escrever. Teres de fazer uma reflexão escrita obrigatória ajudou-te a organizar o teu pensamento relativamente às tuas experiências?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Na tua opinião, a reflexão escrita é um instrumento útil para aprender ou memorizar aspetos relacionados com Dança?</p>		<p>“sim”</p>
<p>Descreve abaixo como foi esta experiência para ti. O que aprendeste com esta forma de trabalhar?</p>		<p>“resposta igual à da aluna XII.”²²</p>

²² resposta igual à da aluna V

APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Formulário de Consentimento

Consentimento de tratamento de informação

Contributos para o aperfeiçoamento das competências técnicas e artísticas através da ampliação da autonomia dos alunos na aula de Técnica de Dança Clássica, numa turma de 3º ano da Escola de Dança do Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes

No âmbito do estágio do Mestrado em Ensino de Dança ministrado pela Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa, levado a cabo na Escola de Música do Orfeão de Leiria – pela estagiária Marina Rodrigues e com a orientação da Professora Especialista Cristina Graça, serão recolhidos dados, nomeadamente anotações, imagens e questionários das alunas, necessários para efeitos de investigação. Todos os dados partilhados são anónimos e serão utilizados exclusivamente para a realização do estudo em questão. Qualquer gravação de vídeo ou som será apenas para propósito de investigação e não será divulgada sem expressa autorização dos participantes e respetivos Encarregados de Educação. Nesse sentido e caso haja concordância em que o aluno participe no estudo, gentilmente solicito a entrega do destacável abaixo, previamente preenchido e assinado pelo aluno e pelo encarregado de educação, que desde já agradeço.

A Professora Estagiária, Marina Rodrigues.

.....

Eu, _____ (nome do aluno) declaro ter lido e compreendido este documento, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Assinatura do aluno _____ Data: ___/___/_____

Nome do encarregado de educação _____ BI/CC nº _____

Data ou validade ___/___/_____ Grau de parentesco / tipo de representação _____

Assinatura do encarregado de educação

APÊNDICE F - PLANO DE AULA III

estrutura da aula

momento	exercício	página
	1. aquecimento	2
	2. plié	2
	3. battement tendu	3
	4. battement glissé	3
	5. battement jeté	4
	6. rond de jambe à terre	4
	7. battement fondu	5
BARRA	8. rond de jambe en l'air	5
	8. battement frappé	6
	10. preparação para flic flac	6
	11. adagio	7
	12. grand battement	7
	13. coupé fouetté raccourci	8
	14. relevé	8
	15. alongamento I	9
ALONGAMENTO	16. alongamento II	9
	17. temps lié a 45°	9
	18. tendu + pirouette	10
CENTRO	19. pas de bourré piqué	11
	20. balancé en tournant	11
	21. petit sauts, soubressaut, echappé	12
	22. changement c/ 1/4 de volta, assemblé dessous	12
ALLEGRO	23. glissade + assemblé dessous	13
	24. sissonne de côté fermée	13
COOL DOWN	25. révérence	14

BARRA

- 1. aquecimento** **4/4** **hiperligação para a música [aqui](#)**
de frente para a barra – 6ª posição
- 1-4 2 mãos na barra
1-4 plié com meia ponta D, estica
5-8 % - E
1-8 elevé, plié na meia ponta, calcanhares no chão, 1ª posição
1-16 % - en dehors começado ao lado E, fica en dehors
- 1 degagé à la seconde - D
2-7 alternar pé flex/ponta (1t)
8 plié em 2ª posição
1 pointé à la seconde – E
2-7 alternar pé flex/ponta – E (1t)
8 1ª posição (fecha pé E)
1-8 port de bras à la seconde D, desenrola pela frente
1-8 % - lado E
- 2. plié** **3/4** **hiperligação para a música [aqui](#)**
1ª posição, bras-bas
- 1-2 br. 1ª posição, mão E na barra
3-4 degagé, 2ª posição, br. em 2ª posição, bras-bas
1-4 2 demi-plié, br. em 1ª posição, 2ª posição
5-8 1 grand plié c/ 1º port de bras
1-4 port de bras à la seconde - à barra
5-6 elevé, termina em bras-bas
7-8 pointé, 1ª posição
1-16 % - 1ª posição
1-16 % - 4ª posição
1-16 % - 5ª posição, termina com eleve em 5ª posição

- 3. battement tendu** **2/4** **hiperligação para a música [aqui](#)**
- 5ª posição en face, bras-bas
- e 1 br. em 1ª posição + cabeça inclina para barra
- e 2 vira effacé, manter br. + foco
- 1-4 4 battement tendu devant D. (manter br. em 1ª e foco na mão)
- 5-8 4 battement tendu écarté derrière D (manter br. em 1ª, foco na barra) – 1º fecha devant
- e en face: degagé derrière
- 1 passé à terre en avant
- 2 % en arrière
- 3 % en avant
- 4 % en arrière
- 5 plié em 5ª posição derrière
- 6-7 demi-detourné en dehors, plié em 5ª
- 8 estica e vira para 5ª effacé D
- 1-16 % inverso – lado E
- 1-32 % tudo – lado E (inicia devant + lado D iniciando derrière)
-
- 1ª fase – ensinar sem direções
- 2ª fase – adicionar direções

- 4. battement glissé** **2/4** **hiperligação para a música [aqui](#)**
- 5ª posição en face, bras-bas
- 1 2 br. em 1ª, cabeça inclina para barra
- 2 mão E na barra
- 3-4 vira effacé, mantém foco na mão
- 1-2 2 battement glissé devant D (acento dentro)
- e 3 1 battement glissé, plié em 5ª posição
- 4 1 battement glissé devant - acento fora
- 5-8 3 battement en cloche, fecha 5ª derrière (1º en arrière)
- 1-4 % em écarté derrière (1º fecha derrière)
- 5 en face: plié em 5ª devant, bras-bas
- 6 cou de pied na meia ponta
- 7 passé en arrière
- 1-16 % inverso (effacé derrière + écarté devant)
-
- 1ª fase – sem direções
- 2ª fase – com direções

- 5. battement jeté** **4/4** **hiperligação para a música [aqui](#) (transferir)**
5ª posição, bras-bas
- 1-2 vira effacé + br. 1ª posição
- 3-4 br. em 2ª posição
- 1-4 2 battement jeté devant (2t), br. à la seconde
- 5 1 battement jeté devant
- 6-7 2 battement jeté en cloche (derrière, devant)
- 8 5ª posição devant
- 1-3 2 battement jeté em ecarté derrière – 2º fica fora
- 4-5 2 battement piqué à la seconde
- 6-7 pausa a 45º
- 8 5ª posição derrière
- 1-16 % inverso (effacé derrière c/ 2º arabesque + écarté devant)
- 1-2 en face: battement jeté, pausa a 45º - br. em 1ª posição, foco fora
- e 3 piqué a 45º
- 4 5ª posição
- 5-8 % à la seconde – br. à la seconde, foco em frente
- 1-4 % derrière – 2º arabesque
- e 5-6 plié-relevé em 5ª derrière, pausa – br. em 1ª posição (acento e pausa em cima)
- e 7 relevé em 5ª
- 8 plié, estica
- 1-8 % inverso
-
- 6. rond de jambe à terre** **4/4** **hiperligação para a música [aqui](#)**
5ª posição, bras-bas
- 1-4 demi-assemblé soutenu en dehors, br. 1ª, 2ª posição
- 1-4 2 rond de jambe en dehors (2t)
- 5-7 effacé: degagé devant en fondu
- 8 en face: 1ª posição
- 1-4 2 rond de jambe en dehors, termina pointé devant
- 5-8 1 rond de jambe en dehors en fondu (direto da posição anterior)
- 1-16 % inverso, 5ª posição devant
- 1-8 port de bras en avant, sobe com braço em 5ª posição, abre para 2ª posição (o br.)
- 1-8 port de bras à barra c/ degagé D à la seconde, 5ª derrière
- 1-8 port de bras en arrière c/ br. em 5ª posição
- 1-8 equilíbrio em relevé em 5ª derrière com port de bras completo por 5ª posição

- 7. battement fondu** **2/4 tango** **hiperligação para a música [aqui](#)**
- 5ª posição, bras-bas
- 1-2 vira effacé + br. em 1ª posição
- 3-4 degagé à la seconde, br. em 2ª posição
- 1-8 2 battement fondu devant (effacé)
- 1-8 % em ecarté derrière
- 1-8 vira para C2: % derrière (effacé)
- 1-2 soutenu derrière, br. em 1ª posição
- 3-6 equilíbrio: cou de pied devant E na meia ponta
- 7-8 pied plat
- EN FACE battement double fondu:
- 1 cou de pied derrière en fondu
- 2 estica perna de apoio
- 3 cou de pied derrière en fondu
- 4 estica a 45°
- 5-8 % à la seconde
- 1-4 % devant
- 5 fecha 5ª posição, bras-bas
- 6-8 port de bras: 1ª c/ foco na barra, 2ª c/ foco para C1
- 1-16 % inverso c/port de bras igual, fecha tudo
-
- 2ª fase: adicionar port de bras no 2º battement fondu simples
- 3ª fase: double fondu com amplitude 60°, 90°
- 4ª fase: do equilíbrio em cou de pied, desce diretamente para double fondu derrière (coupé lento), adicionar port de bras nos double fondu
- 8. rond de jambe en l'air** **3/4** **hiperligação para a música [aqui](#)**
- 5ª posição, bras-bas
- 1 e e br. em 1ª posição
- 2 e e relevé lent à la seconde 45°, br. em 2ª posição
- 1-4 2 rond de jambe en l'air en dehors (2t)
- e 5 1 rond de jambé en l'air en dehors (1t)
- 6 pausa a 45°
- 7 5ª posição derrière
- 8 relevé lent à la seconde
- 1-8 % inverso
-
- 2ª fase – 60°/90°

9. battement frappé en l'air 30° – com pé flex 4/4 hiperligação para a música [aqui](#)

5ª posição, bras-bas

- 1 pausa
- 2 braços em 1ª posição
- 3 mão E na barra
- 4 degagé à la seconde 30°, br. D em 2ª posição
- e 1-2 2 battement frappé devant (1t)
- 3 demi-grand rond de jambe en dehors
- 4 pausa
- 5-8 % à la seconde
- e 1-2 2 battement frappé derrière
- 3 pausa
- 4 soutenu para 5ª derrière na 1/2 pt
- 5-6 demi-détourné en dehors, br. em 2ª posição
- 7-8 relevé lent à la seconde E
- 1-16 % inverso lado E

-

fase 2: antes do demi-detourné, fondu e juntar em 5ª na meia ponta depois

fase 3: trocar a pausa: pausa no tempo 3 e rond de jambe no 4

10. preparação para flic flac 2/4 tango hiperligação para a música [aqui](#)

de frente para a barra, 5ª posição, bras-bas

- 1-4 2 mãos na barra, degagé à la seconde 30° - D
- en dehors:
- 1-2 arrasta pé D pelo chão em 3/4 de ponta para cou de pied derrière
- 3-4 cou de pied devant
- 5-6 petit developpé à la seconde
- 7 1ª posição
- 8 degagé à la seconde 30° - E
- 1-8 % - lado E
- 1-8 % - en dedans lado D (devant, derrière)
- 1-8 % - en dedans lado E

- 1-32 % tudo, fazendo subindo à meia ponta no flac e descendo da meia ponta no tempo 7
-
- 2ª fase – ensinar a 4t e de lado para a barra
- 3ª fase – ensinar a 2t
- 4ª fase – ensinar a 2t com 1/2 volta

- 11. adagio** **4/4** **hiperligação para a música [aqui](#)**
- 5ª posição, bras-bas
- 1-2 demi-seconde, bras-bas
- 3-4 1ª posição, 2ª posição
- 1-3 relevé lent devant, br. em 1ª posição
- 4-6 demi-grand rond de jambe à terre, br. em 2ª posição
- 7-8 enveloppé devant, 5ª posição devant
- 1-8 % de à la seconde para derrière
- 1-4 port de bras en avant c/ br. em 5ª posição
- 5-8 port de bras fora da barra c/ br. em 4ª pos. fechada, 1ª posição
- e 1 battement tendu à la seconde dessus (changé)
- 2-3 degagé devant D en fondu, br. em 1ª posição
- 4-8 fouetté d'adage à terre para 1º arabesque lado E (2 mãos passam pela barra)
- % - lado E
-
- 2ª fase: ensinar inverso
- 3ª fase: no enveloppé, braço D acompanha (1ª, 2ª); braço em 2º arabesque
- 4ª fase: combinar sequência lado E + inverso lado E

- 12. grand battement** **2/4 marcha** **hiperligação para a música [aqui](#)**
- e 1 1 grand battement devant (acento em baixo)
- e 2 e 3 1 grand battement, piqué, grand battement, 5ª posição
- 4 pausa
- 5-8 % à la seconde – 1º fecha devant
- 1-4 % derrière
- e 5-8 relevé em 5ª posição, br. em 1ª posição
- 1-6 6 grand battement en cloche (acento em cima) – inicia derrière
- 7-8 5ª posição devant
- 1-2 battement tendu à la seconde dessous, 5ª derrière em plié
- 3-4 2 changement c/ 1/4 de volta – por fora da barra
- 5-8 pausa – 5ª posição E para lado E, prepara braço E
- 1-32 % - lado E

13. coupé fouetté raccourci 4/4 acento no 2 hiperligação para a música [aqui](#)

de frente para a barra: 5ª posição, bras-bas

- 1-2 pausa
- 3-4 mãos na barra
- e relevé
- 1 pausa
- 2 cou de pied derrière E en fondu
- 3-4 5ª posição na meia ponta
- 5-8 % em cou de pied devant D en fondu (no tempo 2 !!)
- 1-4 % em cou de pied derrière E en fondu
- 5-8 pausa (cou de pied derrière E en fondu)

coupé fouetté raccourci:

- 1 battement à la seconde D na 1/2 ponta E (substitui)
- 2 coupé – corta para cou de pied derrière D en fondu
- 3-4 pausa
- 5-8 % - lado E (coupé fouetté raccourci E)
- 1-4 pas de bourré piqué em cou de pied – D
- 5 plié em 5ª derrière
- 6-8-1 relevé em 5ª posição E
- % tudo para E

2ª fase: ensinar inverso

14. relevé reel hiperligação para a música [aqui](#) (transferir)

de frente para a barra - 5ª posição, bras-bas

- 1-2 pausa
- 3-4 2 mãos na barra, plié no 'e'
- 1-3 3 relevé em 5ª posição (acento em cima)
- 4 pausa em relevé
- 5-8 %
- 1-4 2 echappé changé para 2ª posição (2t)
- 5 retiré passé en arrière
- 6-7 pausa com br. em 1ª posição
- 8 5ª posição derrière
- 1-16 % - lado E

ALONGAMENTO

15. alongamento I **3/4** **hiperligação para a música [aqui](#) (transferir)**
3 aberturas (2 x 16t cada)

16. alongamento II **6/8** **hiperligação para a música [aqui](#) (transferir)**
6ª posição (2 x 16t)
2ª posição com alongamento do tronco à frente (2x 16t)
cambé com flexão de pernas (2 x 16t)

CENTRO

17. temps lié a 45° **4/4** **hiperligação para a música [aqui](#) (transferir)**
5ª posição croisé, bras-bas
1-2 demi-seconde, bras-bas
3-4 br. 1ª, 2ª posição
1 demi-plié, br. em 1ª posição, foco mão D
2 degagé devant en fondu
3 posé en avant, br. em 4ª posição, foco L5
e 4 pointé, 5ª derrière (mantém cabeça e foco)
5 en face: demi-plié, br. em 3ª posição (desce br. E)
6 degagé en fondu à la seconde D, br. em 2ª posição, foco na mão E (cabeça inclinada)
7 posé à la seconde D (grande e c/ perna de apoio esticada), foco em L5
8 5ª posição croisé devant, bras-bas (mantém foco)
1-4 % temps lié en avant para 5ª croisé E (para C1)
5 coupé derrière (cou de pied D en fondu), br. em 3ª posição E
6 e 7 pas de bourré piqué dessous c/ br. em 2ª posição (de trás para frente)
8 plié em 5ª posição devant, bras-bas, foco L5

1-16 % inverso (temps lié en arrière, pas de bourré dessus – de frente para trás)

18. batt. tendu + batt. glissé + pirouette en dehors tango hiperligação para a música [aqui](#)

5ª pos. devant en face, bras-bas c/ épaulement

- 1-4 1º port de bras
- 1-4 1 battement tendu en croix en dehors com acento dentro
- 5-6 1 battement tendu para L8, 5ª devant (pivot c/ 1/4 de volta en dehors)
- 7-8 1 battement tendu para L7, 5ª derrière
- 1-8 % inverso, último fecha 5ª devant - L5
- 1-16 % lado E inverso (L8 + L7 + L5), inicia para quatrième derrière - E

% tudo com battement glissé:

- 1-8 battements glissés en dehors - D
- 1-8 battements glissés en dedans - D
- 1-8 battements glissés en dedans - E
- 1-8 battements glissés en dehors - E

pirouettes:

- 1 dégagé à la seconde D
- 2 plié em 5ª devant, br. em 2ª posição, foco em L5
- 3-4 retiré devant D em ½ ponta, br. em 3ª posição D
- 5-6 plié em 5ª posição devant, br. em 1ª posição
- 7-8 pausa, br. 2ª posição, bras-bas
- 1-8 % c/ pirouette (1 volta), fecha 5ª derrière
- 1-16 % sequência de pirouette - lado E

música - [faixa 12](#)

battement tendu (Tico Tico) do álbum *Modern Studio Melodies: The classical class* de Christopher N. Hobson

19. pas de bourré piqué - de 5ª para 5ª **2/4 polka** **hiperligação para a música [aqui](#)**

5ª posição croisé, bras-bas

1-3 pausa

4 demi-seconde, cou de pied derrière en fondu – E

GRUPO 1

1 e 2 pas de bourré piqué dessous E - en face (trás para frente)

3 e 4 pas de bourré piqué dessus E (de frente para trás)

5 e 6 pas de bourré piqué dessous E (trás para frente)

7-8 2 changement

1-8 % - lado E

1-16 % - tudo

1-32 GRUPO 2

* todo o exercício em bras-bas com épaulement
aula seguinte – inverso

20. balancé en tournant **3/4** **hiperligação para a música [aqui](#) (transferir)**

5ª posição croisé, bras-bas

degagé à la seconde, attitude à terre

LINHA 1

1-4 4 balancé de côté D, E, D, E com braços em 3ª e épaulement (cabeça vira para braço que fecha)

5-6 2 balancé en tournant 1/2 volta – E, D, br. em 4ª alongé, 2º arabesque (croisé)

7 passo para D, pointé à la seconde E, br. em 2ª

8 attitude à terre E, br. em 3ª posição

1-8 lado E

LINHA 2

LINHA 3

ALLEGRO

21. petit sauts, soubressaut e echappé 2/4 hiperligação para a música [aqui](#)

5ª posição croisé, bras-bas

demi-seconde, bras-bas

GRUPO 1

1-2 2 petit saut em 1ª posição

3-4 2 soubressaut D, c/ épaulement

5-6 echappé em 4ª posição, 5ª

7-8 echappé à la seconde changé, 5ª E

1-8 % lado E

1-16 % tudo

GRUPO 2

22. changement com 1/4 de volta + assemblé dessous 4/4 hiperligação para a música [aqui](#)

5ª posição, bras-bas

1-4 demi-seconde, bras-bas, plié

1-4 4 changement

5-6 2 changement c/ 1/4 de volta D

7-8 pausa

1-4 2 assemblé dessous (de fr. para trás)

5-6 echappé à la seconde changé

7-8 pausa

1-16 % lado E – inicia para ponto 7, vira pelo lado E

2ª fase – acrescentar épaulement nos 4 changement en face

acrescentar cabeça virada para perna de apoio no assemblé dessous

23. glissade en av. e en arr. + assemblé dessous **marcha** hiperligação para a música [aqui](#)

5ª posição, bras-bas

1-4 br. em 3ª posição, plié

GRUPO 1

e 1-2 glissade en avant D

3-4 assemblé dessous D (fr. para trás)

e 5-6 glissade en arrière D

7-8 assemblé dessous E

1-4 4 petit jeté derrière en tournant D (vira pelo lado E – L6)

5 coupé dessous à terre (para plié em 5ª posição D)

6 assemblé dessous D

7-8 pausa

1-16 % lado E

1-4 troca de filas

1-16 GRUPO 2

24. sissonne de côté fermée **6/8** **marcha** hiperligação para a música [aqui](#)

5ª posição, bras-bas

1-4 br. em 3ª posição D

GRUPO 1

1-2 sissonne fermé de côté devant D

3-4 pausa, troca braços (para 3ª posição E)

5-8 % sissonne fermé de côté derrière E

1-4 % sissonne fermé de côté devant D, mantém braços (3ª posição D)

e 5 posé en avant para 5ª posição E na meia ponta, br. em 5ª posição (inicia perna de trás)

6-7 pausa

8 demi-plié E, br. em 3ª posição E

1-16 % lado E

GRUPO 2

-

2ª fase – substituir exercício por exercício com sissonne de côté fermée e ouverte

3ª fase – incorporar dessus e dessous e tirar pausa para trocar braços

- 25. révérence 6/8 adagio hiperligação para a música [aqui](#)**
- 1ª posição, en face, bras-bas, foco em L5
- 1-2 br. demi-seconde, bras-bas
- 1-4 demi-plié, élevé
- 5-8 port de bras en avant, desenrola tronco, br. em 2ª pos
- 1-4 port de bras arrondi de côté D para en avant - br. D em 5ª, 1ª, 2ª posição
- 5-8 rond de jambe en dehors D, révérence, 1ª pos. - 1º port de bras
- 1-8 % lado E, demi-seconde

música - faixa 21

révérence adagio 3/4 sleeping beauty, do álbum Après le plié de Lisa Harris

palmas, alongamento individual e saída

APÊNDICE G - PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO EM PLATAFORMAS DIGITAIS

Figura 22 - imagem de documento disponibilizado com antecedência às alunas, para organização prévia dos grupos de trabalho e respetivas salas virtuais (trabalho a pares) em E@D

Porque é que estás a ler isto?

Para efeitos de apresentação de dados, sendo imperativo salvaguardar a confidencialidade das reflexões apresentadas pelos alunos, é gerado um código de aluna. O código baseia-se no número da sala privada que lhe foi atribuída até ao fim da experiência (1 a 6), seguido da letra do seu grupo (A ou B), que determina qual a sua função em cada aula.

Consulta abaixo o teu número de sala e a letra do teu grupo. Partilharás com o teu par/com os teus pares o número de sala. A letra do grupo determina quais serão as tuas funções na aula (observador ou executante):

número de sala	grupo A	grupo B	grupo BB
1	Francisca	Inês	-
2	Carina	Rita	-
3	Carlota	Clara	-
4	Lara Capalhoso	Matilde Ferreira	-
5	Ana Maria	Érica	-
6	Lara Portugal	Lara Mota	Matilde Silva

Com base na tabela acima, foi gerado um código de aluna. Consulta abaixo o teu código e aponta-o no teu caderno de apontamentos da disciplina Técnica de Dança Clássica. Necessitarás deste código até ao fim do ano letivo.

aluna	código de aluna
Francisca	S1A
Inês	S1B
Carina	S2A
Rita	S2B
Carlota	S3A
Clara	S3B
Lara Carpalhoso	S4A
Matilde Ferreira	S4B
Ana Maria	S5A
Érica	S5B
Lara Portugal	S6A
Lara Mota	S6B
Matilde Silva	S6BB

Em substituição do Mural da Aprendizagem que tínhamos iniciado, registrarás as tuas reflexões acerca dos exercícios na app 'white board' (quadro branco) do respetivo exercício, na nota correspondente ao teu código. A tua nota exibe a cor do teu grupo, a mesma que vês na tabela acima. Cada nota será preenchida em duas aulas, nas respetivas datas. E porque aprendemos mais se partilharmos conhecimento, as tuas notas ficarão disponíveis para toda a turma poder consultar e aprender contigo.

Com o tempo ficaremos cada vez mais ágeis neste processo. As tuas professoras estão aqui para te ajudar a navegar. 😊

Se mal podes esperar para começar e te queres ambientar, espreita o que preparámos para ti [aqui](#). Não preenchas nada ainda!

ANEXOS

ANEXO A

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto

ANEXO B

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto

ANEXO C

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (nº 2 do artigo 7º)

ANEXO D

Projeto educativo EMOL-CA

ANEXO E

Decreto-Lei n.º 54-2018, de 6 de julho

ANEXO F

Regulamento n.º 837/2015 - Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa publicado em Diário da República 2.ª série - N.º 239 - 7 de dezembro de 2015 35587

ANEXO G

Horário do 3º ano do Curso Básico de Dança da Escola de Música do Orfeão de Leiria no ano letivo 2020/2021

ANEXO H

Planos de aula da Professora Cooperante

ANEXO H1 - Plano de Aula I

ANEXO H2 - Plano de Aula II

ANEXO I

Programa Curricular da disciplina de Técnica de Dança Clássica para o 3º ano do
Curso Básico de Dança da EMOL

ANEXO J

Plano E@D da Escola de Música do Orfeão de Leiria

ANEXO A

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto

EDUCAÇÃO

Portaria n.º 223-A/2018

de 3 de agosto

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O aludido decreto-lei confere a autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas, adequando-as às opções curriculares de cada escola.

A presente portaria vem regulamentar o referido decreto-lei quanto às ofertas educativas do ensino básico, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados. Em concreto, materializa a execução dos princípios consagrados no decreto-lei, definindo as regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo daquelas ofertas educativas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, especificam-se os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares. No caso dos cursos artísticos especializados do ensino básico, define, ainda, o regime destes cursos em diversas áreas, designadamente da dança, música e canto gregoriano. Estabelecem-se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativas ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular (DAC), ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC), à integração das disciplinas de Português Língua não Materna e de Língua Gestual Portuguesa. Enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, mantém o regime de avaliação e certificação do ensino básico geral, bem como o regime específico dos cursos artísticos especializados, procedendo à incorporação dos mesmos com pequenos ajustes. Nessa matéria, e perante a necessidade de clarificar o sentido da norma sobre conselhos de docentes e de turma, que já constava no referido regime, procede-se à concretização das regras de funcionamento destes conselhos, evitando, deste modo, a emissão de direito circulatório.

Assim:

Ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 8.º e n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, manda o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto

1 — A presente portaria procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico, previstas no n.º 2 do

artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2 — Tomando como referência as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados constantes dos anexos IV e V do mesmo decreto-lei, estabelece ainda o regime destes cursos, designadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano, bem como as suas regras específicas de frequência e de matrícula.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — A presente portaria aplica-se aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública, bem como aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, doravante designados por escolas, sem prejuízo do previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

2 — As referências constantes da presente portaria aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 3.º

Definições

Para efeitos de aplicação da presente portaria, e para além das definições constantes do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, entende-se por:

a) «Articulação curricular», a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, numa perspetiva horizontal e ou vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global;

b) «Autopropostos», os candidatos à realização de provas de equivalência à frequência e provas finais do ensino básico que pretendam obter certificação de conclusão de ciclo;

c) «Equipas educativas», o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos;

d) «Opções curriculares», as diferentes possibilidades de organização e gestão, à disposição da escola, a implementar de acordo com as prioridades por ela definidas, no contexto da sua comunidade educativa, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da sua autonomia, que permitem a consecução das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

e) «Regime articulado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por duas escolas distintas;

f) «Regime integrado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por um único estabelecimento de ensino;

g) «Regime supletivo», a frequência, além do ensino básico geral, da componente de formação artística de um curso artístico especializado;

h) «Trabalho interdisciplinar», a interseção curricular, estabelecendo articulação entre aprendizagens de várias disciplinas, abordadas de forma integrada, privilegiando uma visão globalizante dos saberes.

Artigo 4.º

Processo individual do aluno

1 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 11.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

2 — O processo individual é atualizado ao longo do ensino básico de modo a proporcionar uma visão global do percurso do aluno, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada.

3 — A atualização do processo previsto no número anterior é da responsabilidade do professor titular de turma, no 1.º ciclo, e do diretor de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

4 — O processo individual do aluno acompanha-o sempre que este mude de escola, sendo a escola de origem a responsável pela sua disponibilização à escola de destino.

5 — Do processo individual do aluno, que contém os seus dados de identificação, devem constar todos os elementos que assinalem o seu percurso e a sua evolução, designadamente:

a) Fichas de registo de avaliação, resultantes da avaliação interna e externa, nomeadamente os relatórios individuais do aluno das provas de aferição (RIPA);

b) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;

c) Relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e identificação das áreas curriculares específicas, quando aplicável;

d) Registo da participação em representação dos pares em órgãos da escola e em atividades ou projetos, designadamente, culturais, artísticos, desportivos, científicos, entre outros de relevante interesse social desenvolvidos no âmbito da escola;

e) Outros que a escola considere adequados.

6 — O disposto nos números anteriores está sujeito aos limites constitucionais e legais, designadamente ao previsto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e ao sigilo profissional.

CAPÍTULO II

Ofertas educativas do ensino básico

SECÇÃO I

Conceção e operacionalização do currículo

Artigo 5.º

Objetivos

1 — No respeito pelos princípios, valores e áreas de competências previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a oferta de ensino básico geral

visa assegurar aos alunos uma formação geral, tendo em vista o prosseguimento de estudos.

2 — Salvaguardada a formação geral prevista no número anterior, nos cursos artísticos especializados é reforçado o currículo na área artística de forma a proporcionar aos alunos uma formação específica, designadamente nas áreas da dança, música e canto gregoriano.

Artigo 6.º

Matrizes curriculares-base

1 — O currículo do ensino básico geral integra os planos curriculares organizados nos termos previstos nas matrizes curriculares-base constantes nos anexos I a III ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

2 — Considerando as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico previstas, respetivamente, nos anexos IV e V do mesmo decreto-lei, são definidas:

a) A matriz curricular-base do Curso Básico de Dança, constante dos anexos I e II à presente portaria, e da qual fazem parte integrante;

b) A matriz curricular-base do Curso Básico de Música, constante dos anexos III e IV à presente portaria, e da qual fazem parte integrante;

c) A matriz curricular-base do Curso Básico de Canto Gregoriano, constante dos anexos V e VI à presente portaria, e da qual fazem parte integrante.

3 — Na disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música são ministrados os instrumentos que constam do anexo VII da presente portaria, e da qual faz parte integrante.

4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, podem ser lecionados outros instrumentos, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelas escolas e aprovada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

5 — No âmbito da disciplina de Instrumento pode igualmente ser lecionado Canto, nos termos da alínea b) do n.º 6 do artigo 46.º

6 — As matrizes curriculares-base inscrevem a Educação Moral e Religiosa como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa, cujo tempo acresce ao total da matriz.

Artigo 7.º

Iniciações em Dança e Música

1 — À matriz curricular-base do 1.º ciclo podem acrescer iniciações em Dança e em Música, no âmbito do ensino artístico especializado.

2 — As iniciações a que se refere o número anterior têm uma duração global mínima de 135 minutos e estruturam-se nos termos seguintes:

a) Iniciação em Dança, integra disciplinas de conjunto, designadamente Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e ou Dança Criativa;

b) Iniciação em Música, integra disciplinas de conjunto, designadamente Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

Artigo 8.º

Gestão da carga horária inscrita nas matrizes curriculares-base

1 — No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, e considerando, entre outras, as prioridades e opções curriculares previstas no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas organizam as suas matrizes curriculares na unidade de tempo que considerem mais adequada.

2 — Sempre que as componentes de currículo inscritas nas matrizes curriculares-base constantes nos anexos I a III do aludido decreto-lei, bem como dos anexos I a VI da presente portaria apresentem um valor único de referência, as escolas distribuem a carga horária entre as disciplinas dessa componente.

3 — Com o objetivo de encontrar respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da turma ou grupo de alunos, as escolas podem gerir, num intervalo entre 0 % e 25 %, o total da carga horária por componente do currículo, procedendo à sua redistribuição entre as disciplinas dessa componente.

4 — Para efeitos de operacionalização do previsto nos n.ºs 2 e 3, considera-se componente de currículo o conjunto das disciplinas que se encontram agregadas na matriz curricular-base.

5 — Com vista à promoção de melhores aprendizagens, a gestão da carga horária prevista no n.º 3 pode variar ao longo do ano letivo, adotando-se uma organização diversa da anual, salvaguardado o disposto no n.º 5 do artigo 12.º do citado decreto-lei.

6 — O uso da faculdade prevista nos n.ºs 2 e 3 não pode prejudicar a existência das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base.

7 — Exceciona-se do disposto no n.º 3 a carga horária de formação artística especializada nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano.

8 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as escolas devem garantir, por ano de escolaridade, o cumprimento do tempo total anual por componente de currículo, sendo este igual ao produto resultante da multiplicação do total da carga horária semanal da componente de currículo e o número de semanas letivas do calendário escolar.

9 — Sempre que da implementação do previsto no n.º 1 resultar fração de tempo inferior à unidade adotada, o tempo sobranete é utilizado nessa ou noutra componente de currículo.

10 — No caso dos cursos artísticos especializados, as escolas gerem o tempo que resulta do diferencial entre o somatório das cargas horárias das diferentes componentes e o total inscrito nas matrizes curriculares-base, reforçando outras componentes de currículo, com exceção da formação artística especializada.

11 — A gestão prevista no número anterior é da responsabilidade da escola que oferece o ensino básico geral quando o curso é frequentado em regime articulado.

12 — As decisões tomadas no âmbito da gestão da carga horária, bem como as previstas no artigo seguinte, devem ser divulgadas aos pais e encarregados de educação.

Artigo 9.º

Matriz curricular de escola

1 — No âmbito do planeamento curricular ao nível da escola e da turma, e considerando as decisões previstas no artigo anterior em sede de matriz curricular, no que respeita

ao ensino básico geral, cabe também à escola decidir, em conformidade com o previsto no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a forma como se configuram na matriz, sempre que aplicável:

- a) O Apoio ao Estudo;
- b) O Complemento à Educação Artística;
- c) A Oferta Complementar.

2 — No ensino básico geral, no Curso Básico de Dança dos 2.º e 3.º ciclos e no Curso Básico de Música do 3.º ciclo, a componente prevista na alínea c) do número anterior, destinada à criação de novas disciplinas, pode:

- a) Estar organizada como disciplina anual, semestral ou trimestral ou com outra organização;
- b) Corresponder a disciplinas diferentes em cada ano de escolaridade para a mesma turma;
- c) Apresentar diferentes ofertas, optando os alunos por uma delas;
- d) Variar de turma para turma.

3 — A Oferta Complementar, quando objeto de decisão da escola, pode ser lecionada, consoante as suas características e a sua integração no currículo, em qualquer dos anos de escolaridade do ciclo em que se integra.

4 — Os documentos curriculares das disciplinas criadas no âmbito de Oferta Complementar são aprovados pelo conselho pedagógico.

5 — A disciplina de Oferta Complementar nos Cursos Básico de Dança e Básico da Música é criada pela escola responsável pela lecionação da componente de formação artística especializada.

6 — No quadro da definição da matriz curricular de escola ou da turma, cabe ainda à escola decidir sobre a implementação:

- a) Das opções curriculares adequadas ao seu projeto educativo, considerando, entre outras, as previstas no n.º 2 do artigo 19.º do referido decreto-lei;
- b) De Cidadania e Desenvolvimento, nos termos do artigo 11.º

Artigo 10.º

Domínios de autonomia curricular

1 — Os domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.

2 — O trabalho em DAC tem por base as Aprendizagens Essenciais com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 — Os DAC, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente:

- a) Os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar;
- b) Os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade e especificidade disciplinar;

c) Os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas.

4 — Na concretização de DAC não fica prejudicada a existência das disciplinas previstas nas matrizes curriculares.

Artigo 11.º

Cidadania e Desenvolvimento

1 — No quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), cabe à escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, de acordo com o previsto no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

2 — Os domínios a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 15.º do mesmo diploma, a desenvolver em cada ciclo, são os constantes no anexo VIII da presente portaria, e da qual faz parte integrante.

3 — Tendo em conta a ENEC, a lecionação de Cidadania e Desenvolvimento é efetuada, no 1.º ciclo, pelo professor titular de turma, e, nos 2.º e 3.º ciclos, preferencialmente, por um dos professores da turma.

Artigo 12.º

Português Língua Não Materna

1 — No ensino básico geral e nos cursos artísticos especializados, as matrizes curriculares podem integrar a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), destinada a alunos que se encontram numa das seguintes situações:

- a) A sua língua materna não seja o português;
- b) Não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta curricular mais adequada.

2 — Para o desenvolvimento da disciplina de PLNM são constituídos, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os seguintes níveis de proficiência linguística:

- a) Iniciação (A1, A2);
- b) Intermédio (B1);
- c) Avançado (B2, C1).

3 — Tendo em vista o posicionamento em nível de proficiência, cabe à escola proceder a uma avaliação do conhecimento da língua portuguesa, a ocorrer no momento em que o aluno ingressa no sistema educativo.

4 — A avaliação é realizada de acordo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e com base em modelo de teste disponibilizado pela Direção-Geral da Educação.

5 — Os alunos que sejam posicionados no nível de Iniciação (A1, A2) ou no nível Intermédio (B1) frequentam a disciplina de PLNM como equivalente à disciplina de Português nos termos seguintes:

- a) Em grupos constituídos, no mínimo, por 10 alunos, podendo, caso tal se revele necessário, ser agrupados alunos dos níveis A1, A2 e B1;

b) Na sua turma, nos tempos letivos da disciplina de Português, quando se mostre inviável a aplicação do previsto na alínea anterior.

6 — Os alunos posicionados no nível Avançado (B2, C1) frequentam a disciplina de Português.

7 — Os alunos de PLNM são organizados por grupos de nível de proficiência linguística e não por ano de escolaridade, devendo seguir as Aprendizagens Essenciais de PLNM do respetivo nível, com adequação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação à sua faixa etária.

8 — Aos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, posicionados no nível de proficiência linguística de Iniciação (A1, A2), com vista a promover a equidade e a igualdade de oportunidades, poderá a escola, em articulação com os pais ou encarregados de educação, disponibilizar respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, através de:

- a) Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- b) Adaptações ao processo de avaliação:
 - i) Interna;
 - ii) Externa.

9 — Na concretização do previsto na alínea a) e na subalínea i) da alínea b) do número anterior deve ser garantida a integração dos alunos na turma.

Artigo 13.º

Língua materna de alunos de sistemas de ensino estrangeiros

1 — Visando o reconhecimento e a valorização da língua materna do aluno, bem como o reforço das aprendizagens da língua portuguesa, designadamente como PLNM, é permitida a dispensa da frequência de uma língua estrangeira, nos 2.º e 3.º ciclos, aos alunos recém-integrados no sistema educativo, provenientes de sistemas educativos estrangeiros, cuja língua materna não é o português.

2 — Compete ao diretor da escola autorizar a dispensa a que se refere o número anterior.

Artigo 14.º

Educação bilingue

1 — As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada para garantir o acesso ao currículo nacional.

2 — Para os efeitos previstos no número anterior, as matrizes curriculares do ensino básico geral integram:

- a) Língua Gestual Portuguesa (LGP), como primeira língua (L1);
- b) Língua portuguesa escrita, como segunda língua (L2).

3 — Nos termos dos n.ºs 1 e 2, a disciplina de LGP substitui a disciplina de Português.

4 — Os alunos cuja primeira língua é a LGP frequentam ainda a disciplina de Português Língua Segunda, estando dispensados da disciplina de Inglês até ao final do 2.º ciclo.

5 — Sem prejuízo do disposto no n.º 4, por decisão da escola, em articulação com os encarregados de educação, os alunos podem iniciar a frequência da disciplina de Inglês.

Artigo 15.º

Planeamento curricular

1 — No âmbito das atribuições que lhe estão legalmente atribuídas, compete aos órgãos de administração e gestão da escola a conceção e operacionalização do planeamento curricular, designadamente no que respeita à decisão sobre as prioridades e opções estruturantes de natureza curricular.

2 — O conselho pedagógico, enquanto órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, para além de propor a definição das opções curriculares estruturantes a consagrar no projeto educativo da escola, delibera sobre:

a) A adoção de outros instrumentos de planeamento curricular, definindo, sempre que existam, a sua natureza e finalidades;

b) As formas de monitorização do planeamento curricular no âmbito dos instrumentos adotados pela escola.

3 — Na concretização das opções curriculares estruturantes, do planeamento e organização das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos, com vista à prossecução das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, intervêm, designadamente:

a) O professor titular de turma e o conselho de docentes, no 1.º ciclo;

b) O conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos;

c) As equipas educativas, caso existam;

d) Outros professores ou técnicos que intervenham no processo de ensino e aprendizagem e representantes de serviços ou entidades cuja contribuição o conselho de docentes ou de turma considerem conveniente;

e) Os representantes dos pais e encarregados de educação da turma.

4 — Os alunos são envolvidos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia, bem como no planeamento do ensino e na avaliação, tendo por referência processos de autorregulação da aprendizagem.

5 — Assumem especial relevância no planeamento curricular os intervenientes diretamente envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, competindo-lhes, designadamente, promover:

a) A adequação do currículo e das ações estratégicas de ensino às características específicas da turma ou grupo de alunos, tomando decisões relativas à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais;

b) O desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, sustentado em práticas de planeamento conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem, incluindo os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação.

6 — No planeamento curricular, deve ser privilegiada a gestão integrada do currículo, através de trabalho de articulação entre ciclos, com envolvimento, no caso do 1.º ciclo, dos docentes da educação pré-escolar.

7 — No desenvolvimento do previsto no n.º 3 devem ser privilegiadas dinâmicas de trabalho pedagógico de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, concretizadas numa ação educativa que, nos termos previstos no n.º 3

do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vise, entre outras, garantir:

a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;

b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;

c) A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade;

d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;

e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

SECÇÃO II

Avaliação das aprendizagens

SUBSECÇÃO I

Regime geral de avaliação

Artigo 16.º

Objeto da avaliação

1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2 — A avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.

3 — As informações obtidas em resultado da avaliação permitem ainda a revisão do processo de ensino e de aprendizagem.

4 — A avaliação certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os saberes adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 17.º

Intervenientes e competências no processo de avaliação

1 — No processo de avaliação das aprendizagens são intervenientes, para além dos constantes no artigo 15.º, os serviços e organismos do Ministério da Educação.

2 — Aos professores e outros profissionais intervenientes no processo de avaliação compete, designadamente, através da modalidade de avaliação formativa, em harmonia com as orientações definidas pelos órgãos com competências no domínio pedagógico-didático:

a) Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos;

b) Fornecer informação aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens;

c) Reajustar, quando necessário, as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo.

3 — Para efeitos de acompanhamento e avaliação das aprendizagens, a responsabilidade, no 1.º ciclo, é do professor titular de turma, em articulação com outros professores da turma, ouvido o conselho de docentes, sendo, nos 2.º e 3.º ciclos, do conselho de turma, sob proposta dos professores de cada disciplina e, em ambas as situações, dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

4 — Compete ao diretor, com base em dados regulares da avaliação das aprendizagens e noutros elementos apresentados pelo professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou pelo diretor de turma, nos restantes ciclos, bem como pela equipa multidisciplinar, prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

5 — As respostas às necessidades dos alunos, enquanto medidas de promoção do sucesso educativo, devem ser pedagogicamente alinhadas com evidências do desempenho, assumindo, sempre que aplicável, um caráter transitório.

6 — O diretor deve ainda garantir o acesso à informação e assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos professores, e de outros profissionais intervenientes no processo, nos termos definidos no regulamento interno.

7 — Aos serviços e organismos do Ministério da Educação, especificamente no âmbito da avaliação externa, compete providenciar atempadamente informação de qualidade decorrente do processo de avaliação, de forma a contribuir para a melhoria das aprendizagens e para a promoção do sucesso educativo.

Artigo 18.º

Critérios de avaliação

1 — Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, de acordo com as prioridades e opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação, tendo em conta, designadamente:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- b) As Aprendizagens Essenciais;
- c) Os demais documentos curriculares, de acordo com as opções tomadas ao nível da consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.

2 — Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano ou ciclo de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 — Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver.

4 — Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola.

5 — O diretor deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes.

Artigo 19.º

Registo, circulação e análise da informação

1 — As informações relativas a cada aluno decorrentes das diferentes modalidades de avaliação devem ser objeto de registo, nos termos a definir pelos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

2 — Cabe ao diretor definir os procedimentos adequados para assegurar a circulação, em tempo útil, da informação relativa aos resultados e desempenhos escolares, a fim de garantir as condições necessárias para que os encarregados de educação e os alunos possam participar na definição das medidas conducentes à melhoria das aprendizagens.

3 — A partir da informação individual sobre o desempenho dos alunos e da informação agregada, nomeadamente dos relatórios de escola de provas de aferição (REPA), com resultados e outros dados relevantes ao nível da turma e da escola, os professores e os demais intervenientes no processo de ensino devem implementar rotinas de avaliação sobre as suas práticas pedagógicas, com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens.

4 — A análise a que se refere o número anterior, para além dos indicadores de desempenho disponíveis, deve ter em conta outros indicadores considerados relevantes, designadamente as taxas de retenção e desistência, transição e conclusão, numa lógica de melhoria de prestação do serviço educativo.

5 — No processo de análise da informação devem valorizar-se abordagens de complementaridade entre os dados da avaliação interna e externa das aprendizagens que permitam uma leitura abrangente do percurso de aprendizagem do aluno, designadamente no contexto específico da escola.

6 — Do resultado da análise a que se refere o número anterior devem decorrer processos de planificação das atividades curriculares e extracurriculares que, sustentados pelos dados disponíveis, visem melhorar a qualidade das aprendizagens e a promoção do sucesso educativo.

7 — Os resultados do processo mencionado nos n.ºs 3, 4 e 5 são disponibilizados à comunidade escolar pelos meios considerados adequados.

Artigo 20.º

Avaliação interna

1 — A avaliação interna das aprendizagens compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as modalidades formativa e sumativa.

2 — A avaliação interna das aprendizagens é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

3 — Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.

Artigo 21.º

Avaliação formativa

1 — A avaliação formativa, enquanto principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento.

2 — Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar:

a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;

b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;

c) A diversidade das formas de recolha de informação, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades que lhes presidem, à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

3 — Na análise da informação sobre as aprendizagens, com recurso à diversidade e adequação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, devem ser prosseguidos objetivos de melhoria da qualidade da informação a recolher.

4 — A melhoria da qualidade da informação recolhida exige a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, beneficiando com a intervenção de mais do que um avaliador.

Artigo 22.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

2 — A avaliação sumativa traduz a necessidade de, no final de cada período letivo, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens.

3 — Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.

4 — A coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 18.º, compete:

a) No 1.º ciclo, ao professor titular de turma;

b) Nos 2.º e 3.º ciclos, ao diretor de turma.

5 — A avaliação sumativa de disciplinas com organização de funcionamento diversa da anual processa-se do seguinte modo:

a) Para a atribuição das classificações, o conselho de turma reúne no final do período de organização adotado;

b) A classificação atribuída no final do período adotado fica registada em ata e está sujeita a aprovação do conselho de turma de avaliação no final do ano letivo.

6 — Na organização de funcionamento de disciplinas diversa da anual não pode resultar uma diminuição do reporte aos alunos e encarregados de educação sobre a avaliação das aprendizagens, devendo ser garantida, pelo menos, uma vez durante o período adotado e, no final do mesmo, uma apreciação sobre a evolução das aprendizagens, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a incluir na ficha de registo de avaliação.

7 — No 9.º ano de escolaridade, o processo de avaliação sumativa é complementado pela realização das provas finais do ensino básico, nos termos dos artigos 28.º e 30.º

8 — A avaliação sumativa final obtida nas disciplinas não sujeitas a prova final do ensino básico é a classifica-

ção atribuída no 3.º período do ano terminal em que são lecionadas.

9 — A avaliação sumativa pode processar-se ainda através da realização de provas de equivalência à frequência, nos termos do artigo 24.º

Artigo 23.º

Expressão da avaliação sumativa

1 — No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de *Muito Bom*, *Bom*, *Suficiente* e *Insuficiente*, em cada disciplina, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

2 — Considerando a sua natureza instrumental, exceciona-se do disposto no número anterior Tecnologias da Informação e Comunicação.

3 — No caso do 1.º ano de escolaridade, a informação resultante da avaliação sumativa no primeiro e segundo períodos pode expressar-se apenas de forma descritiva.

4 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas, e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

5 — As aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no quadro das opções curriculares, nomeadamente dos DAC, são consideradas na avaliação das respetivas disciplinas.

6 — A ficha de registo de avaliação, que reúne as informações sobre as aprendizagens no final de cada período letivo, deve ser apresentada aos encarregados de educação, sempre que possível em reunião presencial, por forma a garantir a partilha de informação e o acompanhamento do aluno.

Artigo 24.º

Provas de equivalência à frequência

1 — As provas de equivalência à frequência realizam-se a nível de escola nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico, em duas fases, com vista a uma certificação de conclusão de ciclo para os candidatos autopropostos, nos termos previstos no número seguinte.

2 — Consideram-se autopropostos os candidatos que se encontrem numa das seguintes situações:

a) Estejam fora da escolaridade obrigatória e não se encontrem a frequentar qualquer escola;

b) Estejam fora da escolaridade obrigatória, frequentem qualquer ano de escolaridade dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e tenham anulado a matrícula até ao 5.º dia útil do 3.º período letivo;

c) Frequentem o 4.º ano de escolaridade, completem 14 anos até ao final do ano escolar e não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final;

d) Frequentem o 6.º ano de escolaridade, completem 16 anos até ao final do ano escolar e não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final;

e) Estejam no 9.º ano de escolaridade e não reúnam condições de admissão como alunos internos para as pro-

vas finais do ensino básico da 1.ª fase, em resultado da avaliação sumativa interna final do 3.º período;

f) Tenham realizado na 1.ª fase provas finais do ensino básico na qualidade de alunos internos e não tenham obtido aprovação na avaliação sumativa final, com a ponderação das classificações obtidas nas provas finais realizadas;

g) Frequentem o 4.º ou o 6.º ano de escolaridade, completem, respetivamente, 14 ou 16 anos, até ao final do ano escolar, e tenham ficado retidos por faltas, pela aplicação do previsto nas alíneas a) ou b) do n.º 4, do artigo 21.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar;

h) Frequentem o 9.º ano de escolaridade e tenham ficado retidos por faltas, pela aplicação do previsto na alínea b) do n.º 4 do artigo 21.º do mesmo Estatuto;

i) Pretendam concluir disciplinas da componente de formação artística especializada de um curso artístico especializado cujo ano terminal frequentaram sem aprovação;

j) Não tendo estado matriculados, pretendam concluir disciplinas da componente de formação artística especializada de um curso artístico especializado.

3 — São ainda candidatos autopropostos os alunos matriculados no ensino individual e no ensino doméstico.

4 — Nas disciplinas em que exista oferta de prova final do ensino básico, não há lugar à realização de provas de equivalência à frequência.

5 — As provas de equivalência à frequência têm como referencial base as Aprendizagens Essenciais relativas aos ciclos em que se inscrevem, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

6 — Considerada a natureza das aprendizagens objeto de avaliação e em função de parâmetros previamente definidos pelo conselho pedagógico, as provas podem ser constituídas pelas seguintes componentes:

a) Escrita (E), que implica um registo escrito ou um registo bidimensional ou tridimensional e a possível utilização de diferentes materiais;

b) Oral (O), que implica, com eventual recurso a um guião, a produção e interação oral na presença de um júri e a utilização, por este, de um registo de observação do desempenho do aluno;

c) Prática (P), que implica a realização de tarefas objeto de avaliação performativa, em situações de organização individual ou em grupo, a manipulação de materiais, instrumentos e equipamentos, com eventual produção escrita, que incide sobre o trabalho prático e ou experimental produzido, implicando a presença de um júri e a utilização, por este, de um registo de observação do desempenho do aluno.

7 — As disciplinas de Português ou PLNM e de línguas estrangeiras integram uma componente oral.

8 — A identificação das disciplinas em que existem provas de equivalência à frequência, as componentes que as constituem, bem como a escala de classificação e de conversão são as constantes dos anexos IX a XII à presente portaria.

9 — Nas provas de equivalência à frequência constituídas por mais do que uma componente a classificação da disciplina corresponde à média ponderada das classificações das componentes, expressas na escala de 0 a 100.

10 — A classificação da prova de equivalência à frequência corresponde à classificação final de disciplina.

11 — Aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano é facultada a apresentação a provas de equivalência à frequência em qualquer ano terminal de uma disciplina da componente de formação artística especializada.

12 — A definição das componentes e sua ponderação, bem como a duração das provas referidas no número anterior é da competência da escola responsável pela componente de formação artística especializada.

13 — As normas e os procedimentos relativos à realização das provas de equivalência à frequência são objeto de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

14 — As provas de equivalência à frequência realizam-se no período de tempo fixado no calendário de provas e exames.

Artigo 25.º

Provas de avaliação externa

1 — A avaliação externa das aprendizagens no ensino básico, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, compreende:

- a) Provas de aferição;
- b) Provas finais do ensino básico.

2 — Considerada a natureza das aprendizagens objeto de avaliação, as provas previstas no n.º 1 compreendem uma ou mais componentes das estabelecidas no n.º 6 do artigo anterior.

3 — No âmbito da sua autonomia, compete aos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola definir os procedimentos que permitam assegurar a complementaridade entre a informação obtida através da avaliação externa e da avaliação interna das aprendizagens, em harmonia com as finalidades definidas no diploma que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

4 — As provas de aferição não integram a avaliação interna, pelo que os seus resultados não são considerados na classificação final da disciplina.

5 — As provas finais do ensino básico complementam o processo da avaliação sumativa final do 3.º ciclo, sendo os resultados das mesmas considerados para o cálculo da classificação final de disciplina.

6 — As provas referidas no n.º 1 podem ser realizadas em suporte eletrónico, nos termos a definir por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

7 — As provas de avaliação externa realizam-se nas datas previstas no despacho que determina o calendário de provas e exames.

Artigo 26.º

Provas de aferição

1 — As provas de aferição visam aferir o desenvolvimento do currículo no ensino básico e providenciar informação regular ao sistema educativo, às escolas, aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

2 — As provas de aferição asseguram a cobertura integral do currículo do ensino básico, podendo ser adotado um referencial multidisciplinar, concretizado na conceção de provas de natureza híbrida, que integram aprendizagens de

várias disciplinas, e o recurso a instrumentos vocacionados para a avaliação performativa.

3 — As provas de aferição realizam-se nos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade e são de aplicação universal, para todos os alunos do ensino básico, numa única fase.

4 — O disposto no número anterior aplica-se também aos alunos que frequentam o ensino individual e o ensino doméstico, nos termos da regulamentação própria.

5 — As provas de aferição abrangem:

a) No 2.º ano de escolaridade, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física;

b) Nos 5.º e 8.º anos de escolaridade, anualmente, Português ou Matemática e, rotativamente, uma das outras disciplinas ou combinação de disciplinas.

6 — Nos 5.º e 8.º anos, sempre que exista prova de Português a oferta nacional inclui PL2.

7 — Sem prejuízo do disposto no n.º 5, podem ainda ser aplicadas provas de aferição, em áreas específicas do currículo, a uma amostra de alunos, nos termos a regular por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

8 — A decisão de não realização das provas de aferição pelos alunos inseridos em outras ofertas educativas e formativas do ensino básico, que não o ensino básico geral e o artístico especializado, compete ao diretor, mediante parecer do conselho pedagógico fundamentado em razões de organização curricular específica ou outras de caráter relevante.

9 — No caso dos alunos que frequentem a disciplina de PLNM, compete ao diretor a decisão de não realização das provas de aferição, tendo em consideração o nível de proficiência linguística, mediante parecer do conselho pedagógico devidamente fundamentado.

10 — Cabe igualmente ao diretor, mediante parecer do conselho pedagógico e ouvidos os encarregados de educação, decidir sobre a realização das provas de aferição pelos alunos abrangidos por medidas adicionais, com adaptações curriculares significativas, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

11 — A realização das provas de aferição pelos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano restringe-se às disciplinas frequentadas e constantes das respetivas matrizes curriculares.

12 — As provas têm como referencial base as Aprendizagens Essenciais relativas aos ciclos em que se inscrevem, contemplando ainda a avaliação da capacidade de mobilização e integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

13 — As provas de aferição são objeto de classificação por códigos, gerando uma descrição detalhada da proficiência dos alunos nos diversos domínios, a partir de uma matriz qualitativa.

14 — As normas e os procedimentos relativos à realização das provas são objeto de regulamento a aprovar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 27.º

Relatórios das provas de aferição

1 — Os resultados e desempenhos dos alunos e das escolas nas provas de aferição são inscritos no RIPA e no REPA.

2 — O RIPA contém a caracterização do desempenho do aluno, considerando os parâmetros relevantes de cada uma das áreas disciplinares, disciplinas e domínios avaliados.

3 — O RIPA deve ser objeto de análise, em complemento da informação decorrente da avaliação interna, pelo professor titular de turma no 1.º ciclo e pelo conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, servindo de base à reformulação das metodologias e estratégias com vista ao desenvolvimento do potencial de aprendizagem do aluno.

4 — O RIPA é apresentado ao encarregado de educação, preferencialmente em reunião presencial, de forma a assegurar que, da sua leitura, enquadrada pela informação decorrente da avaliação interna, seja possível promover a regulação das aprendizagens, a partir da concertação de estratégias específicas.

5 — O REPA resulta de uma agregação da informação apresentada no RIPA e integra os diferentes níveis de desagregação da informação, a nível nacional, por escola e por turma.

6 — O REPA, pela sua natureza descritiva e qualitativa, constitui instrumento de apoio à escola, no delinear de estratégias de intervenção pedagógicas e didáticas, especialmente focadas na superação das dificuldades diagnosticadas ao nível da turma.

7 — Cabe ao diretor definir, no contexto específico da sua comunidade escolar, os procedimentos adequados para assegurar que a análise e circulação da informação constante do RIPA e do REPA se efetive em tempo útil.

Artigo 28.º

Provas finais do ensino básico

1 — As provas finais do ensino básico realizam-se no 9.º ano de escolaridade, e destinam-se aos alunos do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados.

2 — Excecionam-se do disposto no número anterior os alunos abrangidos por medidas adicionais, com adaptações curriculares significativas, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

3 — Realizam, obrigatoriamente, as provas finais do ensino básico, no caso de pretenderem prosseguir estudos no nível secundário em cursos científico-humanísticos, excluindo o ensino recorrente, os alunos que se encontrem a frequentar outras ofertas educativas e formativas do ensino básico.

4 — As provas finais do ensino básico têm como referencial de avaliação as Aprendizagens Essenciais, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

5 — A identificação das disciplinas em que existem provas finais do ensino básico e as componentes que as constituem são as constantes do anexo XIII à presente portaria, da qual faz parte integrante.

6 — As provas finais do ensino básico realizam-se em duas fases com uma única chamada, sendo a 1.ª fase obrigatória para todos os alunos, à exceção dos referidos nas alíneas e) e h) do n.º 2 do artigo 24.º

7 — A 2.ª fase de provas finais destina-se aos alunos que:

a) Faltem à 1.ª fase por motivos excecionais devidamente comprovados;

b) Não reúnam as condições de aprovação estabelecidas para o 3.º ciclo após a realização da 1.ª fase;

c) Estejam nas condições referidas nas alíneas e) e h) do n.º 2 do artigo 24.º

8 — A classificação obtida na 2.ª fase das provas finais realizadas na qualidade de provas de equivalência à frequência pelos alunos referidos nas alíneas b) e c) do número anterior, é considerada como classificação final da respetiva disciplina.

9 — As provas finais do ensino básico são classificadas na escala percentual de 0 a 100, arredondada às unidades, sendo a classificação final da prova convertida na escala de 1 a 5 nos termos do anexo XII.

10 — As normas e os procedimentos relativos à realização das provas são objeto de regulamento a aprovar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 29.º

Condições especiais de realização de provas

Aos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas ou adicionais, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que realizam provas de aferição, provas finais do ensino básico e provas de equivalência à frequência são garantidas, se necessário, adaptações no processo de realização das mesmas.

Artigo 30.º

Classificação final de disciplina

1 — Para os alunos que frequentam o 9.º ano do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados, a classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a provas finais, realizadas na 1.ª fase, é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, entre a classificação obtida na avaliação sumativa do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno na prova final, de acordo com a seguinte fórmula:

$$CFD = (7CIF + 3CP)/10$$

em que:

CFD = classificação final da disciplina;
CIF = classificação interna final;
CP = classificação da prova final.

2 — A classificação obtida na 2.ª fase das provas finais é considerada como classificação final da respetiva disciplina, com exceção dos alunos incluídos na alínea a) do n.º 7 do artigo 28.º

Artigo 31.º

Efeitos da avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa permite uma tomada de decisão sobre a:

- a) Transição ou não transição no final de cada ano não terminal de ciclo;
- b) Aprovação ou não aprovação no final de cada ciclo;
- c) Renovação de matrícula;
- d) Certificação de aprendizagens.

2 — Para os alunos do 9.º ano, a aprovação depende ainda dos resultados das provas do ensino básico.

Artigo 32.º

Condições de transição e de aprovação

1 — A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou a retenção do aluno, expressa através das menções, respetivamente, de *Transitou* ou de *Não Transitou*, no final de cada ano, e de *Aprovado* ou de *Não Aprovado*, no final de cada ciclo.

2 — A decisão de transição para o ano de escolaridade seguinte reveste caráter pedagógico, sendo a retenção considerada excecional.

3 — A decisão de retenção só pode ser tomada após um acompanhamento pedagógico do aluno, em que foram traçadas e aplicadas medidas de apoio face às dificuldades detetadas.

4 — Há lugar à retenção dos alunos a quem tenha sido aplicado o disposto nas alíneas a) e b) do n.º 4 do artigo 21.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

5 — A decisão de transição e de aprovação, em cada ano de escolaridade, é tomada sempre que o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem que o aluno demonstra ter adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades e atitudes para prosseguir com sucesso os seus estudos, sem prejuízo do número seguinte.

6 — No final de cada um dos ciclos, após a formalização da avaliação sumativa, incluindo, sempre que aplicável, a realização de provas de equivalência à frequência, e, no 9.º ano, das provas finais do ensino básico, o aluno não progride e obtém a menção de *Não Aprovado*, se estiver numa das seguintes condições:

a) No 1.º ciclo, tiver obtido:

- i) Menção *Insuficiente* em Português ou PLNМ ou PL2 e em Matemática;
- ii) Menção *Insuficiente* em Português ou Matemática e, cumulativamente, menção *Insuficiente* em duas das restantes disciplinas;

b) Nos 2.º e 3.º ciclos, tiver obtido:

- i) Classificação inferior a nível 3, nas disciplinas de Português ou PLNМ ou PL2 e de Matemática;
- ii) Classificação inferior a nível 3 em três ou mais disciplinas.

7 — No final do 3.º ciclo do ensino básico, a não realização das provas finais por alunos do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados implica a sua não aprovação neste ciclo.

8 — As disciplinas de Educação Moral e Religiosa e de Oferta Complementar, no ensino básico, bem como o Apoio ao Estudo, no 1.º ciclo, não são consideradas para efeitos de transição de ano e aprovação de ciclo.

9 — No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, exceto nos termos do disposto no n.º 4.

10 — Um aluno retido nos 1.º, 2.º ou 3.º anos de escolaridade pode integrar a turma a que pertencia por decisão do diretor, sob proposta do professor titular de turma.

Artigo 33.º

Casos especiais de progressão

1 — Um aluno que revele capacidade de aprendizagem excecional e um adequado grau de maturidade poderá

progredir mais rapidamente no ensino básico, através de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de dezembro do ano respetivo, podendo completar o 1.º ciclo em três anos;

b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

2 — Um aluno retido num dos anos não terminais de ciclo que demonstre ter desenvolvido as aprendizagens definidas para o final do respetivo ciclo poderá concluí-lo nos anos previstos para a sua duração, através de uma progressão mais rápida, nos anos letivos subsequentes à retenção.

3 — Os casos especiais de progressão previstos nos números anteriores dependem de deliberação do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular de turma ou do conselho de turma, baseada em registos de avaliação e de parecer de equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, no caso das situações previstas no n.º 1, depois de obtida a concordância do encarregado de educação.

4 — A deliberação decorrente do previsto nos números anteriores não prejudica o cumprimento dos restantes requisitos legalmente exigidos para a progressão de ciclo.

Artigo 34.º

Situações especiais de classificação

1 — Se por motivo da exclusiva responsabilidade da escola, ou por falta de assiduidade do aluno, motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovados, não existirem elementos de avaliação respeitantes ao 3.º período letivo, as classificações são atribuídas pelos conselhos de avaliação, tomando por referência, para atribuição da avaliação final, as menções ou classificações obtidas no 2.º período letivo.

2 — Nas disciplinas sujeitas a provas do ensino básico é obrigatória a prestação de provas, salvo quando a falta de elementos de avaliação nas referidas disciplinas for da exclusiva responsabilidade da escola, sendo a situação objeto de análise casuística e sujeita a despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Nos 2.º e 3.º anos de escolaridade do 1.º ciclo, sempre que o aluno frequentar as aulas apenas durante um período letivo, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovados, compete ao professor titular de turma, ouvido o conselho de docentes, a decisão acerca da transição do aluno.

4 — No 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo e nos 2.º e 3.º ciclos, sempre que o aluno frequentar as aulas apenas durante um período letivo, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovados, fica sujeito à realização de uma prova extraordinária de avaliação (PEA) em cada disciplina, exceto naquelas em que realizar, no 9.º ano, prova final do ensino básico.

5 — A PEA deve ter como objeto as Aprendizagens Essenciais, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo os procedimentos específicos a observar no seu desenvolvimento os constantes do anexo XIV.

6 — Nos casos dos 2.º e 3.º ciclos, e para os efeitos previstos no n.º 4 do presente artigo a classificação anual de frequência a atribuir a cada disciplina é a seguinte:

$$\text{CAF} = (\text{CF} + \text{PEA})/2$$

em que:

CAF = classificação anual de frequência;

CF = classificação de frequência do período frequentado;

PEA = classificação da prova extraordinária de avaliação.

7 — No caso do 4.º ano de escolaridade, é atribuída uma menção qualitativa à PEA, a qual é considerada pelo professor titular de turma para a atribuição da menção final da disciplina.

8 — No 9.º ano, nas disciplinas sujeitas a prova final do ensino básico, considera-se que a classificação do período frequentado corresponde à classificação interna final, sendo a respetiva classificação final de disciplina calculada de acordo com o previsto no n.º 1 do artigo 30.º

9 — No caso previsto no número anterior, sempre que a classificação do período frequentado seja inferior a nível 3, esta não é considerada para o cálculo da classificação final de disciplina, correspondendo a classificação final de disciplina à classificação obtida na respetiva prova final do ensino básico.

10 — No 3.º ciclo, sempre que, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola, apenas existirem em qualquer disciplina não sujeita a prova final do ensino básico elementos de avaliação respeitantes a um dos períodos letivos, o encarregado de educação do aluno pode optar entre:

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

b) Não ser atribuída classificação anual de frequência nessa disciplina;

c) Realizar a PEA de acordo com os n.ºs 4 e 5.

11 — Sempre que, por ingresso tardio no sistema de ensino português, apenas existirem em qualquer disciplina não sujeita a prova final do ensino básico elementos de avaliação respeitantes ao terceiro período letivo, o professor titular, ouvido o conselho de docentes, no 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo, e o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, decide pela:

a) Retenção do aluno;

b) Atribuição de classificação e realização da PEA.

12 — As situações não previstas nos números anteriores são objeto de análise e parecer por parte da Direção-Geral da Educação.

Artigo 35.º

Conselhos de avaliação

1 — O conselho de docentes e o conselho de turma, para efeitos de avaliação dos alunos, são constituídos, respetivamente, no 1.º ciclo, pelos professores titulares de turma e, nos 2.º e 3.º ciclos, pelos professores da turma.

2 — Tendo em consideração a dimensão do agrupamento de escolas e das escolas não agrupadas, podem os órgãos competentes definir critérios para a constituição do conselho de docentes, nos termos do respetivo regulamento interno.

3 — O conselho de docentes emite parecer sobre a avaliação dos alunos apresentada pelo professor titular de turma.

4 — Compete ao conselho de turma:

a) Apreciar a proposta de classificação apresentada por cada professor, tendo em conta as informações que a suportam e a situação global do aluno;

b) Deliberar sobre a classificação final a atribuir em cada disciplina.

5 — O funcionamento dos conselhos de docentes e de turma obedece ao previsto no Código do Procedimento Administrativo.

6 — Quando a reunião não se puder realizar, por falta de quórum ou por indisponibilidade de elementos de avaliação, deve ser convocada nova reunião, no prazo máximo de 48 horas, para a qual cada um dos docentes deve previamente disponibilizar, ao diretor da escola, os elementos de avaliação de cada aluno.

7 — Nas situações previstas no número anterior, o coordenador do conselho de docentes, no 1.º ciclo, e o diretor de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, ou quem os substitua, apresentam aos respetivos conselhos os elementos de avaliação previamente disponibilizados.

8 — O parecer e as deliberações das reuniões dos conselhos de avaliação devem resultar do consenso dos professores que as integram.

9 — Nos conselhos de docentes e de turma podem intervir, sem direito a voto, outros professores ou técnicos que participem no processo de ensino e aprendizagem, bem como outros elementos cuja participação o conselho pedagógico considere conveniente.

Artigo 36.º

Registo de menções e classificações

1 — Em todos os anos do 1.º ciclo, as menções qualitativas atribuídas no final de cada período letivo, bem como as respetivas apreciações descritivas, são registadas nas fichas de registo de avaliação, a que se refere o n.º 1 do artigo 23.º

2 — Em todos os anos dos 2.º e 3.º ciclos, as classificações, no final de cada período letivo, são registadas em pauta e nas fichas de registo de avaliação, em conformidade com o previsto no n.º 4 do artigo 23.º

3 — As decisões do professor titular de turma, no 1.º ciclo, e as deliberações do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, são objeto de ratificação do diretor da escola.

4 — O diretor da escola deve garantir a verificação das pautas e da restante documentação relativa às reuniões dos conselhos de docentes e conselhos de turma, assegurando-se da conformidade do cumprimento das disposições em vigor, 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.

Artigo 37.º

Revisão das decisões

1 — As decisões relativas à avaliação das aprendizagens no 3.º período podem ser objeto de pedido de revisão dirigido pelo encarregado de educação, ou pelo aluno quando maior de idade, ao diretor da escola, no prazo de três dias úteis a contar do dia útil seguinte à data de entrega das fichas de registo de avaliação no 1.º ciclo ou da afixação das pautas nos 2.º e 3.º ciclos.

2 — Os pedidos de revisão a que se refere o número anterior são apresentados em requerimento devidamente fundamentado em razões de ordem técnica, pedagógica ou legal, dirigido ao diretor da escola, devendo ser acompanhado dos documentos pertinentes para a fundamentação.

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

4 — No caso do 1.º ciclo, o diretor da escola convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento, uma reunião com o professor titular de turma para apreciação do pedido de revisão, podendo confirmar ou modificar a avaliação inicial, elaborando um relatório pormenorizado.

5 — Na apreciação do pedido de revisão a que se refere o número anterior, pode ser ouvido o conselho de docentes.

6 — Nos 2.º e 3.º ciclos, o diretor da escola convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento, uma reunião extraordinária do conselho de turma, que procede à apreciação do pedido de revisão, podendo confirmar ou modificar a avaliação inicial, elaborando um relatório pormenorizado, que deve integrar a ata da reunião.

7 — Sempre que o conselho de turma mantenha a sua deliberação, o processo aberto pelo pedido de revisão pode ser enviado pelo diretor da escola ao conselho pedagógico para emissão de parecer prévio à decisão final.

8 — Da decisão do diretor e respetiva fundamentação é dado conhecimento ao encarregado de educação, 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.

9 — O encarregado de educação pode ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de receção da resposta ao pedido de revisão, interpor recurso hierárquico para o Diretor-Geral dos Estabelecimentos Escolares, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

10 — Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

Artigo 38.º

Revisão de classificações das provas

As classificações referentes às provas de equivalência à frequência e às provas finais do ensino básico são passíveis de impugnação administrativa nos termos previstos no regulamento a aprovar por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

SUBSECÇÃO II

Regime especial de avaliação dos cursos artísticos especializados

Artigo 39.º

Avaliação das aprendizagens

1 — A avaliação das aprendizagens dos cursos artísticos especializados segue o regime geral de avaliação previsto na subsecção anterior, sem prejuízo das especificidades previstas nos números seguintes.

2 — As duas escolas envolvidas na lecionação das disciplinas inscritas na matriz curricular dos cursos frequentados em regime articulado devem estabelecer os mecanismos

necessários para efeitos de articulação pedagógica e de procedimentos de avaliação.

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

4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação artística especializada não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

5 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano não impede a sua progressão na componente de formação artística especializada.

6 — A obtenção, no final do último período letivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano impede a progressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente.

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

8 — A escola de ensino artístico especializado pode adotar medidas de suporte à aprendizagem aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano, frequentados em regime integrado ou articulado, que não tiverem adquirido os conhecimentos, capacidades e atitudes em qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada, de modo a permitir a progressão nessas disciplinas e a superar o desfazamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

Artigo 40.º

Provas para transição de ano ou grau

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

2 — As provas referidas no número anterior aferem se o aluno adquiriu os conhecimentos e desenvolveu as capacidades e atitudes inerentes ao ano de escolaridade anterior àquele a que o aluno se candidata.

3 — A data limite para a realização das provas de transição de ano ou grau é o fim do mês de fevereiro.

4 — 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.

5 — Compete ao estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação artística especializada definir as regras, que constam no respetivo regulamento

interno, a que deve obedecer a realização de provas de avaliação para a transição de ano ou grau.

Artigo 41.º

Provas globais

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

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

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

4 — Após a sua aprovação, a informação sobre as provas globais é afixada em lugar público da escola até ao fim do mês de dezembro.

5 — Os efeitos decorrentes de falta à prova global e procedimentos inerentes à marcação de nova prova global devem estar definidos em regulamento interno.

SUBSECÇÃO III

Certificação do ensino básico

Artigo 42.º

Conclusão e certificação

1 — A conclusão do ensino básico é certificada pelo diretor da escola, através da emissão, em regra, em formato eletrónico de:

- a) Diploma que ateste a conclusão do ensino básico;
- b) Certificado que discrimine as disciplinas e as respetivas classificações finais, bem como as classificações das provas finais do ensino básico.

2 — Os certificados a que se refere a alínea b) do número anterior devem, ainda, atestar a participação do aluno em representação dos pares em órgãos da escola e em atividades e projetos, designadamente, culturais, artísticos, desportivos, científicos, entre outros de relevante interesse desenvolvidos na escola.

3 — Para os alunos abrangidos por medidas adicionais, designadamente adaptações curriculares significativas, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a certificação obedece ao estipulado no respetivo artigo 30.º

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

5 — Para os alunos, em regime integrado ou articulado, a certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação artística especializada.

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

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

8 — A emissão de diplomas, certificados, bem como de certidões, é da competência da escola responsável pela componente de formação artística especializada.

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

Artigo 43.º

Nível de qualificação

A conclusão do ensino básico geral, bem como dos cursos artísticos especializados, designadamente nas áreas da Dança, da Música e do Canto Gregoriano conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações, regulamentado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

CAPÍTULO III

Regime de frequência e de matrícula dos cursos artísticos especializados

Artigo 44.º

Regimes de frequência

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

2 — Os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, sendo a sua frequência restrita à componente de formação artística especializada das matrizes curriculares-base constantes dos anexos III a VI.

3 — Para efeitos do número anterior, é aplicada a tabela de correspondência, constante do anexo XV, entre o ano de escolaridade dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e o grau das disciplinas da componente de formação artística especializada que integra as respetivas matrizes curriculares-base.

Artigo 45.º

Admissão de alunos

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

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

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

4 — A matriz da prova de seleção e as regras da sua aplicação são aprovadas pelo conselho pedagógico ou equivalente e afixadas, em local visível, na escola, com uma antecedência mínima de 30 dias sobre a data de início de realização das provas, a partir do modelo de prova divulgado pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.

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

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excepcionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime de ensino integrado ou articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade, desde que o desfazamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano ou grau de qualquer das disciplinas da componente de formação artística especializada não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos especiais de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação artística especializada, com vista à superação do desfazamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

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

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

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

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

Artigo 46.º

Constituição de turmas e organização dos tempos letivos

1 — As escolas do ensino básico geral devem integrar na mesma turma os alunos que frequentam, em regime integrado ou articulado, os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano.

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

3 — Sob proposta da escola, pode ser excepcionalmente autorizada, mediante requerimento do órgão competente de direção ou gestão da escola dirigido aos serviços com competência na matéria, a constituição de turmas, abrangidas pelo n.º 1, com um número de alunos inferior ao previsto em regulamentação própria.

4 — A organização dos horários dos alunos deve reger-se por critérios de natureza pedagógica.

5 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral devem articular a elaboração dos horários com o estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação artística especializada, promovendo a sua conciliação.

6 — A organização dos tempos letivos da componente de formação artística especializada dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano deve tomar em consideração as seguintes regras:

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

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

c) Excepcionalmente pode ser autorizado, mediante requerimento do órgão competente de gestão ou direção da escola dirigido aos serviços com atribuições na matéria, o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes dos previstos na alínea b);

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

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

Artigo 47.º

Matrícula e renovação de matrícula

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

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

3 — A matrícula, num dos cursos frequentado em regime de ensino articulado, é efetuada nas duas escolas que ministram a matriz curricular correspondente.

4 — No caso referido no número anterior, no ato de matrícula ou da renovação da matrícula, devem ser apresentados documentos comprovativos da mesma em ambas as escolas que ministram a matriz curricular correspondente.

5 — É vedada a matrícula ou renovação de matrícula nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano aos alunos que frequentem outro curso da mesma área artística de nível de escolaridade igual ou diferente, quando são alvo de financiamento público nas duas ofertas educativas.

6 — As escolas de ensino básico geral e as escolas do ensino artístico especializado devem estabelecer protocolos com vista ao funcionamento do ensino articulado, devendo aquelas aceitar os alunos que se matriculem nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime articulado, independentemente da área de residência dos seus encarregados de educação e sem prejuízo da aplicação dos demais critérios de distribuição de alunos estabelecidos em regulamentação própria.

Artigo 48.º

Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Os alunos dos cursos artísticos especializados que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado, têm de abandonar estes regimes de frequência quando não consigam superar o desfasamento previsto no n.º 6 do artigo 45.º ou no n.º 9 do artigo 39.º

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

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

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

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

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

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

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

5 — Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas a), b) e c) do n.º 3 podem renovar a

matrícula no Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, mediante requerimento apresentado ao órgão competente de gestão ou direção da escola que ministra a componente de formação artística especializada, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico.

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 49.º

Norma transitória

Até à definição de novos documentos curriculares para as disciplinas da componente de formação artística dos cursos artísticos especializados aplicam-se os programas atualmente em vigor, com eventuais ajustamentos que se considerem necessários.

Artigo 50.º

Norma revogatória

São revogados de acordo com a calendarização de produção de efeitos fixada no artigo seguinte:

- a) A Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho;
- b) O Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril.

Artigo 51.º

Produção de efeitos

1 — A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de:

- a) 2018/2019, no que respeita aos 1.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita aos 2.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade;

c) 2020/2021, no que respeita aos 3.º e 9.º anos de escolaridade;

d) 2021/2022, no que respeita ao 4.º ano de escolaridade.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, às turmas das escolas abrangidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, são aplicáveis as disposições da presente portaria nos termos seguintes:

a) 2018/2019, no que respeita aos 2.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita aos 3.º e 9.º anos de escolaridade;

c) 2020/2021, no que respeita ao 4.º ano de escolaridade.

O Secretário de Estado da Educação, *João Miguel Marques da Costa*, em 2 de agosto de 2018.

ANEXO I

Curso Básico de Dança — 2.º Ciclo

[a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 6.º]

Tomando como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (c) Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Formação Artística Especializada	630	630	1260
Técnicas de Dança (d)	450	450	900
Música	90	90	180
Expressão Criativa	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (e)	(e)	(e)	
(f)	(f) 45	(f) 45	(f) 90
Total (g)	1665/1710	1665/1710	3330/3420
Oferta Complementar	(h)	(h)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

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

(c) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, as escolas podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a lecionação da mesma.

(e) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(f) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(g) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(h) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

ANEXO II

Curso Básico de Dança — 3.º Ciclo

[a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 6.º]

Tomando como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (c) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês Língua Estrangeira II				
Ciências Sociais e Humanas	250	250	275	775
História Geografia Cidadania e Desenvolvimento				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físico-Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais Físico-Química				
Educação Visual (d)	(d) 90	(d) 90	(d) 90	270
Formação Artística Especializada	720	810	990	2520
Técnicas de Dança (e) (f)	540	630	900	2070
Música	90	90	90	270
Práticas Complementares de Dança (f) (g)	90	90	—	180
Educação Moral e Religiosa (h)	(h)	(h)	(h)	
(i)	(i) 45	(i) 45	(i) 45	135
<i>Total (j)</i>	1845/1980	1935/2070	2115/2250	5895/6300
Oferta Complementar	(k)	(k)	(k)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

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

(c) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(d) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no curso (3.º ciclo).

(e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, as escolas podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.

(f) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a lecionação da mesma.

(g) A carga letiva semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(i) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(j) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(k) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

ANEXO III

Curso Básico de Música — 2.º Ciclo

[a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 6.º]

Tomando como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (c) Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Educação Física	135	135	270
Formação Artística Especializada	315	315	630
Formação Musical e Classes de Conjunto (d)	225	225	450
Formação Musical			
Classes de Conjunto			
Instrumento	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (e)	(e)	(e)	
(f)	(f) 45	(f) 45	(f) 90
Total (g)	1485/1530	1485/1530	2970/3060
Oferta Complementar	(h)	(h)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

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

(c) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(d) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(e) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(f) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(g) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(h) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

ANEXO IV

Curso Básico de Música — 3.º Ciclo

[a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 6.º]

Tomando como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (c) Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Sociais e Humanas	250	250	275	775
História				
Geografia				
Cidadania e Desenvolvimento (c)				
Matemática	200	200	200	600

Componentes de currículo (c) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Ciências Físico-Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Educação Visual (d)	(d) 90	(d) 90	(d) 90	270
Educação Física	135	135	135	405
Formação Artística Especializada	315	315	315	945
Formação Musical e Classes de Conjunto (e)	225	225	225	675
Formação Musical				
Classes de Conjunto				
Instrumento	90	90	90	270
Educação Moral e Religiosa (f)	(f)	(f)	(f)	
(g)	(g) 45	(g) 45	(g) 45	135
Total (h)	1575/1710	1575/1710	1575/1710	4725/5130
Oferta Complementar	(i)	(i)	(i)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

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

(c) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(d) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no curso (3.º ciclo).

(e) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(f) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(g) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(h) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(i) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

ANEXO V

Curso Básico de Canto Gregoriano — 2.º Ciclo

[a que se refere a alínea c) do n.º 2 do artigo 6.º]

Tomando como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (c) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Educação Física	135	135	270
Formação Artística Especializada	315	315	630
Formação Musical e Classes de Conjunto (d)	225	225	450
Formação Musical			
Classes de Conjunto			
Prática Instrumental	45	45	90
Iniciação à Prática Vocal	45	45	90

Componentes de currículo (c) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Educação Moral e Religiosa (e)	(e)	(e)	
(f)	(f) 45	(f) 45	(f) 90
<i>Total (g)</i>	1485/1530	1485/1530	2970/3060
Oferta Complementar	(h)	(h)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

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

(c) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

(d) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.

(e) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(f) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(g) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(h) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

ANEXO VI

Curso Básico de Canto Gregoriano — 3.º Ciclo

[a que se refere a alínea c) do n.º 2 do artigo 6.º]

Tomando como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (c) — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Sociais e Humanas	250	250	275	775
História				
Geografia				
Cidadania e Desenvolvimento				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físico-Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Educação Visual (d)	(d) 90	(d) 90	(d) 90	270
Educação Física	135	135	135	405
Formação Artística Especializada	315	315	315	945
Formação Musical e Classes de Conjunto (e)	225	225	225	675
Formação Musical				
Classes de Conjunto				
Prática Instrumental	45	45	45	135
Prática Vocal	45	45	45	135
Educação Moral e Religiosa (f)	(f)	(f)	(f)	
(g)	(g) 45	(g) 45	(g) 45	135
<i>Total (h)</i>	1575/1710	1575/1710	1575/1710	4725/5130
Oferta Complementar	(i)	(i)	(i)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

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

(c) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral semestral ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

- (d) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no curso (3.º ciclo).
- (e) A distribuição da carga horária entre as duas disciplinas é da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.
- (f) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
- (g) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.
- (h) Se do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resultar um tempo total inferior ao total constante na matriz, fica ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes do currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.
- (i) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

ANEXO VII

Instrumentos que podem ser ministrados

(a que se refere o n.º 3 do artigo 6.º)

Instrumentos que podem ser ministrados:

- a) Acordeão;
b) Alaúde;
c) Bandolim;
d) Bateria;
e) Clarinete;
f) Clavicórdio;
g) Contrabaixo;
h) Cravo;
i) Fagote;
j) Flauta de bisel;
k) Flauta;
l) Guitarra clássica;
m) Guitarra portuguesa;
n) Harpa;
o) Oboé;
p) Órgão;
q) Percussão;
r) Piano;
s) Saxofone;
t) Trombone;
u) Trompa;
v) Trompete;
w) Tuba;
x) Viola da gamba;
y) Violeta;
z) Violino;
aa) Violoncelo.

ANEXO VIII

Domínios de cidadania

(a que se refere o n.º 2 do artigo 11.º)

Constituem domínios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania:

a) Domínios obrigatórios a desenvolver em todos os ciclos do ensino básico:

- i) Direitos humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais, e de solidariedade);
ii) Igualdade de género;
iii) Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);
iv) Desenvolvimento Sustentável;
v) Educação Ambiental;
vi) Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação e exercício físico).

b) Domínios a desenvolver em pelo menos dois ciclos do ensino básico:

- i) Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);

- ii) Media;
iii) Instituições e participação democrática;
iv) Literacia financeira e educação para o consumo;
v) Segurança rodoviária;
vi) Risco.

c) Domínios opcionais a desenvolver em qualquer ano de escolaridade:

- i) Empreendedorismo (nas vertentes económica e social);
ii) Mundo do trabalho;
iii) Segurança, defesa e paz;
iv) Bem-estar animal;
v) Voluntariado;
vi) Outros a definir de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola.

ANEXO IX

Provas de equivalência à frequência do 1.º ciclo

(a que se refere o n.º 8 do artigo 24.º)

Componentes de currículo	Componentes da prova
Português	E + O
Matemática	E
Português Língua Não Materna — nível A2 (a)	E + O
Português Língua Não Materna — nível B1 (a)	E + O
Estudo do Meio	E
Educação Artística	P
Educação Física	P
Inglês	E + O
Cidadania e Desenvolvimento	O

(a) Provas a realizar apenas pelos alunos de PLNM, em substituição da prova de Português.

ANEXO X

Provas de equivalência à frequência do 2.º ciclo

(a que se refere o n.º 8 do artigo 24.º)

Componentes de currículo	Componentes da prova
Português	E + O
Inglês	E + O
Português Língua Não Materna — nível A2 (a)	E + O
Português Língua Não Materna — nível B1 (a)	E + O
História e Geografia de Portugal	E
Cidadania e Desenvolvimento	O
Matemática	E
Ciências Naturais	E
Educação Visual	P
Educação Tecnológica	P
Educação Musical	P
Tecnologias de Informação e Comunicação	E
Educação Física	P

(a) Provas a realizar apenas pelos alunos de PLNM, em substituição da prova de Português.

ANEXO XI

Provas de equivalência à frequência do 3.º Ciclo

(a que se refere o n.º 8 do artigo 24.º)

Componentes de currículo	Componentes da prova
Inglês	E + O
Língua Estrangeira II	E + O
História	E
Geografia	E
Cidadania e Desenvolvimento	O
Ciências Naturais	E + P
Físico-Química	E+ P
Educação Visual	P
Complemento à Educação Artística	P
Tecnologias de Informação e Comunicação	E
Educação Física	P

ANEXO XII

Escala de conversão

(a que se refere o n.º 8 do artigo 24.º e o n.º 9 do artigo 28.º)

Classificação da prova de equivalência	Classificação final da disciplina	Menções (a)
0 a 19	1	Insuficiente.
20 a 49	2	
50 a 69	3	Suficiente.
70 a 89	4	Bom.
90 a 100	5	Muito Bom.

(a) Conversão aplicável apenas à classificação das provas de equivalência à frequência do 4.º ano.

ANEXO XIII

Provas finais do ensino básico

(a que se refere o n.º 5 do artigo 28.º)

Disciplinas	Componentes da prova
Matemática	E
Português	E
Português Língua Segunda (a)	E
Português Língua não Materna (provas finais de nível A2, B1) (b)	E + O

(a) Para os alunos que seguem um currículo bilingue em escolas de referência.

(b) Para os alunos do nível de proficiência linguística de iniciação A1, A2 ou do nível intermédio B1.

ANEXO XIV

Procedimento para realização da prova extraordinária de avaliação

(a que se refere o n.º 5 do artigo 34.º)

1 — Cabe aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola, 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 a matriz da prova, da qual constem os objetivos e os conteúdos, a estrutura e respetivas cotações e os critérios de classificação.

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.

4 — A duração da PEA é de noventa minutos.

5 — Compete ao órgão de administração e gestão da escola fixar a data de realização da PEA no período compreendido entre o final das atividades letivas e 30 de junho, garantindo a divulgação da informação relativa à realização da mesma nos quinze dias anteriores ao termo das atividades letivas.

6 — Caso o aluno não compareça à prestação da PEA, não lhe poderá ser atribuída qualquer classificação na disciplina em causa, devendo o conselho de turma avaliar a situação, tendo em conta o percurso global do aluno.

7 — Após a realização da PEA, é necessário proceder-se a uma reunião extraordinária do conselho de turma para ratificação das classificações do aluno.

ANEXO XV

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos e o grau das disciplinas

(a que se refere o n.º 3 do artigo 44.º)

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos básicos e o grau das disciplinas da componente de formação artística especializada dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime supletivo.

	Curso Básico de Música e de Canto Gregoriano				
	2.º ciclo		3.º ciclo		
	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Ano de escolaridade	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Grau das disciplinas da componente de formação artística especializada	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º

ANEXO B

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto

EDUCAÇÃO

Portaria n.º 229-A/2018

de 14 de agosto

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O referido decreto-lei confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas adequando-as às opções curriculares de cada escola.

A presente portaria vem regulamentar a oferta dos cursos artísticos especializados de nível secundário, nas áreas da dança, da música, do canto e do canto gregoriano, tomando como referência a matriz curricular-base constante do referido decreto-lei. Em concreto, e tendo em vista que os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, concretiza a execução dos princípios consagrados no aludido decreto-lei, definindo as regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo desta oferta formativa, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens. Assim, na generalidade, no desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, especificam-se os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares. Estabelecem-se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativos ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular (DAC), à organização e ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC) e à integração das disciplinas de Português Língua Não Materna e de Língua Gestual Portuguesa. Definem-se as condições que possibilitam ao aluno a adoção de um percurso formativo próprio, através de substituição de disciplinas. As normas relativas à avaliação, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, são desenvolvidas e harmonizadas aos princípios previstos no referido Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como acontece com a consideração da classificação da disciplina de Educação Física para efeitos de apuramento da classificação final do ensino secundário, valorizando todas as disciplinas do currículo dos Cursos de Música Canto e Canto Gregoriano, garantindo-se ainda aos alunos a realização dos exames finais nacionais que elegem como provas de ingresso.

Ainda no que respeita a avaliação, e perante a necessidade de tornar explícito o sentido da norma sobre conselhos de turma, para efeitos de avaliação, no contexto do ordenamento jurídico aplicável, que já constava na Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, ora revogada, procede-se à clarificação das regras de funcionamento destes conselhos, evitando, deste modo, a emissão de direito circulatorio.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 8.º e do n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, manda

o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto

1 — A presente portaria procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente dos cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, tomando por referência a matriz curricular-base constante do anexo VII do mesmo decreto-lei.

2 — A presente portaria define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — A presente portaria aplica-se aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública, bem como aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, doravante designados por escolas, sem prejuízo do previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

2 — As referências constantes da presente portaria aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, aplicam-se aos órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 3.º

Definições

Para efeitos de aplicação da presente portaria, e para além das definições constantes do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, entende-se por:

a) «Articulação curricular», a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de formação e disciplinas, numa perspetiva de articulação horizontal e vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global;

b) «Autopropostos», os candidatos à realização de provas de equivalência à frequência ou exames finais nacionais, admitidos sem Classificação Interna Final (CIF), que pretendam obter aprovação ou melhoria de classificações;

c) «Equipas educativas», o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos;

d) «Opções curriculares», as diferentes possibilidades de organização e gestão, à disposição da escola, a implementar de acordo com as prioridades por ela definidas, no contexto da sua comunidade educativa, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da sua autonomia, que permitem a consecução das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

e) «Regime articulado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por duas escolas distintas;

f) «Regime integrado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por uma única escola;

g) «Regime supletivo», a frequência de um curso do ensino artístico especializado quando esta se restringe às componentes de formação científica e técnica artística da matriz curricular correspondente;

h) «Trabalho interdisciplinar», a interseção curricular, estabelecendo articulação entre aprendizagens de várias disciplinas, abordadas de forma integrada, privilegiando uma visão globalizante dos saberes.

Artigo 4.º

Processo individual do aluno

1 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 11.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

2 — O processo individual é atualizado ao longo do ensino secundário de modo a proporcionar uma visão global do percurso do aluno, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada.

3 — A atualização do processo previsto no número anterior é da responsabilidade do diretor de turma.

4 — O processo individual do aluno acompanha-o sempre que este mude de escola, sendo a escola de origem a responsável pelo seu envio à escola de destino.

5 — Do processo individual do aluno, que contém os seus dados de identificação, devem constar todos os elementos que assinalem o seu percurso e a sua evolução, designadamente:

a) Fichas de registo de avaliação, resultantes da avaliação interna e externa;

b) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;

c) Relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e identificação das áreas curriculares específicas, quando aplicável;

d) Registo da participação em representação dos pares em órgãos da escola e em atividades ou projetos, designadamente, culturais, artísticos, desportivos, científicos e no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento, entre outros de relevante interesse social, desenvolvidos na escola;

e) Outros que a escola considere adequados.

6 — O disposto nos números anteriores está sujeito aos limites constitucionais e legais, designadamente ao previsto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e ao sigilo profissional.

CAPÍTULO II

Currículo dos cursos artísticos especializados

SECÇÃO I

Conceção e operacionalização do currículo

Artigo 5.º

Objetivos

Os cursos artísticos especializados visam proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, e técnica artística, alinhada com os seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior e ou de inserção no mercado de trabalho, procurando através dos conhecimentos, capacidades e atitudes, trabalhados nas áreas da Dança, da Música, do Canto e do Canto Gregoriano, alcançar as áreas de competência constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 6.º

Matrizes curriculares-base

1 — Considerando a matriz curricular-base dos cursos artísticos especializados prevista no anexo VII ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são definidas as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados seguintes:

a) Curso Secundário de Dança, constante do anexo I à presente portaria e da qual faz parte integrante;

b) Curso Secundário de Música, constante do anexo II à presente portaria e da qual faz parte integrante;

c) Curso Secundário de Canto, constante do anexo III à presente portaria e da qual faz parte integrante;

d) Curso Secundário de Canto Gregoriano, constante do anexo IV à presente portaria e da qual faz parte integrante.

2 — Os planos curriculares organizados nas matrizes curriculares-base referidas no número anterior integram as seguintes componentes de formação:

a) A componente de formação geral, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

b) A componente de formação científica, que visa proporcionar uma formação consistente no domínio do respetivo curso;

c) A componente técnica artística, que visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas e artísticas para o perfil profissional visado;

d) A formação em contexto de trabalho, quando exista, que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

3 — As matrizes curriculares-base incluem na componente de formação científica, duas ou três disciplinas trienais, na componente de formação técnica artística, duas a três disciplinas trienais e uma disciplina bial de opção nos 11.º e 12.º anos, podendo ainda ser criada uma disciplina de Oferta Complementar de acordo com o previsto no artigo 8.º da presente portaria.

4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior a disciplina de opção pode ser igualmente frequentada, nos 10.º e 11.º anos.

5 — A matriz curricular-base do Curso Secundário de Música contempla as variantes de Instrumento, de Formação Musical e de Composição, sendo inerente a cada uma delas uma disciplina trienal distinta.

6 — Nos cursos secundários na área da música são ministrados os instrumentos que constam do anexo v da presente portaria e da qual faz parte integrante.

7 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, podem ser lecionados outros instrumentos, na sequência de proposta fundamentada formulada pelas escolas e aprovada por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

8 — As matrizes integram, ainda, a disciplina de Educação Moral e Religiosa, como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa, cujo tempo acresce ao total das matrizes.

Artigo 7.º

Gestão da carga horária inscrita nas matrizes curriculares-base

1 — No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, e considerando, entre outras, as prioridades e opções curriculares previstas no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas organizam as suas matrizes curriculares na unidade de tempo que considerem mais adequada.

2 — A carga horária das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base constitui um valor de referência, a gerir por cada escola.

3 — Constitui exceção à carga horária entendida como valor de referência:

a) A carga horária semanal das componentes de formação científica e técnica artística;

b) A componente de formação em contexto de trabalho, quando exista.

4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, com o objetivo de encontrar respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da turma ou grupo de alunos, as escolas podem gerir, na componente de formação geral, num intervalo entre 0 e 25 %, o resultado da soma das cargas horárias das disciplinas procedendo à redistribuição desse resultado entre as disciplinas dessa componente.

5 — Com vista à promoção de melhores aprendizagens, a operacionalização da faculdade conferida no número anterior pode variar ao longo do ano letivo adotando uma organização diversa da anual, salvaguardado o disposto no n.º 5 do artigo 12.º do citado decreto-lei.

6 — A operacionalização do previsto nos n.ºs 2, 4 e 5 não pode prejudicar a existência das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base.

7 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as escolas devem garantir, por ano de escolaridade, o cumprimento do tempo total anual por componente de formação, sendo este igual ao produto resultante da multiplicação do total da carga horária semanal da componente de currículo pelo número de semanas letivas do calendário escolar.

8 — Sempre que da implementação do previsto no n.º 1 resultar fração de tempo inferior à unidade adotada, o tempo sobranete é utilizado nessa componente de formação.

9 — As decisões tomadas, no âmbito da gestão carga horária, bem como as previstas no artigo seguinte, devem ser divulgadas aos pais e encarregados de educação.

Artigo 8.º

Matriz curricular de escola

1 — No âmbito do planeamento curricular ao nível da escola e da turma, e considerando as decisões previstas no artigo anterior em sede da matriz curricular, cabe também à escola decidir, em conformidade com o previsto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre:

a) A implementação das opções curriculares adequadas ao seu projeto educativo, considerando, entre outras, as previstas no n.º 2 do artigo 19.º do referido decreto-lei;

b) A forma de implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, nos termos do artigo 10.º da presente portaria;

c) A criação de disciplinas de oferta complementar.

2 — Nos casos em que a escola decide criar disciplinas nos termos do disposto na alínea c) do número anterior a sua frequência torna-se obrigatória.

3 — A criação de disciplinas a que se refere a alínea c) do n.º 1 deve atender à disponibilidade de recursos humanos e financeiros.

4 — As disciplinas de cariz complementar são criadas de acordo com os objetivos do projeto educativo da escola, devendo as normas relativas à organização do seu funcionamento constar do regulamento interno.

5 — A disciplina de Oferta Complementar deve ser lecionada em conjunto.

6 — As disciplinas de Oferta Complementar podem ter uma organização anual ou outra.

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

8 — Sempre que exista a disciplina de Oferta Complementar, compete ao conselho pedagógico aprovar os respetivos documentos curriculares.

Artigo 9.º

Domínios de autonomia curricular

1 — Os domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.

2 — O trabalho em DAC tem por base as Aprendizagens Essenciais, quando aplicável, e os demais documentos curriculares, com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 — Os DAC, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente:

a) Os temas ou problemas tratados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar;

b) Os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade e especificidade disciplinar;

c) Os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas.

4 — Na concretização de DAC não fica prejudicada a existência das disciplinas previstas nas matrizes curriculares.

Artigo 10.º

Cidadania e Desenvolvimento

1 — No quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), cabe à escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania de acordo com o previsto no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

2 — Na estratégia de educação para a cidadania definida pela escola os domínios a desenvolver, a que se refere a alínea a) do n.º 2 do referido artigo 15.º, são os constantes no anexo VI à presente portaria da qual faz parte integrante.

3 — A componente de Cidadania e Desenvolvimento é uma área transversal, onde se cruzam contributos das diferentes disciplinas com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos.

4 — Cabe ainda à escola decidir a forma de implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, podendo optar, designadamente, por:

a) Oferta como disciplina autónoma, em qualquer dos anos deste nível de ensino;

b) Prática de coadjuvação no âmbito de uma disciplina;

c) Funcionamento em justaposição com outra disciplina;

d) Desenvolvimento de temas e projetos, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, sob a coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos.

5 — Independentemente das opções adotadas pela escola previstas no número anterior, a componente de Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação sumativa, sendo a participação nos projetos desenvolvidos no âmbito desta componente objeto de registo anual no certificado do aluno.

Artigo 11.º

Português Língua Não Materna

1 — No ensino secundário, as matrizes curriculares podem integrar Português Língua Não Materna (PLNM) destinada a alunos que se encontram numa das seguintes situações:

a) A sua língua materna não seja o português;

b) Não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta curricular mais adequada.

2 — Para o desenvolvimento da disciplina de PLNM são constituídos, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os seguintes níveis de proficiência linguística:

a) Iniciação (A1, A2);

b) Intermédio (B1);

c) Avançado (B2, C1).

3 — Tendo em vista o posicionamento em nível de proficiência, cabe à escola proceder a uma avaliação do conhecimento da língua portuguesa, a ocorrer no momento em que o aluno ingressa no sistema educativo.

4 — A avaliação é realizada de acordo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e com base em modelo de teste disponibilizado pela Direção-Geral da Educação.

5 — Os alunos que sejam posicionados no nível de Iniciação (A1, A2) ou no nível Intermédio (B1) frequentam a disciplina de PLNM como equivalente à disciplina de Português nos termos seguintes:

a) Em grupos constituídos, no mínimo, por 10 alunos, podendo, caso tal se revele necessário, ser agrupados alunos dos níveis A1, A2 e B1;

b) Na sua turma, nos tempos letivos da disciplina de Português, quando se mostre inviável a aplicação do previsto na alínea anterior.

6 — Os alunos posicionados no nível Avançado (B2, C1) frequentam a disciplina de Português.

7 — Os alunos de PLNM são organizados por grupos de nível de proficiência linguística e não por ano de escolaridade, devendo seguir as Aprendizagens Essenciais de PLNM do respetivo nível, com adequação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação à sua faixa etária.

8 — Aos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, posicionados no nível de proficiência linguística de Iniciação (A1, A2), com vista a promover a equidade e a igualdade de oportunidades, poderá a escola, em articulação com os pais ou encarregados de educação, disponibilizar respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, através de:

a) Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

b) Adaptações ao processo de avaliação:

i) Interna;

ii) Externa.

9 — Na concretização do previsto na alínea a) e na subalínea i) da alínea b) do número anterior deve ser garantida a integração dos alunos na turma.

Artigo 12.º

Língua materna de alunos de sistemas de ensino estrangeiros

Aos alunos recém-integrados no ensino secundário, provenientes de sistemas educativos estrangeiros, cuja língua materna não é o Português, e que no seu percurso escolar apenas estudaram uma língua estrangeira, aplica-se o seguinte:

a) Reconhecimento da língua materna do aluno;

b) Reforço da aprendizagem do Português, designadamente como PLNM;

c) Dispensa da obrigatoriedade de iniciar uma segunda língua estrangeira, visando o reforço do previsto na alínea anterior;

d) Continuidade da aprendizagem da língua estrangeira do sistema de ensino de origem do aluno (LE I), desde que esta seja oferecida no sistema educativo português;

e) Possibilidade do aluno iniciar, no 10.º ano de escolaridade, uma nova língua estrangeira (LE II), desde que esta não coincida com a sua língua materna.

Artigo 13.º

Educação bilingue

1 — As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada para garantir o acesso ao currículo nacional.

2 — Para os efeitos previstos no número anterior, as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados regulados pela presente portaria integram na componente de formação geral:

a) Língua Gestual Portuguesa (LGP), como primeira língua (L1);

b) Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua (L2).

3 — Nos termos dos n.ºs 1 e 2, a disciplina de LGP substitui a disciplina de Português.

4 — Os alunos cuja primeira língua é a LGP frequentam ainda a disciplina de L2, com acréscimo de carga horária, tendo como referência a carga horária da matriz curricular-base dos artísticos especializados.

5 — Os tempos a atribuir às disciplinas mencionadas no n.º 2 são os previstos para a correspondente disciplina na matriz curricular-base, podendo as escolas proceder ao seu reforço, de acordo com as necessidades identificadas.

6 — Sem prejuízo do estabelecido no n.º 4, os alunos dão continuidade à língua estrangeira iniciada no ensino básico ou, em alternativa, por decisão da escola e em articulação com os encarregados de educação, podem iniciar uma segunda língua estrangeira no 10.º ano de escolaridade.

Artigo 14.º

Organização do percurso formativo próprio e complemento de currículo

1 — Na prossecução do desenvolvimento de maior flexibilidade nas matrizes curriculares-base dos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano é garantida aos alunos a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior é permitida a substituição de uma das disciplinas da componente de formação científica, através da aplicação da tabela constante do anexo VII, por:

a) Disciplina correspondente dos cursos profissionais;
b) Disciplina da formação específica dos cursos científico-humanísticos.

3 — A substituição de disciplinas é realizada aquando da inscrição para a frequência do 10.º ano de escolaridade ou até ao 5.º dia útil do 2.º período.

4 — O percurso formativo do aluno pode, ainda, 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 individual do aluno 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 a matriz curricular do respetivo curso;

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

5 — Para efeitos do disposto nos n.ºs 1, 2, e 4, quando os cursos artísticos especializados forem ministrados em escolas que não ofereçam as disciplinas pretendidas, pode ser permitida a frequência destas numa outra escola, desde que sejam estabelecidas as condições necessárias, designadamente, protocolos de colaboração.

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, desde que não implique um acréscimo de encargos para o erário público.

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, nos termos do disposto no n.º 8 do artigo 44.º

8 — A adoção de um percurso próprio é feita mediante requerimento do encarregado de educação ou do aluno, quando maior de idade, devendo ser garantido o acesso a toda a informação relevante, designadamente as condições de frequência, conclusão e prosseguimento de estudos.

Artigo 15.º

Formação em contexto de trabalho

1 — A matriz curricular-base do Curso Secundário de Dança 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 da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades técnicas, artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno.

3 — A FCT, nos termos da alínea d) do n.º 2 do artigo 6.º, integra um conjunto de atividades relevantes para o perfil profissional associado à respetiva qualificação do curso frequentado, desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola.

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

5 — 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 16.º

Organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho

1 — A organização e o desenvolvimento da FCT obedecem a um plano de trabalho individual, elaborado com a participação das partes envolvidas e assinado pelo órgão competente da escola, pela entidade de acolhimento, quando aplicável, pelo aluno e encarregado de educação, caso o aluno seja menor de idade.

2 — O plano, depois de assinado, é considerado como parte integrante do contrato de formação celebrado entre a escola e o aluno.

3 — O plano a que se referem os números anteriores deve, obrigatoriamente, identificar:

- a) Os objetivos, as competências técnicas, relacionais e organizacionais a desenvolver ao longo da FCT;
- b) A programação, o período de duração, o horário e o local de realização das atividades;
- c) As formas de monitorização e acompanhamento do aluno e os respetivos responsáveis pela sua operacionalização;
- d) Os direitos e deveres das partes envolvidas.

4 — A FCT, quando efetuada em posto de trabalho, rege-se por um protocolo a celebrar entre a escola e a entidade de acolhimento, devendo esta desenvolver atividades profissionais compatíveis e adequadas ao perfil de desempenho visado pelo curso frequentado pelo aluno.

5 — Quando as atividades da FCT são desenvolvidas fora da escola observa-se o seguinte:

- a) A orientação e o acompanhamento do aluno são da responsabilidade conjunta da escola e da entidade de acolhimento, cabendo à última designar o respetivo tutor;
- 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;
- c) Os contratos e protocolos referidos nos n.ºs 2 e 4 não geram nem titulam relações de trabalho subordinado e caducam com a conclusão da formação para que foram celebrados.

Artigo 17.º

Regulamento da formação em contexto de trabalho

1 — A FCT, nas matérias não previstas na presente portaria ou noutra legislação aplicável, rege-se por regulamento específico, aprovado pelos órgãos competentes de direção ou gestão da escola, e integra o respetivo regulamento interno.

2 — O regulamento da FCT, para além de outras matérias consideradas relevantes, deve obrigatoriamente prever:

- a) O regime aplicável à sua operacionalização;
- b) Os procedimentos destinados ao controlo da assiduidade do aluno;
- c) A fórmula de apuramento da respetiva classificação final, com o peso relativo a atribuir às suas diferentes modalidades ou etapas de concretização.

3 — O orientador da FCT é designado pelo órgão de direção ou gestão da escola, ouvido o diretor do curso, de entre os professores que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica artística.

Artigo 18.º

Diretor do curso

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

2 — Sem prejuízo de outras competências definidas no regulamento interno, cabe ao diretor de curso:

- 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 19.º

Orientador da formação em contexto de trabalho

1 — A supervisão da FCT cabe:

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

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

2 — Ao orientador cabe, ainda, planear, acompanhar e avaliar a FCT, em conjunto com o tutor e o aluno, nos termos definidos no regulamento da FCT, e em articulação com o diretor de curso.

Artigo 20.º

Planeamento curricular

1 — No âmbito das competências que lhe estão atribuídas, cabe aos órgãos de administração e de gestão da escola a conceção e operacionalização do planeamento curricular, designadamente no que respeita a prioridades e opções estruturantes de natureza curricular.

2 — O conselho pedagógico, enquanto órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, para além de propor a definição das opções curriculares estruturantes a consagrar no projeto educativo da escola, delibera sobre:

a) A adoção de outros instrumentos do planeamento curricular, definindo, sempre que existam, a sua natureza e finalidades;

b) As formas de monitorização do planeamento curricular no âmbito dos instrumentos adotados pela escola.

3 — Na concretização das opções curriculares estruturantes, do planeamento e organização das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos, com vista à prossecução das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória intervêm, designadamente:

a) O conselho de turma;

b) As equipas educativas, caso existam;

c) Outros professores ou técnicos que intervenham no processo de ensino e aprendizagem e representantes de serviços ou entidades cuja contribuição o conselho de turma considere conveniente;

d) Os representantes dos pais e encarregados de educação da turma.

4 — Os alunos são envolvidos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia, bem como no planeamento do ensino e na avaliação, tendo por referência processos de autorregulação da aprendizagem.

5 — Assumem especial relevância no planeamento curricular os intervenientes diretamente envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, competindo-lhes, designadamente, promover:

a) A adequação do currículo e das ações estratégicas de ensino às características específicas da turma ou grupo de alunos, tomando decisões relativas à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais, quando aplicável;

b) O desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, sustentado em práticas de planeamento conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem, incluindo os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação.

6 — No desenvolvimento do previsto no n.º 3 devem ser privilegiadas dinâmicas de trabalho pedagógico de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, concretizadas numa ação educativa que, nos termos previstos no n.º 3 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vise, entre outras, garantir:

a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;

b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;

c) A rentabilização eficiente dos recursos existentes na escola e na comunidade;

d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;

e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

SECÇÃO II

Avaliação das aprendizagens

SUBSECÇÃO I

Processo de avaliação

Artigo 21.º

Objeto da avaliação

1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares e, quando aplicável, as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2 — A avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.

3 — As informações obtidas em resultado da avaliação permitem ainda a revisão do processo de ensino e de aprendizagem.

4 — A avaliação certifica aprendizagens realizadas, nomeadamente os saberes adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 22.º

Intervenientes e competências no processo de avaliação

1 — No processo de avaliação das aprendizagens são intervenientes, para além dos constantes no artigo 20.º, o tutor designado pela entidade de acolhimento, no caso do Curso Secundário de Dança, personalidades de reconhecido mérito na área artística do respetivo curso e os serviços do Ministério da Educação.

2 — Aos professores e outros profissionais intervenientes no processo de avaliação compete, designadamente, através da modalidade de avaliação formativa, em harmonia com as orientações definidas pelos órgãos com competências nos domínios pedagógico-didático:

a) Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos;

b) Fornecer informação aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens;

c) Reajustar as práticas educativas, orientando-as para a promoção do sucesso educativo.

3 — O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens são da responsabilidade do conselho de turma, sob proposta dos professores de cada disciplina, bem como dos órgãos de administração e gestão e dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

4 — Compete ao diretor, com base em dados regulares da avaliação das aprendizagens e noutros elementos apresentados pelo diretor de turma, bem como pela equipa multidisciplinar, prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

5 — As respostas às necessidades dos alunos, enquanto medidas de promoção do sucesso educativo, devem ser pedagogicamente alinhadas com evidências do desempenho, assumindo, sempre que aplicável, um caráter transitório.

6 — O diretor deve ainda garantir o acesso à informação e assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos professores e de outros profissionais intervenientes no processo, nos termos definidos no regulamento interno.

Artigo 23.º

Critérios de avaliação

1 — Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, no âmbito das prioridades e opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação tendo em conta, designadamente:

a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

b) As Aprendizagens Essenciais, quando aplicável;

c) Os demais documentos curriculares, visando, quando aplicável, a consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.

2 — Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com os documentos curriculares em vigor e, quando aplicável, com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 — Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, quando aplicável, e nos demais documentos curriculares, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver.

4 — Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo conselho de turma.

5 — No Curso Secundário de Dança, na definição dos critérios de avaliação constantes no n.º 1 participam ainda os diretores de curso, devendo os referidos critérios abranger a formação em contexto de trabalho.

6 — O diretor da escola deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes.

Artigo 24.º

Registo, tratamento e análise da informação

1 — As informações relativas a cada aluno decorrentes das diferentes modalidades de avaliação devem ser objeto de registo, nos termos a definir pelos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

2 — Cabe ao diretor definir os procedimentos adequados para assegurar a circulação, em tempo útil, da informação relativa aos resultados e desempenhos escolares, a fim de garantir as condições necessárias para que os encarregados de educação e os alunos possam participar na melhoria das aprendizagens.

3 — A partir da informação individual sobre o desempenho dos alunos e da informação agregada, nomeadamente de relatórios com resultados e outros dados relevantes ao nível da turma e da escola, os professores e os demais intervenientes no processo de ensino devem implementar rotinas de avaliação sobre as suas práticas pedagógicas com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens.

4 — A análise a que se refere o número anterior deve ter em conta os indicadores de desempenho considerados relevantes, designadamente as taxas de retenção e desistência, transição e conclusão, numa lógica de melhoria de prestação do serviço educativo.

5 — No processo de análise da informação, devem valorizar-se abordagens de complementaridade entre os dados da avaliação interna e os gerados pela avaliação externa, nomeadamente os decorrentes das PAA visando uma leitura abrangente do percurso de aprendizagem do aluno, designadamente no contexto específico da escola.

6 — Do resultado da análise devem decorrer processos de planificação das atividades curriculares e extracurriculares que, sustentados pelos dados disponíveis, visem me-

lhorar a qualidade das aprendizagens, combater o abandono escolar e promover o sucesso educativo.

7 — Os resultados do processo mencionado nos n.ºs 3, 4 e 5 são disponibilizados à comunidade escolar pelos meios considerados adequados.

SUBSECÇÃO II

Avaliação interna e externa

Artigo 25.º

Avaliação interna

1 — A avaliação interna das aprendizagens compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as modalidades formativa e sumativa.

2 — A avaliação interna das aprendizagens é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

3 — Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.

Artigo 26.º

Avaliação formativa

1 — A avaliação formativa, enquanto principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento.

2 — Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar:

a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;

b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;

c) A diversidade das formas de recolha de informação, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades que lhes presidem, à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

3 — Na recolha de informação sobre as aprendizagens, com recurso à diversidade e adequação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, devem ser prosseguidos objetivos de melhoria da qualidade da informação a recolher.

4 — A melhoria da qualidade da informação recolhida exige a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, beneficiando com a intervenção de mais do que um avaliador.

Artigo 27.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

2 — A avaliação sumativa traduz a necessidade de, no final de cada período letivo, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens.

3 — Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.

4 — A coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 23.º, compete ao diretor de turma.

5 — A avaliação sumativa de disciplinas com organização de funcionamento diversa da anual processa-se do seguinte modo:

a) Para a atribuição das classificações, o conselho de turma reúne no final do período de organização adotado;

b) A classificação atribuída no final do período adotado fica registada em ata e está sujeita a aprovação do conselho de turma de avaliação no final do ano letivo.

6 — Na organização de funcionamento de disciplinas diversa da anual não pode resultar uma diminuição do reporte aos alunos e encarregados de educação sobre a avaliação das aprendizagens, devendo ser garantida, pelo menos, uma vez durante o período adotado e, no final do mesmo, uma apreciação sobre a evolução das aprendizagens, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

7 — A avaliação sumativa pode ainda processar-se através da realização de provas para a transição de ano ou grau, provas globais e provas de equivalência à frequência, nos termos dos artigos 29.º, 30.º e 31.º

Artigo 28.º

Formalização da avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa formalizada em reuniões do conselho de turma, no final de cada período escolar, tem, no final do 3.º período, as seguintes finalidades:

a) Apreciação global das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano;

b) Atribuição, no respetivo ano de escolaridade, de classificação 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 — As duas escolas envolvidas na lecionação da matriz curricular, dos cursos frequentados em regime articulado, devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica, os quais devem integrar o regulamento interno.

3 — A avaliação sumativa é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores que compõem o conselho de turma, sob critérios aprovados pelo conselho pedagógico de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 23.º

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

5 — A avaliação sumativa dos alunos que frequentam os Cursos Secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano em regime supletivo é formalizada nas condições definidas pelo conselho pedagógico, as quais devem constar do regulamento interno da escola, tendo em conta o disposto no n.º 1 do artigo 23.º e nos artigos 39.º, 40.º e 41.º, com as devidas adaptações.

6 — As disciplinas constantes dos planos curriculares são objeto de classificações na escala de 0 a 20 valores e, sempre que se considere relevante, a classificação é acom-

panhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

7 — Exceciona-se do disposto no número anterior Cidadania e Desenvolvimento que, em caso algum, é objeto de avaliação sumativa.

8 — As aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no quadro das opções curriculares, nomeadamente dos DAC, a que se refere o artigo 9.º, são consideradas na avaliação no âmbito de cada uma das disciplinas envolvidas.

Artigo 29.º

Provas para transição de ano ou 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 — As provas de transição de ano ou grau devem ser realizadas até ao final do mês de fevereiro.

4 — 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.

5 — Compete ao conselho pedagógico da escola responsável pelas componentes de formação científica e técnica artística definir as regras e os procedimentos para a realização das provas, os quais devem constar no respetivo regulamento interno.

Artigo 30.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 apuramento 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 finais nacionais e provas de equivalência à frequência e em datas não coincidentes com exames finais nacionais 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:

- a) O objeto de avaliação;
- b) As características e estrutura da prova;
- c) Os critérios gerais de classificação;
- d) Material permitido;
- e) Duração da prova.

4 — A informação a que se refere o número anterior, após aprovação pelo conselho pedagógico, deve ser afixada na escola, em local acessível aos interessados, até ao fim do mês de dezembro.

5 — Os efeitos decorrentes de falta à prova global e procedimentos inerentes à marcação de nova prova global devem estar definidos em regulamento interno.

Artigo 31.º

Provas de equivalência à frequência

1 — As provas de equivalência realizam-se a nível de escola, em duas fases, com vista a certificação de conclusão do ensino secundário.

2 — Aos alunos dos Cursos Secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano é facultada a apresentação a provas de equivalência à frequência em qualquer disciplina da respetiva matriz curricular-base, desde que frequentem ou tenham frequentado o ano terminal dessa disciplina.

3 — Considerada a natureza das aprendizagens objeto de avaliação, e em função de parâmetros previamente definidos pelo conselho pedagógico, as provas podem ser constituídas pelas seguintes componentes:

a) Escrita (E), que implica um registo escrito ou um registo bidimensional ou tridimensional e a possível utilização de diferentes materiais;

b) Oral (O), que implica, com eventual recurso a um guião, a produção e interação oral na presença de um júri e a utilização, por este, de um registo de observação do desempenho do aluno;

c) Prática (P), que implica a realização de tarefas objeto de avaliação performativa, em situações de organização individual ou em grupo, a manipulação de materiais, instrumentos e equipamentos, com eventual produção escrita, que incide sobre o trabalho prático e ou experimental produzido, implicando a presença de um júri e a utilização, por este, de um registo de observação do desempenho do aluno.

4 — As provas referidas no número anterior têm como referencial base os documentos curriculares e, quando aplicável, as Aprendizagens Essenciais, relativos à totalidade dos anos que constituem o plano curricular de cada disciplina, devendo ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e integração dos saberes disciplinares, com especial ênfase nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

5 — Podem realizar provas de equivalência à frequência os candidatos autopropostos que se encontrem designadamente numa das seguintes situações:

a) Tenham estado matriculados no ano terminal da disciplina a que respeita a prova e anulado a matrícula até ao final da penúltima semana do 3.º período;

b) Pretendam obter aprovação em disciplina cujo ano terminal frequentaram sem aprovação;

c) Pretendam obter aprovação em disciplinas do mesmo curso ou de curso diferente do frequentado e nas quais nunca tenham estado matriculados, desde que estejam ou tenham estado matriculados no ano curricular em que essas disciplinas são terminais;

d) Sejam maiores de 18 anos, fora da escolaridade obrigatória, que possuindo o 3.º ciclo do ensino básico ou outra habilitação equivalente, não se encontrem matriculados ou tenham anulado a matrícula em todas as disciplinas até ao final da penúltima semana do 3.º período;

e) Pretendam melhorar a classificação final da disciplina;

f) Tenham ficado excluídos por faltas no ano terminal da disciplina, pela aplicação do previsto na alínea *b)* do n.º 4 do artigo 21.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, e pretendam realizar provas na 2.ª fase desse mesmo ano escolar.

6 — Os candidatos a que se refere a alínea *d)* do número anterior podem ser admitidos à prestação de provas de equivalência à frequência dos 11.º e 12.º anos de escolaridade.

7 — Os alunos a frequentar o 11.º ou 12.º anos de escolaridade, matriculados em disciplinas plurianuais nos 10.º ou 11.º anos nas quais não tenham progredido, desde que estejam ou tenham estado matriculados no ano terminal das mesmas, podem ser admitidos à prova de equivalência à frequência ou exame final nacional dessas disciplinas, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

8 — A eventual reprovação na prova ou exame final nacional não determina anulação da classificação obtida na frequência do ano ou anos curriculares anteriores.

9 — Os alunos excluídos por faltas em qualquer disciplina só podem apresentar-se à respetiva prova de equivalência à frequência no mesmo ano letivo, na 2.ª fase.

10 — Aos alunos do 11.º ano é autorizada a realização de quaisquer provas de equivalência à frequência de disciplinas terminais, nesse ano de escolaridade, não sujeitas a exame final nacional.

11 — Aos alunos do 12.º ano, para efeitos de conclusão de curso, é facultada a apresentação a provas de equivalência à frequência em qualquer disciplina, independentemente do ano e do plano de estudos a que pertençam.

12 — Os alunos aprovados em disciplinas terminais dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, que pretendam melhorar a sua classificação podem requerer a realização de provas de equivalência à frequência:

a) No ano de conclusão, na 2.ª fase;

b) No ano escolar seguinte ao previsto na alínea anterior, na 1.ª e 2.ª fases.

13 — Nos casos previstos no número anterior apenas é considerada a nova classificação caso seja superior à anteriormente obtida.

14 — Para efeito de melhoria de classificação, são válidas somente as provas prestadas em disciplinas com o mesmo código de prova de equivalência à frequência do plano curricular em que o aluno obteve a primeira aprovação.

15 — Não é permitida a realização de provas de equivalência à frequência para melhoria de classificação em disciplinas cuja aprovação foi obtida em sistemas de ensino estrangeiros.

16 — A identificação das disciplinas da componente de formação geral em que existem provas de equivalência à frequência são as constantes do anexo VIII da presente portaria, da qual faz parte integrante.

17 — As normas e os procedimentos a observar relativos à realização das provas de equivalência à frequência, identificadas nos termos do número anterior, incluindo a sua duração, são objeto do regulamento de provas e exames aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da Educação.

18 — As provas de equivalência à frequência realizam-se no período de tempo fixado no calendário de provas e exames.

19 — Aos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas ou adicionais, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que realizem provas de equivalência à frequência são garantidas, se necessário, adaptações no processo de realização das mesmas.

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

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

Artigo 32.º

Avaliação externa

1 — A avaliação externa das aprendizagens deve contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração de todos os conhecimentos, competências técnicas, artísticas e relacionais, a qual deve ser realizada em complemento da avaliação interna das aprendizagens através da PAA.

2 — A natureza externa da PAA é assegurada pela integração no júri de personalidades externas de reconhecido mérito na área artística do curso e realiza-se nos termos previstos nos artigos 33.º a 35.º

3 — Os alunos dos cursos regulados pela presente portaria podem candidatar-se, na qualidade de alunos auto-propostos, à realização de exames finais nacionais, para certificação de disciplinas correspondentes dos cursos científico-humanísticos, para melhoria de classificação nas referidas disciplinas ou para ingresso no ensino superior.

4 — Aos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas ou adicionais, aplicadas no âmbito do regime jurídico da educação inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que realizem os exames finais nacionais nos termos do número anterior são garantidas, se necessário, adaptações no processo de realização das mesmas.

Artigo 33.º

Prova de aptidão artística

1 — A PAA, de acordo com o previsto na subalínea *iv*) da alínea *b*) do n.º 2 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, integra a avaliação externa.

2 — A PAA consiste na apresentação, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num desempenho demonstrativo de conhecimentos e competências técnicas e artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, e do respetivo relatório final, com apreciação crítica.

3 — 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 o acompanhamento de um ou mais professores.

4 — 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.

5 — Os termos da realização da PAA, em ano letivo posterior ao do término da totalidade das disciplinas do plano de estudos, são aprovados pelo conselho pedagógico da escola onde esta se realiza, devendo ser dado conheci-

mento da resolução tomada aos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 34.º

Júri da prova de aptidão artística

1 — O júri de avaliação da PAA é designado pelo órgão de gestão e administração da escola e tem a seguinte composição:

- a) O diretor ou um seu representante, que preside;
- b) O diretor de curso;
- c) O diretor de turma;
- d) O orientador do projeto;
- e) Um representante de associação de setor afim ao curso ou um docente de outra escola com formação na área;
- f) Uma personalidade de reconhecido mérito na área artística do curso ou dos setores de atividade afins ao curso.

2 — O júri, para deliberar, necessita da presença de, pelo menos, quatro elementos dos referidos no número anterior, estando, entre eles, obrigatoriamente:

- a) O elemento a que se refere a alínea *a*);
- b) Um dos elementos a que se referem as alíneas *b*) e *c*);
- c) Um dos elementos a que se refere a alínea *e*);
- d) O elemento a que se refere a alínea *f*).

3 — Em caso de empate nas votações o presidente tem voto de qualidade.

Artigo 35.º

Regulamento da prova de aptidão artística

1 — A PAA rege-se, em todas as matérias não previstas no presente regime ou noutra legislação aplicável, por regulamento específico aprovado pelos órgãos de gestão e administração da escola que integra o respetivo regulamento interno.

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 da escola e no contexto real de trabalho;
- d) A calendarização de todo o processo;
- e) A duração da PAA, a qual não poderá ultrapassar o período máximo de 45 minutos;
- f) Os critérios de classificação a observar pelo júri da PAA;
- g) Outras disposições que os órgãos de gestão e administração da escola entenderem por convenientes, designadamente o modo de justificação das faltas dos alunos no dia de apresentação 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.

SUBSECÇÃO III

Transição, aprovação e progressão

Artigo 36.º

Condições de transição e aprovação

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 ou a aprovação na respetiva disciplina, sem prejuízo da progressão ou da aprovação 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, são consideradas, igualmente, as disciplinas em que o aluno não progrediu na transição do 10.º ano para o 11.º ano, nesta componente.

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 progridem nessa ou nessas 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 não progridem nas disciplinas em que obtiveram classificações inferiores a 10 valores.

11 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa, quando frequentada com assiduidade, não é considerada para os efeitos de transição de ano.

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.

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.

14 — Nas situações em que o aluno tenha procedido a substituição de disciplinas no plano de estudos, nos termos legalmente previstos, as novas disciplinas passam a inte-

grar o plano de estudos do aluno, sendo consideradas para efeitos de transição de ano, de acordo com as condições estabelecidas no presente artigo.

15 — Aos alunos retidos, além da renovação da matrícula nas disciplinas em que não progrediram ou não obtiveram aprovação, é ainda facultada a matrícula, nesse ano, em disciplinas do mesmo ano de escolaridade em que tenham progredido ou sido aprovados, para efeitos de melhoria de classificação, a qual só será considerada quando for superior à já obtida, desde que haja disponibilidade da escola e não implique acréscimo de encargos para o erário público.

Artigo 37.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 concretas possibilidades da escola, ou requerer prova de equivalência à frequência.

3 — Caso a situação prevista no número anterior ocorra em disciplinas plurianuais, considera-se o mesmo 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, considera-se a classificação obtida ou a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas no(s) ano(s) 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 — Nos casos referidos no n.º 3, para obtenção de classificação anual de frequência, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as concretas possibilidades da escola, ou ainda, requerer prova de equivalência à frequência, nos casos em que a situação ocorra no ano terminal da mesma.

6 — Para obtenção de classificação anual de frequência nos casos referidos nos números anteriores, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as possibilidades da escola, exceto quando se tratar de ano terminal da mesma.

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

8 — Se, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola 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 atribuída pelo conselho de turma, tomando por referência as classificações obtidas no 2.º período letivo.

9 — 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 (PEA) em cada disciplina.

10 — Aos alunos titulares de habilitações estrangeiras a quem, por ingresso tardio no sistema de ensino português, apenas tenha sido possível a atribuição de classificação num só período letivo, aplica-se o disposto no número anterior.

11 — Para efeitos do n.º 8 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.

12 — A *PEA* deve abranger as Aprendizagens Essenciais, quando aplicável, ou a totalidade do programa, do ano curricular em causa, obedecendo aos procedimentos específicos constantes do anexo IX à presente portaria, da qual faz parte integrante.

13 — 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.

14 — 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, sem prejuízo do disposto na alínea seguinte;

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(s) ano(s) 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.

15 — Se a classificação interna final, calculada nos termos do n.º 10 for inferior a 10 valores, esta não é considerada para efeitos da classificação final da disciplina.

Artigo 38.º

Classificação final das disciplinas

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

a) Nas disciplinas anuais, pela atribuição da classificação de frequência;

b) Nas disciplinas plurianuais, pela média aritmética simples das classificações anuais de 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 exclusiva, na qualidade de aluno autoproposto, de provas de equivalência à frequência ou de exames finais nacionais, sendo a classificação final, em caso de aprovação, a obtida na prova.

Artigo 39.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 apuramento de classificação final do curso.

Artigo 40.º

Conselho de turma de avaliação

1 — O conselho de turma, para efeitos de avaliação dos alunos, é constituído pelos professores da turma.

2 — Quando as componentes de formação são ministradas em mais do que uma escola cabe a estas estabelecerem os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de procedimentos de avaliação.

3 — Compete aos conselhos de turma:

a) Apreciar a proposta de classificação apresentada por cada professor, tendo em conta as informações que a suportam e a situação global do aluno;

b) Deliberar sobre a classificação final a atribuir em cada disciplina.

4 — O funcionamento dos conselhos de turma obedece ao previsto no Código do Procedimento Administrativo.

5 — Quando a reunião não se puder realizar, por falta de quórum ou por indisponibilidade de elementos de avaliação, deve ser convocada nova reunião, no prazo máximo de 48 horas, para a qual cada um dos docentes deve previamente disponibilizar, ao diretor da escola, os elementos de avaliação de cada aluno.

6 — Nas situações previstas no número anterior, o diretor de turma, ou quem o substitua, apresenta ao conselho de turma os elementos de avaliação de cada aluno previamente disponibilizados.

7 — As deliberações dos conselhos de turma de avaliação devem resultar do consenso dos professores que os integram.

8 — No conselho de turma podem intervir, sem direito a voto, outros professores ou técnicos que participem no processo de ensino e aprendizagem, bem como outros elementos cuja participação o conselho pedagógico considere conveniente.

Artigo 41.º

Registo das classificações

1 — As classificações atribuídas no final de cada período letivo são registadas em pauta, bem como nos restantes documentos previstos para esse efeito.

2 — O aproveitamento final de cada disciplina é expresso pela classificação atribuída pelo conselho de turma na reunião de avaliação do 3.º período.

3 — As deliberações do conselho de turma são ratificadas pelo diretor da escola.

4 — O diretor da escola deve garantir a verificação das pautas e da restante documentação relativa às reuniões dos conselhos de turma, assegurando-se da conformidade das mesmas com as disposições em vigor, 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 diretor da escola, sempre que o considere justificado, pode determinar 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 diretor da escola, impeçam a ratificação da deliberação do conselho de turma, deve a situação ser apreciada em reunião do conselho pedagógico.

Artigo 42.º

Revisão das decisões

1 — As decisões relativas à avaliação das aprendizagens no 3.º período podem ser objeto de pedido de revisão subscrito pelo encarregado de educação, ou pelo aluno quando maior de idade.

2 — Os pedidos de revisão são dirigidos ao diretor da escola, mediante requerimento devidamente fundamentado em razões de ordem técnica, pedagógica ou legal, no prazo de três dias úteis, a contar da data da afixação da pauta, acompanhado dos documentos considerados pertinentes.

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

4 — O diretor convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento, uma reunião extraordinária do conselho de turma para apreciação do pedido.

5 — O conselho de turma, reunido extraordinariamente, aprecia o pedido 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 diretor ao conselho pedagógico para parecer prévio à decisão final.

7 — Da decisão do diretor e respetiva fundamentação é dado conhecimento ao interessado, através de carta registada, no prazo máximo de 30 dias úteis, contados a partir do dia útil seguinte ao da data da receção do requerimento, a que se refere o n.º 2.

8 — Da decisão que recaiu sobre o pedido de revisão pode ser interposto, no prazo de cinco dias úteis após a data da receção da resposta, recurso hierárquico para o Diretor-

-Geral dos Estabelecimentos Escolares, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

9 — Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

Artigo 43.º

Impugnação das classificações das provas e exames finais nacionais

As classificações referentes às provas de equivalência à frequência e aos exames finais nacionais são passíveis de impugnação administrativa, nos termos do regulamento de provas e exames aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

SUBSECÇÃO IV

Conclusão e certificação

Artigo 44.º

Certificação

1 — Concluem o Curso Secundário de Dança os alunos aprovados em todas as disciplinas da matriz curricular do curso, na FCT e na PAA, obtendo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

2 — Concluem os Cursos Secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano os alunos aprovados em todas as disciplinas da matriz curricular do respetivo curso e na PAA, obtendo o nível 3 de qualificação do QNQ e correspondente nível do QEQ.

3 — Aos alunos em regime supletivo que obtenham aprovação em todas as disciplinas do respetivo curso e na PAA é conferido o direito à emissão dos diploma e certificado previstos no número seguinte, após comprovarem ter concluído noutra modalidade de ensino as disciplinas relativas à componente de formação geral.

4 — A conclusão de um curso é certificada através da emissão, em regra, em formato eletrónico de:

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

b) Um certificado que ateste o nível de qualificação de acordo com o QNQ e correspondente nível do QEQ, discrimine as disciplinas da matriz curricular, o projeto apresentado na PAA, a FCT, no caso do Curso Secundário de Dança, e as respetivas classificações finais.

5 — Os certificados a que se refere a alínea b) do número anterior devem ainda atestar a participação do aluno em representação dos pares em órgãos do estabelecimento de ensino e em atividades e projetos, designadamente, culturais, artísticos, desportivos, científicos e no âmbito do suporte básico de vida, de Cidadania e Desenvolvimento, entre outros de relevante interesse social desenvolvidos no âmbito da escola.

6 — Para os alunos abrangidos por medidas adicionais, designadamente adaptações curriculares significativas, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a certificação obedece ao disposto no respetivo artigo 30.º

7 — A requerimento dos interessados, podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar, certidões das habilitações adquiridas, as quais devem discriminar as disciplinas concluídas e as respetivas classificações.

8 — Sempre que o aluno, após conclusão de qualquer curso do ensino secundário, concluir uma ou mais disciplinas, cuja frequência seja iniciada no ano seguinte ao da conclusão do curso, a classificação obtida nessa(s) disciplina(s) pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que as disciplinas integrem o plano de estudos do curso concluído e sejam concluídas no período correspondente ao ciclo de estudos das mesmas, devendo nestes casos ser emitidos novos diplomas e certificados.

9 — A emissão do diploma, do certificado e das certidões referidos nos números anteriores é da competência da escola responsável pelas componentes de formação científica e técnica artística.

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

CAPÍTULO III

Regime de frequência, matrícula e constituição de turmas

Artigo 45.º

Regimes de frequência

1 — Os Cursos Secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado ou em regime articulado.

2 — Os Cursos Secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, sendo a sua frequência restrita às componentes de formação científica e técnica artística a que se referem os anexos II a IV, aplicando-se a tabela constante do anexo X da presente portaria.

Artigo 46.º

Disposições comuns na admissão de alunos

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 com caráter eliminatório.

2 — A prova a que se refere o número anterior é da responsabilidade das escolas que ministram as componentes científica e técnica artística.

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

4 — Por decisão do órgão de direção da escola do ensino artístico especializado podem ser considerados os resultados obtidos nas provas globais nas disciplinas da componente de formação artística especializada 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 47.º

Disposições específicas para admissão ao 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 46.º, e ou estando nas condições previstas no n.º 4 do mesmo artigo, se encontrem numa das seguintes situações:

- a) Tenham completado o Curso Básico de Dança;
- b) Possuam o 9.º ano de escolaridade do ensino básico geral 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 48.º

Disposições específicas para admissão aos 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 46.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 de formação artística especializada de um curso básico na área da música, em regime supletivo;
- c) Não tendo concluído um curso básico na área da música, possuam o 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 ou 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 ou grau de todas as disciplinas frequentadas, das componentes de formação científica e técnica artística, tenha um desfaseamento 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 ou 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, e do n.º 8 do artigo seguinte, desde que não sejam objeto de financiamento público.

Artigo 49.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 pelas disposições específicas da presente portaria e outros procedimentos aplicáveis a esta matéria e nível de ensino.

2 — As prioridades na matrícula ou renovação de matrícula nos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano obedecem à seriação decorrente dos resultados obtidos na prova de acesso e às vagas existentes para este efeito em cada escola.

3 — 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.

4 — A matrícula num dos cursos previstos nos números anteriores, quando frequentados em regime articulado, é efetuada nas escolas que ministram a matriz curricular.

5 — No caso referido no número anterior, no ato de matrícula ou da renovação da matrícula, devem ser apresentados documentos comprovativos da mesma em ambas as escolas que ministram o plano de estudo correspondente.

6 — É vedada a matrícula ou renovação de matrícula nos cursos regulamentados pela presente portaria aos alunos, que frequentem outro curso da mesma área artística de nível de escolaridade igual ou diferente, quando são alvo de financiamento público nas duas ofertas educativas.

7 — 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 das respetivas matrizes curriculares.

8 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, é concedida aos alunos a faculdade de, em regime supletivo, frequentarem no mínimo quatro disciplinas constantes das respetivas matrizes curriculares.

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

10 — 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.

11 — O disposto no número anterior não pode implicar, só por si, que as escolas do ensino artístico especializado da música em regime articulado recusem a matrícula de alunos provenientes de estabelecimentos de ensino secundário geral com os quais não tenham ainda protocolo celebrado.

Artigo 50.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.

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 — 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 da escola.

4 — Os alunos ficam impedidos de renovar a matrícula no respetivo curso, nas seguintes situações:

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 os cursos secundários de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano por um período de cinco anos letivos;

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

5 — 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 dirigido ao diretor da escola que ministra as componentes de formação científica e técnica artística, renovar a matrícula, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico 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.

Artigo 51.º

Disposições comuns para a constituição de turmas

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 em regime articulado em turmas especialmente constituídas para o efeito.

2 — Excecionalmente pode ser autorizada a constituição de turmas com número inferior ao previsto em regulamentação própria, mediante requerimento do diretor dirigido aos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 52.º

Disposições específicas para a constituição de turmas no Curso Secundário de Dança

Podem ser lecionadas, em simultâneo, disciplinas da componente técnica artística, a alunos de diferentes anos e níveis de proficiência.

Artigo 53.º

Disposições específicas para a constituição de turmas nos cursos secundários de Música, de Canto e de 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 deve observar-se o seguinte:

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:

i) Individualmente, quando o curso é frequentado em regime integrado ou articulado;

ii) A 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, é o seguinte:

i) Dois, em Educação Vocal e Técnica Vocal, Arte de Representar, Acompanhamento e Improvisação, Correpetição, Instrumento de Tecla e em Baixo Contínuo;

ii) Três, em Composição;

iii) Seis, em Análise e Técnicas de Composição.

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

4 — Excecionalmente pode ser autorizado, consoante as características das disciplinas, o funcionamento em termos diferentes dos referidos no número anterior, mediante requerimento do diretor dirigido aos serviços competentes do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições transitórias e finais

Artigo 54.º

Norma transitória

Até à definição de novos documentos curriculares para as disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística, aplicam-se os programas atualmente em vigor com eventuais ajustamentos que se considerem necessários.

Artigo 55.º

Norma revogatória

É revogada a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, na sua redação atual, de acordo com a calendarização de produção de efeitos fixada no artigo seguinte.

Artigo 56.º

Produção de efeitos

1 — A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de:

a) 2018/2019, no que respeita ao 10.º ano de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita ao 11.º ano de escolaridade;

c) 2020/2021, no que respeita ao 12.º ano de escolaridade.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, às turmas das escolas abrangidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, são aplicáveis as disposições da presente portaria nos termos seguintes:

a) 2018/2019, no que respeita ao 11.º ano de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita ao 12.º ano de escolaridade;

3 — Os alunos retidos no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, no final dos anos letivos de 2017/2018, 2018/19 e 2019/2020 são, respetivamente, integrados no mesmo ano de escolaridade, nos planos curriculares aprovados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sem prejuízo da salvaguarda das classificações obtidas nas disciplinas do plano curricular em que se encontravam.

Artigo 57.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

O Secretário de Estado da Educação, *João Miguel Marques da Costa*, em 14 de agosto de 2018.

ANEXO I

[a que se refere a alínea a) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Dança

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

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

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) 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. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, 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 das componentes de formação científica ou técnica artística.

(d) A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas técnicas é da responsabilidade de cada escola.

(e) Inclui Repertório Clássico e *Pas-de-Deux*.

(f) Inclui Repertório Contemporâneo.

(g) Nos termos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea (c).

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(i) A Formação em Contexto de Trabalho, caso ocorra concentradamente não deverá ultrapassar as 35 horas semanais.

(j) 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 escolar.

(k) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(l) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO II

[a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Música

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b).....	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 (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:			
Instrumento/Educação Vocal/Composição (d)	90	90	90
Classes de Conjunto (e)	135	135	135
Disciplina de opção (f):	-	45 (90)	45 (90)
Baixo Contínuo			
Acompanhamento e Improvisação			
Instrumento de Tecla			
Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	225 (315)	270 (360)	270 (360)
Educação Moral e Religiosa (g).....	(g)	(g)	(g)
(h)	(90) (h)	(90) (h)	(90) (h)
Total (i)	1305 a 1485	1350 a 1530	1035 a 1215

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) 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. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, 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 das componentes de formação científica ou técnica artística.

(d) 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.

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

(f) Nos termos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea (c).

(g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(h) 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 escolar.

(i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO III

[a que se refere a alínea c) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Canto

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b).....	150	150	-
Filosofia	150	150	-
Educação Física.....	150	150	150
Científica:			
História da Cultura e das Artes	135	135	135
Formação Musical (c).....	90 (180)	90 (180)	90 (180)
Análise e Técnicas de Composição	135	135	135
Oferta Complementar (d)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	360 (540)	360 (540)	360 (540)
Técnica Artística:			
Canto.....	90	90	90
Classes de Conjunto (e)	135	135	135
Línguas de Repertório (f).....	180	180	180
Alemão Italiano Disciplina de opção (g):	-	45	45
Prática de Canto Gregoriano Arte de Representar Instrumento de Tecla Correpetição			
Subtotal	405 (495)	450 (540)	450 (540)
Educação Moral e Religiosa (h).....	(h)	(h)	(h)
(i)	(90) (i)	(90) (i)	(90) (i)
Total (j)	1485 a 1755	1530 a 1800	1215 a 1485

- (a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.
- (b) 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. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.
- (c) 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.
- (d) 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.
- (e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Estúdio de Ópera.
- (f) A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas de línguas de repertório é da responsabilidade de cada escola.
- (g) Nos termos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 6.º.
- (h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
- (i) 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 escolar.
- (j) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrança, a utilizar no reforço da componente de formação geral.
- (k) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO IV

[a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Canto Gregoriano

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação	Carga horária semanal (a)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b).....	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 (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:			
Canto Gregoriano.....	90	90	90
Classes de Conjunto (d)	135	135	135
Técnica Vocal (e).....	90	90	90
Disciplina de opção (f):	-	45 (90)	45 (90)
Instrumento de Tecla Coro Gregoriano			
Oferta Complementar (c)	(90)	(90)	(90)
Subtotal	315 (405)	360 (450)	360 (450)
Educação Moral e Religiosa (g).....	(g)	(g)	(g)
(h)	(90) (h)	(90) (h)	(90) (h)
Total (i)	1395 a 1575	1440 a 1620	1125 a 1305

- (a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.
- (b) 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. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.
- (c) 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 das componentes de formação científica ou técnica artística.
- (d) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara.
- (e) 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.
- (f) Nos termos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se o disposto na alínea (c).
- (g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
- (h) 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 escolar.
- (i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao Total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrança, a utilizar no reforço da componente de formação geral.
- (j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO V

(a que se refere o n.º 6 do artigo 6.º)

Instrumentos que podem ser ministrados:

- a) Acordeão;
b) Alaúde;
c) Bandolim;
d) Bateria;
e) Clarinete;
f) Clavicórdio;
g) Contrabaixo;
h) Cravo;
i) Fagote;
j) Flauta de bisel;
k) Flauta;
l) Guitarra clássica;
m) Guitarra portuguesa;

- n) Harpa;
- o) Oboé;
- p) Órgão;
- q) Percussão;
- r) Piano;
- s) Saxofone;
- t) Trombone;
- u) Trompa;
- v) Trompete;
- w) Tuba;
- x) Viola da gamba;
- y) Violeta;
- z) Violino;
- aa) Violoncelo.

ANEXO VI

(a que se refere o n.º 2 do artigo 10.º)

Constituem domínios da estratégia de educação para a cidadania:

a) Domínios obrigatórios a desenvolver:

- i) Direitos humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais, e de solidariedade);
- ii) Igualdade de género;
- iii) Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);
- iv) Desenvolvimento Sustentável;
- v) Educação Ambiental;
- vi) Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação e exercício físico).

b) Domínios opcionais a desenvolver:

- i) Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);
- ii) Media;
- iii) Instituições e participação democrática;
- iv) Literacia financeira e educação para o consumo;
- v) Segurança rodoviária;
- vi) Risco;
- vii) Empreendedorismo (nas vertentes económica e social);
- viii) Mundo do trabalho;
- ix) Segurança, defesa e paz;
- x) Bem-estar animal;
- xi) Voluntariado;
- xii) Outros a definir de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola.

ANEXO VII

(a que se refere o n.º 2 do artigo 14.º)

Disciplinas passíveis de substituição

Disciplinas da componente de formação científica		Cursos profissionais		Cursos científico-humanísticos	
		História da Cultura e das Artes	Teoria e Análise Musical	História A (trienal)	História da Cultura e das Artes (bienal)
Cursos artísticos especializados	Análise e Técnicas de Composição		√		
	História da Cultura e das Artes	√		√	√

ANEXO VIII

(a que se refere o n.º 16 do artigo 31.º)

Provas de equivalência à frequência

Disciplinas	Cursos/ano	Nº de anos	Componente de prova
Educação Física	Canto/12.º	3	E+P
	Canto Gregoriano/12.º		
	Música/12.º		
Filosofia	Canto/11.º	2	E
	Canto Gregoriano/11.º		
	Dança/11.º		
Língua Estrangeira I, II ou III	Canto/11.º	2	E+O
	Canto Gregoriano/11.º		
	Dança/11.º		
Português	Canto/12.º	3	E
	Canto Gregoriano/12.º		
	Dança/12.º		
Português Língua Não Materna	Canto/12.º	3	E+O
	Canto Gregoriano/12.º		
	Dança/12.º		
Português Língua Segunda	Canto/12.º	3	E
	Canto Gregoriano/12.º		
	Dança/12.º		

ANEXO IX

(a que se refere o n.º 12 do artigo 37.º)

Procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da prova extraordinária de avaliação

1 — Cabe aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola, 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 a matriz da prova, da qual constem os objetivos e os conteúdos, a estrutura e respetivas cotações e os critérios de classificação.

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.

4 — A duração da PEA é determinada pelo conselho pedagógico da escola, sob proposta do departamento curricular, consoante a natureza e especificidade da disciplina.

5 — Compete ao diretor da escola fixar a data de realização da PEA num período a seguir ao final das atividades

letivas e que garanta a possibilidade de realização de prova de equivalência.

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, considerando -se que o aluno não obteve aproveitamento na disciplina.

8 — Após a realização da PEA, é necessário proceder-se a uma reunião extraordinária do conselho de turma, para ratificação das classificações do aluno.

ANEXO X

(a que se refere o n.º 2 do artigo 45.º)

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos secundários e o ano ou grau dos cursos especializados na área da música em regime supletivo

Ensino Secundário			
Ano de escolaridade	10.º	11.º	12.º
Grau das disciplinas da componente de formação vocacional	1.º/6.º	2.º/7.º	3.º/8.º

111585263

I SÉRIE



Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:

Endereço Internet: <http://dre.pt>

Contactos:

Correio eletrónico: dre@incm.pt

Tel.: 21 781 0870

Fax: 21 394 5750

ANEXO C

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (nº 2 do artigo 7º)

Artigo 35.º

Constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de 30 dias a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 36.º

Acolhimento de valências

1 — Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas.

2 — Os alunos apoiados pelos centros referidos no número anterior têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência.

Artigo 37.º

Regulamentação

1 — As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de educação especial são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.

2 — Até à publicação da regulamentação referida no número anterior, mantêm-se em vigor a Portaria n.º 1102/97 e a Portaria n.º 1103/97, ambas de 3 de novembro.

Artigo 38.º

Remissões e referências legais

1 — Todas as remissões feitas para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, consideram-se feitas para o presente decreto-lei.

2 — As referências constantes do presente decreto-lei aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 39.º

Regiões Autónomas

A aplicação do presente decreto-lei às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.

Artigo 40.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio;

b) A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Artigo 41.º

Produção de efeitos

1 — O presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano escolar 2018-2019.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, e do regime previsto no artigo 31.º, devem as escolas proceder à sua aplicação na preparação do ano letivo 2018-2019.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 24 de maio de 2018. — *António Luís Santos da Costa* — *António Manuel Veiga dos Santos Mendonça Mendes* — *Tiago Brandão Rodrigues*.

Promulgado em 22 de junho de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, MARCELO REBELO DE SOUSA.

Referendado em 28 de junho de 2018.

Pelo Primeiro-Ministro, *Augusto Ernesto Santos Silva*,
Ministro dos Negócios Estrangeiros.

111467546

Decreto-Lei n.º 55/2018**de 6 de julho**

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

A concretização destes propósitos, já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, tem vindo a ser garantida através de medidas de aplicação universal. Porém, os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Impulsionados por tais desafios e correspondendo a esta necessidade, após amplo debate nacional que envolveu professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas

também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. É neste enquadramento que no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem:

i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;

ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;

iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;

iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;

v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;

vi) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;

vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.

A apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola.

Com vista à valorização de todas as componentes do currículo, elimina-se o regime excecional relativo à classificação da disciplina de Educação Física, passando esta a ser considerada, a par das demais disciplinas, para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário.

De igual modo, a valorização da especificidade e identidade das diferentes formações de nível secundário exige

que seja afastada a obrigatoriedade da realização dos exames nacionais dos planos curriculares dos cursos científico-humanísticos por parte dos alunos que concluem cursos artísticos especializados e cursos profissionais. Separa-se, assim, para efeitos de prosseguimento de estudos, a certificação do ensino secundário do acesso ao ensino superior, mantendo-se para os alunos dos cursos artísticos especializados e dos cursos profissionais a realização de exames como provas de ingresso dos cursos a que se candidatam.

A assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos leva o Ministério da Educação a assumir um papel subsidiário do trabalho das escolas, prevendo-se, por isso, no presente decreto-lei, a instituição de um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas.

Por fim, e de harmonia com as prioridades de simplificação e desmaterialização da Administração Pública, prevê-se a possibilidade de os modelos de certificados e diplomas das diversas ofertas educativas e formativas serem emitidos em formato eletrónico pelas escolas.

O presente decreto-lei foi objeto de consulta pública, em que participaram estabelecimentos de ensino públicos e privados, instituição do ensino superior, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, Comissão Episcopal, Comité Olímpico, Confederação Nacional das Associações de Pais, associações de pais e encarregados de educação, federações sindicais e particulares em geral.

Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, a Associação Nacional de Escolas Profissionais, a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, a Associação Nacional de Municípios Portugueses e os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto

O presente decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — O disposto no presente decreto-lei aplica-se às diversas ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da escolaridade obrigatória, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular

e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, doravante designados por escolas.

2 — O presente decreto-lei aplica-se ainda, com as necessárias adaptações, ao ensino a distância, bem como ao ensino individual e doméstico.

Artigo 3.º

Definições

Para efeitos do presente decreto-lei, entende-se por:

a) «Abordagem multinível», a opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas a mobilizar para todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão;

b) «Aprendizagens Essenciais», o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação;

c) «Autonomia e flexibilidade curricular», a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

d) «Documentos curriculares», o conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente os programas, metas, orientações, perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), bem como as Aprendizagens Essenciais de cada componente de currículo, área disciplinar e disciplina ou unidade de formação de curta duração (UFCD), constituindo estas Aprendizagens Essenciais as orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem;

e) «Domínios de autonomia curricular» (DAC), áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas;

f) «Dupla certificação», o reconhecimento de competências para exercer uma ou mais atividades profissionais e de uma habilitação escolar, através de um diploma;

g) «Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania», a estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento;

h) «Matrizes curriculares-base», o conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos;

i) «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem, bem como a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.

Artigo 4.º

Princípios orientadores

1 — À conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, presidem os seguintes princípios orientadores:

a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no caráter formativo da avaliação, de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

b) Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola;

c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão;

d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar;

e) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola;

f) Promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo;

g) Valorização da identidade do ensino secundário enquanto nível de ensino que oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, livres de estereótipos, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos;

h) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa

lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada;

i) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade;

j) Flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo, utilizando os métodos, as abordagens e os procedimentos que se revelem mais adequados para que todos os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

k) Conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pelos alunos;

l) Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas;

m) Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;

n) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional;

o) Valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia;

p) Valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva;

q) Assunção das artes, das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas;

r) Promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória;

s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;

t) Afirmção da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens;

u) Promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa, valorizando uma intervenção atempada e rigorosa, sustentada pela informação decorrente do processo de aferição, no sentido de superar dificuldades nos diferentes domínios curriculares;

v) Valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens;

w) Reconhecimento da importância da avaliação interna e externa, bem como de outras modalidades específicas de avaliação que convoquem avaliadores externos, para efeitos de certificação dos ensinos básico e secundário.

2 — A abordagem multinível e os seus níveis de intervenção são objeto do decreto-lei que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Artigo 5.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar corresponde ao período compreendido entre o dia 1 de setembro de cada ano e o dia 31 de agosto do ano seguinte.

2 — O ano letivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efetivos.

3 — O calendário escolar e as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo são estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

CAPÍTULO II

Currículo dos ensinos básico e secundário

SECÇÃO I

Conceção

Artigo 6.º

Finalidade

1 — O currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2 — Com vista a atingir aquela finalidade, e sem prejuízo da autonomia e flexibilidade exercida pela escola, a conceção do currículo subjazem os seguintes princípios:

a) Acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos;

b) Coerência e sequencialidade das aprendizagens;

c) Possibilidade de reorientação do percurso escolar dos alunos nos ciclos e níveis de ensino em que existam diversas ofertas educativas e formativas;

d) Assunção dos projetos e atividades desenvolvidos na comunidade escolar como parte integrante do currículo;

e) Possibilidade de adoção, pelos alunos do ensino secundário, de um percurso formativo próprio, através da construção de um plano de estudos alinhado com os seus interesses;

f) Enriquecimento do currículo com a dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico;

g) Dinamização de momentos de apoio à aprendizagem dos alunos;

h) Acesso a diversos domínios da educação artística;

i) Oferta a todos os alunos da componente de Cidadania e Desenvolvimento;

j) Acesso à oferta da disciplina de Português Língua não Materna a alunos cuja língua materna não é o Português, bem como de Português Língua Segunda para alunos surdos;

k) Promoção de aprendizagens no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação;

l) A oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, a regulamentar, designadamente quanto

ao seu âmbito, por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Na concretização do previsto nas alíneas *f*) e *h*) do número anterior, as escolas recorrem à utilização de um conjunto de horas de crédito definidas no despacho previsto no n.º 3 do artigo 5.º

Artigo 7.º

Ofertas educativas e formativas

1 — As ofertas educativas do ensino básico visam assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos de nível secundário.

2 — São ofertas educativas do ensino básico:

- a) Ensino básico geral;
- b) Cursos artísticos especializados.

3 — As ofertas educativas e formativas do ensino secundário visam proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho.

4 — São ofertas educativas e formativas do ensino secundário:

- a) Cursos científico-humanísticos;
- b) Cursos profissionais;
- c) Cursos artísticos especializados;
- d) Cursos com planos próprios.

5 — Os ensinos básico e secundário compreendem, ainda, cursos de dupla certificação, designadamente cursos de educação e formação de jovens, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa, aos quais se aplica o disposto no presente decreto-lei com as necessárias adaptações.

6 — Os cursos que se inscrevem no número anterior são criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da formação profissional.

7 — O funcionamento de cursos de nível básico e secundário, previstos no presente decreto-lei, depende de parecer favorável dos serviços da área governativa da educação com competências no âmbito da definição das redes nacionais de ofertas educativas e formativas.

Artigo 8.º

Modalidades educativas

1 — São modalidades educativas e formativas dos ensinos básico e secundário:

- a) O ensino a distância;
- b) O ensino individual;
- c) O ensino doméstico.

2 — As ofertas previstas no artigo anterior e as modalidades educativas e formativas são objeto de regulamentação por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

Artigo 9.º

Programa integrado de educação e formação

1 — Com vista ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à promoção da inclusão social, pode ser adotado, uma vez esgotadas outras medidas de promoção da integração escolar, um programa integrado de educação e formação, a funcionar no âmbito de ofertas formativas diversas, constituindo-se como uma medida socioeducativa e formativa de inclusão, de carácter temporário e excepcional.

2 — O programa previsto no número anterior é objeto de despacho dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e do trabalho, solidariedade e segurança social.

Artigo 10.º

Reorientação do percurso formativo

1 — É assegurada a possibilidade de reorientação do percurso formativo dos alunos com recurso à permeabilidade entre cursos com afinidade de planos curriculares e ao regime de equivalências com vista a possibilitar ao aluno o prosseguimento de estudos noutro curso.

2 — A reorientação do percurso formativo dos alunos é realizada pelas escolas, de acordo com as orientações gerais do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 11.º

Matriz curricular-base

1 — O currículo dos ensinos básico e secundário integra planos curriculares, que apresentam o conjunto de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas e unidades de formação de curta duração, a lecionar por ano de escolaridade, ciclo e nível de ensino ou formação, inscritos nas matrizes curriculares-base constantes dos anexos I a VIII ao presente decreto-lei e do qual fazem parte integrante.

2 — A carga horária das componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base constitui um valor de referência, a gerir por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagógicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa.

3 — Constitui exceção à carga horária entendida como valor de referência:

- a) A componente de formação artística especializada, nos cursos artísticos especializados do ensino básico e a componente científica e técnica artística dos cursos artísticos especializados do ensino secundário;
- b) A componente tecnológica dos cursos profissionais;
- c) A componente de formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais e, quando exista, dos cursos artísticos especializados do ensino secundário.

4 — Na concretização do previsto no n.º 2, as escolas devem garantir o cumprimento:

- a) Do tempo total anual por componente de currículo das matrizes curriculares-base com organização semanal, sendo este igual ao produto resultante da multiplicação do

total da carga horária semanal com o número de semanas letivas do calendário escolar;

b) Da carga horária por componente de formação prevista para o ciclo de formação nas matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas organizadas por ciclo de formação.

Artigo 12.º

Autonomia e flexibilidade curricular

1 — No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, e sem prejuízo do disposto nos n.ºs 3 e 4 do artigo anterior, as escolas podem gerir até 25 %:

a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal;

b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação.

2 — A autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola.

3 — Pode ser conferida às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação, nos termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 — Salvaguarda-se o previsto no despacho de organização do ano letivo sobre crédito horário.

5 — Do disposto nos números anteriores não pode resultar um aumento de pessoal docente.

Artigo 13.º

Matrizes curriculares-base do ensino básico

1 — As matrizes curriculares-base das ofertas educativas do ensino básico, constantes dos anexos I a V ao presente decreto-lei, integram:

a) No 1.º ciclo, as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal, bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos;

b) No 2.º ciclo, diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares potenciadas pela organização bidisciplinar dos grupos de recrutamento desse ciclo;

c) No 3.º ciclo, diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares.

2 — As matrizes curriculares-base inscrevem a Educação Moral e Religiosa como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

3 — No 1.º ciclo, a matriz curricular-base inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver.

4 — Nos 2.º e 3.º ciclos, as matrizes curriculares-base integram a componente de Cidadania e Desenvolvimento e, em regra, a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação.

5 — A componente de Cidadania e Desenvolvimento desenvolve-se de acordo com o previsto no artigo 15.º

6 — As matrizes curriculares-base contemplam, ainda, no ensino básico geral, a componente de Apoio ao Estudo, que se constitui:

a) No 1.º ciclo, parte integrante da matriz, enquanto suporte às aprendizagens assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação;

b) No 2.º ciclo, componente de apoio às aprendizagens cuja oferta é objeto de decisão da escola, bem como a sua organização, o tempo que lhe é destinado e as regras de frequência.

7 — As matrizes curriculares-base do ensino básico geral incluem a componente de Complemento à Educação Artística, prevendo:

a) No 2.º ciclo, a possibilidade de oferta que visa a frequência, ao longo do ciclo, de outros domínios da área artística e cuja oferta é objeto de decisão da escola, bem como a sua organização, o tempo que lhe é destinado e as regras de frequência, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis;

b) No 3.º ciclo, a integração como disciplina na área da Educação Artística e Tecnológica que visa a frequência de Educação Tecnológica e ou de outra na área artística, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

8 — As matrizes curriculares-base, nos cursos artísticos especializados, incluem uma componente de formação artística especializada inerente à sua especificidade curricular.

9 — Nos 2.º e 3.º ciclos é, ainda, prevista a possibilidade da oferta de uma componente de Oferta Complementar, destinada à criação de novas disciplinas, com identidade e documentos curriculares próprios.

Artigo 14.º

Matrizes curriculares-base do ensino secundário

1 — As matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas do ensino secundário são as constantes dos anexos VI a VIII ao presente decreto-lei.

2 — As matrizes curriculares-base integram um conjunto de disciplinas comuns nas seguintes componentes de formação:

a) Geral, nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados;

b) Sociocultural, nos cursos profissionais.

3 — As matrizes curriculares-base integram ainda as seguintes componentes de formação:

a) Específica, nos cursos científico-humanísticos, que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso;

b) Científica, nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais, que visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens alinhadas com

a especificidade de cada curso, designadamente o perfil profissional associado à respetiva qualificação, quando aplicável;

c) Técnica artística, nos cursos artísticos especializados, e tecnológica, nos cursos profissionais, que visam a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas para o perfil profissional visado, quando aplicável;

d) Formação em contexto de trabalho, nos cursos profissionais e, quando exista, nos cursos artísticos especializados, realizada em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho concretizadas através de estágio orientado por um tutor designado pela entidade de acolhimento, integrando um conjunto de atividades profissionais, que visam a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

4 — As componentes de formação identificadas nos números anteriores podem integrar disciplinas de oferta dependente do projeto educativo da escola.

5 — As matrizes curriculares-base dos cursos científico-humanísticos, dos cursos artísticos especializados e dos cursos profissionais inscrevem a disciplina de Educação Moral e Religiosa, como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

6 — As matrizes curriculares-base integram, também, a componente de formação de Cidadania e Desenvolvimento, de acordo com o previsto no artigo seguinte.

Artigo 15.º

Cidadania e Desenvolvimento

1 — No âmbito da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, a componente Cidadania e Desenvolvimento é desenvolvida de acordo com o disposto nos números seguintes.

2 — Cabe a cada escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, definindo:

a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;

b) O modo de organização do trabalho;

c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;

d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;

e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;

f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola.

3 — A componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento, integrando as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas:

a) Constitui-se como uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar;

b) Mobiliza os contributos de diferentes componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com vista ao cruzamento dos respetivos conteúdos com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos de cada turma.

4 — A escola decide a forma como implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento no ensino secundário, podendo, entre outras opções, adotar:

a) A oferta como disciplina autónoma;

b) A prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina;

c) O funcionamento em justaposição com outra disciplina;

d) A abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos.

5 — As opções previstas nas alíneas a) a c) do número anterior são desenvolvidas ao abrigo do previsto nos n.ºs 1 e 2 do artigo 12.º

Artigo 16.º

Adoção de percurso formativo próprio no ensino secundário

1 — No desenvolvimento do disposto na alínea e) do n.º 2 do artigo 6.º, aos alunos do ensino secundário é garantida a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através da permuta e da substituição de disciplinas.

2 — Integram o leque de disciplinas objeto de permuta as que se constituem como oferta disciplinar da escola, dependentes do seu projeto educativo.

3 — As regras e procedimentos relativos à permuta e à substituição de disciplinas, adotados na construção de um percurso formativo próprio, são regulados por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 17.º

Documentos curriculares

1 — Os documentos curriculares inscrevem as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, nas diversas componentes de currículo, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração.

2 — As Aprendizagens Essenciais constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD.

3 — As Aprendizagens Essenciais, bem como os demais documentos curriculares que não sejam objeto de regulamentação própria, são homologados por despacho dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

SECÇÃO II

Operacionalização

Artigo 18.º

Planeamento curricular

1 — O planeamento curricular é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.

2 — Deve ser garantida a prática regular de monitorização do planeamento curricular, avaliando o impacto das

opções adotadas nos termos do número anterior, com vista à promoção dos ajustamentos necessários.

3 — Nas decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização do currículo são considerados:

a) A consolidação, o aprofundamento e o enriquecimento das Aprendizagens Essenciais, com recurso aos demais documentos curriculares em vigor;

b) O desenvolvimento das competências inscritas nos referenciais do CNQ, nos casos aplicáveis.

4 — As decisões da escola são inscritas nos instrumentos de planeamento curricular.

Artigo 19.º

Prioridades e opções curriculares estruturantes

1 — Centrando-se nas áreas de competências consignadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a escola, no contexto da sua comunidade educativa, estabelece prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular, tomando opções que visam:

a) A valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local;

b) A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos;

c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;

d) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;

e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.

2 — As opções curriculares da escola concretizam-se, entre outras, nas seguintes possibilidades:

a) Combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas;

b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;

c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;

d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;

e) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.

3 — Na concretização de domínios de autonomia curricular, prevista na alínea *a)* do número anterior, não fica prejudicada a existência das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base.

4 — Os domínios de autonomia curricular têm por base os documentos curriculares das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas que lhes dão origem.

5 — As opções estruturantes de natureza curricular são inscritas no projeto educativo.

6 — As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem.

Artigo 20.º

Instrumentos de planeamento curricular

1 — O planeamento curricular ao nível da escola e da turma, concretizando os pressupostos do projeto educativo:

a) Constitui uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos;

b) Regista as opções relativas ao planeamento, à realização e à avaliação do ensino e das aprendizagens.

2 — Na concretização do previsto do número anterior, as escolas devem promover o envolvimento dos alunos.

3 — Além do projeto educativo, que consagra as opções estruturantes de natureza curricular, as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular.

4 — Cabe ao conselho pedagógico a decisão relativa aos instrumentos a que se refere o número anterior, bem como, a existirem, a definição das suas finalidades e a forma de monitorização.

5 — Os instrumentos de planeamento curricular devem ser dinâmicos, sintéticos e traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.

Artigo 21.º

Dinâmicas pedagógicas

1 — Nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos.

2 — Cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos.

3 — Com vista ao desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e incorporando medidas enquadradas nos instrumentos de planeamento da escola, na ação educativa deve, entre outras, garantir-se:

a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;

b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;

c) A rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade;

d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;

e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

4 — Na ação educativa deve ainda ser assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.

5 — Com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas, podem ser implementadas diferentes formas de organização, nomeadamente:

a) O trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de:

i) Coadjuvação entre docentes, do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares;

ii) Permuta temporária entre docentes da mesma área ou domínio disciplinar.

b) A criação de grupos de trabalho para:

i) Aquisição, desenvolvimento e consolidação de aprendizagens específicas, com vista à promoção da articulação entre componentes de currículo e de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, a funcionar, em regra, de forma temporária;

ii) Apoio ao estudo, assente numa metodologia de integração das aprendizagens de várias componentes de currículo e áreas disciplinares, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação;

iii) Desenvolvimento de trabalho autónomo, inter pares, com mediação de professores.

c) A implementação de tutorias, visando a orientação do processo educativo, nomeadamente através da autorregulação das aprendizagens e da adaptação às expectativas académicas e sociais dos alunos;

d) A promoção de ações de orientação escolar e profissional de modo que os alunos optem por cursos, áreas e disciplinas que correspondam aos seus interesses vocacionais;

e) A concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco.

6 — No ensino básico geral, as práticas de coadjuvação devem privilegiar as áreas da Educação Artística e da Educação Física, no caso do 1.º ciclo, e a área de Complemento à Educação Artística, nos 2.º e 3.º ciclos, através da mobilização de docentes de outros ciclos que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas, privilegiando os recursos humanos disponíveis.

SECÇÃO III

Avaliação das aprendizagens

Artigo 22.º

Finalidades

1 — A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo

contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.

2 — Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 — Na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos.

4 — As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, realizadas quer no âmbito da avaliação interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, quer no âmbito da avaliação externa, com a intervenção de avaliadores externos ou da responsabilidade dos serviços ou organismos da área governativa da Educação, prosseguem, de acordo com as suas finalidades, os seguintes objetivos:

a) Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar;

b) Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo;

c) Certificar aprendizagens.

5 — Sem prejuízo das especificidades que distinguem os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, no que respeita ao desempenho dos alunos e ao desenvolvimento do currículo, a análise dos dados recolhidos deve valorizar leituras de complementaridade, de modo a potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

6 — As regras e os procedimentos relativos à avaliação nas diversas ofertas educativas e formativas são regulamentados por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Artigo 23.º

Avaliação

1 — A avaliação interna das aprendizagens:

a) Compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as seguintes modalidades:

i) Formativa;

ii) Sumativa;

b) Mobiliza técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados.

2 — Em complemento da avaliação interna, a avaliação externa:

a) Gera informação a utilizar para fins:

i) Formativos;

ii) Sumativos;

b) Compreende, em função da natureza de cada uma das ofertas educativas e formativas:

- i) Provas de aferição;
- ii) Provas finais do ensino básico;
- iii) Exames finais nacionais;
- iv) Provas de aptidão artística;
- v) Provas de aptidão profissional.

3 — As provas e exames a que se referem as subálneas i) a iii) da alínea b) do número anterior podem ser realizadas em suporte eletrónico.

Artigo 24.º

Avaliação interna das aprendizagens

1 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

2 — A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

4 — O juízo global conducente à classificação não prejudica o necessário reporte, assente em pontos de situação ou sínteses, sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a qualidade das mesmas e os percursos para a sua melhoria.

5 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação.

6 — Na avaliação interna, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, constituem referencial os documentos curriculares nos termos previstos no artigo 17.º e no n.º 3 do artigo 18.º

Artigo 25.º

Avaliação externa das aprendizagens

1 — A avaliação externa tem como referencial base as Aprendizagens Essenciais, previstas no n.º 2 do artigo 17.º, enquanto denominador curricular comum, devendo ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2 — As provas de aferição, de aplicação universal e obrigatória, realizam-se no final do 2.º, 5.º e do 8.º anos de escolaridade e permitem:

a) Acompanhar o desenvolvimento do currículo, nas diferentes áreas, providenciando informação regular ao sistema educativo;

b) Fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, aos encarregados de educação e aos próprios alunos;

c) Potenciar uma intervenção pedagógica atempada, dirigida às dificuldades identificadas para cada aluno.

3 — A avaliação dos alunos do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados integra a realização de provas finais de ciclo no final do 9.º ano de escolaridade.

4 — A avaliação dos alunos dos cursos científico-humanísticos integra exames finais nacionais, a realizar no ano terminal da respetiva disciplina, nos termos seguintes:

a) Disciplina de Português, da componente de formação geral;

b) Disciplina trienal da componente de formação específica;

c) Duas disciplinas bienais da componente de formação específica, de acordo com o percurso formativo próprio do aluno, ou uma disciplina bienal da componente de formação específica do curso frequentado e a disciplina de Filosofia.

5 — A avaliação dos alunos nos cursos artísticos especializados do ensino secundário integra a prova de aptidão artística.

6 — A avaliação dos alunos nos cursos profissionais integra a prova de aptidão profissional.

Artigo 26.º

Intervenientes no processo de avaliação

1 — Na avaliação das aprendizagens intervêm todos os elementos com competência no processo, designadamente professores, formadores, tutores e membros de júris, assumindo particular responsabilidade o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

2 — A escola deve assegurar a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, promovendo, de forma sistemática, a partilha de informações, o envolvimento e a responsabilização dos vários intervenientes, de acordo com as características da sua comunidade educativa.

3 — Com vista à organização do processo de avaliação externa, nomeadamente no que se refere à sua coordenação, planificação e execução, são constituídas equipas em cada região do território nacional, que integram o Júri Nacional de Exames.

Artigo 27.º

Efeitos da avaliação

1 — A avaliação formativa sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.

2 — Enquanto processo de apoio às aprendizagens, a avaliação formativa recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos dos alunos e apoia a sua orientação escolar e vocacional.

3 — Sem prejuízo do disposto no n.º 5, a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo e dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão:

a) No ensino básico geral e nos cursos artísticos especializados do ensino básico, sobre a transição e a aprovação, respetivamente, para o ano e ciclo de escolaridade subsequente, sobre a conclusão do nível básico de educação ou a reorientação do percurso educativo dos alunos, bem como sobre a progressão nas disciplinas da componente de formação artística;

b) Nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados do ensino secundário, sobre a aprovação em cada disciplina, a progressão nas disciplinas não terminais, a transição para o ano de escolaridade subsequente ou a reorientação do percurso educativo dos alunos, e a conclusão do nível secundário de educação.

4 — Nos cursos profissionais, a avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a aprovação em cada disciplina, módulo ou UFCD, a progressão, ou a reorientação do percurso educativo dos alunos, e a conclusão do nível de educação e qualificação profissional correspondente, ocorrendo no final de cada módulo ou UFCD.

5 — Sempre que as escolas adotem uma organização do funcionamento de disciplinas diversa da anual, a avaliação sumativa processa-se nos termos previstos na regulamentação específica.

Artigo 28.º

Escala de avaliação

1 — A informação resultante da avaliação sumativa materializa-se:

a) No 1.º ciclo do ensino básico, na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em cada componente de currículo;

b) Nos 2.º e 3.º ciclos, numa escala numérica de 1 a 5 em cada disciplina;

c) No ensino secundário, numa escala numérica de 0 a 20 valores nas disciplinas, módulos, unidades de formação de curta duração e formação em contexto de trabalho.

2 — No 1.º ciclo, atenta a sua natureza instrumental, a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação não é objeto de avaliação sumativa.

3 — As opções de cada escola que resultem na criação de novas disciplinas estão sujeitas ao previsto no n.º 1.

4 — No ensino secundário, independentemente das opções adotadas pela escola, nos termos previstos no n.º 4 do artigo 15.º, a componente de Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação sumativa, sendo a participação nos projetos desenvolvidos neste âmbito registada no certificado do aluno.

Artigo 29.º

Transição e retenção

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico geral assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as aprendizagens definidas para cada ciclo de ensino.

2 — Caso o aluno não desenvolva as aprendizagens definidas para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das aprendizagens definidas para o ano de escolaridade subsequente, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvido o conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, pode, a título excepcional, determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, decidindo ainda sobre as vantagens, no caso do 1.º ciclo, de o aluno acompanhar o seu grupo ou turma.

3 — O previsto no número anterior não se aplica ao 1.º ano de escolaridade.

4 — Verificando-se a retenção, o instrumento de planeamento curricular relativo à turma em que o aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente deve prever as medidas multinível de acesso ao currículo, definindo as estratégias de ensino e aprendizagem e os recursos educativos adequados ao desenvolvimento pleno das aprendizagens.

5 — Sempre que o aluno dos cursos científico-humanísticos e artísticos especializados não reúna condições de transição, o instrumento de planeamento curricular relativo à turma em que o aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente obedece ao previsto no número anterior.

6 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos.

Artigo 30.º

Aprovação e conclusão

1 — A conclusão do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados do ensino básico está dependente da realização de provas finais às disciplinas sujeitas a avaliação externa.

2 — A conclusão do ensino secundário está dependente:

a) Nos cursos científico-humanísticos, da realização de exames finais nacionais às disciplinas sujeitas a avaliação externa;

b) Nos cursos artísticos especializados, da aprovação na prova de aptidão artística e, consoante a área artística, na formação em contexto de trabalho;

c) Nos cursos profissionais, da aprovação na prova de aptidão profissional e na formação em contexto de trabalho.

Artigo 31.º

Diplomas e certificados

1 — Aos alunos que concluíam os ensinos básico e secundário, nas diversas ofertas e modalidades do sistema de educação e formação, é conferido o direito à emissão de diploma e de certificado, com identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações.

2 — Os modelos de diploma e de certificado são emitidos, em regra, em formato eletrónico, nos termos a regulamentar por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

3 — Para a emissão dos diplomas e certificados é competente o órgão de administração e gestão das escolas ou o órgão de gestão pedagógica, no caso dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e das escolas profissionais.

4 — A requerimento dos interessados, podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas.

5 — Pela emissão das certidões, prevista no número anterior, é devido um montante a fixar por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação, que constitui receita própria da escola.

Artigo 32.º

Acesso a provas finais e exames finais nacionais

1 — É garantido o acesso às provas finais do ensino básico previstas no n.º 3 do artigo 25.º aos alunos de ofertas educativas e formativas que não prevejam a realização dessas provas de avaliação externa, para efeitos de prosseguimento de estudos em diferentes percursos escolares.

2 — É, ainda, facultada aos alunos do ensino secundário dos cursos regulados pelo presente decreto-lei a realização dos exames finais nacionais que elegerem como provas de ingresso para acesso ao ensino superior, na qualidade de alunos autopropostos, nos termos do Regulamento das provas de avaliação externa e das provas de equivalência à frequência dos ensinos básico e secundário, aprovado por despacho do membro do Governo da área da educação.

CAPÍTULO III

Disposições finais e transitórias

Artigo 33.º

Acompanhamento, monitorização e avaliação

1 — O acompanhamento da aplicação do presente decreto-lei é assegurado a nível nacional por equipa que congrega competências adstritas aos diversos serviços e organismos da área governativa da educação, adotando um modelo de proximidade, coadjuvada localmente por coordenadores que constituem o elo de ligação entre a equipa nacional e as escolas, preferencialmente organizadas em rede, os professores e as parcerias locais.

2 — No processo de acompanhamento são privilegiadas dinâmicas de partilha, colaboração e disseminação de práticas entre escolas, com enfoque nas dimensões de formação científica, didática e pedagógica.

3 — O processo de monitorização e avaliação decorre num período de seis anos, promovendo-se a cada dois anos uma avaliação intercalar.

4 — Por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação são designados a equipa e os coordenadores referidos no n.º 1, sendo ainda definido o âmbito territorial de intervenção dos coordenadores.

Artigo 34.º

Referências legais

As referências constantes do presente diploma aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo e escolas profissionais públicas e privadas.

Artigo 35.º

Regiões Autónomas

1 — A aplicação do presente diploma às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de governo próprio em matéria de educação.

2 — A equipa de acompanhamento a que se refere o artigo 33.º pode integrar elementos a designar pelos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Artigo 36.º

Norma transitória

Sem prejuízo do disposto no artigo seguinte, mantêm a sua vigência as normas relativas a:

- a) Cursos de educação e formação de adultos;
- b) Ensinos básico e secundário na modalidade de ensino recorrente.

Artigo 37.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual, de acordo com a calendarização de produção de efeitos fixada no artigo seguinte;
- b) Os artigos 4.º e 5.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, na sua redação atual;
- c) A Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro.

Artigo 38.º

Produção de efeitos

1 — O presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano letivo de:

- a) 2018/2019, no que respeita aos 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade;
- b) 2019/2020, no que respeita aos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade;
- c) 2020/2021, no que respeita aos 3.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade;
- d) 2021/2022, no que respeita ao 4.º ano de escolaridade.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, às turmas das escolas abrangidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, são aplicáveis as disposições do presente decreto-lei nos termos seguintes:

- a) 2018/2019, no que respeita aos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade;
- b) 2019/2020, no que respeita aos 3.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade;
- c) 2020/2021, no que respeita ao 4.º ano de escolaridade.

3 — No caso das ofertas educativas e formativas organizadas por ciclo de formação, as referências aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade consideram-se feitas para os 1.º, 2.º e 3.º anos do ciclo de formação, respetivamente.

Artigo 39.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 24 de maio de 2018. — *António Luís Santos da Costa* — *António Manuel Veiga dos Santos Mendonça Mendes* — *Tiago Brandão Rodrigues* — *José António Fonseca Vieira da Silva*.

Promulgado em 17 de junho de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, MARCELO REBELO DE SOUSA.

Referendado em 2 de julho de 2018.

O Primeiro-Ministro, *António Luís Santos da Costa*.

ANEXO I

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 13.º)

Ensino básico geral

1.º ciclo (a)

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Componentes de currículo	Carga horária semanal (b)	(horas)		
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f) TIC (f)	7	7	
Matemática		7	7	
Estudo do Meio		3	3	
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)		5	5	
Educação Física (c)				
Apoio ao Estudo (d)		3	1	
Oferta Complementar (e)				
Inglês		--	2	
Total (g)			25	25
Educação Moral e Religiosa (h)			1	1

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação.

(e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.

(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo.

(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

ANEXO II

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 13.º)

Ensino básico geral

2.º ciclo

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (b)	Carga horária semanal (a)		
	(minutos)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Áreas disciplinares/Disciplinas:			
Línguas e Estudos Sociais	525	525	1050
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Artística e Tecnológica	325	325	650
Educação Visual			
Educação Tecnológica			
Educação Musical			
Tecnologias de Informação e Comunicação			
Educação Física	150	150	300
Educação Moral e Religiosa (c)	(c)	(c)	
Total	1350	1350	2700
Oferta Complementar	(d)	(d)	
Apoio ao Estudo (e)	100	100	200
Complemento à Educação Artística (f)	100	100	200

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral, ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º

(c) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo nunca inferior a 45 minutos, a organizar na unidade definida pela escola.

(d) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo, através da utilização do conjunto de horas de crédito. Disciplina(s) de oferta facultativa, mas de frequência obrigatória quando exista(m).

(e) Componente de apoio às aprendizagens cuja oferta é objeto de decisão da escola, bem como a sua organização, o tempo que lhe é destinado e as regras de frequência.

(f) Componente que possibilita a frequência de outros domínios da área artística, ao longo do ciclo, cuja oferta é objeto de decisão da escola, bem como a sua organização, o tempo que lhe é destinado e as regras de frequência, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis, através da utilização do conjunto de horas de crédito.

ANEXO III

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 13.º)

Ensino básico geral

3.º ciclo

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação

curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (b)	Carga horária semanal (a)			
	(minutos)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Áreas disciplinares/Disciplinas:				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras:.....	250	250	250	750
Inglês				
Língua Estrangeira II				
Ciências Sociais e Humanas:.....	275	225	225	725
História				
Geografia				
Cidadania e Desenvolvimento				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físico-Naturais:.....	250	300	300	850
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Educação Artística e Tecnológica:	175	175	175	525
Educação Visual				
Complemento à Educação Artística (c)				
Tecnologias de Informação e Comunicação				
Educação Física	150	150	150	450
Educação Moral e Religiosa (d).....	(d)	(d)	(d)	
Total	1500	1500	1500	4500
Oferta Complementar	(e)	(e)	(e)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral ou semestral, ou outra, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º

(c) Oferta de Educação Tecnológica e ou de outra na área artística, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

(d) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo nunca inferior a 45 minutos.

(e) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo, com recurso ao conjunto de horas de crédito. A(s) nova(s) disciplina(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios. Disciplina(s) de oferta facultativa, mas de frequência obrigatória quando exista(m).

ANEXO IV

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 13.º)

Cursos artísticos especializados

2.º ciclo

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (b)	Carga horária semanal (a)		
	(minutos)		
	5.º ano	6.º ano	Total de ciclo
Áreas disciplinares/Disciplinas:			
Línguas e Estudos Sociais	550	550	1100
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
Cidadania e Desenvolvimento			
Matemática e Ciências	350	350	700
Matemática			
Ciências Naturais			
Educação Visual	90	90	180
Educação Física (c)	135	135	270
Formação Artística Especializada	315 a 630	315 a 630	630 a 1260
Educação Moral e Religiosa (d)	(d)	(d)	
(e).....	45 (e)	45 (e)	90
Total (f)	1485 a 1710	1485 a 1710	2970 a 3420
Oferta Complementar	(g)	(g)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo, com exceção da componente da formação artística especializada. Sempre que os alunos frequentem turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, estes frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária e na unidade adotadas pela escola de ensino básico geral na turma que frequentam.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral, ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º

(c) Não existe na formação em Dança.

(d) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo nunca inferior a 45 minutos.

(e) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(f) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço das componentes de currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(g) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo. A(s) nova(s) disciplina(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios. Disciplina(s) de oferta facultativa, mas de frequência obrigatória quando exista(m).

ANEXO V

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 13.º)

Cursos artísticos especializados

3.º ciclo

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de currículo (b)	Carga horária semanal (a)			
	(minutos)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total de ciclo
Áreas disciplinares/Disciplinas:				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras:.....	225	225	225	675
Inglês				
Língua Estrangeira II				

Componentes de currículo (b)	Carga horária semanal (a)			
	(minutos)			Total de ciclo
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	
Ciências Sociais e Humanas:.....	250	250	275	775
História				
Geografia				
Cidadania e Desenvolvimento				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físico-Naturais:.....	225	225	225	675
Ciências Naturais				
Físico-Química				
Educação Visual (c)	90	90	90	270
Educação Física (d).....	135	135	135	405
Formação Artística Especializada	315 a 720	315 a 810	315 a 990	945 a 2520
Educação Moral e Religiosa (e)....	(e)	(e)	(e)	
(f).....	45 (f)	45 (f)	45 (f)	135
Total (g)	1575 a 1980	1575 a 2070	1575 a 2250	4725 a 6300
Oferta Complementar	(h)	(h)	(h)	

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo, com exceção da componente da formação artística especializada. Sempre que os alunos frequentem turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, estes frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga horária e na unidade adotadas pela escola de ensino básico geral na turma que frequentam.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral, ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no curso (3.º ciclo).

(d) Não existe na formação em Dança.

(e) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo nunca inferior a 45 minutos, a organizar na unidade definida pela escola.

(f) Carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas.

(g) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobran-te, a utilizar no reforço das componentes de currículo, com exceção da componente de formação artística especializada.

(h) Componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s) para enriquecimento do currículo. A(s) nova(s) disciplina(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios. Disciplina(s) de oferta facultativa, mas de frequência obrigatória quando exista(m).

ANEXO VI

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 14.º)

Cursos científico-humanísticos

Ensino secundário

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação (b)	Carga horária semanal (a)		
	(minutos)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (c).....	150	150	-
Filosofia	150	150	-
Educação Física	150	150	150

Componentes de formação (b)	Carga horária semanal (a)		
	(minutos)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Específica:			
Trienal	250	250	270
Opções (d):			
Bienal 1.....	270 ou 315	270 ou 315	
Bienal 2.....	270 ou 315	270 ou 315	
Opções (e):			
Anual 1			150
Opções (f):			
Anual 2 (g).....			150
Educação Moral e Religiosa (h).....	(h)	(h)	(h)
Total (i) (j)	1530 a 1620	1530 a 1620	1035

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de formação.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral, ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º

(c) 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 língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(d) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(e) e (f) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções da alínea (e).

(g) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comuns a todos os cursos.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo nunca inferior a 45 minutos, a organizar na unidade definida pela escola.

(i) Em função das opções dos diversos cursos científico-humanísticos.

(j) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobran-te.

(k) Componente desenvolvida com o contributo de disciplinas e componentes de formação.

ANEXO VII

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 14.º)

Cursos artísticos especializados

Ensino secundário

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação (b)	Carga horária semanal (a)		
	(minutos)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:			
Português	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (c).....	150	150	-

Componentes de formação (b)	Carga horária semanal (a)		
	(minutos)		
	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Filosofia	150	150	-
Educação Física (d)	150	150	150
Científica:			
Duas a quatro disciplinas (e)			
Subtotal (f)	180 a 540	225 a 630	225 a 630
Técnica Artística:			
Duas a cinco disciplinas (e)			
Subtotal (f)	225 a 1080	270 a 1080	180 a 1260
Educação Moral e Religiosa (g).....	(g)	(g)	(g)
Total (f) (j)	1305 a 1980	1350 a 2250	1035 a 2160 (h)

Componentes de formação	Carga horária
	Ciclo de formação (horas) (a)
Tecnológica:	
UFCD (e).....	1000 a 1300
Formação em contexto de trabalho	600 a 840
Educação Moral e Religiosa (g).....	(g)
Total (h)	3100 a 3440

(a) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para a componente de formação geral do currículo.

(b) A organização do funcionamento das disciplinas pode ocorrer de um modo trimestral, semestral, ou outro, de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 19.º

(c) 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.

(d) Não existe na formação em Dança.

(e) Integra uma disciplina bienal, a frequentar ou nos 10.º e 11.º anos, ou nos 11.º e 12.º anos, escolhida de entre um leque de opções a definir de acordo com a natureza do curso e do projeto educativo da escola, podendo integrar, consoante a sua natureza, a componente de formação científica ou técnica artística.

(f) Intervalo no qual se situam os valores da carga horária consoante o plano de estudos de cada curso.

(g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo nunca inferior a 45 minutos, a organizar na unidade definida pela escola.

(h) Pode integrar, consoante a área artística, formação em contexto de trabalho.

(i) Componente desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação.

(j) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular, a formação em contexto de trabalho e o seu projeto de flexibilidade.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) A escola opta pelo desenvolvimento da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação ou por uma Oferta de Escola, de frequência obrigatória, gerindo a carga horária em função da necessidade de reforço das aprendizagens.

(d) Disciplinas científicas de base a fixar nos referenciais de formação do CNQ, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(e) Unidades de formação de curta duração desenvolvidas de acordo com os respetivos referenciais de formação constantes do CNQ, observando as orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., designadamente nos cursos enquadrados em regime provisório no CNQ, para os quais se mantêm as três a quatro disciplinas definidas nos planos de estudo publicados nas portarias de criação de cada curso, devendo ser aplicados os respetivos programas em vigor.

(f) Componente desenvolvida com o contributo de disciplinas e componentes de formação.

(g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com uma carga horária anual nunca inferior a 54 horas nos três anos do ciclo de formação.

(h) A carga horária total da formação varia entre um mínimo de 3100 horas e um máximo de 3440 horas. De modo a não ultrapassar a carga horária máxima do total da formação, deve ajustar-se a carga horária da formação em contexto de trabalho em função da carga horária das UFCD da componente tecnológica.

111476967

Secretaria-Geral

Declaração de Retificação n.º 20/2018

Nos termos das disposições da alínea h) do n.º 1 do artigo 4.º e do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 4/2012, de 16 de janeiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 41/2013, de 21 de março, declara-se que o Decreto-Lei n.º 32/2018, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 88, de 8 de maio de 2018, saiu com as seguintes inexactidões que, mediante declaração da entidade emitente, assim se retificam:

1 — Na alínea g) do artigo 2.º, onde se lê:

«g) Decreto-Lei n.º 202/78, de 15 de julho, que estabelece normas relativas ao cargo de conselheiro técnico do Ministério dos Negócios Estrangeiros, dando nova redação ao artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 483/74, de 25 de setembro;»

deve ler-se:

«g) Decreto-Lei n.º 202/78, de 22 de julho, que estabelece normas relativas ao cargo de conselheiro técnico do Ministério dos Negócios Estrangeiros, dando nova redação ao artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 483/74, de 25 de setembro;»

2 — Na alínea z) do artigo 3.º, onde se lê:

«z) Decreto-Lei n.º 674-A/75, de 2 de dezembro, que nacionaliza as posições sociais do capital da RTP, Radiotelevisão Portuguesa;»

ANEXO VIII

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 14.º)

Cursos profissionais

Ensino secundário

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação	Carga horária
	Ciclo de formação (horas) (a)
Sociocultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b).....	220
Área de Integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação/Oferta de Escola (c)	100
Educação Física	140
Subtotal	1000
Científica:	
Duas a três disciplinas (d).....	500

ANEXO D
Projeto educativo EMOL-CA

“Prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico da Instituição e promovendo uma atitude cooperante com a comunidade educativa e local. Uma escola de referência pela humanização, abertura à comunidade, inovação e qualidade do serviço educativo prestado.”

PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA DE MÚSICA DO ORFEÃO DE LEIRIA 2019-2022



ÍNDICE

1	CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE.....	5
2	CARACTERIZAÇÃO DO ORFEÃO E DAS SUAS ESCOLAS.....	7
2.1	IDENTIDADE E CULTURA DO ORFEÃO	8
2.1.1	CONTRIBUTOS ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS NA ÁREA DA MÚSICA	8
2.1.2	CONTRIBUTOS ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS NA ÁREA DA DANÇA.....	10
2.2	INTERLIGAR A INSTITUIÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA.....	10
2.3	ORGANIZAÇÃO/ GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA.....	11
2.3.1	DIREÇÃO PEDAGÓGICA.....	12
2.3.2	CONSELHO PEDAGÓGICO	12
2.3.3	DEPARTAMENTOS CURRICULARES	12
2.3.4	ARTICULAÇÃO COM AS ESCOLAS DO ENSINO REGULAR	13
2.4	RECURSOS HUMANOS	14
2.4.1	PESSOAL DOCENTE	14
2.4.2	PESSOAL NÃO DOCENTE	14
2.4.3	ALUNOS	15
2.4.4	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO/ASSOCIAÇÃO DE PAIS.....	18
2.5	RECURSOS MATERIAIS	18
2.6	RECURSOS FINANCEIROS	18
2.7	INSTALAÇÕES	19
2.8	APOIO TÉCNICO	20
2.9	OFERTA LETIVA.....	24
2.9.1	MÚSICA:.....	24
2.9.2	DANÇA:.....	25
2.9.3	CURSOS LIVRES.....	25
2.10	PROTOCOLOS E COLABORAÇÕES:.....	27
2.10.1	COM INSTITUIÇÕES E ORGANIZAÇÕES DA COMUNIDADE LOCAL; REGIONAL, NACIONAL E INTERNACIONAL	27
2.11	SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS: AVALIAÇÃO GLOBAL	29
2.11.1	MÚSICA.....	29
2.11.2	DANÇA.....	30
III.	VISÃO/MISSÃO/VALORES	32
1	PRINCÍPIOS ORIENTADORES	32
2	OBJETIVOS	34
2.1	OBJETIVO GERAIS	34
2.2	OBJETIVOS EDUCACIONAIS, METAS E ESTRATÉGIAS	35

2.2.1	OTIMIZAR O FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO	35
2.2.2	DINAMIZAR A VIDA ARTÍSTICA DO ORFEÃO/ CRIATIVIDADE/ INOVAÇÃO	36
2.2.3	INTERLIGAR A INSTITUIÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA.....	36
2.2.4	PROMOVER UM CLIMA DE EXCELÊNCIA E RIGOR NA INSTITUIÇÃO	37
3	REGULAMENTO INTERNO:	38
4	PLANO ANUAL DE ATIVIDADES	39
5	PLANO DE CAPTAÇÃO DE ALUNOS.....	39
5.1	OBJETIVOS GLOBAIS.	39
5.2	DIMENSÕES AO NÍVEL DA INTERVENÇÃO / CAPTAÇÃO	39
5.3	ATIVIDADES E CAMPANHAS A DESENVOLVER	40
6	AVALIAÇÃO DO PROJETO	40
6.1	OPERACIONALIDADE	40
6.2	DISPONIBILIDADE DO PROJETO EDUCATIVO	41
6.3	ENTRADA EM VIGOR	41
7	CODA FINAL	42

I. INTRODUÇÃO

O Projeto Educativo (PE) é um documento orientador das finalidades e objetivos pedagógicos, que estabelece a identidade da escola a partir da análise contextual em que a mesma se insere. É constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar, na adequação às características e recursos da(s) Escola(s) e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere, exprimindo as metas pedagógicas a atingir. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, no seu artigo 9º, define o Projeto Educativo como “(...) o documento que consagra a orientação educativa (...) da escola (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais (...) se propõe cumprir a sua função educativa”. Cada escola é uma realidade singular, e por conseguinte, o seu projeto é um processo único, construído a partir do quotidiano educativo, do processo ensino-aprendizagem e da identidade e aspirações da sua comunidade educativa.

Para o Orfeão de Leiria - Conservatório de Artes (OL|CA), iniciou-se um tempo de grandes transformações, com o novo Plano Estratégico 2016/2019 da responsabilidade da entidade proprietária da Escola de Música do Orfeão de Leiria (EMOL), sendo que o mesmo assenta numa reorganização e num reposicionamento do Orfeão de Leiria e da EMOL, maximizando as principais vantagens competitivas do OL|CA, bem como tirando partido das parcerias em que se vão integrando.

O novo Projeto Educativo 2019/2022 e respetivo Plano de Atividades assentará em oito eixos estratégicos: **Qualidade, Criatividade, Rigor de planeamento, Ambição, Internacionalização, Inclusão, Ambiente e Cultura.**

Como instrumento de autonomia, consagra a orientação educativa da escola. É elaborado pelo Conselho Pedagógico de acordo com as suas competências e é aprovado pela Direção do OL|CA, para um horizonte de três anos, e nele se explicitam os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a(s) escola(s) se propõe(m) cumprir a sua função educativa. Este projeto educativo prevê assim a dinamização da escola, a sua valorização pedagógica e cultural, bem como a sua promoção enquanto estabelecimento ensino vocacional de música e dança com os valores que, desde a sua fundação, o tem orientado ou seja promover a interligação e interdisciplinaridade com as escolas do ensino regular e proporcionar aos alunos abrangidos por esta iniciativa um conjunto variado de experiências, divulgando e sensibilizando para o ensino pela arte, como um fator de qualidade educativa nas escolas do ensino básico e secundário, bem como a dinamização cultural musical do meio envolvente. Através deste Projeto Educativo, procura-se oferecer uma visão de escola, fundamentada por esta missão, embora seja entendido como um documento em (re)construção permanente, em função de mudanças que caracterizam o contexto interno e externo da Escola, sendo como tal um documento aberto, passível de alterações e melhorias sempre que se julgue oportuno, numa perspetiva de contínua melhoria.

O Projeto Educativo é organizado em duas grandes secções. A primeira, o Diagnóstico Estratégico, consiste numa apresentação do meio onde se integra a instituição e as respetivas escolas. Aqui são incluídos todos os elementos para a sua caracterização: a identidade e cultura da instituição, a sua organização interna, o seu funcionamento, os recursos humanos, materiais e financeiros de que dispõe, as suas instalações, os protocolos com outras instituições da comunidade local, regional, nacional e internacional e ainda os resultados escolares do corpo de alunos no ano letivo transato. Numa segunda parte são apresentados os objetivos para o triénio 2019-2022, indicando quais os princípios orientadores que desde sempre regem a Instituição, os objetivos a atingir para o cumprimento da sua missão, bem como os instrumentos de organização e de planeamento essenciais ao seu bom funcionamento: o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Plano de Captação de Alunos e a Avaliação do Projeto Educativo findo. A análise e avaliação do Projeto Educativo que findou em junho do corrente ano será um elemento essencial ao enriquecimento e melhoramento do novo Projeto Educativo. Esta avaliação considera as perspetivas de todos os agentes educativos, assumindo-se como processo e estratégia orientada para a melhoria da Instituição e não como mero fim em si mesmo. São previstos

momentos de avaliação intermédia no sentido de identificar os pontos fortes e fracos e de proceder a adaptações e reajustamentos que possibilitem a elaboração de planos de intervenção. As propostas de alteração e/ou reformulação são da responsabilidade de qualquer interveniente no processo educativo (Diretores Pedagógicos, dos Coordenadores de Departamento, dos Coordenadores de Turma, do Gabinete de Projetos, dos professores, dos alunos, de funcionários, Pais e Associação de Pais). A criação de um grupo de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Educativo, onde estarão representados as direções pedagógicas, a direção, funcionários e professores, eventualmente, se for necessário serão integrados outros elementos, está em análise.

Como o Projeto Educativo é um documento com objetivos a realizar em três anos, o seu grau de consecução será medido anualmente sob a forma de relatório, através de indicadores quantitativos e qualitativos, que permitam a reformulação contínua das estratégias em curso visando alcançar os objetivos definidos. Estas propostas serão apresentadas em Conselho Pedagógico e, posteriormente, aprovadas por essa mesma estrutura, contemplando os seguintes parâmetros: Conformidade (comparação das ações realizadas com os objetivos, princípios e finalidades estabelecidas); Eficiência (verificação da maximização da utilização dos recursos postos à disposição da Instituição); Pertinência (verificação da correspondência das ações previstas e desenvolvidas às reais necessidades da Instituição); Consistência (entre os objetivos a atingir); e Eficácia (avaliação dos resultados comparando-os com os recursos investidos). Assim, todas as prioridades e opções do Projeto Educativo são passíveis de revisão em função das necessidades e interesses da comunidade educativa e a pertinência dos objetivos a concretizar. Estes objetivos são concretizados no Plano Anual de Atividades.

O projeto ora apresentado constitui assim um instrumento de planeamento e gestão escolares, sendo, no entanto, e como já referido um documento dinâmico e aberto, no sentido de permitir acolher novas iniciativas e objetivos que contribuam para a construção de um ORFEÃO de Excelência. Ao invés de se apresentar como um fim em si mesmo, este documento contém as linhas estratégicas orientadoras para um trabalho que deve ter início agora e aqui com Qualidade, Criatividade, Rigor de planeamento, Ambição e Internacionalização.

II. DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO

1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

A região de Leiria é uma região de grande dinamismo e capacidade empreendedora, multifacetada, rica do ponto de vista histórico e cultural e com elevado potencial, tendo sido considerada pela consultora internacional “*Bloom Consulting de 2019*” como a terceira melhor cidade para viver em Portugal, apenas ultrapassada pelos dois grandes pólos urbanos de Lisboa e Porto, em termos de qualidade de vida.

Leiria foi designada em 2019 pela UNESCO como Cidade Criativa na área da música, uma distinção que passa a partilhar com 47 cidades espalhadas pelo globo.

Decorre também a Candidatura de Leiria a Capital Europeia da Cultura 2027, que junta 25 municípios de três comunidades intermunicipais.

Leiria como capital de distrito e sede da Comunidade intermunicipal da Região de Leiria, tem-se afirmado como um espaço territorial capaz de atrair pessoas e empresas qualificadas; um espaço territorial qualificado nos aspetos cívicos, culturais e económicos, conhecido e reconhecido pela excelência das suas organizações e empresas e pela capacidade de se mobilizarem na defesa do interesse coletivo e na melhoria dos serviços que prestam e no aumento da competitividade da região.

No contexto dos negócios, Leiria pode também afirmar-se como um dos principais concelhos, ocupando a nível nacional a sexta posição, o que demonstra a vitalidade e o empreendedorismo dos nossos agentes económicos e a sua capacidade para gerar riqueza e emprego, fator também decisivo para a afirmação de Leiria no contexto nacional.

A região de Leiria é caracterizada por ter uma boa localização estratégica, com presença de recursos naturais e construídos de elevado potencial económico, boas acessibilidades rodoviárias aos principais centros urbanos do País, densidade populacional acima da média, menor taxa de desemprego e menos problemas de coesão social do que a média do País. Possui um forte dinamismo industrial, em particular no que respeita ao setor dos moldes, vidro, cerâmica, pedra e plástico, com uma reconhecida vocação exportadora e associações empresariais dinâmicas, com forte ligação ao meio académico. Ao nível do Turismo, Leiria continua a incrementar os seus fatores de atratividade, potenciando a atividade turística e os recursos endógenos junto dos visitantes nacionais e internacionais.

Leiria tem-se assim afirmado pela sua iniciativa económica, mas tem também tradições culturais, existindo por exemplo uma oferta interessante de lojas de comércio de instrumentos e materiais musicais assim como a nível da dança, fruto da procura e das necessidades da população estudantil musical e de dança, mas também das inúmeras bandas filarmónicas que existem no distrito de Leiria, o conselho de Leiria é o conselho do país com mais Bandas Filarmónicas (11).

Os movimentos orfeónicos surgiram no início do séc. XX, formando-se vários grupos, com destaque para o Orfeão de Leiria; a banda militar, através dos seus músicos, contribuiu para a formação de várias orquestras e forneceu à cidade e à região, para além de muitos concertos, muitos regentes filarmónicos. Foi com todos estes “ingredientes” que foi possível ouvir repertório coral sinfónico e concertístico, chegando a promover-se obras de compositores locais. As citadas entidades promotoras de concertos, nas décadas de 30 a 60 do século passado, trouxeram a Leiria, ao extinto teatro D. Maria Pia, os melhores intérpretes nacionais e internacionais de então: Orquestra da Emissora Nacional, Pedro de Freitas Branco, Frederico de Freitas, Igor Markevitch, Viana da Mota, Maria João Pires, Nikita Magalof, entre outros.

Através do Festival “Música em Leiria”, promovido pelo Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes, a partir de 1983, tem sido possível manter a tradição de trazer a Leiria e a outras cidades da região concertos de Música

Erudita, para além de outros géneros musicais, com maestros, intérpretes e compositores de referência, nacionais e internacionais, pelo menos uma vez por ano, durante cerca de dois meses.

O Orfeão de Leiria iniciou a sua atividade em maio de 1946, com um Coral dirigido por Rui Barral, a que se sucederam, ao longo dos anos de ininterrupta atividade, vários outros ilustres maestros; dedicou-se, no entanto, às atividades de outras áreas artísticas, nomeadamente ao teatro e à dança. O Coral foi o embrião do que é hoje o OL|CA, entidade de referência no âmbito cultural, autêntico *ex-libris* cultural da cidade e de uma vasta região que não se confina ao concelho de Leiria, a única que, por três vezes, foi distinguida por diferentes governos com a Medalha de Mérito Cultural, desenvolvendo a sua atividade ao longo das suas mais de seis décadas.

Na última década o OL|CA lançou projetos de referência a nível nacional: o Festival Internacional de Guitarra de Leiria (FIGL), Estágio Internacional de Orquestra, Ciclo de *Masterclasses*, Concertos Didáticos, Festival Beira-Rio e os Concertos com História. Estes eventos têm contado com a presença de grandes nomes da música quer a nível nacional quer internacional.

Salientamos que estes projetos têm enriquecido sobremaneira a qualidade dos nossos alunos.

O OL|CA é promotor em conjunto com a Câmara Municipal de Leiria de inúmeros concertos na cidade e na Região de Leiria, através do Ciclo de Concertos nas Freguesias e dos Concertos com História.

No que respeita a infraestruturas culturais são várias, privados e públicos, nomeadamente os das escolas do Instituto Politécnico de Leiria (IPL); de âmbito municipal, para além do Teatro José Lúcio da Silva, onde se realizaram obras que permitem apresentar qualquer tipo de espetáculo, existe o Teatro Miguel Franco, no antigo Mercado de Sant'Ana, espaço polivalente, onde há cinema, teatro, dança e outras atividades culturais, assim como novas salas de cinema (Cinema City e LeiriaShopping).

Outros espaços têm sido utilizados como locais de concerto, destacam-se as várias igrejas da região, o Centro de Diálogo Intercultural (CDIL) e o Solar dos Ataídes da Fundação Caixa Agrícola de Leiria. Por outro lado, algumas livrarias realizam atividades musicais, não se limitando somente ao comércio, mas também à divulgação cultural e musical.

Existem também museus, como o Moinho de Papel, o Museu de Leiria e o Museu de Imagem em Movimento, entre outros, que abarcam uma já significativa capacidade de fazer interagir a música com as outras artes.

O ensino da música está igualmente bem consolidado no concelho. Para além da EMOL, existe a Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP), o Conservatório de Música da Caranguejeira e ainda escolas não oficiais, escolas particulares que ministram o ensino da música. Estas são sobretudo coletividades e as 11 bandas filarmónicas que existem no conselho de Leiria. Nos concelhos limítrofes existem já outros conservatórios e academias oficiais de música, nomeadamente, em Alcobaça, Marinha Grande, Ourém, Fátima e Pombal.

No que respeita ao ensino oficial da dança, existe no concelho a Academia de Ballet e Dança – Annarella e Escola de Dança Diogo Carvalho, no entanto nas zonas limítrofes do concelho, podemos encontrar a Academia de Dança de Alcobaça, Escola Vocacional das Caldas da Rainha, Academia de Dança Arabesque de Ourém, Escola Vocacional de Tomar da Sociedade Filarmónica Gualdim de Pais, Sport Operário Marinhense da Marinha Grande e Escola de Dança do Conservatório David de Sousa, na Figueira da Foz. Em Leiria, a prática da dança é cada vez maior, existindo diversas escolas de dança com inúmeras modalidades de dança.

2 CARACTERIZAÇÃO DO ORFEÃO E DAS SUAS ESCOLAS

O Orfeão de Leiria | Conservatório de Artes, Associação (OL|CA), instituição associativa com a sua sede na Av. 25 de Abril, Leiria, tem por finalidade promover a difusão da cultura, a prática da música coral, o ensino artístico, a beneficência, propaganda e defesa regional.

A EMOL é um departamento do OL|CA, instituição de utilidade pública proprietária da Escola. É abrangida pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, visando prosseguir os objetivos educacionais previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, em particular para o ensino artístico.

Foi em 1982, graças ao impulso de José Ferreira Neto, que se criou, no então Orfeão de Leiria, uma Escola de Música. No entanto, só em 1990, por despacho do Ministério da Educação, passou a ser escola de música com ensino oficializado, na altura a única escola do distrito nestas condições.

A EMOL obteve o seu paralelismo pedagógico em 12 de julho de 1990 e autonomia pedagógica a partir do ano letivo 2009-2010, funcionando nos regimes de iniciação, articulado, supletivo e ensino profissional em cooperação com as Escolas Secundárias da região.

No ano letivo 1999/2000 o Orfeão de Leiria amplia as suas atividades através da criação de uma escola de dança (EDOL) de ensino artístico vocacional, cumprindo-se, assim, o objetivo de contribuir para a formação profissional na área da dança a nível nacional.

O averbamento dos cursos de Dança na autorização definitiva de funcionamento nº 4545/DES da Escola de Música do OL|CA com efeitos a 1 de Setembro de 2019 veio potencializar a fusão da arte com a educação oficial, mas também a inclusiva. A dança e a música, enquanto instrumentos didáticos/pedagógicos e através do processo de ensino-aprendizagem, podem ser utilizados na valorização das potencialidades dos alunos, sendo fundamental incluir e utilizar a modalidade artística da dança e da música no contexto educativo desde cedo.

Atualmente a EMOL dispõe de um corpo docente detentor de graus académicos superiores e altamente qualificado, quer pedagogicamente, quer artisticamente.

Durante o último triénio, o OL|CA teve um aumento significativo de alunos chegando neste momento aos 823, facto que nunca aconteceu (alunos da EMOL e do Conservatório Sénior). Este aumento de alunos é o reflexo do trabalho de qualidade que se desenvolve quer nas escolas quer através dos projetos desenvolvidos nos últimos anos bem como do esforço contínuo de sair “fora das suas portas” quer participando nos variadíssimos eventos culturais da região quer nas idas às escolas da região, promovendo assim as actividades do Orfeão.

Os planos de atividades elaborados pelas escolas desde o ano letivo 2016/2017 tiveram um alto nível de execução e neles constam uma grande variedade de atividades. Estas têm como objetivo aumentar o conhecimento e motivação dos alunos, destacando-se as *masterclasses/workshops* e os Estágios de Orquestra de Sopros e Cordas. Existe hoje um cuidado em calendarizar todas as atividades com muita antecedência, permitindo assim uma melhor organização quer do OL|CA quer das famílias.

Verificam-se também melhorias muito significativas na taxa de sucesso dos alunos de música e de dança e os níveis de abandono desceram para cerca de metade em termos gerais. Estas melhorias resultam de um maior acompanhamento por parte dos professores, um aumento significativo de aulas de apoio, da existência de um coordenador de turma e tutor do aluno. Os procedimentos foram uniformizados e todos os anos discutem-se os aspetos a melhorar, procurando a discussão e a partilha de estratégias.

Na procura de uma escola inclusiva, todos os anos os currículos das disciplinas são discutidos e aprovados, assim como as respetivas matrizes de provas. Procura-se a valorização do conceito de inclusão, estabelecendo práticas pedagógicas adaptadas a cada aluno.

Procurou-se no último triénio que as escolas tivessem uma intervenção intercultural, de descentralização, formação de novos públicos, social e inclusiva, a exemplo disto foram desenvolvidos os seguintes projetos: *Crescer com a Música, Concertos Didáticos, Projeto Giro ó Bairro, Abraç'artes/Concertos com História, Arte & Autismo, Face to Face e Instrumentos Fixes.*

2.1 IDENTIDADE E CULTURA DO ORFEÃO

O **Orfeão de Leiria Conservatório de Artes (OL|CA)** foi fundado por iniciativa de um grupo de notáveis leirienses que, em Assembleia Geral Constituinte de 15 de julho de 1946, aprovou os seus estatutos. Em 16 de novembro do mesmo ano, por despacho do Governador de Leiria, foram ratificados os referidos estatutos, que, a partir de então, passaram a ter vinculação jurídica nos termos da legislação vigente.

Desde a primeira hora que se tornaram evidentes a simplicidade e a clareza dos fins e objetivos que os fundadores desta instituição quiseram consagrar no escopo dos seus estatutos. Tão lineares e transparentes que continuam a ter plena atualidade e por isso aqui se reproduzem:

Artigo 1º

O ORFEÃO DE LEIRIA | CONSERVATÓRIO DE ARTES, ASSOCIAÇÃO, instituição associativa com a sua sede na Av. 25 de Abril, Leiria, tem por finalidade promover a difusão da cultura, a prática da música coral, o ensino artístico, a beneficência, propaganda e defesa regional.

1º – As várias atividades a desenvolver serão organizadas em departamentos os quais se regerão nos termos destes estatutos e regulamentos internos.

2º- Para a realização dos seus fins, o ORFEÃO DE LEIRIA | CONSERVATÓRIO DE ARTES, ASSOCIAÇÃO, colabora com todas as entidades oficiais e organizações particulares, podendo associar-se a todos os organismos de cuja associação resultem benefícios para a prossecução de objetivos culturais.

Artigo 2º

O ORFEÃO DE LEIRIA | CONSERVATÓRIO DE ARTES, ASSOCIAÇÃO, como coletividade, não terá qualquer filiação política ou religiosa, colaborando com todos os partidos políticos ou associações religiosas legalmente constituídas, desde que dessa colaboração resultem benefícios efetivos cultural e socialmente.

2.1.1 CONTRIBUTOS ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS NA ÁREA DA MÚSICA

A EMOL tem procurado, desde a sua criação, e particularmente desde a sua oficialização, consolidar um ensino da música de qualidade, seguindo as teorias pedagógicas e as metodologias mais avançadas, tendo em vista o objetivo de ser uma “escola com autonomia pedagógica”, o que foi alcançado no ano letivo 2009/2010.

Assim, tendo em conta que o trabalho pedagógico em qualquer escola, como organização social que é, depende das suas condições organizacionais e considerando que:

- O aparecimento, o desenvolvimento e o nível das aptidões musicais de um indivíduo dependem dos estímulos musicais a que ele está sujeito ao longo da vida e, particularmente, nos seus primeiros anos;
- O processo de ensino/aprendizagem da música não se resume à aprendizagem de um instrumento dentro de uma sala de aula;
- A probabilidade de atingir elevados níveis de sucesso diminui se a aprendizagem da música se iniciar após os 9 anos de idade;
- A aprendizagem ao longo da vida é essencial ao desenvolvimento pessoal e social, seja de nível económico ou cultural;
- Formar músicos e cidadãos responsáveis, implica um investimento acrescido, quer no desenvolvimento de competências de aprendizagem, quer na exposição do resultado final.
- Se devem procurar projetos pedagógicos inovadores, recusando a perpetuação dos valores do sistema, que se ajustem a uma aposta na mudança e na aproximação das novas realidades artísticas.

A EMOL tem contribuído para a formação de músicos que se destacam a nível nacional e internacional, exercendo a profissão de instrumentistas ou de professores. De referir:

Adriana Paraíso Vaz Cardoso	Francisco Gonçalves	Miguel Brites Alves
Ana Carlota Silveiro	Francisco Vieira	Miguel dos Santos Alves
Ana Carolina Gaspar	Gonçalo Pereira	Mikael Faustino
Ana Ester Santos	Hélder Ferreira	Mónica Antunes
Ana Lúcia Gameiro Carvalho	Hildeberto Peixoto	Mónica Lopes
Ana Luzia Lapo Franco	Hugo Ferreira	Nelson Caetano
Ana Margarida Balão	Humberto Ladeira	Neuza Bettencourt
Ana Maria Lopes	Ilda Coelho	Nuno Antunes
Ana Patrícia Cunha	Inês Condeço	Nuno Miguel Freitas
Ana Regina Neto Domingues	Inês Costa	Paulo Santo
Ana Sofia Mateus Francisco	Ivan Branco	Pedro Alexandre Frazão
André Almeida Ferreira	Ivan Silvestre	Pedro Calado
André Cordeiro da Silva Branco	Jacinta Nunes Correia	Pedro João Rodrigues
André Ramalhais	Joana Nogueira	Pedro Pinto
Ângela Neto Domingues	Joana Ribeirinho Fernandes	Pedro Tomás
António Casal	João Diogo Pereira	Rafael Mendonça
Artur Delgado	João Faustino	Rafael Pessoa
Bárbara Bernardino	João Ferreira	Renato Luís
Beatriz Costa	João Filipe Cunha	Ricardo Ferreira
Belisa Brites Nogueira	João Henrique Santos	Ricardo Nuno Alves Pereira
Bruno Almeida Ferreira	João Lucas Santos	Rita da Silva Domingues
Bruno Lousada	João Luís Ramos	Rita Fernandes
Carla Antunes	João Maneta	Rita Neto Domingues
Carlos Ramos	João Mário Vinagre	Rita Pereira
Carolina Rosa	João Miguel Resende	Rita Seco
Catarina Ferreira	João Nuno Santos	Roberto Batista
Catarina Gomes	João Paulo Gonçalves	Rodrigo Carreira
César Cardoso	João Paulo Lopes	Rodrigo Rainho
Claire Santos	João Pedro Costa	Rosa Coelho
Clara Mendes	João Pedro Ferreira	Rui Carreira
Cláudia Franco	João Repolho	Rui Filipe Correia
Cristiana Moreira	João Tiago Gomes	Rui Grenha
Cristiano da Felismina	Joel Silva	Sandra Lavajo Vieira
Daniel Bernardes	José Manuel Maria	Sara Marcelino
Daniel Constantino	José Moreno	Sérgio Martinho
Daniel Faria	Juliana Gaspar	Sérgio Varalunga
Daniela Massano	Lara Rainho	Sofia Silva
Diana Catarino	Laura Felício	Sónia Leitão
Diana Pinto	Leonor Abrunheiro	Susana Ezequiel
Diane Santos	Lúvia Duque	Suse Ribeiro
Diogo Filipe Esteves	Lourenço Frazão	Tiago Antunes Ferreira
Diogo Filipe Santos	Luís Filipe Silva	Tiago Branco
Diogo Patrício Santos	Magda Carvalho	Tomás Franco
Eduardo Cardinho	Manuel Sousa	Tomás Rosa
Eduardo Ferreira	Margarida Neves	William Fonseca
Elsa Felicidade	Maria Carolina Resende	
Fábio Pascoal	Maria Manuela Coutinho	
Filipa Grilo	Mariana Ferreira Baltazar	
Filipe Rocha	Marina Camponês	
Flávio Cardoso	Maryana Lagoyda	
Flávio Lopes	Miguel Alves Ferreira	

2.1.2 CONTRIBUTOS ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS NA ÁREA DA DANÇA

Desde a criação da escola de dança que se procura oferecer aos alunos uma formação de qualidade que abarque um ensino técnico e artístico de qualidade, proporcionando-lhes o contacto com diferentes linguagens de movimento, seja através das aulas ministradas nas escolas bem como pelo contacto com diversos professores e coreógrafos de dança convidados.

Neste sentido e tendo em conta o trabalho pedagógico necessário em qualquer escola, considera-se importante:

- Que a probabilidade de se atingirem bons níveis de sucesso diminui se a aprendizagem da dança se iniciar por volta dos 3/4 anos de idade, dependendo de cada criança;
- Que a aprendizagem da dança aliada à formação geral promove a disciplina, organização e sucesso escolar, bem como o desenvolvimento pessoal e social, seja de nível económico ou cultural;
- Que se devem procurar projetos pedagógicos inovadores, que se ajustem a uma aposta na mudança, na aproximação das novas realidades artísticas e na inclusão.

A Escola de Dança tem contribuído para formação de bailarinos, performances e professores de dança, exercendo a profissão de bailarinos ou professores, na própria escola ou fora dela. De referir:

Alexandra Figueira
Ana Filipa Manaia do Vale
Ana Rita Ferreira
Beatriz Santos
Catarina Moreira
Eunice Caetano
Guida Maurício
Katy Gaspar
Katy Nascimento
Silvia Santos

2.2 INTERLIGAR A INSTITUIÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

A EMOL procura interligar-se com a comunidade educativa através de/a:

- Participações dos pais - As famílias são um fator muito importante na comunidade, pois são elas as responsáveis pela vida dos seus educandos. Assim, a família deve ter um papel intrínseco na vida da escola e para tal o Orfeão de Leiria procura a sua inclusão em atividades a eles destinadas, incrementando a sua participação nas várias atividades anuais;

- Inclusão da associação de pais no Conselho Pedagógico – A inclusão do representante da associação de pais no órgão consultivo da escola, procura ouvir as suas opiniões e conta com o seu apoio a nível material e humano;

- Inclusão da associação de estudantes no Conselho Pedagógico - O/A representante da associação de estudantes no órgão consultivo da escola procura ouvir as suas opiniões e sugestões para uma maior e melhor vivência artística dentro da escola;

- Atividades fora de portas - Captar novos públicos e apelar à população para a importância da cultura e do ensino artístico, através do envolvimento da comunidade, da participação em concertos ou atividade, da

participação nos intercâmbios com diversas instituições culturais ou escolas de ensino artístico, e da colaboração ativa com instituições da cidade que procurem promover a cultura.

- Utilização da música promovendo uma aproximação social, permitindo um crescimento conjunto de uma comunidade, nas vivências, atitudes e responsabilidades. Para isto, o OL, cria condições para essa aproximação, criação e vivência de projetos de música e dança que possam incluir toda uma comunidade, uma sociedade. Estes projetos com caráter social, que se realizam nos mais variados contextos educacionais, desenvolvem-se junto de comunidades/etnias como desenvolvimento individual e sociocultural. Essas práticas têm em conta um número significativo de pessoas que, não tendo acesso a uma aprendizagem formal, podem encontrar nestes tipos de projetos a possibilidade de conhecer, fazer e praticar música;

- Possibilitar o acesso do ensino da música a alunos menos favorecidos economicamente, promovendo assim a inclusão social;

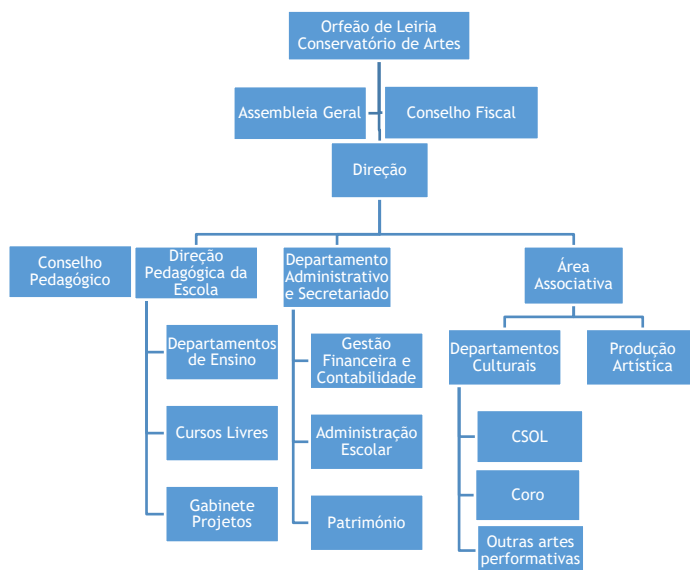
- Sensibilização para a aprendizagem da música através de apresentações/demonstrações instrumentais ou outras atividades, fora do ambiente escolar, procurando divulgar a oferta escolar e os instrumentos lecionados;

- Dinamização da página eletrónica da escola, promovendo e transmitindo para o exterior a dinâmica desenvolvida, as atividades realizadas.

2.3 ORGANIZAÇÃO/ GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA

A estrutura organizacional da EMOL decorre da sua existência como departamento do OL|CA, pelo que se apresenta o organograma desta instituição e respetivo enquadramento da Escola.

ORGANOGRAMA:



Os Corpos Sociais do OL|CA, incluindo a Direção, funcionam em regime de voluntariado, tendo mandatos de três anos, de acordo com os Estatutos da instituição. Cabe à Direção a tutela das diferentes escolas, onde se incluem a EMOL. Assim, é atribuída a um dos elementos da Direção a responsabilidade direta do funcionamento das escolas, sendo que o mesmo reúne regularmente com a direção pedagógica da Escola, fazendo a ponte entre a direção executiva e a direção pedagógica. Acompanha ainda o cumprimento das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, valorizando a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e valida o quadro docente.

A EMOL é um departamento do Orfeão de Leiria Conservatório de Artes (OL|CA) e a sua autonomia manifesta-se quanto à orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares; planos de estudo e conteúdos programáticos e avaliação de conhecimentos, para além dos restantes termos do art.º 37º do

Decreto-lei nº. 152/13, de 4 novembro, em articulação com as competências da entidade proprietária da instituição de utilidade pública proprietária da Escola.

2.3.1 DIREÇÃO PEDAGÓGICA

A direção pedagógica da EMOL deve obedecer aos requisitos do art.º 40º do Decreto-Lei nº 152/2013.

2.3.2 CONSELHO PEDAGÓGICO

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da EMOL, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente.

É constituído para o triênio 2019/2022 por:

EMOL:

- a) Direção Pedagógica;
- b) Coordenadores dos departamentos curriculares;
- c) Coordenador do Gabinete de Projetos;
- d) Representante dos alunos;
- e) Representante dos Pais e Encarregados de Educação;
- f) O representante da direção do OL|CA.

2.3.3 DEPARTAMENTOS CURRICULARES

Os departamentos curriculares são estruturas que visam o reforço da articulação curricular horizontal e vertical na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, regional ou local, bem como o desenvolvimento de estratégias conducentes ao sucesso escolar dos alunos. Compostos por docentes dos grupos disciplinares que lecionam as disciplinas neles incluídos, podem ser constituídos por subdepartamentos, tendo em conta a especificidade de algumas das suas disciplinas ou conjuntos de disciplinas.

Os departamentos curriculares da EMOL, grupos disciplinares que os integram e disciplinas que lecionam (sem prejuízo de outras que vieram a funcionar) constam da tabela seguinte:

Departamento	Grupos disciplinares	Disciplinas
Cordas, Teclas e Canto	Cordas dedilhadas Cordas friccionadas Teclas Canto	Guitarra; Harpa; Contrabaixo; Viola; Violino; Violoncelo; Acordeão; Cravo; Órgão de tubos; Piano; Acompanhamento e improvisação; Instrumento de tecla Canto;
Sopros e Percussão	Sopros Metais Sopros Madeiras Percussão	Trombone; Trompa; Trompete; Tuba Clarinete; Fagote; Flauta de Bisel; Flauta Transversal; Oboé; Saxofone Percussão
Formação Musical e Ciências Musicais	Formação Musical Ciências Musicais	Formação Musical História e Cultura das Artes Análise e Técnicas de Composição
Classe de Conjunto	Classe de Conjunto	Classe de Conjunto
Gabinete de Projetos	Projetos Cursos Livres	Projetos Cursos Livres
Departamento de Dança	Dança Música	Técnicas de Dança Clássica Técnica de Dança Contemporânea Expressão Criativa Práticas Complementares de Dança Música

As reuniões de departamentos curriculares ou dos seus grupos disciplinares são convocadas pelo coordenador sempre que seja necessário. Estas reuniões têm a finalidade de promover a discussão das questões pedagógicas, dos programas e critérios de avaliação relacionadas com a(s) disciplina(s) que lecionam os docentes neles integrados.

2.3.4 ARTICULAÇÃO COM AS ESCOLAS DO ENSINO REGULAR

A EMOL, ao longo dos últimos anos, tem tentado sensibilizar os agrupamentos de escolas do ensino regular para os benefícios do ensino artístico e para toda a sua conjuntura. Através da experiência que temos partilhado com as escolas com as quais a EMOL se articula, tem sido possível a aproximação aos alunos do 1º Ciclo. Essa aproximação, numa primeira fase, tem-se desenvolvido através de *Ações nas Escolas* do 1º Ciclo; ou seja, apresentações dos instrumentos ministrados na nossa escola à maioria das escolas do 4º ano de escolaridade dos agrupamentos circundantes à nossa área de abrangência (concelho de Leiria).

Durante cada ano letivo, a articulação do desempenho, comportamento e avaliação de cada aluno é facultada através de fichas de avaliação intercalares e fichas de final de período e de contactos telefónicos com os respetivos diretores de turma. Para os conselhos de turma dos alunos de articulado, nas escolas do ensino regular, são também destacados professores que representam a EMOL. A partir do ano letivo, 2016/2017, a direção pedagógica nomeou um professor Coordenador de Turma e que tem a incumbência de ser o elo de ligação mais rápida e eficaz no intercâmbio de informação entre a turma da escola do ensino regular e o respetivo Diretor de Turma e a EMOL.

São funções do Coordenador de Turma:

- Manter um contacto regular com os alunos, encarregados de educação, professores e diretores de turma, tendo em vista o esclarecimento e colaboração recíprocos do processo ensino/aprendizagem e a solução das dificuldades escolares;
- Reportar as ocorrências de indisciplina ao Diretor Pedagógico da EMOL e ao respetivo Diretor de Turma da escola do ensino regular;
- Acompanhar o percurso escolar dos alunos que apresentem desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam e o grau de frequência no ensino especializado;
- Supervisionar os planos de recuperação dos alunos referidos na alínea anterior;
- Participar nas Reuniões de Conselho de Turma das escolas do ensino regular, quando não for possível a presença de, pelo menos, um professor dos alunos e desde que não lhe esteja atribuída nenhuma outra tarefa.

A Direção Pedagógica da escola tem mantido um contacto mais direto com os diretores dos agrupamentos das escolas, com as quais esta tem protocolo, no sentido de articular de uma forma mais equilibrada todo este processo.

Tem-se consciência que a articulação com as escolas é um processo em constante construção e aperfeiçoamento. Muitas são as iniciativas nas quais há uma participação conjunta: participações musicais em eventos organizados pelas escolas do ensino regular; reuniões com os encarregados de educação dos alunos de articulado; reuniões de esclarecimento com os encarregados de educação e pais de alunos interessados no ingresso ao ensino articulado; participações musicais nos Saraus/Galas e festas de final de ano das escolas do ensino regular e ajuda na orientação de materiais para concursos de música.

2.4 RECURSOS HUMANOS

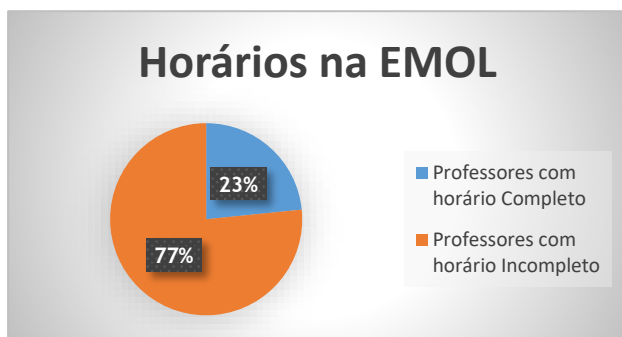
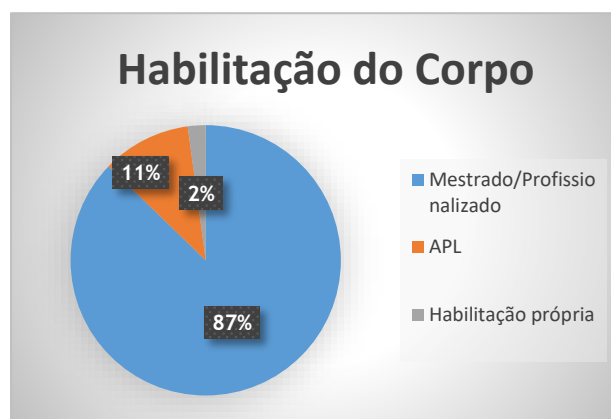
Os recursos humanos da escola são o pessoal docente, o pessoal não docente, os pais e encarregados de educação e os alunos.

A abordagem no que se refere aos recursos humanos numa escola está voltada em garantir aos alunos um professor (a) que atenda as necessidades básicas para a função, pois ele terá de dar apoio pedagógico aos alunos no desenvolvimento das atividades, além de possuir competência profissional comprovada e condições adequadas de trabalho.

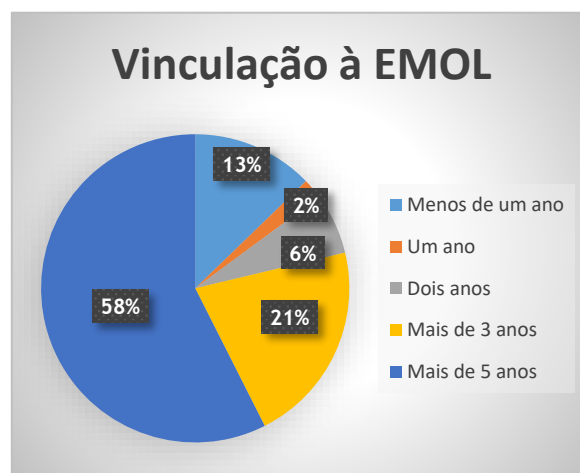
Mas os recursos humanos de uma escola, não são só os professores. Devemos apontar como atribuição e responsabilidade dos recursos humanos nas escolas, o pessoal administrativo e auxiliar, os alunos e encarregados de educação, ou seja, todos os intervenientes no processo educativo.

2.4.1 PESSOAL DOCENTE

No ano letivo 2019/2020, e de acordo com a distribuição de serviço docente proposta pela direção pedagógica, o Orfeão de Leiria conta com a colaboração de 60 professores para a Escola de Música, incluindo os de Dança, que lecionam cursos livres e oficiais. A EMOL tem no ensino oficial 47 professores, dos quais 87% profissionalizados, 2% com habilitação própria e 11% com autorização de lecionação.



A estabilidade e a exclusividade, a nível de docência, são fatores essenciais ao desenvolvimento de um projeto educativo plurianual. Apesar de 79% dos professores estarem na escola há mais de 3 anos, só 23% têm nela horário completo, sendo os restantes simultaneamente docentes noutras escolas de música.



Para além disso, e nesta área de ensino, felizmente, os professores não exercem exclusivamente a docência, sendo músicos e como tal, têm outros compromissos profissionais. Assim, embora esta situação lhes permita manter um nível de performance consentâneo com um ensino artístico de qualidade, ela traz algumas dificuldades na organização e funcionamento da escola.

2.4.2 PESSOAL NÃO DOCENTE

O OL|CA dispõe de um quadro de 10 colaboradores administrativos e auxiliares efetivos, com experiência e dedicados à instituição.

A EMOL, estando integrada no OL|CA, não tem pessoal não docente exclusivo das Escolas. No entanto, na distribuição das tarefas deste pessoal, foram atribuídas funções especificamente relacionadas com a EMOL, nomeadamente nas áreas de atendimento, alunos, pessoal docente e contabilidade.

Assim, no atendimento, conta-se com uma funcionária para atendimento permanente e secretariado, nomeadamente trabalho de reprografia, atendimento telefónico e por e-mail, pagamentos, matrículas, entre outras atividades.

Para apoio às escolas e respetiva direção pedagógica, conta-se com 2 funcionárias e entre elas a chefe dos serviços, que contribuem não só para uma boa gestão pedagógica como administrativo-pedagógica. Exercem atividades como o acompanhamento de alunos e organização letiva, atendimento a professores e outras tarefas (atendimento telefónico e por e-mail, registo de faltas, preenchimento e envio de ficheiros informáticos, entre outros). Dão também apoio a atividades das escolas e da instituição, fazendo a monitorização da plataforma de administração pedagógica, a gestão e atualização do *site* e da página do *facebook*, bem como o desenvolvimento da imagem gráfica e a divulgação das atividades desenvolvidas na Escola. (2)

Por outro lado, existe ainda a área da contabilidade, que é responsável por toda a área financeira. (vencimentos de todos os trabalhadores da instituição, fornecedores...) (2)

Os auxiliares são responsáveis por tarefas de vigilância, mas são também responsáveis de manutenção, limpeza e higiene da escola e apoiam as diversas atividades e concertos (logística), e transporte de crianças. (3)

2.4.3 ALUNOS

Nos últimos anos, a EMOL não elegeu os órgãos sociais da Associação de Estudantes, sendo que e por forma não só a facilitar o diálogo com os alunos como também ter o seu contributo na iniciativa e organização de atividades, a direção pedagógica irá promover as respetivas eleições, neste mandato.

Os alunos que frequentam o Orfeão de Leiria enquadram-se em vários regimes e na sua maioria são alunos que frequentam os Curso Básicos, em regime articulado, com uma faixa etária entre os 10-12 anos.

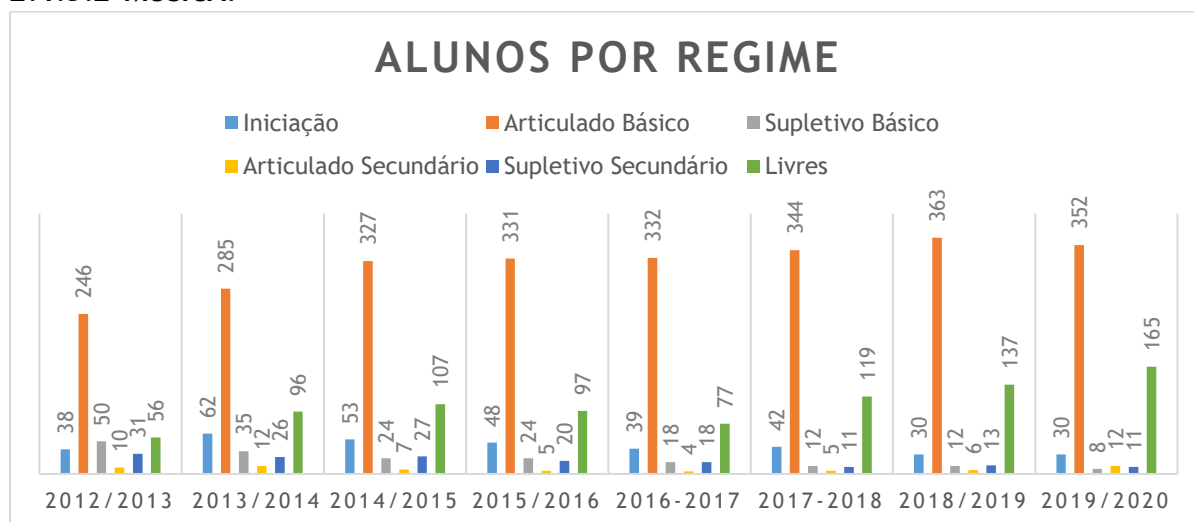
Dever-se-á ainda considerar a procura de conhecimentos musicais e de dança através do ingresso nos cursos livres.



2.4.3.1 ALUNOS BENEFICIÁRIOS DA ACÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

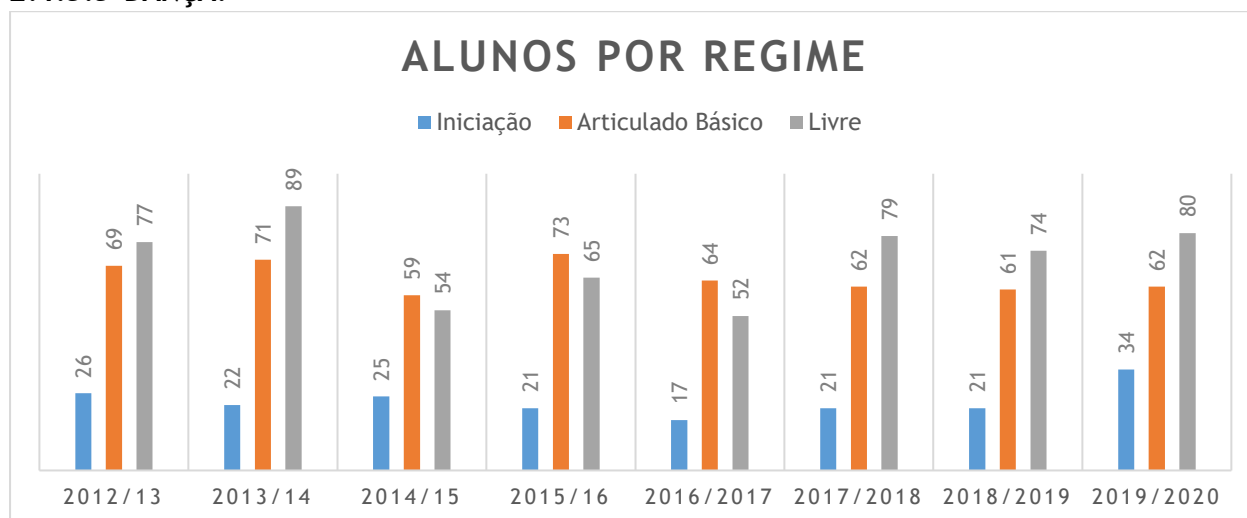
A EMOL procura beneficiar os alunos no âmbito dos serviços de Ação Social Escolar, com apoios que permitam superar ou compensar as carências de tipo sociofamiliar, económico ou cultural que possam dificultar o acesso à escola ou ao processo de aprendizagem, assegurando a estes alunos descontos nos transportes escolares, ajuda/reduções na aquisição de instrumentos ou mesmo alugueres/cedência de instrumentos gratuitos, descontos na aquisição de manuais escolares e descontos significativos em atividades extracurriculares, nomeadamente inscrição paga pela EMOL aquando da participação de alunos em Concursos de âmbito nacional ou internacional.

2.4.3.2 MÚSICA:



No que respeita aos cursos ministrados, no curso básico em regime articulado, verifica-se um aumento de alunos. Em contrapartida no regime supletivo, tem-se assistido a um decréscimo tanto no 2º como no 3º ciclo devido à ausência de financiamento. Os cursos Livres têm aumentado com a criação de projetos para o pré e 1º ciclo (*Crescer com a Música e Crescer com as Artes*).

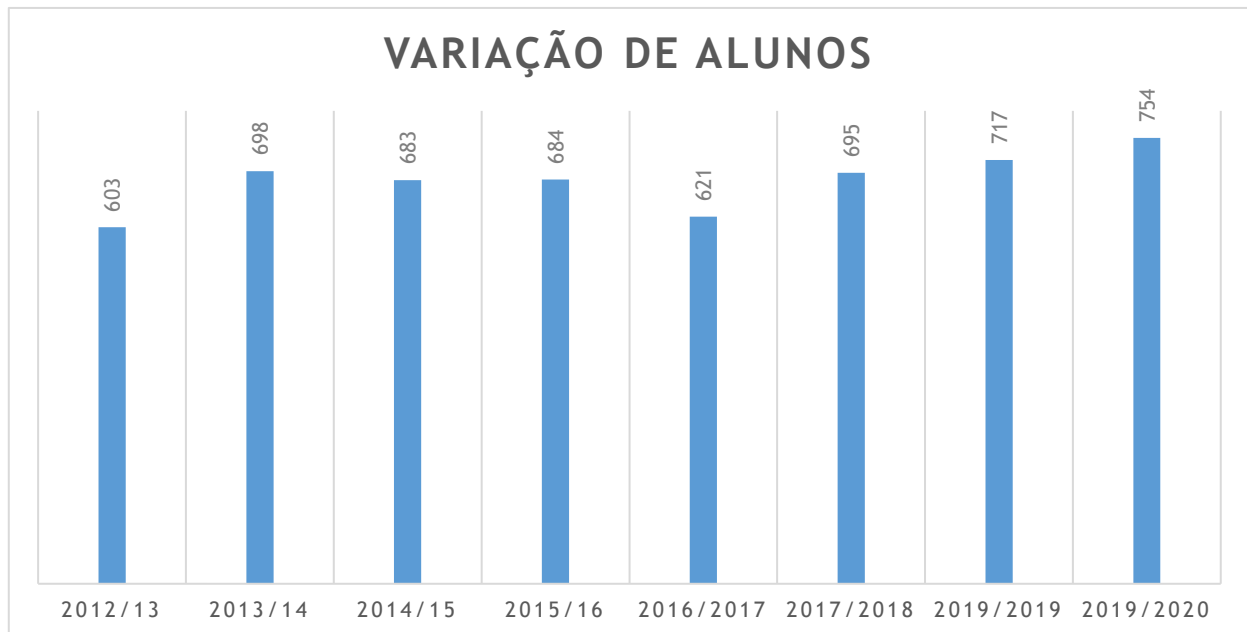
2.4.3.3 DANÇA:



O OLCA tem já mais de 800 alunos, distribuídos por vários concelhos, nomeadamente: Batalha, Leiria, Marinha Grande e Sertã,

Também continua-se a verificar a frequência de alunos de diversas nacionalidades e de diferentes origens geográficas e socioeconómicas.

A evolução do número de alunos da EMOL (sem contar com os alunos do CSOL), nos últimos sete anos letivos, é a seguinte:



Os alunos que frequentam atualmente a EMOL preenchem as seguintes categorias:

- Crianças e jovens provenientes de famílias com alguns recursos económicos que querem integrar a música e/ou a dança na educação dos seus filhos;
- Jovens com alguma experiência musical ou de dança, que estando desfasados no ensino regular, pretendem ainda assim estudar música ou dança, ainda que de uma forma autofinanciada;
- Crianças que frequentam a escolaridade obrigatória e que, pela gratuidade do regime articulado, usufruem da oportunidade para adquirir conhecimentos de música ou dança e, particularmente, aprender a tocar um instrumento e diversos estilos de dança, independentemente de desejarem prosseguir uma carreira a nível da música ou da dança;
- Jovens com o 9º ano de escolaridade concluído que frequentam o curso secundário de Música, tendo a possibilidade de optar por uma carreira musical.

Para além destas categorias de alunos, existem ainda os alunos do Conservatório Sénior, direcionada para a faixa etária de mais de 50 anos que, em regime de curso livre, têm a oportunidade de estudar música, dança, teatro, contribuindo assim para as aprendizagens ao longo da vida bem como assim promovendo uma maior qualidade de vida e de bem-estar.

A Associação de Estudantes atualmente não tem órgãos sociais.

No entanto, a direção pedagógica da EMOL tem privilegiado uma relação próxima com os alunos quer através de pequenas intervenções durante os intervalos das aulas, quer mantendo a porta aberta da direção pedagógica ou mesmo promovendo pequenos encontros por forma a manter um diálogo constante e contínuo com todos os alunos pois só assim se tem conseguido resolver problemas atempadamente e por vezes mesmo de forma antecipada.

2.4.4 ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO/ASSOCIAÇÃO DE PAIS

O papel dos encarregados de educação é fundamental na ação das escolas do Orfeão de Leiria. A direção pedagógica disponibiliza semanalmente um horário de atendimento para os pais encarregados de educação, e existe uma plataforma de área do aluno, que permite conhecer o percurso dos alunos e estabelecer a “ponte” entre os Encarregados de Educação e a escola.

Os pais e encarregados de educação dos alunos da escola, bem como outros familiares que os podem acompanhar (pais e avós, principalmente) fazem parte da comunidade escolar e são essenciais à dinâmica de inovação que se pretende manter, particularmente no que respeita aos alunos de idade inferior aos 5 anos e aos alunos portadores de deficiência. No ano letivo de 2013/2014, constituiu-se uma Associação de Pais e Encarregados de Educação com as duas escolas em conjunto – EMOL e antiga EDOL. Pretende-se que esta Associação seja um excelente instrumento ao serviço da ligação dos encarregados de educação à EMOL e um suporte firme para a existência de um clima de exigência e rigor que a qualidade da aprendizagem artística exige. Também neste aspeto, detetamos problemas e observamos que os pais, de forma geral, se mantêm à margem da escola, intervindo somente quando é absolutamente necessário. Assim, apresentando-se este Projeto com uma duração para três anos letivos, procurar-se-á reunir esforços no sentido de aproximar cada vez mais os encarregados de educação do processo de ensino-aprendizagem bem como incentivá-los a participar na construção do próximo Projeto Educativo e poder assim obter os seus contributos.

2.5 RECURSOS MATERIAIS

Atendendo à área de ensino, a maior parte do material didático é constituída por instrumentos musicais, em particular aqueles cujo ensino é ministrado na Escola, e respetivos acessórios, guarda-roupa, material cenográfico e adereços de dança. No entanto, para as aulas teóricas e práticas e para atividades não letivas, é utilizado outro tipo de material, nomeadamente máquina de filmar, máquina fotográfica, vídeo projetor, aparelhagens, gravadores e leitores de áudio e vídeo, projetores de vídeo, leitores de DVD, computadores, entre outros.

Futuramente prevê-se a implementação de uma biblioteca e mediateca, incluindo livros, revistas, DVD’s de bailados ou documentários temáticos das diversas expressões artísticas, com maior predominância na área da Dança.

2.6 RECURSOS FINANCEIROS

O orçamento da EMOL é, na sua grande parte e até este momento, resultante da verba atribuída pelo Ministério da Educação para subsidiar os regimes de ensino articulado, supletivo e iniciação, dependendo do número de alunos inscritos nestes regimes, das propinas pagas pelos alunos nos regimes em que isso é possível e das verbas disponibilizadas pela Direção do OL|CA, particularmente para a compra de material e equipamento como por exemplo instrumentos musicais, ou despesas inerentes à realização de um espetáculo de dança (técnico de luz, cenários, adereços, entre outros).

Uma das grandes ajudas que a EMOL tem aproveitado é o contrato-programa estabelecido com a Câmara Municipal de Leiria, que permite, através de um subsídio, manter a um nível aceitável as propinas pagas pelos alunos e a aquisição de instrumentos.

Algumas atividades são também subsidiadas pela comunidade, quer através do mecenato quer através do pagamento de entradas em espetáculos promovidos pelo OL|CA.

2.7 INSTALAÇÕES

Sendo certo que as escolas devem adotar uma série de medidas de política educacional com o objetivo de criar condições que garantam um ensino de qualidade aos alunos, para proporcionar uma aprendizagem efectiva e eficiente aos alunos também é necessário que as escolas adotem padrões mínimos de funcionamento, sendo que tem sido uma preocupação da actual direcção do Orfeão que tem investido nas infra-estruturas e instalações bem como na aquisição de equipamentos/mobiliário para as salas de aulas. O Plano de Emergência foi igualmente revisto e actualizado e promovidas acções de formação e de simulação.

Na interrupção letiva de verão, foram feitas várias obras de reparação e manutenção no edifício, a nível dos estores, do ar condicionado, da iluminação, do pavimento dos estúdios de Dança, das divisórias dos balneários femininos, da redistribuição dos equipamentos e materiais pedagógicos com inventários nomeadamente a nível de cada sala de aula, dos instrumentos musicais, dos estúdios de dança, do “guarda-roupa” da dança. O auditório foi também intervencionado. O gabinete da direcção pedagógica passou para o 1º piso, a secretaria foi redimensionada para melhor funcionamento e atendimento. De referir igualmente, a reparação do órgão e da harpa e a conservação e/ou aquisição de novos instrumentos e equipamentos necessários ao bom funcionamento das aulas.

O edifício, onde está instalada a EMOL, possui 5 pisos por onde se distribuem:

- Secretaria, dotada de equipamento adequado, nomeadamente equipamento informático e de reprografia;
- Centro de documentação;
- Gabinete dotado de cacifos individuais para professores;
- Sala da Direcção do OL|CA, que funciona também como Sala de Reuniões;
- Gabinete da Direcção Pedagógica, dotada de dois computadores;
- Sala polivalente com Órgão de Tubos;
- Auditório com capacidade normal para 240 pessoas;
- Salas de estar;
- Elevador;
- Instalações sanitárias nos diferentes pisos, com uma para deficientes. Casas de banho com chuveiros para os alunos de dança;
- Cozinha;
- 3 Estúdios de dança com caixa-de-ar, linóleo, espelhos, barras fixas e amovíveis, equipamento audiovisual (Leitor de CD e DVD e televisão) e piano num estúdio;
- Balneários femininos e masculinos, munidos de cacifos para os alunos;
- 12 Salas de aula para instrumento;
- 3 Salas para aulas de turma.

As salas dividem-se em salas individuais, normalmente para aulas de instrumento, salas para aulas de turma (classe conjunto e formação musical). Todas elas respeitam os requisitos necessários ao decorrer das aulas, nomeadamente, equipamentos de som, estantes musicais, cadeiras e mesas, espelho, quadros pautados e instrumentos musicais (harpa, órgão de tubos, percussões, piano, cravo, contrabaixo).

Todos os estúdios de dança estão equipados com linóleo, indispensável para a prática correta de dança, bem como diversos materiais, como bolas de Pilates, blocos de espuma, bandas elásticas, material áudio, televisão, leitor de DVD e bolas para as aulas de Música. Para além disso a existem espelhos amovíveis.

Nos últimos anos, tem-se sentido algum estrangulamento a nível das instalações/disponibilidade de salas para instrumento/ensino individual, dada a diversidade de instrumentos cujo ensino se ministra e o funcionamento, no mesmo edifício, dos outros departamentos do OL|CA, tendo havido necessidade pontual de recorrer a outros espaços. Neste momento e fruto de uma melhor organização quer entre classes quer de espaço, tal problema encontra-se sanado/controlado, embora no limite, sendo que está prevista a criação de

mais uma sala com a subdivisão da cozinha que actualmente se encontra sobredimensionada. Está ainda projectada a ampliação do átrio/entrada para criar melhores condições aos pais/encarregados de educação que vêm esperar os seus filhos por um lado mas também criar mais espaços de recreio para os alunos. Estão ainda previstas algumas pinturas a nível do exterior do edifício e no interior.

2.8 APOIO TÉCNICO

O Orfeão de Leiria|Conservatório de Artes tem ao dispor dos seus colaboradores e alunos:

- um computador por posto de trabalho administrativo e de direção pedagógica, numa totalidade de 16 (14 fixos e 2 portáteis);
- duas máquinas fotocopiadoras/ impressoras/ digitalizadoras (multifunções), permite impressões em A5, A4 e A3 a P&B e a Cores;
- três impressoras a laser;
- um *data show* e respetiva tela portátil;
- Internet *wireless* por todo o edifício, acessível a todos;
- Uma central telefónica e um telefone por posto administrativo;
- 3 televisões, câmara de vídeo, leitores de vídeo e de DVD e máquina fotográfica;
- 1 retroprojektor;
- Auditório equipado com uma tela de grandes dimensões e equipamento áudio (mesa de mistura, microfones e colunas).

Instrumentos Musicais:

INSTRUMENTOS		QUANTIDADE
CLARINETES		
	Baixo, Buffet Crampon 1193-2-0 Sib Prestige Dó Grave Prateado	1
	Clarinete Soprano Thomann CL-17BB CG Bb - Clarinet Boehm	1
	Soprano: Buffet Crampon	1
	Soprano: Paul Beuscher Paris	1
CONTRABAIXOS		
	Contrabaixo Strunal	1
	Contrabaixo Alexis 1/10	1
CRAVO		
	Guido Bizzi, mod. Goermans Taskin	1
FAGOTE		
	Fagote Fox. Mod. Renard 51 (Iniciação)	1
	Fagotino Wolf Fg 5 com estojo - Ref.: 51318	1
	Fagote LINTON 5K	1
FLAUTAS DE BISEL		
	Contralto Yamaha	2
	Tenor Yamaha I - 407	1
	Soprano Hohner 9516 AP	1
	Soprano Hohner 9511 AM	1

INSTRUMENTOS		QUANTIDADE
	Alto Tribble Yamaha I - 402	1
	Alto Tribble Yamaha I - 403	1
	Alto Tribble Yamaha I - 404	1
	Hohner (Plástico)	2
	Hohner Blockflote Tenor Konzert (madeira)	2
FLAUTAS TRANSVERSAIS		
	Yamaha	1
	Flauta Alto Pearl PFA201S, cab. direita - Ref.: 13172	1
	Flautim Pearl PFP-105E - Ref.: 4747	1
	Flauta Baixo Pearl PFB-305 - Ref.: 0246	1
GITARRAS		
	Power Beat	3
	Esteves	2
	Alhambra 2/4 - Mod. 1- P Cadete	1
	Prudencio Saez	1
	Almansa Mod. 401 Requinte Cedro	1
HARPA		
	Harpa Céltica Salvi, mod. Aida (Iniciação)	1
	Harpa Diana	1
	Harpa Ana (Iniciação)	1
OBOÉS		
	Oboé Yamaha YOB 241	2
ORGÃOS DE TUBOS		
	Orgão de Tubos Hoffmann/ Röhn 1960	1
PERCUSSÃO		
	Tímpano Adams - Pedal Timpani - Fibra 23"	1
	Tímpano Adams - Pedal Timpani - Fibra 26"	1
	Tímpano Adams - Pedal Timpani - Fibra 29"	1
	Marimba Adams, MSHV - 4,3 oitavas Soloist	1
	Metal Chimes: Latin Percussion + tripé	1
	Par de Bongós Meinl HB-202 Headliner	1
	Suporte Meinl TMB Bongós Professional	1
	Par de Congas Meinl HC-777B Headliner	1
	Suporte Pearl B-855W	1
	Par de Cabaças Century CA 10"	1
	Choca Latin Percussion ES-2 Salsa Cha Cha	1
	Choca Latin Percussion ES-12	1
	Cencerro Latin Percussion 3048 Black Beauty	1
	Guiro Latin Percussion 249 Tipo Cubano Natural	1
	Prato Suspenso: Sabian 20"/ 51cm	1
	Prato Suspenso: Sabian 16"/ 41cm	1
	Prato Suspenso: Sabian 15"/ 38cm	1
	Prato Suspenso Sabian AA Splash China 10"	1

INSTRUMENTOS		QUANTIDADE
	Prato Suspenso Sabian B8PRO Marching 18"	1
	Par de Pratos: Paiste Alpha Band 18	1
	Tarola: Remo	1
	Bombo Majestic Drums, mod. 8128W71x36	1
	Par de Tom Tom: Thunder	1
	Chocalho: Pearl	2
	Par de Clavas: Latin Percussion	1
	Vibra Slap Latin Percussion 209	1
	Adaptador Vibra Slap Latin Percussion 444	
	Apito Latin Percussion Samba Metal Dourado	1
	Par de Crótalos: Latin Percussion	1
	Par de Maracas Latin Percussion 394 Macho	1
	Pandeireta Latin Percussion 160 Cyclops Mounted	1
PERCUSSÃO		
	Afuche/ Cabasa: Latin Percussion	1
	Reco-reco	1
	Triângulo	1
	Caixa	1
	Caixa Honsuy	1
	Caixa Dupla Thunder	1
	Xilofone Sonor BXX-100 Baixo Diatónico	1
	Vibrafone Adams 2VBC2ALMVC30	1
	Xilofone Concert Adams XC2HV40	1
	Timpano Adams 32" 2PASYKG32	1
	Glockenspiel Yamaha Deagan 1590	1
	Tamborim GB12" Pele Natural	1
	Tamborim GB TB-10N Pele Natural	1
	Bateria Pearl Ex-805H 20"+10+12+14" + Combo	1
	Bateria + Combo	1
	Instrumental Orff	
	Xilofone Baixo	
	Marimba Vancore CCM 4010 de 5 oitavas	1
	Gong Zildjian Hand Hammered 30" + suporte + maceta	1
	Par de Baquetas Lira/ Glockenspiel G1 30mm	1
	Bateria - DDrum SE Flyer Bop Kit Blue Pearl	1
	Bateria - Millenium Pro HW-750 Hardware Pack (suportes)	1
	Bateria - Paiste Set 3 101 14"HH/16"C/20"R	1
	Tubular Bells Majestic C6518B dourado N.º Série: 300519 + maceta	1
	Maceta para Tubular Bells Majestic (2ª maceta)	1
	Xilofone 3 oitavas	1
	Banco de bateria Millenium MDT4 Drum Throne Round - 11"	1
	Millenium AK-25 Practice Pad Set - 1 x 8"	1
PIANOS		

INSTRUMENTOS		QUANTIDADE
	J. Schiller	1
	Hyunday	2
	Yamaha	1
	Gustav Lutz	1
	Kawai CX-21H PEP	3
	Piano Digital Roland HP1800e	1
	Piano Digital Roland RP401R RW	1
SAXOFONES		
	Saxofone Alto - Startone SAS-75 Alto Saxophone	1
	Saxofone Alto	1
	Saxofone Barítono Selmer SA80II Dourado com Gravação	1
	Saxofone Tenor Yamaha YTS 280 Dourado; N.º Série M13868	1
TROMBONES		
	Startone SSL-45 bb-tenor	1
TROMPAS		
	Trompa Thomann HR 100 Junior Bb - French Horn	1
TROMPETES		
	Trompete Thomann TR 500 GL Bb - Trumpet	1
	Trompete Thomann TR 500 GL Bb - Trumpet	1
	Júpiter 416L Pocket Sib Lacada (Iniciação) E00246	1
	TR50 (Iniciação)	1
TUBAS		
	Eufónio 4 válvulas	1
VIOLINOS		
	Locto Melhor 1/4	5
	Locto Melhor 3/4	1
	Locto Melhor 1/2	1
	Violino	2
VIOLONCELOS		
	Violoncelo 1/2	1
	Violoncelo 1/4	1
	Violoncelo	2
ESTANTES		
	Estante Manhasset 48 Symphony	80
	Estante Concerto Metal Symphony, mod. GMS 320	40
	Estante Kinstar 1559 P. Maestro	40
	Estante de Orquestra	10
	Estante Concerto Metal Symphony, mod. GMS 320	10

Quando os alunos não possuem instrumentos, a EMOL disponibiliza os aqui indicados (transportáveis) mediante o pagamento de um aluguer mensal simbólico ou mesmo cedendo de forma gratuita os instrumentos. Quanto aos alunos que tenham ASE, procuram-se mecanismos para ultrapassar eventuais dificuldades, não ficando ninguém impedido do estudo e utilização do instrumento por dificuldades económicas.

2.9 OFERTA LETIVA

A EMOL tem vários regimes de ensino oficial (1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e secundário). Nos vários ciclos, é ensinado um vasto leque de instrumentos, sendo que tem existido um grande desequilíbrio entre classes. A EMOL terá como objetivo durante o próximo triénio continuar a equilibrar as classes, de forma a poder constituir as formações orquestrais (Orquestra de Sopros, *Big Band* e Orquestra de Cordas) de forma equilibrada, assim como continuar a elevar o seu nível artístico.

2.9.1 MÚSICA:

Disciplinas:	Iniciação (divide-se em 4 níveis de ensino)	Curso Básico (1º, 2º, 3º, 4º e 5º Graus)	Curso Secundário (6º, 7º e 8º Graus)
Instrumento (Acordeão, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Harpa, Oboé, Órgão de Tubos, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo)	45 minutos partilhados até 2 alunos	45 minutos individuais	45 minutos regime supletivo 90 minutos regime articulado
Formação Musical (turma)	45 minutos	135 minutos	90 minutos
Classe Conjunto	45 minutos	(Coro, Música de Câmara, Orquestra) 2x 45 min	(Coro, Música de Câmara, Orquestra) 3x 45 min
História da Cultura e das Artes	-	-	135 min
Análise e Técnicas de Composição	-	-	135 min
Disciplina de Opção (Acompanhamento e Improvisação, Instrumento de Tecla)	-	-	45 min

- As classes de iniciação destinam-se a alunos que frequentem o primeiro ciclo do Ensino Básico e que revelem interesse pelo estudo da Música em geral e do instrumento em particular. Vigente na Portaria 223_A/2018 de 3 de agosto, segundo o artigo 7.º, a duração global mínima será de 135 minutos semanais.
- Para o ensino básico, em regimes articulado e supletivo, o plano de estudos corresponde ao estabelecido na Portaria 223_A/2018 de 3 de agosto, que se apresenta na tabela anterior.
- Para o ensino secundário, em regimes articulado e supletivo, o plano de estudos corresponde ao estabelecido na Portaria 229_A/2018 de 14 de agosto, que se apresenta na tabela anterior.

2.9.2 DANÇA:

Existem vários regimes de ensino oficial (1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo). Nos vários ciclos, é ensinado um vasto leque de disciplinas, no entanto, verifica-se um grande desequilíbrio entre as turmas de Iniciação e o Curso Básico. Na Dança, temos como objetivo durante o próximo triénio reequilibrar estas turmas de forma a poder constituir turmas mais equilibradas, assim como elevar o seu nível artístico. Será importante trabalhar no sentido de conseguir colocar em funcionamento o Ensino secundário de Dança.

Disciplinas:	Iniciação 1, 2, 3 e 4 (1º Ciclo)	Curso Básico (2º ciclo)		Curso Básico (3º ciclo)		
		1º Grau	2º Grau	3º Grau	4º Grau	5º Grau
Técnica de Dança Clássica (TDC)	-	6 x 45 minutos		6 x 45 minutos	8 x 45 minutos	11 x 45 minutos
Dança Clássica (DCL)	45 minutos	-				
Técnica de Dança Contemporânea (TDCT)		4 x 45 minutos		6 x 45 minutos	6 x 45 minutos	9 x 45 minutos
Introdução à Dança Contemporânea (IDC)	45 minutos	-		-	-	-
Música (M)	-	2 x 45 minutos		2 x 45 minutos	2 x 45 minutos	2 x 45 minutos
Expressão Criativa (EC)	-	2 x 45 minutos		-	-	-
Dança Criativa (DC)	45 minutos	-				
Práticas Complementares de Dança (PCD)	-	-		2 x 45 minutos	2 x 45 minutos	-

- As classes de iniciação destinam-se a alunos que frequentem o 1º Ciclo do Ensino Básico e que revelem interesse pelo estudo da Dança. Vigente na Portaria 223_A/2018 de 3 de agosto, segundo o artigo 7.º, a duração global mínima será de 135 minutos semanais.
- Para o ensino básico, em regimes articulado, o plano de estudos corresponde ao estabelecido na Portaria 223_A/2018 de 3 de agosto.

2.9.3 CURSOS LIVRES

Os Cursos Livres, na Escola de Música, destinam-se a alunos de qualquer idade que poderão estudar uma ou várias disciplinas e contemplam todos os instrumentos que constam no regime oficial, acrescidos de:

- Órgão Eletrónico
- Guitarra elétrica
- Viola Baixo
- Bateria

Os Cursos Livres de dança destinam-se a crianças a partir dos 3 anos que tenham como objetivo a aprendizagem da Dança, não como via profissionalizante, mas enquanto complemento formativo. Um dos

objetivos no departamento de dança é, independentemente da vertente pela qual os alunos optem, proporcionar-lhes um ensino mais abrangente que passa pela frequência nas diversas disciplinas, abrindo portas cada vez mais cedo para o ensino articulado. Deste modo, as disciplinas lecionadas, de acordo com a faixa etária são as seguintes, respetivamente:

- Pré/Iniciação ao Movimento – Dança Criativa – para crianças da pré-primária, dos 3 aos 5 anos (1 ou 2 aulas de 45 minutos por semana) – Onde de uma forma lúdica “os pequenos bailarinos” frequentam uma aula de iniciação ao movimento, onde aprendem os passos básicos do movimento e exploram movimentos expressivo, criativo, pessoal e único;
- Iniciações (1, 2, 3 e 4) – Dança Clássica, Introdução à Dança Contemporânea e Dança Criativa – para alunos no 1º ciclo (135 minutos/semanais) – Para os alunos destas idades, ensina-se a técnica vulgarmente conhecida como ballet e introduzem-se os passos elementares do movimento contemporâneo. Explora-se ainda o movimento criativo do aluno e estudam-se as componentes do movimento. Os alunos da Iniciação frequentam Dança Clássica, Dança Criativa e Introdução à Dança Contemporânea.
- Dança Clássica, Dança Contemporânea, Expressão Criativa, Composição Coreográfica, Repertório Clássico – para alunos do 2º e 3º ciclo (aulas de 1h30) – Não existindo obrigatoriedade de cumprir o plano de estudos oficial, podem optar por uma ou várias das disciplinas acima referidas. Estes alunos serão inseridos, depois de uma avaliação de diagnóstico e de ser aprovado pela direção pedagógica, numa turma de ensino especializado em dança.
- Hip Hop – para alunos a partir dos 4 anos – Os alunos a partir dos 4 anos podem também escolher o Hip Hop, como uma disciplina onde têm contacto com diferentes estilos de *Hip Hop*, divididos por dois níveis/turmas diferentes de ensino, e consoante o conhecimento e a idade dos alunos.
- Avançado – (+ 15 anos) – para alunos que finalizam o Curso Básico de Dança. Tem como objetivo principal, para além de trabalharem a técnica, dar oportunidade de os alunos serem mais autónomos e de serem eles próprios a criar as suas coreografias. A carga horária é composta pelas disciplinas de Técnica de Dança Clássica (1h30m) e Técnica de Dança Contemporânea (1h30m).

Paralelamente a estes cursos, a EMOL terá a partir deste ano letivo cerca de 500 alunos no pré-escolar através de parcerias com jardins-de-infância e Câmara Municipal de Leiria nas *Atividades de Animação e Apoio à Família*. Tem internamente o projeto “*Crescer com as Artes*”, também destinado ao ensino Pré-escolar. Em relação ao 1º Ciclo, conseguiu cimentar-se o projeto “*Crescer com a Música*” e “*Crescer com a Dança*”, respetivamente. O projeto “*Crescer com a Música*” está a ser desenvolvido na Escola do 1º Ciclo Amarela em Leiria, Centro Escolar da Barreira, Escola de 1º Ciclo dos Capuchos e Escola do 1º Ciclo da Cruz d’Areia, assim como as Atividades de Enriquecimento Curricular no Concelho da Batalha. O projeto “*Crescer com a Dança*” está a ser implementado na Escola Amarela.

O Curso de Jazz continua a ser uma aposta da EMOL que pretende proporcionar aos seus alunos o contacto com outras linguagens musicais. O ensino oficial só contempla nos seus planos curriculares o ensino da linguagem dita “clássica”. Assim, entende-se que não faz sentido alhear-nos quer do Jazz, quer de outras linguagens que fazem parte do nosso quotidiano musical.

2.10 PROTOCOLOS E COLABORAÇÕES:

A EMOL, ao longo dos anos, tem privilegiado a cooperação com escolas do ensino regular, dirigentes locais e com a comunidade leiriense, não descurando o tecido sociocultural e empresarial em que se insere. Igualmente, a sua linha de atuação tem vindo a estender-se além-fronteiras. Esta colaboração é um elemento facilitador na consecução do projeto a que nos propomos e tem permitido estabelecer parcerias e protocolos com diversas entidades.

No âmbito do enquadramento definido pela Portaria 223_A/2018 de 3 de agosto, o OL|CA estabeleceu protocolos com as seguintes Escolas do Ensino Básico:

- Agrupamento de Escolas D. Dinis – Escola Básica EB2,3 D. Dinis;
- Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira - Escola EB2,3 José Saraiva;
- Agrupamento de Escolas de Marinha Grande Poente (Escola EB2,3 Guilherme Stephens e Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte);
- Escola Básica e Secundária da Batalha;
- Agrupamento de Escolas de Marrazes;

Acresce ainda inúmeras parcerias que este Conservatório realiza com as mais diversas instituições, nomeadamente: escolas de 1ºciclo (Escola Amarela, Escola dos capuchos, Centro Escolar da Barreira, Escola da Cruz d’Areia e o Jardim-Escola João de Deus), escolas de ensino secundário (Escola Secundária Domingos Sequeira), entre outros. Quanto ao Ensino Superior, com a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), o Instituto Jean Piaget de Almada | ISEIT, Escola de Artes Aplicadas de Castelo Branco, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora e a Universidade do Minho, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música; e Escola Superior de Dança de Lisboa (ESD) no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança, proporcionando aos alunos a realização de estágios pedagógicos na EMOL.

2.10.1 COM INSTITUIÇÕES E ORGANIZAÇÕES DA COMUNIDADE LOCAL; REGIONAL, NACIONAL E INTERNACIONAL

- Acordarte
- Associação Europeia de Escolas de Música
- Associação Filarmónica Bidoeirense (Bidoeira – Leiria)
- Associação Musical das Beiras
- Câmara Municipal de Leiria
- Casa do Povo de Alqueidão da Serra (Porto de Mós)
- Escola de Artes do Porto da Universidade Católica Portuguesa
- Escola de Dança do Conservatório Nacional
- Escola Secundária de Domingos Sequeira (Leiria)
- Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte (Marinha Grande)
- Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Escola Superior de Dança de Lisboa
- Escola Superior de Música de Lisboa
- Fundação Caixa Agrícola de Leiria
- Fundação Calouste Gulbenkian
- Fundação Mário Soares – Casa Museu João Soares
- Hot Clube de Portugal
- INATEL – Delegação de Leiria
- Instituto Politécnico de Leiria
- NERLEI – Associação Empresarial da Região de Leiria
- Paróquia da Sé de Leiria
- Salão Musical de Lisboa
- Semanário Região de Leiria

- Sociedade Artística e Musical dos Pousos
- Sociedade Filarmónica de São Cristóvão da Caranguejeira (Leiria)
- Sociedade Filarmónica Lourçalense (Louriçal – Pombal)
- Sociedade Filarmónica Senhor dos Aflitos (Soutocico – Leiria)
- Sonigate Leiritrónica, Lda.
- Universidade de Aveiro
- Universidade de Évora
- Universidade do Minho
- Entre outros

A EMOL colabora regularmente, em atividades de âmbito cultural, com as seguintes entidades:

- AMLEI – Associação de Municípios da Região de Leiria
- Arquivo Distrital de Leiria
- Câmara Municipal da Batalha
- Câmara Municipal da Marinha Grande
- Câmara Municipal de Leiria
- Câmara Municipal de Ourém
- Câmara Municipal de Pombal
- Câmara Municipal de Porto de Mós
- Câmara Municipal de Ansião
- Câmara Municipal de Castanheira de Pêra
- Câmara Municipal de Figueiró dos Vinhos
- Câmara Municipal de Pedrogão Grande
- Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria
- Delegação Regional da Cultura do Centro
- Direção Geral das Artes
- DGPC – Direção Geral do Património Cultural
- Grupo Lena
- Iberomoldes
- Leiria Shopping
- Mosteiro de Santa Maria da Vitória (Batalha)
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
- Santuário de Fátima
- Turismo do Centro
- União de Freguesias Leiria, Pousos, Barreira e Cortes
- União de Freguesias Marrazes e Barosa
- Entre outros

2.11 SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS: AVALIAÇÃO GLOBAL

Os resultados obtidos têm sido, ao longo do percurso da EMOL, francamente positivos. Um indicador significativo é o facto de muitos dos seus ex-alunos frequentarem ou terem já concluído estudos superiores musicais no país e no estrangeiro, sendo hoje músicos e bailarinos consagrados, quer a nível nacional quer internacional, ou professores em escolas de Música ou Dança. Orgulhamo-nos do facto de cerca de 40% dos professores que atualmente lecionam na EMOL terem sido alunos da Instituição.

2.11.1 MÚSICA

a. Prosseguimento de estudos para o curso básico de música para o ano letivo 2019/2020:

Conclusão do IV ano de Iniciação	
Iniciação de Música	Nº de alunos
Alunos	16

Cerca de **81%** dos alunos que frequentaram o curso de Iniciação de Música **IV** (4º ano de escolaridade), pretendem continuar os estudos através do seu ingresso no Curso Básico de Música.

b. Frequência do Curso Básico de Música – ensino articulado no ano letivo 2019/2020:

Curso Básico de Música	Contagem de alunos
Escola Básica D. Dinis, Leiria	110
Escola Básica José Saraiva, Leiria	122
Escola Básica e Secundária da Batalha	39
Escola Básica Guilherme Stephens, Marinha Grande	57
Escola Secundária Eng. Acácio Calazans Duarte, Marinha Grande	13
Escola Básica n.º 2,3 de Marrazes, Leiria	18

c. Anulações de matrículas – EMOL - para o ano letivo 2018/2019

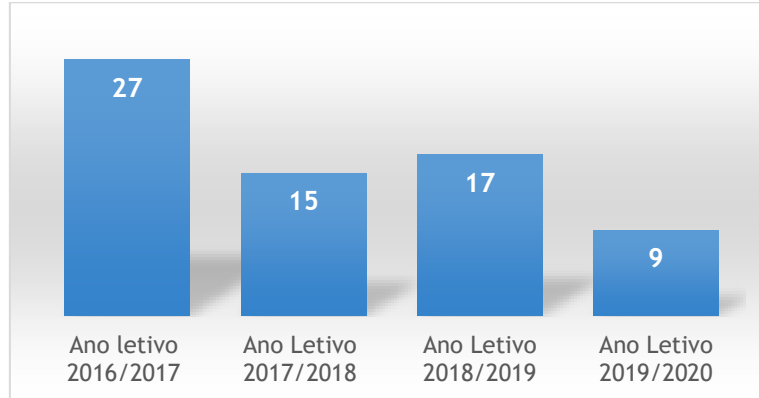
Curso Básico de Música	Contagem de alunos
Alunos iniciais	361
Cancelada	3
1º grau	1
2º grau	0
3º grau	1
4º grau	1
5º grau	0

d. Percentagens de Aprovação no ano letivo 2018/2019 - EMOL

Curso Básico de Música	Aprovação
1º grau	99%
2º grau	99%
3º grau	90%
4º grau	100%
5º grau	100%

Dos 70 alunos que frequentaram o Curso Básico de Música no 9º ano de escolaridade, **100% concluiu**. Salvo algumas exceções, nos últimos anos lectivos, tem-se vindo a baixar o número de alunos desfasados entre o grau e o ano de escolaridade e as situações de retenção. As avaliações mais baixas verificadas justificam-se essencialmente pela falta de práticas de estudo regular em casa, por falta de tempo e/ou falta de empenho.

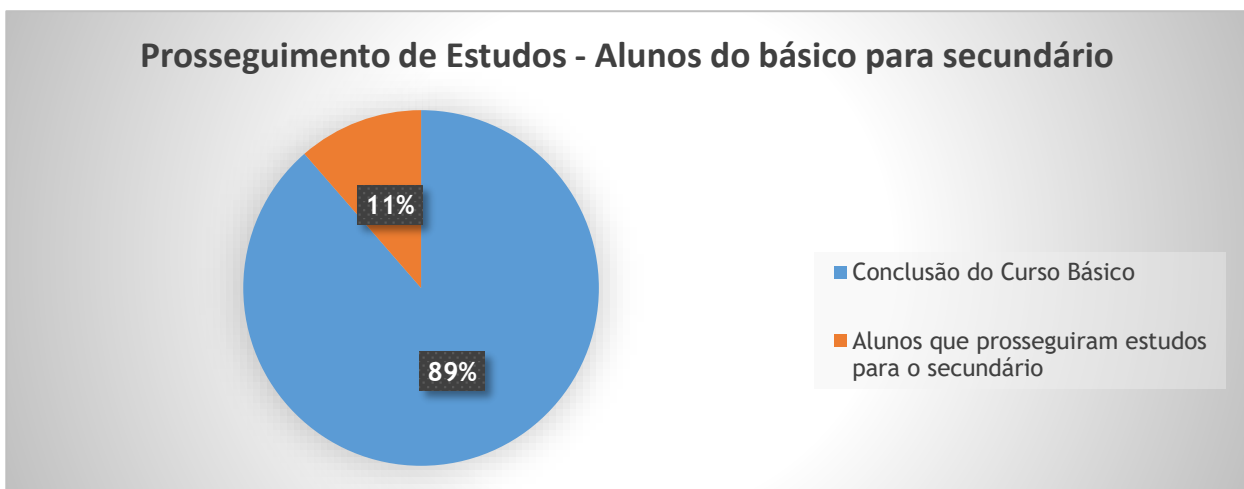
e. Alunos que apresentam desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam e o grau de frequência no ensino especializado:



Nota: Em 2019/2020, 2 alunos apresentam desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam e o grau de frequência no ensino especializado porque fizeram mudança de instrumento.

f. Continuidade de estudo – Secundário de Música

São poucos os que prosseguem os seus estudos para o Curso Secundário de Música, verificando-se uma elevada taxa de abandono dos estudos no final do Curso Básico de Música. Esta ocorre, em grande parte, pela falta de apoios da tutela para financiar alunos que pretendem prosseguir os seus estudos musicais.



2.11.2 DANÇA

CURSO DE INICIAÇÃO DE DANÇA

a) Prosseguimento de estudos para Curso Básico de Dança para o ano letivo 2019/2020:

Conclusão Iniciação de Dança	Nº de alunos
Alunos	0

Não tivemos alunos do curso de Iniciação de Dança do 4º ano de escolaridade

CURSO BÁSICO DE DANÇA – ENSINO ARTICULADO

Curso Básico de Dança	Contagem de alunos
Alunos	60
b) 1º grau	13
c) 2º grau	12
d) 3º grau	15
e) 4º grau	11
f) 5º grau	9
Cancelada	3

As desistências verificadas neste curso estão relacionadas com a carga horária, visto ser elevada.

b) Conclusão do Curso Básico de Dança:

Curso Básico de Dança	Aprovação
a) 1º grau	
b) 2º grau	
c) 3º grau	98%
d) 4º grau	
e) 5º grau	

III. VISÃO/MISSÃO/VALORES

A EMOL tem como missão prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o caráter único e dinâmico da Instituição e promovendo uma atitude cooperante com a comunidade educativa e local. Uma escola de referência pela humanização, abertura à comunidade, inovação e qualidade do serviço educativo prestado, privilegiando a inclusão e a multiculturalidade.

A ambição da EMOL é contribuir para o desenvolvimento cultural em Leiria, na região e no País. Ambiciona valorizar a estética e os valores intemporais da civilização, através da intervenção pública, da promoção do bem-estar e da solidariedade, criando muitos e bons intérpretes, técnicos e professores qualificados, agentes de desenvolvimento cultural, assim como públicos esclarecidos. Pretende ainda continuar a formação de bons músicos e bailarinos, que prossigam cursos superiores de Música e Dança nas grandes escolas nacionais e estrangeiras.

Os valores a transmitir pela escola, tanto na Música como na Dança, não se esgotam apenas na sala de aula. Assim, este PE tem como objetivos fomentar a partilha de saberes e experiências; garantir a formação integral dos nossos alunos, inculcando neles o respeito pelos valores da EMOL; promover a vontade de adquirir conhecimento e chegar mais longe; integrar os alunos na vida escolar; educar para a cidadania, para a inclusão e a multiculturalidade; e, afirmar a Escola no panorama artístico.

1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES

A EMOL como escola oficial tem como objetivo primordial desenvolver as competências necessárias dos seus alunos, preparando-os para um futuro profissional na área da música e da dança. É assim necessário dar aos alunos uma formação de excelência, especializada de elevado nível técnico, artístico, cultural e humana. Tendo a consciência que a EMOL é uma etapa intermédia da aprendizagem musical e da dança, é necessário que a formação aqui ministrada possibilite aos seus alunos o acesso ao ensino superior.

Princípios orientadores da EMOL:

- Aproximar a escola dos pais, promovendo a sua participação nas várias atividades anuais.
- Estimular uma melhor comunicação interna criando uma maior ligação entre projetos, favorecendo a partilha de conhecimento/experiência.
- Reforçar a nossa presença na comunidade levando para fora do OL|CA além dos concertos e espetáculos também as audições de classe, valorizando-as desta forma. É fundamental promover o envolvimento de todos nestas atividades, assim como aperfeiçoar os mecanismos de divulgação das muitas atividades que se organizam dentro e fora de portas.
- Reforçar as ofertas educativas/artísticas, que vão para além do ensino financiado pelo Ministério da Educação. Exemplo: Continuar a estabelecer de parcerias com as associações de pais do ensino regular, mais concretamente os do 1º ciclo, criando nessas escolas polos de iniciação à música e à dança, dando-lhe o nome de “Crescer com a Música/com a Dança”.
- Manter parcerias com as entidades que gerem as Atividades de Animação e Apoio à Família no Pré-escolar, em parceria com a Câmara Municipal de Leiria.
- Reforçar o projeto *Crescer com as Artes*, destinado a proporcionar às crianças de 3-5 anos uma vivência nas áreas da música e dança muito lúdica e dinâmica.

- Elevar o nível artístico/musical das Orquestras e Classes de Conjunto, proporcionando a estas condições de apresentações públicas de qualidade.
- Estabelecer parcerias com outras escolas portuguesas e estrangeiras. Exemplo: Criação de uma Orquestra de Sopros e de Cordas Regional.
- Promover a inclusão social de crianças e jovens oriundos de contextos social e economicamente desfavorecidos; enquanto escola devemos desenvolver projetos solidários para chegarmos aos mais desfavorecidos economicamente e socialmente, assim como promover a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência ou incapacidade permanente.
- Criar o ensino secundário de dança.
- Estabelecer protocolos e parcerias com entidades representativas no distrito, com o intuito de alargar a oferta educativa da EMOL.
- Criar novos cursos na oferta educativa, alargando o leque de escolha dos alunos e proporcionando, dessa forma, uma dinamização instrumental da EMOL e dos estilos de dança.
- Criar novos pólos educativos.
- Diminuir os índices de abandono e de retenção de alunos da EMOL. Devemos assim procurar satisfazer as expectativas dos alunos, procurar uma melhor articulação com as escolas do regular, fazer com que ingresso dos alunos se dê mais cedo na EMOL (pré-escolar ou iniciação). Todos podemos concluir que é tardio um ingresso na música ou na dança apenas no 5º ano de escolaridade.
- Diminuir as assimetrias na frequência das Classes Instrumentais. Devemos desenvolver esforços no sentido de incentivar a procura por parte das crianças e jovens os instrumentos habitualmente desconhecidos. Consideramos assim essencial promover com os professores atividades de divulgação dos instrumentos nos meses anteriores ao mês de inscrições de novos alunos, criando ateliers de demonstração de instrumentos com a participação ativa dos professores, privilegiando assim a experimentação dos instrumentos e o contacto pessoal com os professores.
- Diminuir as assimetrias nas aprendizagens, promovendo e exigindo dos pais um compromisso de colaboração com os professores, através de planos de recuperação ou outras iniciativas de acompanhamento pedagógico. Para colmatar estas assimetrias é importante promover a partilha entre docentes de saberes e estratégias pedagógicas, assim como, promover intercâmbios com outras escolas a fim de aferir, tomar e dar consciência sobre o estado de desenvolvimentos dos alunos quando comparados com alunos do mesmo grau ou ciclo de escolas congéneres.
- Aproveitar a multiculturalidade existente na comunidade educativa da EMOL e na própria cidade de Leiria e através da música e da dança fomentar eficazmente a totalidade das capacidades dos alunos, promovendo assim o respeito à diversidade étnica e cultural.
- Apostar na internacionalização através dos vários programas europeus existentes, nos quais destacamos o ERASMUS, articulando desta forma com projetos de outros países que nos darão com muita certeza a possibilidade um maior crescimento, desenvolvimento e promoção da EMOL.
- Retomar e definir novas parcerias com as Bandas Filarmónicas. Embora tenham em funcionamento as suas escolas é de todo vantajoso para a EMOL um funcionamento e interação em forma de rede escolar e partilhando assim estratégias e planos comuns.
- Promover o ensino de linguagens musicais alternativas à Música Clássica, nomeadamente através do Curso de Jazz.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAIS

São objetivos gerais da EMOL:

- Facultar um ensino rigoroso e de qualidade em todas as vertentes da formação do aluno, permitindo assim que o mesmo obtenha um domínio efetivo das competências que cada ciclo de ensino exige;
- Através dos projetos artístico/musicais/danças mobilizar e motivar toda a comunidade escolar, promovendo nestes projetos a interdisciplinaridade e a multiculturalidade;
- Estimular a capacidade criativa dos nossos alunos, valorizando a sua capacidade de reflexão e autocrítica;
- Fomentar nos alunos responsabilização e autonomia;
- Apetrechar os nossos alunos de ferramentas para que se possam afirmar como músicos e bailarinos de excelência, com uma formação de base sólida e estruturada;
- Sensibilizar a comunidade envolvente para a música e para a dança, de modo a atrair candidatos para a EMOL, assim como formar novos públicos mais conhecedores de música e dança;
- Intervir ativamente na vida cultural e musical da cidade de Leiria, na região e do país.
- Formar instrumentistas e bailarinos de qualidade, com uma formação mais completa e interdisciplinar, preparando-os para o ingresso no ensino superior.
- Formar público musicalmente instruído para fruir e apreciar música e dança.

2.2 OBJETIVOS EDUCACIONAIS, METAS E ESTRATÉGIAS

Por muito cuidado que se tenha, educar é podar; deixar crescer com toda a força o ramo que nos agrada.

Agostinho da Silva

Como base dos objetivos educacionais da Escola de Música e de Dança do Orfeão de Leiria, surge a formação especializada de elevado nível técnico-artístico, cultural e humano dos seus alunos, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências e a possibilidade de estarem aptos para o ingresso no ensino superior e para um futuro profissional na área da música e da dança. Não obstante a este ponto, o Conservatório é, também, sensível à formação de diferentes públicos para uma apreciação das várias expressões artísticas, bem como do desenvolvimento estético, da criatividade e das faculdades do pensamento crítico e de reflexão, intrínsecos à condição humana.

Desta forma, pretende-se:

- a) Uma educação que procura uma participação consciente e democrática e uma formação de cidadãos mais ativos, responsáveis e tolerantes, através das suas classes de conjunto e da participação das mesmas em concertos para a comunidade educativa e leiriense e da interação interdisciplinar;
- b) Uma educação humanista, focando-se no respeito por si próprio, pelos outros e pelo ambiente, incitando relações saudáveis de solidariedade e amizade entre si;
- c) Uma educação que valoriza e eleva o sucesso musical e artístico dos alunos, através da promoção dos mesmos em concertos dentro e fora da escola e nos apoios a concursos internos e externos às escolas;
- d) Promover uma dinâmica própria e ativa, diferente de outras instituições do distrito, que sirva de promotor de atividades culturais, em vários espaços do distrito, e contribua para a educação de um público que saiba observar e contactar com música erudita, servindo de complemento à cultura comercial e de massas;
- e) Educar para a autonomia, exigência e individualidade de cada um, num carácter de ensino que consiga potenciar e, ao mesmo tempo, moldar a capacidade criativa de cada um.

2.2.1 OTIMIZAR O FUNCIONAMENTO PEDAGÓGICO

Para se conseguir otimizar as práticas pedagógicas da escola, é imprescindível:

- Definir, aplicar e divulgar os critérios gerais e específicos de avaliação dos alunos;
- Desenvolver uma dinâmica de avaliação do desempenho da EMOL com o objetivo de regular o seu funcionamento;
- Manter um clima de diálogo conducente ao empenhamento da comunidade educativa na construção dos documentos de concretização do Projeto Educativo, do Plano Anual de Atividades e do Regulamento Interno;
- Incentivar uma contínua participação dos pais e encarregados de educação na vida da EMOL para que possibilite um acompanhamento adequado dos seus educandos;
- Promover uma eficaz divulgação da informação;
- Promover a interdisciplinaridade e sua interação musical e a nível da dança através de projetos;
- Consciencializar os alunos e encarregados de educação sobre as especificidades do ensino artístico, as suas exigências e sobre a importância da qualidade e regularidade no estudo fora da aula para cumprimento dos objetivos propostos;
- Elaborar um Guia do Aluno a ser distribuído no início de cada ano letivo;
- Promover e desenvolver atividades de complemento e enriquecimento curricular a fim de consolidar competências;
- Valorizar o comportamento e aproveitamento meritórios;

- Desenvolver a articulação curricular entre disciplinas, no sentido de melhorar o sucesso educativo dos alunos;
- Planificar as atividades letivas contemplando a articulação entre os diferentes níveis, garantindo continuidade pedagógica, quer ao nível das competências cognitivas quer ao nível das atitudes;
- Promover o desenvolvimento dos alunos no que respeita ao espírito de iniciativa, organização, autonomia e pensamento crítico;
- Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios e métodos de ensino numa perspetiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade de educação e de ensino;
- Promover a formação de pessoal docente e não docente tendo em vista a melhoria das suas competências profissionais e a sua valorização pessoal;
- Dinamizar o conhecimento e cumprimento do Regulamento Interno da EMOL;

2.2.2 DINAMIZAR A VIDA ARTÍSTICA DO ORFEÃO/CRIATIVIDADE/INOVAÇÃO

Com vista a dinamizar a vida artística do OL|CA, este realiza as seguintes ações:

- Concertos comemorativos;
- Concertos temáticos;
- Semanas dedicadas a instrumentos ou grupos disciplinares;
- Concertos por professores ou alunos;
- *Masterclasses*;
- *Workshops*;
- Audições interdisciplinares;
- Visitas de Estudo;
- Demonstração de instrumentos;
- Palestras e conferências;
- Formações;
- Estágios de orquestras;
- Participações musicais fora do ambiente escolar;
- Festivais;
- Protocolos e parcerias com entidades representativas no distrito;
- Projetos com o intuito de alargar a oferta educativa do Orfeão;
- Criação de novos cursos na oferta educativa:
 - Crescer com a Música;
 - Crescer com a Dança;
 - Avançado de Dança;
 - Curso de Jazz;
 - Conservatório Sénior;
- Sensibilização de novos públicos.

2.2.3 INTERLIGAR A INSTITUIÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

O OL|CA procura interligar-se com a comunidade educativa através de/a:

- Participações dos pais - As famílias são um fator muito importante na comunidade, pois são elas as responsáveis pela vida dos seus educandos. Assim, a família deve ter um papel intrínseco na vida da escola e para tal o Orfeão de Leiria procura a sua inclusão em atividades a eles destinadas, incrementando a sua participação nas várias atividades anuais;

- Inclusão da associação de pais no Conselho Pedagógico – A inclusão do representante da associação de pais no órgão consultivo da escola, procura ouvir as suas opiniões e conta com o seu apoio a nível material e humano;
- Inclusão da associação de estudantes no Conselho Pedagógico - O/A representante da associação de estudantes no órgão consultivo da escola procura ouvir as suas opiniões e sugestões para uma maior e melhor vivência artística dentro da escola;
- Atividades fora de portas - Captar novos públicos e apelar à população para a importância da cultura e do ensino artístico, através do envolvimento da comunidade, da participação em concertos ou atividade, da participação nos intercâmbios com diversas instituições culturais ou escolas de ensino artístico, e da colaboração ativa com instituições da cidade que procurem promover a cultura.
- Utilização da música e dança promovendo uma aproximação social, permitindo um crescimento conjunto de uma comunidade, nas vivências, atitudes e responsabilidades. Para isto, o OL, cria condições para essa aproximação, criação e vivência de projetos de música e dança que possam incluir toda uma comunidade, uma sociedade. Estes projetos com caráter social, que se realizam nos mais variados contextos educacionais, desenvolvem-se junto de comunidades/etnias como desenvolvimento individual e sociocultural. Essas práticas têm em conta um número significativo de pessoas que, não tendo acesso a uma aprendizagem formal, podem encontrar nestes tipos de projetos a possibilidade de conhecer, fazer e praticar música/dança;
- Possibilitar o acesso do ensino da música e/ou dança a alunos menos favorecidos economicamente, promovendo assim a inclusão social;
- Sensibilização para a aprendizagem da música e da dança através de apresentações/demonstrações instrumentais ou outras atividades, fora do ambiente escolar, procurando divulgar a oferta escolar e os instrumentos lecionados;
- Criando polos que possibilitem o acesso ao ensino artístico e à cultura para populações geograficamente mais afastadas de Leiria;
- Dinamizando a página eletrónica da escola, promovendo e transmitindo para o exterior a dinâmica desenvolvida, as atividades realizadas, e fazendo pequenos apontamentos com registo fotográfico e videográfico das mesmas.

2.2.4 PROMOVER UM CLIMA DE EXCELÊNCIA E RIGOR NA INSTITUIÇÃO

A atividade pedagógica e cultural do OL|CA só poderá ser eficiente através da constante procura de rigor, de exigência, de responsabilidade e de excelência em todos os aspetos relativos à instituição. Assim, para que seja possível atingir um elevado nível de qualidade dos serviços prestados pelo OL|CA, deverão ser tidos em consideração os seguintes pressupostos:

- Promover uma comunicação eficiente entre os diversos agentes educativos: alunos; professores; funcionários administrativos e auxiliares de educação; encarregados de educação; diretores de turma das escolas do ensino regular; entidades do poder local; e entidades culturais da cidade e região com as quais o OL|CA estabelece parcerias. A sinergia entre estes atores será da maior importância para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade dos serviços artísticos e culturais prestados pela instituição à comunidade;
- Procurar vincular ao OL|CA profissionais com elevado grau de formação e competências técnicas específicas. Os professores, em particular, necessitam de apresentar uma sólida formação a nível musical, pedagógica e de dança;
- Promover a formação dos seus professores, no sentido de se manterem atualizados e incrementarem a qualidade da sua ação pedagógica. Assim, deve ser definido um plano de formação para os docentes da escola, nomeadamente através de ações de formação internas, convidando formadores de reconhecida qualidade;
- Zelar pelo sucesso educativo dos seus alunos, através de um ensino de excelência e exigência, conjugado com a sua contínua motivação, procurando valorizar aqueles que obtêm melhores

qualificações e desenvolvendo todos os esforços para ajudar os que apresentam resultados menos interessantes a superar as suas dificuldades;

- Promover a apresentação pública dos alunos, em audições, concertos, espetáculos, apresentações dentro e fora do OL|CA, procurando realizar performances da melhor qualidade artística possível, que serão da maior importância para a motivação, autoconfiança e realização dos alunos;
- Selecionar de forma rigorosa os novos alunos da escola, escolhendo aqueles que possuem maior aptidão a nível de música e dança, bem como maior interesse em realizar um percurso musical e de dança, de sucesso;
- Promover a reflexão sobre os currículos e programas das diversas disciplinas, no sentido de detetar e reforçar os aspetos mais favoráveis e corrigir os pontos mais desajustados, para assim encontrar um plano de trabalho em cada disciplina que vá de encontro ao princípio de exigência pedagógica que melhor potencie o sucesso educativo dos alunos;
- Zelar pelo cumprimento dos conteúdos programáticos em cada disciplina;
- Promover o equilíbrio entre as diversas classes instrumentais da escola, de forma a permitir a existência de variadas orquestras e grupos de câmara, com elevada qualidade artística;
- Promover o equilíbrio entre as turmas de Iniciação da Dança, por forma a termos cada vez mais cedo alunos na dança que ingressem futuramente no ensino articulado;
- Proporcionar uma oferta educativa diversificada e abrangente, quer em termos de dança como de instrumentos e disciplinas relacionadas com a música erudita, quer noutras áreas, como o Jazz, a música tradicional e étnica, ou o Rock, assim como facultar complementos formativos aos alunos e professores, através da realização de Master classes, estágios e *ateliers*;
- Zelar pelo escrupuloso cumprimento dos deveres dos funcionários e professores da instituição, em termos de cumprimento de horários e preenchimento de documentos e avaliações;
- Informar atempadamente alunos e encarregados de educação de todos os elementos relativos às provas que os alunos deverão prestar, nomeadamente datas e matrizes de avaliação;
- Procurar a estabilidade do corpo docente e não docente da escola;
- Promover um clima de partilha e reflexão sobre boas práticas pedagógicas entre os professores, nomeadamente ao nível das diferentes áreas disciplinares;
- Procurar melhorar, dentro das possibilidades financeiras, as condições físicas da instituição, desde as instalações até à qualidade e manutenção dos instrumentos musicais;
- Reforçar uma cultura de autoavaliação, rigor e exigência ao nível das várias estruturas de gestão pedagógica da escola, sempre no sentido de melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa.
- Facultar uma formação musical sólida, premiando o rigor, a competência, o profissionalismo, a busca da perfeição, a responsabilização e o empenho necessários para o sucesso na aprendizagem da música e dança, estamos a contribuir para desenvolver o sentido estético, a sensibilidade artística e formar intérpretes, compositores e ouvintes mais esclarecidos.

3 REGULAMENTO INTERNO:

O Regulamento Interno estabelece as principais normas de funcionamento interno da Escola, e deve ser elaborado pelo Conselho Pedagógico e aprovado pela Direção. O Regulamento Interno deverá ser atualizado quando ocorrer uma mudança na legislação vigente ou quando os órgãos da escola considerarem necessário. O Regulamento Interno, assim como os programas das disciplinas vocacionais serão posteriormente elaborados pelo Conselho Pedagógico deste estabelecimento de ensino e partilhados com toda a comunidade educativa.

Assim entendeu-se proceder a uma atualização bem como à elaboração de regulamentos/normas complementares.

O documento integral revisto com parecer do Conselho pedagógico e aprovado pela direção do OL|CA fica como **anexo A** ao Projeto Educativo, sendo divulgado pelos meios habituais e colocado na página do OL|CA.

4 PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

O Plano Anual de Atividades das Escolas reveste-se de grande relevância para toda a comunidade educativa, pois constitui um instrumento do exercício de autonomia e nele se reflete a realidade das escolas no seu dia-a-dia bem como do contexto envolvente. Trata-se de um “documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução” (artigo 9º, do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho). Por isso é importante o empenho e entusiasmo colocado na sua elaboração, para que se possa contribuir para a construção de uma escola de sucesso e qualidade, inclusiva para todos. Enquanto instrumento de gestão e documento diferenciado, o Plano Anual de Atividades obedece a uma lógica de integração e articulação, tendo em vista a coerência, eficácia e qualidade do serviço educativo. Através do desenvolvimento das atividades previstas, pretende-se motivar os alunos para as aprendizagens, aumentando os seus níveis de interesse e assiduidade, apelando à sua participação, criatividade, autonomia e responsabilidade. Deste modo, desenvolver-se-ão laços de identidade coletiva, hábitos de trabalho, pesquisa e de entreajuda. A formação dos vários agentes envolvidos no processo educativo, o trabalho conjunto entre as escolas e o incentivo à relação Escola-Famílias-Meio serão também aspetos a que o Plano de Atividades deverá estar atento. De igual forma, privilegia-se a ligação à cidade e ao concelho de Leiria, com a articulação entre a Autarquia e os parceiros locais, bem como a nível nacional e internacional, com o estabelecimento de parcerias que possam apoiar a realização das atividades previstas neste documento. Consideramos que é no desenvolvimento das atividades de um Projeto Educativo abrangente que pode residir o verdadeiro motor da mudança da Escola, fator de inovação e de rompimento das rotinas, contribuindo para o sucesso educativo. É desejável que este documento seja cada vez mais o resultado de reflexão e debate de ideias de todos os seus atores. É imperioso que professores, alunos, pais, encarregados de educação, parceiros e toda a Comunidade Educativa possam refletir e discutir a Escola nas suas diversas vertentes, em direção a um ensino de qualidade.

5 PLANO DE CAPTAÇÃO DE ALUNOS

5.1 OBJETIVOS GLOBAIS.

Tendo como base a perceção dos diferentes *stakeholders* da instituição, fixam-se como metas a alcançar até ao dia 15 de setembro de 2022 o seguinte:

- a) Assegurar uma taxa de renovação superior a 90%;
- b) Assegurar a continuidade dos alunos que concluem o curso básico na EMOL;
- c) Aumentar o número de alunos nos Cursos Livres;
- d) Promover o Curso de Jazz, cativando mais alunos e dinamizando apresentações dos alunos que já frequentam o curso;
- e) Assegurar a abertura de todos os cursos (Iniciação, básico e secundário);

5.2 DIMENSÕES AO NÍVEL DA INTERVENÇÃO / CAPTAÇÃO

Tendo em atenção a natureza dos nossos atuais e potenciais alunos bem como os objetivos a que nos impomos, procuraremos explorar as seguintes dimensões / fontes de potenciais alunos:

- a) Escolas do 1º Ciclo para o Articulado Básico;
- b) Escolas do 2º e 3º Ciclo para os Cursos Livres;
- c) Escolas Superiores de Leiria para os Cursos Livres;

5.3 ATIVIDADES E CAMPANHAS A DESENVOLVER

- a) Visitas e ações de promoção em escolas primárias e secundárias;
- b) Visitas e ações de promoção em jardins de infância;
- c) Realização de *masterclasses* e estágios de orquestra;
- d) Contactos com as entidades regionais;
- e) Gestão das entidades protocoladas e processos de divulgação;
- f) Presença em feiras e eventos externos;
- g) Promoção e divulgação de eventos e atividades internas;
- h) Gestão de suportes promocionais e recursos/sistemas de divulgação;
- i) Divulgação dos cursos da EMOL junto das Bandas Filarmónicas;

6 AVALIAÇÃO DO PROJETO

6.1 OPERACIONALIDADE

A avaliação do PE é um dos seus eixos fundamentais uma vez que o estrutura em permanência. Ela está presente na própria conceção do projeto uma vez que se partiu da reflexão sobre as avaliações interna e externa e se definiram as áreas de intervenção, respectivas metas e os meios para a sua consecução.

No entanto, a fiabilidade e a pertinência das componentes do PE devem ser objeto de revisão cíclica, a fim de serem validados os suportes ou reforçados/substituídos os pilares que permitem a sua continuidade. Impõe-se, pois, a monitorização do projeto, ou seja, a recolha de informação sobre o faseamento das atividades nos seus diferentes aspetos.

Para além da avaliação das atividades que operacionalizam o PE (Plano Anual de Atividades, com as suas fichas de registo, a exemplo), está previsto um acompanhamento, a fim de serem recolhidos dados que validem ou reorientem ações, de acordo com as metas fixadas.

A avaliação final dos resultados implica o recurso a instrumentos que, para além de eventuais descrições de ordem qualitativa, quantificam a informação.

O Gabinete de Avaliação, responsável pela monitorização do PEE, decide sobre as estratégias de envolvimento da comunidade educativa, os instrumentos a utilizar e os momentos de avaliação.

O PE será revisto no ano letivo de 2022/23, elaborando-se a partir daí o projeto de revisão, que será novamente sujeito à apreciação e aprovação do Conselho Pedagógico e da Direção do OL|CA.

Aquando da revisão são vários os itens a ter em conta:

- a) **Coerência:** análise da relação entre as orientações delineadas;
- b) **Pertinência:** análise da correspondência das ações previstas e desenvolvidas e das necessidades reais da escola;
- c) **Conformidade:** análise comparada das ações realizadas com os princípios/áreas de intervenção/metasp;
- d) **Eficiência:** análise da maximização da utilização dos recursos postos à disposição da escola;
- e) **Eficácia:** análise comparativa dos resultados relativamente aos recursos investidos e às metas propostas;

- f) **Metas:** grau de concretização;
- g) **Articulação:** adequação dos fatores de eficácia à consecução das metas;
- h) **Funcionamento:** conformidade na realização das atividades/planos de Ação com o planeamento global;
- i) **Recursos:** adequação dos recursos;
- j) **Fatores de eficácia:** pertinência dos fatores de eficácia face aos problemas detetados e às metas a atingir;
- k) **Objetividade:** identificação de novos problemas.
- l) **Reajustar o projeto**
- m) **Rever as metas**
- n) **Dar continuidade ou reformular a planificação**
- o) **Dar continuidade ou reformular as metas**

6.2 DISPONIBILIDADE DO PROJETO EDUCATIVO

Assim que aprovado, todos os membros da Comunidade Educativa deverão ser conhecedores dos conteúdos presentes no Projeto Educativo.

O Projeto Educativo será publicitado na escola, em local visível e adequado. A fim de ser consultado por parte de todos os interessados, estarão permanentemente disponíveis versões integrais do documento na secretaria, nas ligações úteis da plataforma MUSA e no *site* oficial do OL|CA. É do interesse de toda a comunidade escolar que o PE chegue a todos os intervenientes no processo educativo de modo a poderem empenhar-se na sua aplicação.

6.3 ENTRADA EM VIGOR

Este PE foi revisto e aprovado em reunião de Conselho Pedagógico, no dia 9 de dezembro de 2019, de acordo com o n.º 2 do artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro e remetido à direcção do OL|CA para aprovação em reunião de 10 de dezembro de 2019.

7 CODA FINAL

O Projeto Educativo deverá constituir um meio de reflexão e validação por parte de todos os intervenientes na ação pedagógica, nomeadamente professores, alunos, direção e encarregados de educação, sendo o Conselho Pedagógico das escolas o órgão diretivo privilegiado para a sua avaliação. O Projeto Pedagógico reflete as dificuldades, as prioridades e o meio das escolas alcançar dimensão e prestígio dentro da comunidade em que se inscreve.

É nossa intenção que o presente Projeto Pedagógico da EMOL seja, tanto quanto possível, orientador, rigoroso e exequível por parte de todos os agentes pedagógicos na configuração de ações adequadas a todos os elementos da comunidade educativa no qual esta instituição se insere.

Como foi referido diversas vezes, o financiamento do ensino oficial afigura-se incerto face às contingências do mundo em que vivemos. Como tal, o financiamento alternativo ou o autofinanciamento dos cursos oficiais, juntamente com o incremento dos cursos livres, constitui ou pensamos constituir uma alternativa ao modelo vigente, sendo que um modelo não obsta o outro.

Ao lançarmos cursos livres mais acessíveis, abrimos o acesso ao estudo da Música e da Dança a uma população com eventual menor poder económico, fora da idade escolar ou que quer aprender à sua própria velocidade e, em simultâneo, asseguramos uma fonte de rendimento e sustentabilidade ao OL|CA.

A importância da criação de mecanismos de salvaguarda financeira está intimamente ligada à sobrevivência da instituição e à continuidade da oferta pedagógica de qualidade. A diminuição do volume percentual de dependência de subsídios ou contratualização estatal tem de ser uma prioridade, não afetando de modo algum a qualidade do ensino ministrado, mas outrossim contribuindo para que este possa ter lugar.

O aumento da qualidade e do sucesso artístico e pedagógico da EMOL é o objetivo primordial que deverá nortear o próximo triénio.

A qualidade deverá ser o agente diferenciador da Escola. Deveremos, em todas as áreas da nossa ação, primar pela excelência e por altíssimos critérios de motivação humana e artística.

Épocas de crise exigem ideias arrojadas! É necessário apostar num *marketing* agressivo e com proximidade com os clientes (alunos, encarregados de educação).

Através de ações de divulgação nas escolas, também deve existir uma publicidade menos elitista e mais consentânea com as dificuldades do mundo em que vivemos.

Ações de formação nas escolas, em diversos espaços públicos, assim como ações de sensibilização para a música ou o estudo da música em jardins escolas, creches, etcetera, constituirão um meio privilegiado de mostrar a nossa oferta formativa e performativa.

As ações de divulgação na instituição serão igualmente uma forma de chamar os pais à escola, dando-lhes a oportunidade de a conhecerem e de tomarem consciência do ambiente e energia que aí se respira.

Os encarregados de educação são a massa humana fundamental no processo educativo, a par dos alunos, seus educandos. Sem a atenção e a boa vontade dos pais, nenhum processo educativo terá sucesso. Desta forma devemos promover um permanente diálogo com os pais e encarregados de educação, para que o acompanhamento proporcionado pelos nossos docentes seja cada vez mais eficaz e natural, permitindo assim que as barreiras humanas que se formam, se esbatam através de uma comunicação mais humana e cordial.

O PE pressupõe uma lógica de mudança e de inovação, num processo de construção de consensos, tendo em conta as dinâmicas multidimensionais da escola. Abrange todos os domínios da ação educativa e orienta para a definição de linhas de atuação, ligando o curricular e o extracurricular, o ensino e a educação, a escola e a comunidade, a formação de docentes e de não docentes, a organização e a gestão.

Assim, o PE resulta de um processo interativo, sujeito aos reajustamentos que a sua operacionalização vier a exigir, de modo a sedimentar o sentimento de pertença à comunidade e a identidade da escola, reforçando as suas competências e a sua autonomia. Este documento tem como referência os contextos geográficos e sociodemográfico

ANEXO E

Decreto-Lei nº 54-2018, de 6 de julho

rem, ensinarem e prestarem todos serviços necessários ao funcionamento da escola.

2 — Conclua o levantamento técnico das demais necessidades de intervenção nesta escola, com vista à preparação de um projeto de intervenção e requalificação profunda e de criação de condições para a realização de todas as atividades letivas e educativas no mais curto prazo possível.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476448

Resolução da Assembleia da República n.º 162/2018

Recomenda ao Governo que proceda à requalificação urgente da Escola Secundária do Restelo

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

1 — Termine as intervenções programadas para 2018, concluindo o investimento já realizado nos balneários da Escola Secundária do Restelo.

2 — Apresente à comunidade educativa o plano de intervenção prometido pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

3 — Proceda ao levantamento das necessidades de intervenções de fundo para levar a cabo a requalificação urgente da escola, designadamente a substituição total das coberturas de amianto, de forma a garantir as condições necessárias ao bom funcionamento do estabelecimento de ensino.

4 — Desenvolva as medidas necessárias para a aquisição de meios materiais fundamentais ao bom funcionamento das aulas.

5 — Se comprometa, junto da comunidade educativa, com um calendário de execução das obras de requalificação.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476415

Resolução da Assembleia da República n.º 163/2018

Recomenda ao Governo que proceda à requalificação urgente da Escola Secundária Ferreira Dias, em Agualva, Sintra

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

1 — Execute com a maior brevidade possível as intervenções mais urgentes e diagnosticadas para a Escola Secundária Ferreira Dias (ESFD), em Agualva, Sintra, nomeadamente na cobertura do pavilhão oficial.

2 — Proceda à elaboração de um plano de intervenção com vista à reabilitação e requalificação urgentes da ESFD, indispensável ao seu bom funcionamento e à salvaguarda da saúde e do bem-estar da comunidade escolar, partilhando os termos e calendário da sua execução com a escola e demais comunidade educativa.

3 — Defina as diretrizes que a ESFD deve aplicar, acompanhando a escola, durante o período de transição, até ao início das obras, para salvaguarda das condições

de segurança da comunidade educativa na utilização dos espaços escolares.

Aprovada em 26 de abril de 2018.

O Presidente da Assembleia da República, *Eduardo Ferro Rodrigues*.

111476383

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS

Decreto-Lei n.º 54/2018

de 6 de julho

O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Isto implica uma aposta decisiva na autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular. Consciente das competências profissionais existentes nas escolas portuguesas, o Governo pretende agora criar condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação. Mesmo nos casos em que se identifiquem maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para

as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. O presente decreto-lei consagra, assim, uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória.

Para a visão integrada e contínua da abordagem educativa que agora se advoga contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem — que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais —, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória.

Reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos.

Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos.

Reconhecendo-se o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente decreto-lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 8 de junho, que, ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social.

O anteprojeto de decreto-lei foi submetido a consulta pública entre julho e final de setembro de 2017, com ampla participação de interessados, em que se incluem estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral.

Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação, o Conselho das Escolas, a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, a Confederação Cooperativa Portuguesa, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas, a União das Mutualidades Portuguesas e os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1 — O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

2 — O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 — O presente decreto-lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.

Artigo 2.º

Definições

Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por:

a) «Acomodações curriculares», as medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo;

b) «Adaptações curriculares não significativas», as medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares,

podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

c) «Adaptações curriculares significativas», as medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;

d) «Áreas curriculares específicas», as que contemplam o treino de visão, o sistema *braille*, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária;

e) «Barreiras à aprendizagem», as circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem;

f) «Equipa de saúde escolar», a equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão;

g) «Intervenção precoce na infância», o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social;

h) «Necessidades de saúde especiais» (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem;

i) «Plano individual de transição», o plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual;

j) «Plano de saúde individual», o plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem;

k) «Programa educativo individual», o programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

São princípios orientadores da educação inclusiva:

a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas causticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.

Artigo 4.º

Participação dos pais ou encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, os pais ou encarregados de educação têm direito a:

a) Participar nas reuniões da equipa multidisciplinar;

b) Participar na elaboração e na avaliação do programa educativo individual;

c) Solicitar a revisão do programa educativo individual;

d) Consultar o processo individual do seu filho ou educando;

e) Ter acesso a informação adequada e clara relativa ao seu filho ou educando.

3 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam os seus poderes de participação cabe à escola desencadear as medidas apropriadas em função das necessidades educativas identificadas.

Artigo 5.º

Linhas de atuação para a inclusão

1 — As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 — As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.

3 — As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.

4 — As escolas devem, ainda, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.

CAPÍTULO II

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 6.º

Objetivos das medidas

1 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 — Estas medidas são desenvolvidas tendo em conta os recursos e os serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola, numa lógica de trabalho colaborativo e de coresponsabilização com os docentes de educação especial, em função das especificidades dos alunos.

3 — A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação e de formação, de modo a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades no acesso e na frequência das diferentes ofertas educativas e formativas.

Artigo 7.º

Níveis das medidas

1 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

2 — As medidas de diferente nível são mobilizadas, ao longo do percurso escolar do aluno, em função das suas necessidades educativas.

3 — A definição de medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemáticas e da eficácia das medidas na resposta às necessidades de cada criança ou aluno.

4 — A definição das medidas a que se refere o n.º 1 é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados

de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas em simultâneo medidas de diferentes níveis.

Artigo 8.º

Medidas universais

1 — As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

2 — Consideram-se medidas universais, entre outras:

- a) A diferenciação pedagógica;
- b) As acomodações curriculares;
- c) O enriquecimento curricular;
- d) A promoção do comportamento pró-social;
- e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

3 — As medidas universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

Artigo 9.º

Medidas seletivas

1 — As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais.

2 — Consideram-se medidas seletivas:

- a) Os percursos curriculares diferenciados;
- b) As adaptações curriculares não significativas;
- c) O apoio psicopedagógico;
- d) A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- e) O apoio tutorial.

3 — A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas seletivas é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

4 — As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

5 — Quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

Artigo 10.º

Medidas adicionais

1 — As medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

2 — A mobilização das medidas adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º

3 — A fundamentação da insuficiência, referida no número anterior, deve ser baseada em evidências e constar do relatório técnico-pedagógico.

4 — Consideram-se medidas adicionais:

- a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- b) As adaptações curriculares significativas;
- c) O plano individual de transição;
- d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

5 — A aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados deve convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

6 — A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação das medidas adicionais é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico.

7 — As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula.

8 — Quando a operacionalização das medidas previstas no n.º 4 implique a necessidade de mobilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

CAPÍTULO III

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Artigo 11.º

Identificação dos recursos específicos

1 — São recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados;
- c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

2 — São recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b) O centro de apoio à aprendizagem;
- c) As escolas de referência no domínio da visão;
- d) As escolas de referência para a educação bilingue;
- e) As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- f) Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

3 — São recursos específicos existentes na comunidade a mobilizar para apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) As equipas locais de intervenção precoce;
- b) As equipas de saúde escolar dos ACES/ULS;
- c) As comissões de proteção de crianças e jovens;
- d) Os centros de recursos para a inclusão;
- e) As instituições da comunidade, nomeadamente os serviços de atendimento e acompanhamento social do

sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local;

f) Os estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

4 — O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

5 — Para cumprir os objetivos da inclusão, cooperam, de forma complementar e sempre que necessário, os recursos da comunidade, nomeadamente da educação, da formação profissional, do emprego, da segurança social, da saúde e da cultura.

Artigo 12.º

Equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva

1 — Em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

2 — A equipa multidisciplinar é composta por elementos permanentes e por elementos variáveis.

3 — São elementos permanentes da equipa multidisciplinar:

- a) Um dos docentes que coadjuva o diretor;
- b) Um docente de educação especial;
- c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino;
- d) Um psicólogo.

4 — São elementos variáveis da equipa multidisciplinar o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno.

5 — Cabe ao diretor designar:

- a) Os elementos permanentes;
- b) O coordenador, ouvidos os elementos permanentes da equipa multidisciplinar;
- c) O local de funcionamento.

6 — Cabe ao coordenador da equipa multidisciplinar:

- a) Identificar os elementos variáveis referidos no n.º 4;
- b) Convocar os membros da equipa para as reuniões;
- c) Dirigir os trabalhos;
- d) Adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais ou encarregados de educação nos termos do artigo 4.º, consensualizando respostas para as questões que se coloquem.

7 — Nos estabelecimentos de educação e ensino em que, por via da sua tipologia ou organização, não exista algum dos elementos da equipa multidisciplinar previstos nos n.ºs 3 e 4, cabe ao diretor definir o respetivo substituto.

8 — Compete à equipa multidisciplinar:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;

c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;

d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;

e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;

f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

9 — O trabalho a desenvolver no âmbito da equipa multidisciplinar, designadamente a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem bem como a elaboração do relatório técnico-pedagógico e do programa educativo individual, quando efetuado por docentes, integra a componente não letiva do seu horário de trabalho.

Artigo 13.º

Centro de apoio à aprendizagem

1 — O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.

2 — O centro de apoio à aprendizagem, em colaboração com os demais serviços e estruturas da escola, tem como objetivos gerais:

a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de acesso ao currículo;

b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar;

c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.

3 — A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é subsidiária da ação desenvolvida na turma do aluno, convocando a intervenção de todos os agentes educativos, nomeadamente o docente de educação especial.

4 — O centro de apoio à aprendizagem, enquanto recurso organizacional, insere-se no contínuo de respostas educativas disponibilizadas pela escola.

5 — Para os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, cujas medidas adicionais de suporte à aprendizagem sejam as previstas nas alíneas b), d) e e) do n.º 4 do artigo 10.º, é garantida, no centro de apoio à aprendizagem, uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão.

6 — Constituem objetivos específicos do centro de apoio à aprendizagem:

a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem;

b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem;

c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo;

d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem;

f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

7 — Compete ao diretor da escola definir o espaço de funcionamento do centro de apoio à aprendizagem numa lógica de rentabilização dos recursos existentes na escola.

Artigo 14.º

Escolas de referência no domínio da visão

1 — As escolas de referência no domínio da visão constituem uma resposta educativa especializada nas seguintes áreas:

a) Literacia *braille* contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;

b) Orientação e mobilidade;

c) Produtos de apoio para acesso ao currículo;

d) Atividades da vida diária e competências sociais.

2 — As escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo.

3 — Compete aos docentes com formação especializada em educação especial na área da visão:

a) Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em *braille*, na educação pré-escolar;

b) Lecionar a área curricular de literacia *braille* contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, no ensino básico e secundário;

c) Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados;

d) Promover o desenvolvimento de competências nas áreas a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 1;

e) Assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação.

4 — Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades da escola, promovendo a sua inclusão.

Artigo 15.º

Escolas de referência para a educação bilingue

1 — As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente:

a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);

b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);

c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

2 — As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue possuem equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo, designadamente equipamentos e materiais de suporte visual às aprendizagens.

4 — Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão.

Artigo 16.º

Escolas de referência para a intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância é definida uma rede de escolas de referência.

2 — As escolas de referência devem assegurar a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro.

3 — As escolas de referência dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, estabelecer mecanismos que garantem a universalidade na cobertura da intervenção precoce, a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

Artigo 17.º

Centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação

1 — Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação (CRTIC) constituem a rede nacional de centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação, no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março.

2 — Os CRTIC procedem à avaliação das necessidades dos alunos, a pedido das escolas, para efeitos da atribuição de produtos de apoio de acesso ao currículo.

3 — O acesso aos produtos de apoio constitui um direito dos alunos garantido pela Rede Nacional de CRTIC.

Artigo 18.º

Centros de recursos para a inclusão

1 — Os CRI são serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo Ministério da Educação, que apoiam e intensificam a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

2 — Constituiu objetivo dos CRI apoiar a inclusão das crianças e alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, através da facilitação do acesso ao ensino, à formação, ao

trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada aluno, em parceria com as estruturas da comunidade.

3 — Os CRI atuam numa lógica de trabalho de parceria pedagógica e de desenvolvimento com as escolas, prestando serviços especializados como facilitadores da implementação de políticas e de práticas de educação inclusiva.

Artigo 19.º

Cooperação e parceria

1 — As escolas podem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas.

2 — Estas parcerias visam, designadamente, os seguintes fins:

- a) A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- b) O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição;
- c) A promoção da vida independente;
- d) O apoio à equipa multidisciplinar;
- e) A promoção de ações de capacitação parental;
- f) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular;
- g) A orientação vocacional;
- h) O acesso ao ensino superior;
- i) A integração em programas de formação profissional;
- j) O apoio no domínio das condições de acessibilidade;
- k) Outras ações que se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente decreto-lei.

3 — As parcerias a que se referem os números anteriores são efetuadas mediante a celebração de protocolos de cooperação.

CAPÍTULO IV

Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

Artigo 20.º

Processo de identificação da necessidade de medidas

1 — A identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão deve ocorrer o mais precocemente possível e efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.

2 — A identificação é apresentada ao diretor da escola, com a explicitação das razões que levam à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, acompanhada da documentação considerada relevante.

3 — A documentação a que se refere o número anterior pode integrar um parecer médico, nos casos de problemas de saúde física ou mental, enquadrado nas necessidades de saúde especiais (NSE).

4 — Apresentada a identificação de necessidades nos termos dos números anteriores, compete ao diretor da escola, no prazo de três dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva apresentação, solicitar à equipa multidisciplinar da escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico nos termos do artigo seguinte.

5 — Nas situações em que a equipa multidisciplinar conclui que apenas devem ser mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, devolve o processo ao diretor, no prazo de 10 dias úteis, a contar do dia útil seguinte ao da respetiva deliberação, com essa indicação.

6 — Nos casos previstos no número anterior, o diretor devolve o processo ao professor titular de turma ou ao diretor de turma, consoante o caso, para comunicação da decisão aos pais ou encarregados de educação.

7 — Ao processo de identificação de necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão quando realizado por docente é aplicável o disposto no n.º 9 do artigo 12.º

Artigo 21.º

Relatório técnico-pedagógico

1 — O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

2 — O relatório técnico-pedagógico contém:

a) A identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno;

b) As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar;

c) O modo de operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados;

d) Os responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;

e) Os procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do programa educativo individual;

f) A articulação com os recursos específicos de apoio à inclusão definidos no artigo 11.º

3 — A equipa multidisciplinar deve ouvir os pais ou encarregados de educação durante a elaboração do relatório técnico-pedagógico.

4 — Sempre que necessário, a equipa multidisciplinar pode solicitar a colaboração de pessoa ou entidade que possa contribuir para o melhor conhecimento do aluno, nomeadamente a equipa de saúde escolar dos ACES/ULS, com o objetivo de construir uma abordagem participada, integrada e eficaz.

5 — Quando o relatório técnico-pedagógico propõe a implementação plurianual de medidas deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia.

6 — Sempre que sejam propostas adaptações curriculares significativas, o relatório técnico-pedagógico é acompanhado de um programa educativo individual que dele faz parte integrante.

7 — O relatório deve ficar concluído no prazo máximo de 30 dias úteis após a apresentação ao diretor da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos termos do n.º 2 do artigo 20.º

8 — O relatório técnico-pedagógico é parte integrante do processo individual do aluno, sem prejuízo da confidencialidade a que está sujeito nos termos da lei.

9 — A implementação das medidas previstas no relatório técnico-pedagógico depende da concordância dos pais ou encarregados de educação.

10 — O coordenador da implementação das medidas propostas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, o professor titular de turma ou o diretor de turma, consoante o caso.

Artigo 22.º

Aprovação do relatório técnico-pedagógico

1 — O relatório técnico-pedagógico é submetido à aprovação dos pais ou encarregados de educação do aluno, a efetivar no prazo de cinco dias úteis após a sua conclusão.

2 — Para os efeitos estabelecidos no número anterior, os pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, o próprio aluno datam e assinam o relatório técnico-pedagógico.

3 — No caso de o relatório técnico-pedagógico não merecer a concordância dos pais ou encarregados de educação, devem estes fazer constar, em anexo ao relatório, os fundamentos da sua discordância.

4 — Obtida a concordância dos pais ou encarregados de educação, o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual são submetidos a homologação do diretor, ouvido o conselho pedagógico.

5 — O diretor dispõe do prazo de 10 dias úteis para homologar o relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual e proceder à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão neles previstas.

6 — O relatório técnico-pedagógico e, quando aplicável, o programa educativo individual devem ser revistos atempadamente de modo a garantir que no início de cada ano letivo as medidas são imediatamente mobilizadas.

Artigo 23.º

Identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas

1 — A identificação da necessidade de frequência de áreas curriculares específicas deve ocorrer o mais precocemente possível.

2 — A identificação realiza-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno.

3 — A proposta com a identificação a que se refere o n.º 1 é apresentada ao diretor competindo-lhe criar as condições necessárias à oferta da área curricular específica.

Artigo 24.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual, a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação.

2 — O programa educativo individual integra ainda outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar.

3 — O programa educativo individual deve conter os seguintes elementos:

a) O total de horas letivas do aluno, de acordo com o respetivo nível de educação ou de ensino;

b) Os produtos de apoio, sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo;

c) Estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino, quando aplicável.

4 — Sem prejuízo da avaliação a realizar por cada docente, o programa educativo individual é monitorizado e avaliado nos termos previsto no relatório técnico-pedagógico.

5 — O programa educativo individual e o plano individual de intervenção precoce são complementares, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

6 — O programa educativo individual e o plano de saúde individual são complementares no caso de crianças com necessidades de saúde especiais, devendo ser garantida a necessária coerência, articulação e comunicação entre ambos.

Artigo 25.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno tenha um programa educativo individual deve este ser complementado por um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

2 — O plano individual de transição deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

3 — A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 26.º

Confidencialidade e proteção dos dados

Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa, designadamente o relatório técnico-pedagógico, deve constar do processo individual do aluno e está sujeita aos limites constitucionais e legais, designadamente ao disposto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e sigilo profissional.

CAPÍTULO V

Matrícula, avaliação de aprendizagens, progressão e certificação

Artigo 27.º

Matrícula

1 — A equipa multidisciplinar pode propor ao diretor da escola, com a concordância dos pais ou encarregados de educação, o ingresso antecipado ou o adiamento da matrícula, nos termos do disposto no artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

2 — Têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula nas escolas de referência, no domínio da visão e para a educação bilingue, os alunos que necessitam destes recursos organizacionais.

3 — Os alunos com programa educativo individual têm prioridade na matrícula ou renovação de matrícula na escola de preferência dos pais ou encarregados de educação.

Artigo 28.º

Adaptações ao processo de avaliação

1 — As escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação.

2 — Constituem adaptações ao processo de avaliação:

a) A diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio;

b) Os enunciados em formatos acessíveis, nomeadamente *braille*, tabelas e mapas em relevo, *daisy*, digital;

c) A interpretação em LGP;

d) A utilização de produtos de apoio;

e) O tempo suplementar para realização da prova;

f) A transcrição das respostas;

g) A leitura de enunciados;

h) A utilização de sala separada;

i) As pausas vigiadas;

j) O código de identificação de cores nos enunciados.

3 — As adaptações ao processo de avaliação interna são da competência da escola, sem prejuízo da obrigatoriedade de publicitar os resultados dessa avaliação nos momentos definidos pela escola para todos os alunos.

4 — No ensino básico, as adaptações ao processo de avaliação externa são da competência da escola, devendo ser fundamentadas, constar do processo do aluno e ser comunicadas ao Júri Nacional de Exames.

5 — No ensino secundário, é da competência da escola decidir fundamentadamente e comunicar ao Júri Nacional de Exames as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

a) A utilização de produtos de apoio;

b) A saída da sala durante a realização da prova/exame;

c) A adaptação do espaço ou do material;

d) A presença de intérprete de língua gestual portuguesa;

e) A consulta de dicionário de língua portuguesa;

f) A realização de provas adaptadas.

6 — No ensino secundário, a escola pode requerer autorização ao Júri Nacional de Exames para realizar as seguintes adaptações ao processo de avaliação externa:

a) A realização de exame de português língua segunda (PL2);

b) O acompanhamento por um docente;

c) A utilização de instrumentos de apoio à aplicação de critérios de classificação de provas, para alunos com dislexia, conforme previsto no Regulamento das provas de avaliação externa;

d) A utilização de tempo suplementar.

7 — As adaptações ao processo de avaliação externa devem constar do processo do aluno.

Artigo 29.º

Progressão

1 — A progressão dos alunos abrangidos por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-se nos termos definidos na lei.

2 — A progressão dos alunos abrangidos por medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão realiza-

-se nos termos definidos no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.

Artigo 30.º

Certificação

1 — No final do seu percurso escolar, todos os alunos têm direito à emissão de certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória e sempre que aplicável com a identificação do nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações e do nível que lhe corresponde no Quadro Europeu de Qualificações.

2 — No caso dos alunos que seguíram o percurso escolar com adaptações curriculares significativas, do certificado deve constar o ciclo ou nível de ensino concluído e a informação curricular relevante do programa educativo individual, bem como as áreas e as experiências desenvolvidas ao longo da implementação do plano individual de transição.

3 — O modelo de certificado previsto nos números anteriores é regulamentado por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área da educação e, sempre que aplicável, pela área da formação profissional.

CAPÍTULO VI

Disposições transitórias e finais

Artigo 31.º

Regime de transição para alunos com a extinta medida currículo específico individual

1 — O aluno que à data da entrada em vigor do presente decreto-lei se encontre abrangido pela medida currículo específico individual, prevista na alínea e) do artigo 16.º e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, deve ter o seu programa educativo individual reavaliado pela equipa multidisciplinar para identificar a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e para elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º do presente decreto-lei.

2 — Sempre que o relatório técnico-pedagógico contemple a realização de adaptações curriculares significativas deve ser elaborado um programa educativo individual, de acordo com o disposto no artigo 24.º

3 — A avaliação e a certificação das aprendizagens dos alunos que se encontram abrangidos pela medida currículo específico individual, à data da entrada em vigor do presente decreto-lei, obedecem ao regime de avaliação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário, com as adaptações constantes do programa educativo individual de acordo com o disposto no artigo 24.º

4 — Aos alunos que completem a idade limite da escolaridade obrigatória nos três anos subsequentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei é elaborado um plano individual de transição, de acordo com o disposto no artigo 25.º

5 — As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que integram o programa educativo individual do aluno são equacionadas no contexto das respostas educativas oferecidas pela escola que frequentam.

6 — O relatório técnico-pedagógico e o programa educativo individual referidos nos n.ºs 1 e 2 devem ser elabora-

dos em momento anterior ao início do ano letivo a que se reporta a produção de efeitos do presente decreto-lei.

Artigo 32.º

Manual de apoio

1 — Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei, compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva.

2 — O manual de apoio à prática inclusiva é elaborado e disponibilizado no prazo de 30 dias após a entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 33.º

Acompanhamento, monitorização e avaliação

1 — O acompanhamento da aplicação do presente decreto-lei é assegurado a nível nacional por uma equipa, que integra elementos dos serviços com atribuições nesta matéria, a designar pelos respetivos membros do Governo, podendo ainda integrar representantes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

2 — As escolas devem incluir nos seus relatórios de autoavaliação as conclusões da monitorização da implementação das medidas curriculares, dos recursos e estruturas de suporte à educação inclusiva.

3 — Sem prejuízo das competências gerais previstas na lei e no respeito pela autonomia de cada escola, cabe à Inspeção-Geral da Educação e Ciência acompanhar e avaliar especificamente as práticas inclusivas de cada escola, designadamente a monitorização e verificação da regularidade na constituição de turmas e na adequação do número de alunos às necessidades reais, bem como no modo como a escola se organiza e gere o currículo, com vista a fomentar a eficácia das medidas de suporte à aprendizagem, garantindo uma educação inclusiva para todos.

4 — A avaliação prevista no número anterior é objeto de um relatório de meta-análise a ser apresentado anualmente ao membro do Governo responsável pela área da educação.

5 — A cada cinco anos, o membro do Governo da área da educação promove uma avaliação da aplicação do presente decreto-lei com vista à melhoria contínua da educação inclusiva.

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, o Ministério da Educação promove a avaliação da implementação do presente decreto-lei no prazo de dois anos após a sua entrada em vigor.

Artigo 34.º

Criação e extinção de escolas de referência

A criação e extinção de escolas de referência é da competência do membro do Governo responsável pela área da educação, sob proposta dos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 35.º

Constituição das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva

As equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva entram em funcionamento no prazo de 30 dias a contar da data da entrada em vigor do presente decreto-lei.

Artigo 36.º

Acolhimento de valências

1 — Os centros de apoio à aprendizagem acolhem as valências existentes no terreno, nomeadamente as unidades especializadas.

2 — Os alunos apoiados pelos centros referidos no número anterior têm prioridade na renovação de matrícula, independentemente da sua área de residência.

Artigo 37.º

Regulamentação

1 — As condições de acesso, de frequência e o financiamento dos estabelecimentos de educação especial são definidos por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.

2 — Até à publicação da regulamentação referida no número anterior, mantêm-se em vigor a Portaria n.º 1102/97 e a Portaria n.º 1103/97, ambas de 3 de novembro.

Artigo 38.º

Remissões e referências legais

1 — Todas as remissões feitas para o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, consideram-se feitas para o presente decreto-lei.

2 — As referências constantes do presente decreto-lei aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 39.º

Regiões Autónomas

A aplicação do presente decreto-lei às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.

Artigo 40.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio;

b) A Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho.

Artigo 41.º

Produção de efeitos

1 — O presente decreto-lei produz efeitos a partir do ano escolar 2018-2019.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, e do regime previsto no artigo 31.º, devem as escolas proceder à sua aplicação na preparação do ano letivo 2018-2019.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 24 de maio de 2018. — *António Luís Santos da Costa* — *António Manuel Veiga dos Santos Mendonça Mendes* — *Tiago Brandão Rodrigues*.

Promulgado em 22 de junho de 2018.

Publique-se.

O Presidente da República, MARCELO REBELO DE SOUSA.

Referendado em 28 de junho de 2018.

Pelo Primeiro-Ministro, *Augusto Ernesto Santos Silva*,
Ministro dos Negócios Estrangeiros.

111467546

Decreto-Lei n.º 55/2018**de 6 de julho**

O programa do XXI Governo Constitucional assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.

A concretização destes propósitos, já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua redação atual, tem vindo a ser garantida através de medidas de aplicação universal. Porém, os dados disponíveis mostram que aqueles objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Por outro lado, a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Impulsionados por tais desafios e correspondendo a esta necessidade, após amplo debate nacional que envolveu professores, académicos, famílias, parceiros sociais e alunos, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas

ANEXO F

**Regulamento n.º 837/2015 - Regulamento do Curso de
Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança do
Instituto Politécnico de Lisboa
publicado em Diário da República 2.ª série - N.º 239 - 7 de
dezembro de 2015 35587**

auferindo o vencimento correspondente ao escalão 1 índice 100 da tabela do pessoal do ensino superior politécnico.

04.11.2015. — O Administrador, *Lic. António José Carvalho Marques*.
209144011

Despacho (extrato) n.º 14507/2015

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 09.10.2015, foi autorizado o contrato de trabalho em funções públicas por tempo determinado com Joana Isabel Gaudêncio Matos com a categoria de Assistente Convitada para a Escola Superior de Educação, em regime de tempo parcial de 35 %, no período de 12.10.2015 a 31.08.2016, auferindo o vencimento correspondente ao escalão 1 índice 100 da tabela do pessoal do ensino superior politécnico.

04.11.2015. — O Administrador, *Lic. António José Carvalho Marques*.
209143989

Despacho (extrato) n.º 14508/2015

Por despacho do Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa de 30.10.2015, foi autorizada a proposta de contrato de trabalho em funções públicas, por tempo determinado, a termo resolutivo certo com Iryna Brazhnik, com a categoria de Professora Adjunta Convitada, para a Escola Superior de Música de Lisboa, em regime de tempo integral, auferindo o vencimento correspondente ao índice 185, escalão 1 da tabela do pessoal docente do ensino superior politécnico pelo período 01.11.2015 a 31.08.2017.

20.11.2015. — O Administrador, *Lic. António José Carvalho Marques*.
209142238

Regulamento n.º 837/2015

Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Dança da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa

Preâmbulo

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e na Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro;

Considerando que por deliberação do Conselho de Administração da A3ES, em 21 de julho de 2011, foi acreditado o curso de Mestrado em Ensino de Dança, a ministrar pela Escola Superior de Dança (ESD);

Considerando que por força do disposto no artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, o órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior deve aprovar as normas relativas ao funcionamento dos cursos de mestrado:

O conselho técnico-científico da Escola Superior de Dança, na sua reunião n.º 16 (2.ª sessão), de 27 de julho de 2011, deliberou aprovar as normas que constituem o presente regulamento, o qual foi objeto de revisão em outubro de 2014, e que a seguir se publica.

14 de outubro de 2015. — A Diretora da Escola Superior de Dança, *Vanda Maria dos Santos Nascimento*.

Artigo 1.º

Objetivos e competências

1 — O curso de mestrado atribui o grau de mestre em Ensino de Dança, cumprindo com os objetivos de proporcionar uma formação adequada e abrangente que responda às necessidades profissionais do exercício da docência no ensino especializado de Dança com vista à concessão de habilitação profissional exigida.

2 — As competências artísticas, pedagógicas, didáticas e metodológicas essenciais ao desempenho altamente qualificado da docência nos domínios específicos das técnicas da dança clássica, contemporânea, criativa e de outras disciplinas artísticas do ensino vocacional, serão desenvolvidas através de:

- Objetivação, estruturação e integração dos conhecimentos numa prática pedagógica de ensino especializado e sua reflexão pedagógica;
- Conhecimento e aplicação de instrumentos de pesquisa, nos vários domínios, que permitam refletir e resolver, com eficácia, questões relativas ao desempenho docente nos vários contextos;
- Autonomia e aprofundamento da capacidade de comunicação verbal e escrita designadamente nas áreas curriculares da docência;
- Criação de hábitos de formação e investigação ao longo da vida.

Artigo 2.º

Estrutura curricular

1 — O Mestrado em Ensino de Dança integra as áreas científicas de Metodologias do Ensino da Dança (MED) e Ciências da Educação (CE).

2 — O ciclo de estudos está organizado em 4 semestres letivos, constituído por:

- Um curso de especialização organizado em 15 unidades curriculares, lecionadas no 1.º e 2.º semestres;
- Um estágio de natureza profissional objeto de relatório final (3.º e 4.º semestres) e a unidade curricular de Seminários/Conferências (3.º semestre).

3 — O total de créditos necessários à obtenção do grau de mestre em Ensino de Dança é de 120.

4 — O plano de estudos é o constante no anexo 1 (quadros 1 a 4).

Artigo 3.º

Coordenação

1 — A coordenação pedagógica e científica do curso cabe a um professor nomeado pelo diretor da ESD, obtido parecer favorável do conselho técnico-científico. Em casos excecionais, devidamente fundamentados, poderão ser nomeados equiparados a professores ou outros docentes das áreas científicas ministradas no curso aos quais seja reconhecida, pelo diretor da ESD, especial competência para o efeito.

2 — Compete ao coordenador de curso:

- Assegurar o normal funcionamento do curso;
- Propor ao conselho técnico-científico os docentes das unidades curriculares do curso na sequência dos adequados procedimentos contratuais;
- Representar o curso junto dos órgãos de gestão da ESD;
- Propor ao diretor da ESD o numerus clausus e as regras de ingresso no curso;
- Preparar as propostas de alteração do plano de estudos do curso, a submeter ao conselho técnico-científico;
- Organizar as propostas gerais ou individuais de creditação;
- Coordenar as unidades curriculares do curso e garantir o seu bom funcionamento;
- Garantir que os objetivos de aprendizagem das diversas unidades curriculares concorram para os objetivos de formação definidos no curso;
- Coordenar as atividades de tutoria de estágio, no âmbito do respetivo curso.

3 — Para o exercício das suas competências, o coordenador do curso dispõe da colaboração da comissão científica do curso, que funciona na sua dependência.

4 — O mandato do coordenador de curso é igual, em duração, ao número de semestres do curso que coordena.

Artigo 4.º

Comissão científica de curso

1 — A comissão científica do curso é constituída pelo coordenador do curso, que preside, e por dois professores do curso designados pelo respetivo coordenador, ouvido o conselho técnico-científico. A composição da comissão científica deverá refletir as áreas científicas dominantes em que o curso se organiza.

2 — Compete à comissão científica do curso coadjuvar o coordenador de curso nas atividades de coordenação científica do curso, nomeadamente:

- Dar parecer sobre todos os assuntos para que seja consultada;
- Colaborar na elaboração das propostas de numerus clausus e das regras de ingresso no curso;
- Colaborar na preparação das propostas de alteração do plano de estudos do curso a submeter ao conselho técnico-científico;
- Participar na coordenação das unidades curriculares do curso, garantindo o seu bom funcionamento;
- Colaborar na coordenação dos objetivos de aprendizagem das diversas unidades curriculares que concorrem para os objetivos de formação definidos no curso;
- Colaborar na elaboração dos relatórios semestrais de avaliação do curso e no relatório global de cada edição do curso.

Artigo 5.º

Condições de funcionamento

1 — O ingresso no curso de mestrado está sujeito a limitações quantitativas, fixadas anualmente pelo diretor da ESD, sob proposta do coordenador do curso.

2 — O curso é de natureza presencial obrigatória, sem prejuízo de os estudantes que desenvolvem uma atividade profissional poderem

usufruir de um regime de assiduidade específico, mediante requerimento de estatuto de trabalhador-estudante.

3 — O calendário escolar é aprovado anualmente pelo conselho técnico-científico e publicado mediante edital.

4 — O regime de prescrição do direito à inscrição é o fixado na tabela anexa à Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, para os cursos com funcionamento público organizados em unidades de crédito (anexo 2).

5 — Nas fichas das unidades curriculares devem constar: objetivos de aprendizagem, conteúdos programáticos, demonstração da coerência dos conteúdos programáticos e objetivos da unidade curricular, metodologias de ensino e de avaliação, demonstração da coerência das metodologias de ensino e objetivos de aprendizagem e bibliografia; são elaboradas pelos docentes responsáveis da unidade curricular e aprovadas em conselho técnico-científico.

Artigo 6.º

Representatividade no conselho pedagógico

O curso de Mestrado em Ensino de Dança encontra-se representado no conselho pedagógico da ESD através de um aluno e um docente, eleitos pelos respetivos corpos em processo eleitoral dirigido pelo diretor da ESD.

Artigo 7.º

Propinas

O valor das propinas de matrícula e inscrição é fixado nos termos do n.º 3 do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março.

Artigo 8.º

Regime de precedências

1 — Pode inscrever-se nas unidades curriculares do 2.º semestre, o aluno que tiver obtido a totalidade dos créditos relativos às unidades curriculares do 1.º semestre.

2 — Pode inscrever-se no 2.º ano do curso (3.º semestre curricular), o aluno que tiver obtido aproveitamento no curso de especialização.

3 — Pode desenvolver o 4.º semestre curricular o aluno (estagiário) que tiver obtido a totalidade dos créditos relativos às unidades curriculares do 3.º semestre curricular.

Artigo 9.º

Avaliação

1 — A avaliação de conhecimentos em cada unidade curricular é da responsabilidade dos respetivos docentes.

2 — A avaliação de conhecimentos nas unidades curriculares tem carácter individual e o seu resultado é expresso numa escala numérica de 0 a 20 valores, considerando-se aprovado o aluno cuja classificação final seja igual ou superior a 9,5 valores.

3 — A classificação final de cada unidade curricular resulta do conjunto de elementos de avaliação ponderados de acordo com os critérios estipulados nas respetivas fichas de unidade curricular.

4 — A avaliação da unidade curricular Seminários/Conferências tem carácter qualitativo pelo que, para aprovação/creditação desta unidade curricular, o estudante deverá participar num mínimo de 60 % do número total de horas de contacto da unidade curricular, a que se acresce uma última sessão na qual se realizará uma reflexão crítica do conjunto das atividades desenvolvidas.

5 — As fichas das diversas unidades curriculares podem prever a existência de exames, de índole adequada à sua natureza.

6 — Em cada ano letivo, pode haver as seguintes épocas de exames: época normal e época de recurso.

7 — Na época normal, o aluno pode realizar exames de qualquer das unidades curriculares cujas fichas prevejam a sua existência.

8 — Na época de recurso de cada semestre, o aluno pode realizar exames de qualquer das unidades curriculares cujas fichas prevejam a sua existência e desde que, estando legalmente inscrito, não tenha comparecido aos exames na época normal, ou, tendo-os realizado, neles não tenha obtido aprovação. Pode ainda recorrer aos mesmos para melhoria de classificação.

9 — Nos exames das unidades curriculares cujas fichas prevejam a sua existência há apenas uma chamada.

10 — As épocas de exames decorrem em datas a fixar anualmente no calendário escolar.

Artigo 10.º

Condições de acesso e ingresso

1 — Em conformidade com o disposto no artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e na Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, podem candidatar-se ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Dança os habilitados com um mínimo de 120 créditos em Prática da Dança e em Teoria da Dança e nenhuma com menos de 25 créditos, que cumulativamente preenchem o requisito constante numa das seguintes alíneas:

a) Titularidade de um grau de licenciatura ou equivalente legal, preferencialmente na área da dança, ou;

b) Titularidade de um grau académico superior estrangeiro, preferencialmente na área da dança, conferido na sequência de um 1.º ciclo de estudos organizado de acordo com os princípios do processo de Bolonha por um Estado aderente a este processo, ou;

c) Titularidade de um grau académico superior estrangeiro, preferencialmente na área da dança, que seja reconhecido como satisfazendo os objetivos do grau de licenciado pelo conselho técnico-científico, ou;

d) Currículo escolar, científico ou profissional artístico, que seja reconhecido como atestando capacidade para a realização deste ciclo de estudos pelo conselho técnico-científico.

2 — O reconhecimento a que se referem as alíneas c) e d) do n.º 1 tem como efeito apenas o acesso ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre e não confere ao seu titular a equivalência ao grau de licenciado ou o reconhecimento desse grau.

3 — A apreciação das candidaturas é efetuada com base na avaliação curricular tendo em consideração:

a) O grau académico;

b) A classificação do grau académico;

c) A prática profissional de docência na área da Dança, preferencialmente em Escolas de Ensino Artístico Vocacional;

d) A prática profissional artística, preferencialmente na área da Dança;

e) A Licenciatura em Dança adequada ao processo de Bolonha, ministrada pela ESD;

f) Outras formações em Dança

4 — A seriação das candidaturas é efetuada pela ordem decrescente da pontuação obtida e posteriormente tornada pública.

Artigo 11.º

Documentação para efeitos de candidatura

Os candidatos ao curso de mestrado devem apresentar nos Serviços Académicos da ESD a seguinte documentação:

a) Formulário devidamente preenchido em modelo fornecido pela ESD;

b) *Curriculum vitae* atualizado, com os comprovativos correspondentes;

c) Fotocópia do Bilhete de Identidade, ou do Cartão de Cidadão ou do Passaporte;

d) Duas fotografias tipo-passe.

Artigo 12.º

Estágio

1 — O estágio previsto neste ciclo de estudos constitui um processo de formação que visa o desenvolvimento de competências dos estudantes em contexto de trabalho e prática de observação, ensino supervisionado e participação nas atividades de uma instituição de Ensino Vocacional Artístico, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional nos domínios artístico, científico e relacional.

2 — O estágio de natureza profissional tem carácter individual e é objeto de relatório final.

3 — O estágio rege-se por regulamento próprio e realiza-se de acordo com os protocolos estabelecidos entre a ESD e as instituições de acolhimento dos estagiários — escolas cooperantes.

4 — A escolha do local de estágio e o nível de ensino é efetuada respeitando a preferência do aluno. Na falta de vaga na escola indicada como primeira opção, procede-se à seriação e colocação dos estagiários por ordem decrescente da média das classificações obtidas nas unidades curriculares do 1.º ano do curso.

5 — Na sequência da unidade curricular de Introdução ao estágio o aluno deve apresentar no final do 2.º semestre do curso, ao coordenador do curso, uma proposta de Estágio, onde deve constar a opção da escola cooperante, da técnica e do nível de ensino.

6 — A orientação pode ser assegurada em regime de coorientação, por outro docente da ESD, que não seja docente do curso.

7 — Em caso de aprovação é feito o seu registo e nomeado o respetivo orientador e coorientador, quando se aplique, pelo conselho técnico-científico.

8 — Para efeitos de inscrição no 2.º ano do curso, e nos prazos fixados no calendário escolar, o aluno deve formalizar nos Serviços Académicos:

a) Inscrição para o estágio em modelo de formulário fornecido pela ESD; contendo as condições definidas na adenda ao protocolo, realizado com cada uma das escolas onde o estágio vai decorrer, de acordo com o n.º 2 do artigo 9.º do Regulamento de estágio;

b) A entrega de um exemplar em papel do projeto de estágio, com a menção do respetivo orientador e coorientador (quando aplicável).

9 — O estágio decorre durante o 3.º e 4.º semestres deste ciclo de estudos, na instituição escolhida pelo aluno de acordo com o n.º 4, devendo ter uma carga horária mínima de 60 horas anuais nos termos e condições de funcionamento constantes no regulamento de estágio aprovado pela ESD.

10 — A classificação do estágio é da responsabilidade do orientador e coorientador (quando se aplique), ouvido o professor cooperante.

Artigo 13.º

Orientação do estágio e do relatório final

1 — O estágio objeto de relatório final é orientado preferencialmente por um doutor ou especialista de mérito reconhecido como tal, proposto pelo coordenador do mestrado e aprovado pelo conselho técnico-científico da ESD.

2 — Durante o 1.º ano do curso, o aluno pode contactar um dos professores da ESD para que seja seu orientador.

3 — O orientador e o coorientador (quando aplicável) do estágio serão, também, os orientadores do relatório final que será objeto de discussão pública perante um júri.

Artigo 14.º

Relatório final

O relatório final do estágio refletirá a prática pedagógica desenvolvida pelo aluno, designadamente:

- a) Aspetos organizativos;
- b) Aspetos metodológicos;
- c) Aspetos relacionais com o público-alvo;
- d) Aspetos de carácter relacional com a instituição onde se realizou o estágio;
- e) Reflexão e avaliação sobre o trabalho desenvolvido;
- f) Eventuais propostas de desenvolvimento de atividades futuras.

Artigo 15.º

Regras para apresentação do relatório final

1 — O relatório a submeter a avaliação poderá ser redigido em português, inglês ou espanhol.

2 — Os relatórios deverão ser acompanhados de um resumo em inglês. Os relatórios redigidos em inglês deverão ser acompanhados de um resumo em português e os relatórios redigidos em espanhol deverão ser acompanhados de um resumo em português e em inglês.

3 — Na capa do relatório (anexo 3) a submeter a avaliação deve constar:

- a) A Instituição que confere o grau (IPL — Escola Superior de Dança) e respetivo logótipo;
- b) O título do relatório;
- c) Identificação do aluno, do orientador e do coorientador (quando aplicável);
- d) A menção:

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

- e) Data de conclusão do trabalho (mês e ano).

4 — A primeira página (página de rosto) deve ser cópia da capa.

5 — As páginas seguintes devem incluir resumos em português e/ou em inglês e o índice.

6 — O relatório final deverá ter entre 60 e 80 páginas A4 (não incluindo anexos), com tipo de letra Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento de 1,5 (ou formatação equivalente);

7 — Quando necessárias, poderão ser apresentadas, em suporte audiovisual, partes do trabalho.

8 — O relatório final deve ser encadernado de acordo com as orientações expressas pela comissão científica do curso (anexo 4).

Artigo 16.º

Entrega e apreciação do relatório final

1 — Compete ao aluno, até 60 dias após o término do ano letivo em que o estágio decorreu, e nos termos fixados no respetivo calendário escolar, entregar nos serviços académicos da escola e dirigidos ao coordenador do curso de mestrado os seguintes documentos:

- a) cinco (5) exemplares do relatório final de estágio em suporte de papel;
- b) duas (2) versões em suporte digital (formato PDF), para o Centro de Documentação e Informação da ESD;
- c) cinco (5) exemplares em suporte de papel do seu *curriculum vitae*.

2 — O aluno pode, em caso de comprovada impossibilidade de entrega do relatório final de estágio no prazo previsto no número anterior, requerer uma prorrogação, por um período máximo de 30 dias.

3 — O pedido de prorrogação deve ser dirigido ao coordenador do curso, antes do termo do prazo previsto para a entrega do relatório final. Este pedido deverá apresentar-se devidamente instruído com respetivos comprovativos do impedimento.

4 — O coordenador dispõe até 15 dias para propor o júri.

5 — O conselho técnico-científico da ESD dispõe até 15 dias para se pronunciar sobre a proposta de júri apresentada pelo coordenador.

6 — O despacho de nomeação do júri deve, no prazo de 5 dias úteis, ser comunicado, por escrito ao aluno e afixado em edital.

7 — O coordenador dispõe até 30 dias após aprovação do conselho técnico-científico para marcação da data da discussão pública do relatório.

Artigo 17.º

Regras sobre a discussão pública do relatório final

Cabe ao presidente do júri fazer a gestão da duração da apresentação pública, de acordo com as seguintes regras:

- a) A discussão do relatório final terá a duração máxima de 90 minutos;
- b) Os primeiros 20 minutos serão ocupados por uma apresentação da síntese do trabalho realizado pelo candidato;
- c) No período de discussão intervirão todos os membros do júri, cabendo ao arguente principal que poderá ser um docente convidado, exterior à ESD, o período de tempo mais alargado;
- d) Na discussão do relatório final, deverá ser proporcionado ao candidato tempo idêntico ao utilizado pelos membros do júri.

Artigo 18.º

Composição e nomeação do júri

1 — O relatório final é objeto de apreciação e discussão pública por um júri nomeado pelo conselho técnico-científico, de acordo com o previsto no n.º 1, do artigo 22.º, do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

2 — O júri é constituído por três a cinco membros e deve incluir o orientador e coorientador (quando aplicável).

3 — Os membros do júri devem ser especialistas no domínio em que se insere o relatório final e são nomeados de entre nacionais ou estrangeiros titulares do grau de doutor ou especialistas de mérito reconhecido como tal pelo conselho técnico-científico da ESD.

4 — O júri pode também integrar professores aposentados ou jubilados, nos termos do estatuto da carreira docente do Ensino Superior Politécnico.

5 — A presidência do júri compete ao coordenador do curso, ou, em caso de impedimento, a outro membro da comissão científica do curso por ele designado.

Artigo 19.º

Deliberação do Júri

1 — Concluída a discussão referida no artigo 17.º, o júri reúne para apreciação da prova e para deliberação sobre a classificação do candidato através de votação nominal fundamentada, não sendo permitidas abstenções.

2 — Deverão ser objeto de avaliação os seguintes aspetos:

- a) Qualidade científica e técnica do texto do relatório final:
 - i) Clareza e qualidade da escrita;
 - ii) Estrutura do documento;
 - iii) Capacidade revelada para aplicar conhecimentos na resolução de problemas não familiares;
 - iv) Demonstração de uma especialização de natureza profissional;
 - v) Análise crítica das soluções propostas e dos resultados obtidos.
- b) Qualidade da apresentação pública em termos de:
 - i) Clareza da exposição, incluindo a capacidade de comunicação para não especialistas;

- ii) Rigor científico/técnico;
- iii) Capacidade de síntese;
- iv) Segurança e capacidade de argumentação.

3 — Cada elemento do júri atribui uma classificação na escala inteira de 0 a 20 às componentes “a” e “b”. A classificação final de cada uma destas componentes é a média aritmética não arredondada das classificações atribuídas por cada elemento do Júri.

4 — A classificação atribuída ao relatório final corresponde à média ponderada, arredondada à unidade, da classificação atribuída às componentes da avaliação “a” e “b”, sendo-lhes atribuídas as ponderações, respetivamente, de 75 % e 25 %.

5 — Da prova e das reuniões do júri é lavrada ata, da qual constará a classificação e a votação emitida por cada um dos seus membros, respetiva fundamentação e a classificação final.

6 — O estudante que não tenha obtido aprovação deverá candidatar-se a uma nova edição do curso de mestrado.

Artigo 20.º

Concessão do grau de mestre

1 — O grau de mestre é conferido aos que, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação no ato público de defesa do relatório de estágio, tenham obtido o número de créditos fixado.

2 — A aprovação nas 15 unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado, correspondentes ao 1.º e 2.º semestres, num total de 60 créditos, não confere o grau de mestre, mas possibilita a certificação de um curso de especialização em Ensino de Dança.

Artigo 21.º

Classificação do curso de mestrado

1 — Ao grau académico de mestre é atribuído uma classificação final, em conformidade com o exposto no artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, expressa no intervalo 10-20 da escala numérica inteira de 0 a 20, bem como no seu equivalente na escala europeia de comparabilidade de classificações.

2 — Para o cálculo desta avaliação final, são tidos em conta os seguintes parâmetros:

a) A Classificação do Curso de Especialização (CCE) — unidades curriculares do 1.º e 2.º semestres: é resultante da média ponderada das

classificações finais obtidas nas unidades curriculares que o constituem, sendo cada uma ponderada com fator idêntico ao número de créditos que confere.

b) Classificação Final do Estágio Objeto de Relatório Final (CFEORF) — é resultante da média ponderada entre a Classificação das Unidades Curriculares de Estágio I e Estágio II (CUCE I e II) e a Classificação do Relatório Final de Estágio (CRFE), calculada de acordo com a seguinte fórmula:

$$(CUCE I e II) \times 0,6 + (CRFE) \times 0,4$$

3 — A Classificação Final do Curso de Mestrado (CFCM) é calculada de acordo com a seguinte fórmula:

$$CFCM = \frac{CCE + CFEORF}{2}$$

Artigo 22.º

Depósito do Relatório Final no RCAA

Em conformidade com a adesão do Instituto Politécnico de Lisboa ao Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), os relatórios finais de estágio do curso de Mestrado em Ensino de Dança, após aprovação pelo júri, estão sujeitos:

a) A depósito de um exemplar em papel e de um exemplar em formato digital no Centro de Documentação e Informação da ESD (CDI) que será disponibilizado na plataforma do Repositório Científico do IPL e consequentemente, no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e na Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON);

b) Os procedimentos de depósito do relatório final de estágio concretizam-se em conformidade com o Decreto-Lei n.º 115/2013, publicado no *Diário da República* n.º 151, Série I, de 07/08/2013.

Artigo 23.º

Titulação do grau de mestre

1 — Nos termos do artigo 25.º, do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, o grau de mestre é titulado por uma carta de curso.

2 — A emissão da carta de curso, bem como das respetivas certidões, é acompanhada da emissão de um suplemento ao diploma elaborado nos termos e para os efeitos dos artigos 38.º a 42.º do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro.

ANEXO I

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

Grau: Mestre

Ensino de Dança

QUADRO N.º 1

1.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica	Duração	Tempo de trabalho (horas)		ECTS	Observações
			Total	Contacto		
	(1)	(2)	(3)	(4)		(5)
Psicopedagogia I Psychopedagogy I	CE SE	S	75	T:30	3	Obrigatória. Compulsory.
Investigação em Educação I Research on Education I	CE SE	S	75	T:30	3	Obrigatória. Compulsory.
Neuropsicologia do Movimento I Neuropsychology of Movement I	CE SE	S	75	T: 30	3	Obrigatória. Compulsory.
História da Educação Contemporânea History of Contemporary Education	CE SE	S	75	T: 30	3	Obrigatória. Compulsory.
Metodologias e Pedagogias da Dança Criativa I Methodologies and Pedagogies of Creative Dance Teaching Methods I.	MED DTM	S	150	TP:60	6	Obrigatória. Compulsory.

Unidades curriculares	Área científica (1)	Duração (2)	Tempo de trabalho (horas)		ECTS	Observações (5)
			Total (3)	Contacto (4)		
Metodologias e Pedagogias da Dança Contemporânea I. Methodologies and Pedagogies of Contemporary Dance Teaching Methods I.	MED DTM	S	150	TP:60	6	Obrigatória. Compulsory.
Metodologias e Didáticas da Dança Clássica I Methodologies and Didactics of Classical Dance Teaching Methods I.	MED DTM	S	150	TP:60	6	Obrigatória. Compulsory.

Legenda

Área científica: CE — Ciências da Educação; MED — Metodologias do Ensino de Dança.

Duração: S — Semestral.

Contacto: T — Ensino Teórico; TP — Ensino Teórico-Prático.

QUADRO N.º 2

2.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica (1)	Duração (2)	Tempo de trabalho (horas)		ECTS	Observações (5)
			Total (3)	Contacto (4)		
Psicopedagogia II. Psychopedagogy II	CE SE	S	75	T:30	3	Obrigatória. Compulsory.
Investigação em Educação II. Research on Education II	CE SE	S	75	T:30	3	Obrigatória. Compulsory.
Neuropsicologia do Movimento I Neuropsychology of Movement I	CE SE	S	75	T: 30	3	Obrigatória. Compulsory.
Intervenção Artístico Comunitária. Community-Artistic Intervention	MED DTM	S	75	T: 30	3	Obrigatória. Compulsory.
Metodologias e Pedagogias da Dança Criativa II Methodologies and Pedagogies of Creative Dance Teaching Methods II.	MED DTM	S	125	TP:45	5	Obrigatória. Compulsory.
Metodologias e Pedagogias da Dança Contemporânea II Methodologies and Pedagogies of Contemporary Dance Teaching Methods II.	MED DTM	S	125	TP:45	5	Obrigatória. Compulsory.
Metodologias e Didáticas da Dança Clássica II. Methodologies and Didactics of Classical Dance Teaching Methods II.	MED DTM	S	125	TP:45	5	Obrigatória. Compulsory.
Introdução ao Estágio Introduction of Work Experience.	CE SE	S	75	T: 30	3	Obrigatória. Compulsory.

Legenda

Área científica: CE — Ciências da Educação; MED — Metodologias do Ensino de Dança.

Duração: S — Semestral.

Contacto: T — Ensino Teórico; TP — Ensino Teórico-Prático.

QUADRO N.º 3

3.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica (1)	Duração (2)	Tempo de trabalho (horas)		ECTS	Observações (5)
			Total (3)	Contacto (4)		
Seminários-Conferências. Seminars-Conferences	CE SE	S	150	TP:30	6	Obrigatória. Compulsory.

Unidades curriculares	Área científica (1)	Duração (2)	Tempo de trabalho (horas)		ECTS	Observações (5)
			Total (3)	Contacto (4)		
Estágio I Work Experience I	MED/ CE DTM/ SE	S	600	OT: 30	24	Obrigatória. Compulsory.

Legenda

Área científica: CE — Ciências da Educação; MED — Metodologias do Ensino de Dança.

Duração: S — Semestral.

Contacto: TP — Ensino Teórico-Prático; OT — Orientação Tutorial.

QUADRO N.º 4

4.º Semestre

Unidades curriculares	Área científica (1)	Duração (2)	Tempo de trabalho (horas)		ECTS	Observações (5)
			Total (3)	Contacto (4)		
Estágio II Work Experience II	MED/CE DTM/ SE	S	750	TC-OT: 30	30	Obrigatória. Compulsory.

Legenda

Área científica: CE — Ciências da Educação; MED — Metodologias do Ensino de Dança.

Tipo: S — Semestral.

Contacto: TC — Trabalho de Campo; OT — Orientação Tutorial.

ANEXO II

(tabela anexa à Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto)

Número máximo de inscrições	Cursos organizados por unidades de crédito ECTS — Créditos ECTS obtidos	Cursos organizados por unidades de crédito — Créditos obtidos (¹)	Cursos organizados por anos curriculares — Anos curriculares completos
3	0 a 59	0 a $N-1$	0
4	60 a 119	$N a 2 \times N-1$	1
5	120 a 179	$2 \times N a 3 \times N-1$	2
6	180 a 239	$3 \times N a 4 \times N-1$	3
8	240 a 359	$4 \times N a 6 \times N-1$	4 e 5
9	360	$6 \times N$	6

(¹) N = maior inteiro menor ou igual ao quociente entre o número de créditos totais do curso e o número de anos curriculares do curso.

ANEXO III

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

Título do Relatório

Nome do (a) Aluno (a)

Nome do(a) orientador (a)

Nome do(a) coorientador (a)

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

Mês e Ano de conclusão

ANEXO IV**Normas de encadernação do Relatório Final de Estágio**

Encadernação em cartolina branca;

Encadernação a cola com lombada plana;

A lombada deve conter os seguintes elementos:

a) Primeiro e último nome do estudante (no topo da lombada, escrito verticalmente);

b) Título do relatório (centrado na lombada, escrito verticalmente);

c) Curso e edição seguido de ESD e ano de conclusão (na base da lombada, escrito verticalmente);

Quando o relatório de estágio contiver um volume adicional de anexos deverá apresentar o mesmo tipo de encadernação, identificação e a menção Anexos;

O material digital que seja parte integrante do Relatório Final de Estágio deverá ser apresentado/integrado conjuntamente com o documento em suporte de papel;

A versão em suporte digital (formato PDF apresentado em CD ou DVD) deverão apresentar-se devidamente identificados, etiquetados e acondicionados em embalagem adequada para o efeito.

209123292

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE**Aviso n.º 14344/2015**

Devido à ausência de candidatos que reunissem as condições de admissão ao concurso para preenchimento de um lugar de Professor

ANEXO G

Horário do 3º ano do Curso Básico de Dança da Escola de Música do Orfeão de Leiria no ano letivo 2020/2021

Orfeão de Leiria Conservatório de Artes

Departamento de Dança

Ano letivo 2020/2021

HORÁRIO* – 3º ano/7º ano de escolaridade Escola D. Dinis e Guilherme Stephens (Marinha Grande)

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	Sábado
8.30h 9.15h				TDC Est. r/c Prof.ª Alexandra		
9.15h 10.00h						
10.10h 10.50h				TDCT Est. r/c Prof.ª Filipa		
10.50h 11.40h						
11.45h 12.30h				PCD – CC Est. r/c Prof.ª Filipa		
<i>Almoço</i>						
14.15h 15.00h	TDC Est. 402		TDC Est. 402			
15.00h 15.45h	Prof.ª Alexandra		Prof.ª Alexandra			
16.00h 16.45h	TDCT Est. 402 Prof.ª Filipa		16h-16.45h PCD – RC Est. 402 Prof.ª Rita			
16.45h 17.30h			16.50h-18.20h TDCT			
17.35h 18.20h	M Est.402		Est. 402 Prof.ª Rita			
18.20h 19.05h	Prof. Luís					

*Horário Sujeito a Alterações

Legenda:

TDC – Técnicas de Dança Clássica

TDCT – Técnicas de Dança Contemporânea

PCD-RC – Práticas Complementares de Dança-Repertório Clássico

PCD-CC – Práticas Complementares de Dança-Composição Coreográfica

M – Música

ANEXO H

Planos de aula da Professora Cooperante

ANEXO H1 - Plano de Aula I

ANEXO H2 - Plano de Aula II

ESCOLA DE DANÇA DO ORFEÃO DE LEIRIA
1ª AULA DE TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA - 1º PERÍODO - 3º ANO
2020-2021

Objectivo: Trabalhar o alongamento da perna na direcção Derrière. Introdução do 3º arabesque à terre, bat. Tendu e Bat. Glissé derrière, Bat. Relevé lent derrière. Introdução do Rond de jambe à terre en dehors e en dedans. Petit retire e retire devant.

Aquecimento

1- Classical Walks

Música: 25th anniversary – David Howard fx:3

- 1-3- 3 passos en dehors
- 4- Pausa em pointe tendu derrière
- ...- Repete durante toda a diagonal

2- Andar na ½ ponta e Retirés paralelos (2 a 2)

Música: Aly Tejas – Études fx:9

- 1-8- 8 Passos na ½ ponta
- 1-8- 4 retirés paralelos na ½ ponta com pausa
- 1-8- Corrida na ½ ponta descrevendo um círculo
- 1-2- Passo en avant, salta e junta os pés em paralelo
- 3-4- Relevé
- 5-8- Equilíbrio

3- Galops Skip e pony trots

Música: Dance to your own Tune I fx:10

- 1e2- Galop, passo skip
- 3e4- Repete
- 5-8- 4 skips fazendo um círculo pequeno à volta do seu lugar
- 1e2- 3 Trotes
- 3e4- Repete os trotes
- 5-6- Passo en avant e salta juntando os pés em paralelo
- 7-8- Relevé e fica no equilíbrio

Na Barra...

4- Aquecimento dos pés (de frente para a barra)

Música: Alla Veryvoschkina fx:1

- 1-2- Rise e desce calcanhar esq., dir faz ½ ponta
- 3-8- Repete mais 3 vezes alternado
- 1-8- Repete com pé a esticar mas sem sair do chão

- 1-8- Repete com plié na perna de apoio
- 1-4- Rise e fica
- 5-6- Desce os calcanhares
- 7-8- Demi-plié e estica
- 1-8- Retiré paralelo, abre em dehors, regressa a paralelo e fecha pés juntos
- 1-8- Repete com esq.
- 1-16- Repete os retirés

5- Pliés (inicia em 1ª pos. de lado para a barra)

Música: Alla Veryovoschkina fx:2

- 1-4- Demi-plié e estica, braço vai para 1ª pos.
- 5-8- Demi-plié e estica, braço abre em 2ª pos.
- 1-4- Rise e desce
- 5-6- demi-plié
- 7- Dégagé á la seconde
- 8- Pousa em 2ª pos. braço desce bras bras- Ver coordenação!
- %- Repete em 2ª pos, fechando em 3ª pos. devant
- %- Repete em 3ª posição, virando no 5-8- para a barra, fica em 1ª pos.
- 1-8- Grand plié
- 1-4- Rise
- 5-8- Courrus para virar para o outro lado

6- Bat. Tendu (de lado para a barra, pés em 1ª pos.. braço em 2ª pos.)

Música: Aly Tejas – Music for young dancers – Fx:5

- 1-6- 3 Bat. Tendu devant
- 7-8- Plié e estica
- 1-6- 3 Tendus ao lado
- 7-8- Vira para a barra
- 1-4- Divided tendu atrás
- 5-8- Repete
- 1-4- Repete
- 5-8- vira para o outro lado e port de bras para 2ªp

7- Bat. Glissés (de lado para a barra, 1ªp, braço para 2ªp)

Música: Aly Tejas – Music for young dancers – Fx:6

- 1-4- Dégagé devant, lift, pointe tendu devant e fecha
- 5-8- Repete
- 1-4- glissé fica fora, fica e fecha
- 5-8- Plié e estica
- 1-12- Repete ao lado
- 13-16- Vira para a barra
- 1-12- Repete derrière

13-16- Demi-plié e estica
1-16 – equilíbrio em 1ªp

8- Rond de jambe á terre

Música: Aly Tejas – Music for young dancers – Fx:8

1- Plié
2- Dégagé devant
3-4- Abre demi rond de jambe à terre, esticando o plié
5-8- Rond de jambe à terre en dehors - trás, 1ª, frente, lado
1-4- Repete
5-8- Transferência de peso á la seconde, sem plié e fecha perna esq. em 1ª pos.
1-16- Repete com esq.
1-4- Enrola as costas, acima da linha da cintura e regressa ao eixo
5-8- Repete
1- Levanta braço esq.
2-6- Sensação de port de bras de côté e regressa ao eixo - a cabeça não vira por enquanto
7-8Pousa a mão na barra
1-8- Repete com outro braço e para o outro lado
1-8- Rise

9- Petit retiré devant e retiré devant (duas mãos na barra, pés em 3ª pos.)

Música: Aly Tejas – Music for young dancers – Fx:7

1- pé dir. vai para a ½ ponta, abre vem o joelho en dehors
2- Cou de pied devant
3- Regressa à ½ ponta
4- Fecha 3ªPos.
5-8- Repete
1- Cou de pied devant
2- Retiré devant
3- Regressa a cou de pied
4- Fecha em 3ª
5-8- Repete fazendo passé en arriére
%- Repete tudo com a perna esq.
% tudo do início

10- Bat. Relevé lent devant e derrière-de frente para a barra, 1ª pos.

Música: Aly Tejas – Music for young dancers – Fx:11

1-4- dégage derrière com perna dir. lift, pointe tendu e fecha 1ª pos.
5-8- Repete com esq.
1-4- Repete com dir.
5-8- Courrus para virar de costas para a barra, vira pelo lado dir.
1-16- Repete com bat. Relevé lent devant - D. E. D. vira

%- Repete tudo iniciando com a perna esq. e virando sempre pelo lado esq.

11- Relevés em 1ª e 2ª posição

Música:

1-4- Plié, relevé, plié e estica

5-8- Repete

1-4- Repete

5-8- Plié e salta para 2ª pos., estica, estica

1-16- Repete em 2ª pos.

%- Repete tudo

12- Grand Battements (de lado para a barra, pés em 3ª pos.mão na cintura)

Música: Aly Tejas – Music for Ballet class III fx:12

1-4- pointe tendu devant, lift, pointe tendu devant e fecha em 3ª

5-8- Repete

1-4- Grand bat. Devant, pointe tendu ,fecha e espera

5-8- Vira para a barra, mantém, a 3ª pos.

1-8- Repete á la seconde. fecha trás, frente trás e fica no 5-8- alongando

1-8- Repete derrière e vira para o outro lado

13- Alongamentos (duas mãos na barra, costas flectidas e paralelas ao chão, pernas paralelas e ligeiramente abertas)

Música: Aly Tejas – Music for Ballet class III fx:14

1-8- Insiste- umbigo nas pernas!

1-8- Larga a barra e mãos no chão - Peito nos joelhos!

1-16- Repete com as pernas juntas

1-4- Pé dir. na barra, perna flectida- insiste na articulação coxo- femoral

5-8- Alonga a perna em cima da barra- “barriga nos joelhos!”

1-8- Perna à frente passa para trás e alonga no chão em grand ecart

%- Repete depois com a outra perna

No Centro...

14- Port de bras - foco na 1ª pos.- sentir as costas!!! 1ª pos. en face

Música: Aly Tejas – Music for Ballet class II – Études fx:15

1-2- Demi-seconde com braço dir. e vai para 1ª pos. por bras bas

3-4- Repete com esq.

5-6- Abre para 2ª pos.

7-8- Desce bras bas

1-8- Repete iniciando com braço esq.

1-2- Demi-seconde com os dois braços, e 1ª pos.

3-4- Abrem em 2ª pos.

5-6- sobe para 5ª pos.

7-8- Desce para 1ª pos.

(juntam-se ao pares, uma é a professora e outra é a aluna. As alunas não mexem e a prof. Desloca-se para a frente da aluna)

1-2-A prof. insiste com as suas mãos em cima dos punhos da aluna e pressiona para baixo a aluna tem de resistir

3-4- Insiste por baixo

5-6- Insiste tentando abrir os cotovelos por dentro dos braços da aluna

7-8- Insiste tentando fechar os braços, pressionando os cotovelos por fora

...- rapidamente as professoras regressam ao lugar as alunas fazem bras bas

%- Repete tudo de novo, trocando a relação prof. /aluno

15- Adagio-3º Arabesque (3ª pos. effacée, bras bas)

Música: Aly Tejas – Music for Ballet class II – Études fx:32

1-2- Demi-seconde com esq. e bras bas

3-4- Repete com dir.

5- Braços sobem para 1ª pos.

6-7- Desenvolvem para 3º arabesque

8- Descem bras bas

1-4- Repete os demi secondes E.D.

5- Braços para 1ª pos. com passo para pointe tendu derrière

6-7- 3º arabesque

8- Fecha bras bas e perna fecha em 3ª pos.

1-8- Repete o último 8 sem fechar no 8, mantém o 3º arabesque

1-4- Lift para arabesque e fecha 3ª bras bas

5- Rise

6-8- Courrus para virar para o outro lado- Faz 1/4 de volta, rodando no sentido da perna que está a trás e muda para a outra 3ª pos.

%- Repete tudo para a esq.

16- Bat. Tendu com uso dos braços e transferência de peso

Música: Christopher Hobson Vol.2 fx:4

1-12- 3 tendus devant, braços em 3ª pos.

13-16- Muda os braços para 2ª pos.

1-8- 2 Tendus ao lado

1-8- Transferência de peso por 2ª plié

1-32- Repete com a perna esq.

NOTA: Noutra aula fazer derrière e á la seconde- usar uma música lenta

17- Adagio - Bat. Releve lent devant

Música: Craig Wingrove – Gems fx:16

1-2- Demi-seconde bras bas, com plié e estica

3-4- Braços vão para 1ª pos. e 2ª

5-8- Bat. Relevé lent devant com perna dir., fecha bras bas no 8

1-8- Repete com esq.

1-16- Repete com bat. Releve lent derrière - só sensação de alongar!!! Não é preciso sair muito do chão- 2cm é ótimo!!!

18- Exercício para o uso da cabeça nas pirouettes (en face, 3ª pos., mãos nos ombros)

Música: Craig Wingrove – Gems fx:21

1-2- Plié releve

3-4- Fica

5-8- Courrus para o lado da perna de trás- Não troca, usa a cabeça

%- Repete mais 3 vezes

%- Repete tudo para o outro lado

No Allegro...

19- Warm Up- echappés sautés para 2ª pos. (en face, pés em 1ª pos., mãos na cintura)

Música: Craig Wingrove – Gems fx:24

1-plié

2-3- 2 saltos

4-Estica

5-8- Repete

1-6- plié, 2ª, 1ª, 2ª, 1ª, 2ª

7-8- Estica

1-16- Repete em 2ª pos.

20- Echappés sautés

Música: Caleb Fawcett – New Music for Ballet Class fx:43

1-2- 2 Saltos em 1ª pos.

3-4- Echappé para 2ª e fecha 1ª

5-12- Repete mais duas vezes

13-16- dégagé ao lado e pousa em 2ª pos.

%- Repete a partir de 2ª pos.

21- Preparação para spring points e Spring points

Música: Lynn Stanford - First Class Vol.1 fx:9

1-4- Plié, dégagé devant com dir. estica o plié e fecha

5-8- Repete com esq.

1-3- 3 spring points com dir.

- 4- fecha em 1ª pos.
- 5-8- alonga, plié
- %- Repete s. points esq
- % tudo do início com a perna esquerda

22- Polka com Spring points

Música: Laurent Choukroun Débutants Vol.7 fx:25

- 1-2- Polka para dir- 2 galops
- 3-4- Repete esq.
- 5-6- Repete dir.
- 7-8- 2 spring points com esq.
- 1-8- Repete iniciando para o outro lado, desta vez os spring com dir.
- 1-8- Repete iniciando para o outro lado
- 1-4- Corre na ½ ponta descrevendo um círculo
- 5-8- Inventa uma posição

Manége- para ir para a diagonal

23- Galop, Temps levé

Música: Laurent Choukroun Débutants Vol.7 fx:28

- 1-2- 1 Galops en avant com dir. e temps leve en attitude devant com esq.
- 3-8- Repete alternando as pernas mais 3 vezes
- 1-4- Corre na ½ ponta, terminando dégagé devant en fondu com dir. à frente
- 5- Spring com esq.
- E6- 2 spring D. E.
- 7-8- Fica na posição
- 1-16- Repete tudo iniciando com esq.

Na Diagonal...

24- Galops com Spring points e direcções

Música: Lynn Stanford - First Class Vol.1 Fx:27

- 1-4- 4 Galops en avant com dir.
- 5-8- 4 Spring points - D. E. D. E.
- 1-8- Repete para a outra diagonal, iniciando com esq.
- 1-4- 4 Galops de cote para a dir.
- 5-7- 3 Spring points
- 8- Pausa
- 1-4- Corridinha até ao centro do estúdio
- 5-8- Inventa uma posição

25- Trotes e step hop

Música: Lynn Stanford - First Class Vol.1 Fx:33

1-3- 3 trotes D.E.D

4- Pausa

5-8- Repete E.D.E.

1-2- Passo ao lado para esq. e tempo leve em retire paralelo (skip) com dir.

3-4- Repete step hop para dir.

5-6- Passo em frente e salta juntando no ar, pés juntos

7-8- 2 palmas

26- Triplas com direcções (duas a duas, cada uma numa diagonal- pés juntos, mãos na cintura)

Música: Lynn Stanford - First Class Vol.1 Fx:30

1 (2-3)-2(2-3)- 2 triplas en avant

3-4- Corridinha para ir ter com o par e vira para a outra diagonal- não cruza

5-8- Repete, com corridinha em frente

1-4- 4 triplas de côté, para dentro, fora, dentro e fora

5-8- Corre para ir ter com o par e descreve um círculo termina com uma posição livre

27- Reverence

Música: Lynn Stanford - First Class Vol.1 Fx:35

28- Alongamentos

Música: Lynn Stanford – Songs from my Childhood 1 fx:8



janeiro de 2021

3º Ano – 2ª Aula

TDC 2020-21



ALEXANDRA FIGUEIRA

Barra

1. Warm up

Música: Lisa Harris – Ballet Music for Advanced Class VI – fx. Extra tendu 44

- 1 Plié
- 2 Sobe à ½ ponta
- 3 Estica joelhos
- 4 Desce calcanhares
- 5-8 Repete inverso
- 1-4 Dégage devant, flex, dégage e 4ª pos.
- 5-6 Plié e estica em 4ªp
- 7-8 Dégage e fecha
- 1-8 % ao lado
- 1-8 % atrás
- 1-32 Repete com a perna esq.
- 1-4 Port de bras de côté, com o braço dto
- 5-8 Chassé para 2ª pos. para o lado dirt., dégage esq. e fecha
- 1-8 Repete para o outro lado

2. Pliés

Música: Christopher Hobson, Vol.3 – fx.2

- 1-4 Demi-plié e estica, abre demi-seconde e fecha bras bas
- 5-8 Braço 1ª e 2ª pos.
- 1-4 Grand plié
- 5-8 Plié, chassé para 2ª pos. e estica joelhos fechando bras bas
- 1-16 Repete 2ª pos. e passa a 5ª pos.
- 1-16 Repete 5ª pos. e passa a 4ª pos.
- 1-4 Demi-plié
- 5-8 Dégage e fecha 5ª pos.
- 1-4 Flexão do tronco à frente
- 5-8 Cambré
Sobe ½ ponta e equilíbrio

3. Battements Tendus – 5ªp em face

Música:

- 1-4 Dégagé devant, plié 4ª pos., dégagé e fecha 5ª pos. – braço 1ª pos.
- 5-8 Repete a la 2nd – braço 2ª pos.
- 1-4 Repete derrière
- 5-8 2 batts. Tendus a la 2nd – fecha braço bras bas no 8
- 1-8 4 tendus derrière – braço 1ª pos.
- 1-4 Chassé en avant para dégagé derrière e fica – braço arabesque
- 5-6 Fica
- 7-8 Fecha e fica
- 1-32 Repete reverse

4. Battements Glissés

Música: Christopher Hobson vol.4 – fx. 6

- 1-4 Glissé devant, plié 4ª pos., glissé e fecha 5ª pos.
- 5-8 Repete a la 2nd
- 1-4 Repete derrière
- 5-8 2 batts. Tendus a la 2nd
- 1-8 4 glissés derrière
- 1-4 Chassé en avant para glissé derrière e fica
- 5-6 Fica
- 7-8 Fecha e fica
- 1-32 Repete reverse

5. Ronds de Jambe à Terre

Música: Christopher Hobson vol.4 – fx. 7

- 1-4 Chassé en avant
- 5-8 Batt. Soutenu devant e termina na ½ ponta
- 1-4 Batt. Soutenu derrière com a perna da barra
- 5-8 Batt. Soutenu a la 2nd e fecha devant na ½ ponta
- 1-4 1 rond de jambe à terre en dehors
- 5-8 %
- 1-4 %, fecha derrière
- 5-8 Port de bras en avant, redondinho
- 1-16 Repete en dedans

6. Fondus e Preparação para Ronds de Jambe en L'air

Música: Christopher Hobson vol.4 – fx. 11

- 1-4 Fondu devant
- 5-6 Dégagé
- 7-8 Fecha 5ª pos.
- 1-8 Repete a la 2nd
- 1-8 Repete derrière
- 1-2 Relevé lent a la 2nd
- 3-6 2x preparação para ronds de jambe en l' air
- 7-8 Dégagé e fecha atrás
- 1-32 Repete reverse

7 - Pas de Bourrée en Avant e en Arrière

Música: Lisa Harris – My Favorite – fx. 4

De lado para a barra

- 1e2 Pas de bourrée en avant
- 3e4 Pas de bourrée en arrière
- 5-6 Pas de bourrée en avant
- e7-8 Cou de pied e courru com $\frac{1}{4}$ de volta. Termina de frente para a barra
- 1e2 Pas de bourrée devant
- 3e4 Pas de bourrée derrière
- 5-8 Chassé passe e avant para dégagé derrière – de lado para a barra
- 1-16 Repete para o outro lado

8 - Battements Frappés – prepara com degagé ao lado e flex em cou de pied

Música: Rob Thaller – Jazz Music for Ballet Class – fx. 13

- 1-4 2 frappés devant
- 5-8 Frappé, plié 4ª pos., alonga perna devant e recolhe em flex cou de pied a perna à frente
- 1-8 Repete a la 2nd
- 1-8 Repete derrière e fecha 5ª pos.
- 1-4 Pas de bourrée en avant
- 5-8 Pas de bourrée en arrière, recolhe perna dta. atrás
- 1-32 Repete en dedans

9 - Adágio

Música: Christopher Hobson Vol.2 – fx. 13

- 1-2 Retiré passé en arrière, braço em 1ªp
- 3-4 Retiré passé en avant, braço abre para 2ªp
- 5-8 Relevé lent devant, foco fora
- 1-8 Developpé devant, com port de bras
- 1-16 % ao lado, fecha atrás
- 1-16 % atrás
- 1-2 Retiré passé en avant
- 2-8 Port de bras en avant
- 1-4 Port de bras a la seconde
- 5-6 demi-detournée
- 7-8 posé en avant para 5ªp

10 - Grands Battements

Música: Christopher Hobson Vol.2 – fx. 15

- 1-4 2 grands batts devant
- 5-8 Dégagé devant, plié em 4ª, volta a dégagé e fecha em 5ªp
- 1-8 Repete a la 2nd
- 1-8 Repete derrière
- 1-2 Dégagé ao lado, plié em 5ªp devant
- 3-4 Retiré devant em ½ ponta, plié
- 5-8 Pirouette en dehors, fecha atrás
- 1-32 % tudo en dedans

11 - Relevés

Música: Whitt Kellog 1 – fx. 16

- 1 Relevé 5ª pos.
- 2 Retiré mantendo a ½ ponta
- 3 Fecha 5ª pos. na ½ ponta
- 4 Plié 5ª pos.
- 5-8 Repete
- 1-4 2 relevés devant
- 5-6 Échappé relevé changée para 2ª
- 7-8 Estica, plié
- 1-16 Repete para o outro lado

- e1-4 plié, relevé 5ª
- e5-8 plié, retiré devant
- e1-4 pirouette en dehors,
- 5-8 equilíbrio, fecha atrás
- 1-8 % perna esquerda

12 - Deslocamento Para o Centro

Música: Whitt Kellog 1 – fx. 17

Triplas

Centro

13 - Temps Lié – 5ª p. croisé

Música: Ferdy Yamakaka - Adages for Dance - fx:9

- 1-4 Plié, chassé en avant e termina 1º arabesque a terre, fica (4)
- 5-8 Sobe a perna e fecha 5ª pos.
- 1-8 Repete para 2ª pos., en face
- 1-4 Plié, chassé en avant e termina arabesque a terre – braços 4ª pos., fica, outro croisé
- 5-6 Transfere por plié para dégagé devant, troca braço 4ª pos.
- 7-8 Repete en arrière
- 1 Fecha 5ª pos. – braços 2ª pos.
- 2 Dégagé a la 2nd com fondu com a perna esquerda
- 3-4 Pas de bourrée over
- 5-8 Port de bras en avant

14 - Battements Tendus – en face

Música: Christopher Hobson – Vol.3 fx:4

- 1-4 Dégagé devant, plié 4ª pos., dégagé e fecha 5ª pos. – braço 1ª pos.
- 5-8 Repete a la 2nd – braço 2ª pos.
- 1-4 Repete derrière
- 5-8 2 batts. Tendus a la 2nd – fecha braço bras bas no 8
- 1-8 4 tendus derrière – braço 1ª pos.
- 1-4 Chassé en avant para dégagé derrière e fica – braço arabesque
- 5-6 Fica
- 7-8 Fecha e fica
- 1-32 Repete perna esquerda

15 – Adágio – 5ªp en croisé

Música: Christopher Hobson – Vol.3 fx:12

- 1-4 Retiré passé en arrière, braço em 1ªp
- 5-8 Retiré passé en avant, braço abre para 2ªp
- 1-8 Developpé devant, com port de bras
- 1-16 % ao lado, fecha atrás
- 1-8 % atrás
- 1-4 Plié, chassé en avant, braços em 4ªp, braço dto em cima
- 5-8 Lounge, fecha em 5ªp
- 1-4 Port de bras a la seconde, para o público
- 5-6 demi-detournée
- 7-8 posé en avant para 5ªp

16 – Pirouettes en dehors

Música: Christopher Hobson – Vol.3 fx:24

- 1-4 Dégagé devant, plié 4ª pos., dégagé e fecha 5ª pos. – braço 1ª pos.
- 5-8 Repete a la 2nd – braço 2ª pos.
- 1-4 tendu ao lado, plié 5ª, retiré devant, plié
- 5-8 tendu ao lado, plié 5ª, pirouette en dehors, fecha atrás
- 1-16 % esquerda

17 – Pirouettes en dedans – Ao fundo da sala

Música: Christopher Hobson – Modern Ballet Studios – The Classical Ballet – Fx:20

- 1-4 Dégagé devant, plié 4ª pos lounge, retiré passé en avant, fecha 5ª
- 5-8 % Esq
- 1-8 % com pirouettes en dedans

18 - Sautés e Petits Jetés

Música: Christopher Hobson – Modern Ballet Studios – The Classical Ballet – Fx:21

- 1-4 4 sautés 1ªp
- 5-8 4 petits jetés derrière, começa dta
- 1-8 % com petit jetés devant, começa esq
- 1-4 4 sautés 1ªp
- 5-8 4 changements d-e-d-e
- 1-4 4 changements com $\frac{1}{4}$ de volta pela dta d-e-d-e
- 5-6 Échappé para 2ª, change
- 7-8 Relevé 5ªp dta em frente

18 - Échappés Sautés

Música: Christopher Hobson – Modern Ballet Studios – The Classical Ballet – Fx:24

- 1-4 Échappé sauté changée para 2ª pos. a 4 tempos
- 5-8 Repete
- 1-4 2 échappés sautés changées para 2ª pos.
- 5 Sauté para 1ª pos.
- 6 Sauté para 5ª pos.
- 7-8 Estica, plié
- 1-16 % esquerda

- 1-4 Échappé sauté para 4ª pos. a 4 tempos
- 5-8 Repete
- 1-4 2 échappés sautés para 4ª pos.
- 5-6 Échappé sauté para 2ªp, fica esq em frente
- 7-8 Estica, plié
- 1-16 % esquerda

19 - Changements e petits sissonnes

Música: Christopher Hobson – Modern Ballet Studios – The Classical Ballet – Fx:27

- 1-3 3 changements
- 4 Estica, plié
- 5-8 Repete
- 1-2 Sissonne devant, petit assemblé
- 3-4 Estica, plié
- 5-6 Échappé sauté changée para 2ª pos.
- 7-8 Estica, plié

1-16 Repete para o outro lado

20 - Glissade Jeté

Música: Rob Thaller – Music for ballet class fx:19

- 1 Glissade derrière
- 2 Jeté derrière
- 3-4 2 petit jetés derrière
- 5 Petit assemblé derrière
- 6-7 2 changements
- e8 Estica, plié
- 1-8 Repete para o outro lado

21 - Pas de Bourrée

Música: Rob Thaller – The Nutcracker fx:34

- 5ª pos. en face. Pé dirt. atrás
- e1e2 Pas de bourrée en avant
- e3-4 Pas de bourrée en arrière
- e5-6 Pas de bourrée over dta
- 7-8 Estica, plié
- e1e2 Pas de bourrée devant - dta
- e3-4 Pas de bourrée derrière - esq
- 5e6 3 emboîtés D-E-E com pequena attitude devant
- 7e8 Passo, passo e fica – braços demi bras

22 - Pas de Valse

Música: Positio – fx.28; Rob Thaller Repertoire 2 fx:33

Diagonal

- 1-4 4 Pas de valse – D-E-D-E
- 5ee Passo dirt., hop, hop em petit developpé devant – esq.
- 6ee Repete para o outro lado
- 7-8 Chassé pas de bourrée 5ª pos.
- 1-6 Repete
- 7e 2 passos – D-E
- 8 Fica em preparatory pos.
- 1-8 Repete

23 - Chassé Temps Leve em arabesque

Diagonal

Música: Christopher Hobson Vol.7 fx:28

1-2 Galop, chassé temps leve em arabesque

3-4 2xTemps levé retiré derrière

Pontas - Barra

24 - Step up to point - Frente para barra - Pés juntos, braços em Bras bas

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:1

e1 Ponta na direita

e2 % Com esquerda

3-4 Fica em ponta

5-8 Desce articulando os pés

1-8 % Iniciando com perna esquerda

1-8 4 x subir aos 3/4 de ponta e descer

1-2 Rise

3-8 Fica

% último 8

25 Rises e demi pliés - Frente para barra - Pés juntos, braços em Brás bas

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:4

1-4- Demi plié e estica

5-8- Sobe para ponta

1-4-Demi plié em paralelo na ponta e estica

5-8- Desce para pied plad

1-16-% e roda en dehors

1-32- % em 1ª posição e dégagé para 2ª

1-32- % em 2ª

26 Demi-Detournée

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:17

e Plié

- 1-Relevé em 5ª
- 2- 1ª posição de frente para barra
- 3- 5ª Outro lado
- 4- Plié
- 5-8-%
- 1-4-%
- 5-8- Relevé em 5ª com braços em 5ª

27 Échappés Relevés

- Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:16
- 1-4-Plié, echappé, plié, estica
- 5-12- % 2 vezes
- 13-16-Relevé 5ª
- % Iniciando à esquerda

28 Preparação para pas courru: de frente para a barra 5ªp atrás

- Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:29
- e-prepara relevé em 5ª
- 1-Pica atrás
- 2-% Devant
- 3-8-% Alternado
- E1-8-% A metade do tempo
- E1-8-% Com courrus sur place
- E1-6-% Com viagem para perna de trás
- 7-8- Plié, changements, relevé
- % Tudo para esquerda

29 Pas de bourré piqué

- Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:19
- e- cou de pied derrière

1-4-Pas de bourrée piqué de trás para frente

5-8-%

1-4-%

5-8-Courrus

% Tudo para outro lado

30 Preparação para Retirés

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:5

1-Plié

2-3- Relevé 5ª

4- Desce

5-8-Relevé 5ª, retiré devant, desce 5ª, fecha 5ª demi plié

1-4-%

5-8-Changelements e mais tarde reitré passé en arrière

Pontas - Centro

11

31 Marchas e Corridas: Canto 1 viradas para canto 2, pés paralelos, mãos cintura

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:9

e- relevé em paralelo

1-4-4 Marchas iniciando com perna dtª

5-6- Corre

7-8-Sobe para ponta (passo dtaº e esq.)

% Virando para canto 3

% Para canto 4

% Para canto 1

32 Posés de 5ªp: diagonal 5ªp effacé

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:10

1-demi plié, braços em 1ª

2- Dégagé devant

3-4-Temps liés en avant, braços em 2º arabesque

5-6-Fica

7-8-Desce

1-16-% 2 vezes

1-2-Dégagé à la seconde de trás para frente com plié na perna de apoio

3-4- Fecha em plié

5-8-Relevé em 5ª e desce

% tudo para outro lado

33 Préparation para retirés devant: 5ªp en face, bras bas

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:20

1-Plié

2-3- Relevé 5ª

4- Desce

5-8-Relevé 5ª, retiré devant, desce 5ª, fecha 5ª demi plié

1-4-%

5-8-Changes e mais tarde reitré passé en arrière

34 Échappés Relevés

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:21

1-4-Plié, echappé, plié, estica

5-12-% vezes

13-16-Relevé 5ª

% Iniciando à esquerda

35 Port de Bras e Reverence

Música: Whit Kellog – Pointe Technique II fx:33

ANEXO I

Programa Curricular da disciplina de Técnica de Dança Clássica para o 3º ano do Curso Básico de Dança da EMOL

Orfeão de Leiria Conservatório de Artes
Departamento de Dança

PROGRAMA DA DISCIPLINA DE TÉCNICAS DE DANÇA

TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

Iniciação – 1º ciclo
Básico – 2º e 3º ciclos

CURSO BÁSICO DE DANÇA

Índice

1.	Introdução	3
2.	Apresentação do Programa	4
2.1.	Finalidades	4
2.2.	Objetivos	4
2.3.	Visão geral dos temas/conteúdos	6
2.4.	Sugestões metodológicas gerais	8
2.5.	Competências a desenvolver	10
2.6.	Recursos	14
2.7.	Avaliação	14
3.	Desenvolvimento do Programa	15
4.	Bibliografia	29

1. Introdução

O percurso evolutivo da história da dança, enquanto expressão artística, tem demonstrado como esta linguagem pode reflectir sobre a realidade e vivência sócio-cultural de uma comunidade. Há, nesta evolução, uma crescente consciência da importância que a sua aprendizagem tem para um mais profundo conhecimento sobre a natureza humana e o seu potencial cognitivo, particularmente na relação do homem com o corpo e todas as competências físicas e imateriais a ele associadas.

Enquanto fonte de conhecimento, a dança correlaciona-se naturalmente com diferenciados saberes, de forma mais imediata com a música e outros domínios artísticos e filosóficos, mas também com matérias do pensamento pragmático como a matemática, a geometria, a geografia e até, de forma mais evidenciada na linguagem contemporânea, com a arquitectura. É na transversalidade da dança que encontramos os fundamentos de um programa que atende às especificações do ensino artístico como abordagem basilar e globalizante para a aprendizagem desta disciplina.

Com uma tradição secular, a Dança Clássica contém uma terminologia universal e uma linha estética que lhe é inerente e assume um papel primordial na formação técnica e artística de um estudante de dança. Favorece o desenvolvimento das capacidades psicomotoras, a aptidão física, percepção temporal e espacial, bem como a criatividade, estimulando igualmente o exercício da auto-confiança.

A disciplina de Técnica de Dança Clássica integra o Plano de Estudos do Curso Especializado de Dança. Esta disciplina desenvolve-se ao longo do 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade, com a seguinte carga horária:

- 1º Ciclo – 2 unidades lectivas de 50 minutos
- 2º Ciclo: 5º ano - 6 unidades letivas de 45 minutos
6º ano – 6 unidades letivas de 45 minutos
- 3º Ciclo: 7º ano – 6 unidades lectivas de 45 minutos
8º ano – 8 unidades letivas de 45 minutos
9º ano – 12 unidades letivas de 45 minutos

Nos termos da alínea a) do nº 2 do artigo 6º do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de Julho, o Curso Básico de Dança é ministrado em regime articulado nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A organização deste programa, seguindo determinados parâmetros de forma sistematizada, de acordo com a especificidade dos conteúdos, e das necessidades dos alunos, apoia-se num processo organizativo do geral para o particular.

2. Apresentação do Programa

2.1. Finalidades

Proporcionar aos alunos determinadas competências e conhecimentos técnicos e artísticos no âmbito da Dança Clássica.

- Adquirir e consolidar as competências técnicas e artísticas;
- Alargar os limites de execução;
- Criar condições que visem o prosseguimento de estudos.

Incentivar a capacidade de participarem em apresentações públicas.

- Reforçar o gosto pela prática da dança;
- Promover o sentido de autonomia, responsabilidade e atitudes de cooperação e interação com os restantes elementos que integram o grupo;
- Assegurar o aperfeiçoamento interpretativo;
- Consciencializar para a dimensão individual e social da dança enquanto expressão artística e cultural;
- Fomentar a criação e qualificação de novos públicos.

Desenvolver o sentido estético, a sensibilidade, consciência crítica e autocrítica, promover e articular a interdisciplinaridade.

2.2. Objetivos

A definição dos objectivos deve estar intrinsecamente ligada com a eficácia do processo ensino/aprendizagem, ou seja, devem ir ao encontro das necessidades dos alunos.

1º ciclo

- Aprender noções de postura
- Desenvolver a qualidade física - flexibilidade
- Desenvolver a capacidade física - coordenação
- Desenvolver o equilíbrio
- Utilizar a dinâmica correcta na execução dos diversos movimentos
- Desenvolver a percepção temporal
- Desenvolver a percepção espacial
- Conhecer a terminologia dos passos básicos da aula
- Conhecer o repertório clássico
- Intervir em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades.

2º ciclo

- Consolidar os objectivos enunciados para o 1º ciclo
- Compreender a noção de corpo
- Dominar a terminologia dos elementos básicos da Técnica de Dança Clássica
- Desenvolver as capacidades físicas
 - Coordenação
 - Flexibilidade
 - Força
 - Resistência
 - Força

- Desenvolver a capacidade de memorização
- Aplicar a noção de tempo
- Aplicar a noção de espaço
- Manipular as diferentes dinâmicas
- Desenvolver as capacidades artísticas/interpretativas
- Conhecer o repertório clássico
- Intervir em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades

3º ciclo

- Consolidar os objectivos enunciados para o 2º ciclo
- Possuir a noção de corpo
- Dominar a terminologia da Técnica de Dança Clássica
- Desenvolver as capacidades físicas
 - Coordenação
 - Flexibilidade
 - Força
 - Resistência
 - Força

- Desenvolver a capacidade de memorização
- Aplicar a noção de tempo
- Aplicar a noção de espaço
- Desenvolver as capacidades artísticas/interpretativas
- Tomar conhecimento do repertório clássico
- Intervir em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades

2.3. Visão geral dos temas/conteúdos

Os conteúdos foram elaborados seguindo uma abordagem progressiva e abrangente da aprendizagem, focalizam-se na aquisição e prática de conhecimentos essenciais na área da Dança Clássica, possibilitando, deste modo, a progressão de estudos. Para a aquisição dos elementos base da Técnica de Dança Clássica considera-se de vital importância o desenvolvimento das seguintes unidades didáticas/temáticas:

- Postura – Alinhamento corporal

O corpo do bailarino/aluno deve ser mantido firme e pronto para se movimentar em qualquer situação que lhe seja solicitada ou colocada.

Na Dança Clássica a postura depende igualmente de 4 factores importantes:

- 1 – A pélvis
- 2 – *En dehors*
- 3 – Posição da coluna vertebral, ombros, membros superiores e cabeça
- 4 – Distribuição do peso através dos pés

- Equilíbrio

O equilíbrio é adquirido através de uma postura/alinhamento corporal correcto.

- Percepção espacial

Segundo Laban “Space is the dancer context” (Preston, Valerie, pag. 21). Este autor, ao desenvolver a sua teoria acerca do espaço, distinguiu dois aspectos fundamentais:

- Espaço próprio – Espaço imaginário ocupado pelo corpo ou partes do mesmo. Cada bailarino tem o seu espaço próprio, a sua quinesfera. O limite desse espaço define-se pela amplitude máxima dos segmentos corporais.
- Espaço partilhável – Espaço através do qual os movimentos se desenvolvem (estúdio, palco, etc.).

O bailarino/aluno pode mover-se de diversas formas: os movimentos podem evoluir seguindo uma trajectória directa, ou seja, para a frente, lado, trás ou diagonal, ou uma trajectória indirecta, ou seja, em círculo, em zig-zag, e “desenhando” curvas – no solo ou em posição bípede. Ao partilhar a aula de dança, o aluno deve respeitar o seu espaço, bem como o dos seus colegas.

As duas noções de espaço atrás mencionadas englobam certos elementos, são eles:

- Direcções
- Níveis

Relativamente ao espaço, os movimentos dos diversos segmentos corporais podem ser executados em diferentes direcções segundo três planos distintos:

- Plano frontal
- Plano sagital
- Plano horizontal

A Dança Clássica foi originalmente concebida para ser vista de frente, nos teatros italianos. É a partir desta frente, representada pelo público, que todos os movimentos se organizam e evoluem. Desenvolveu-se assim a seguinte terminologia de palco:

- Croisé (devant e derrière)
- Éffacé (devant e derrière)
- Écarté (dvant e derrière)

- Percepção temporal

O movimento estruturado no espaço, para direcções e níveis precisos, implica a aplicação de uma determinada quantidade de energia e segue uma estrutura precisa.

Ao falarmos em percepção temporal há que atender a várias noções distintas:

– Estrutura métrica e não métrica – baseada na (ir)regularidade da pulsação, a qual engloba os seguintes elementos musicais:

- Andamento – Velocidade de execução;
- Tempo, pulsação – unidade de tempo ou espaço particular em que se desenvolve o discurso musical. Batimentos (repetição) uniformizados com a medida temporal, unidades extras, batimentos variáveis em medidas irregulares;
- Compassos musicais – divisão do tempo musical em secções de igual duração. Medidas de padrão temporal definidas na divisão binária, ternária ou mista;
- Padrão rítmico – fundamentado na apreciação de diferentes células rítmicas, projectadas na duração do som e do silêncio;
- Propriedades do som – interligação do movimento com a altura, o timbre, a duração e a intensidade na exposição do som, correlacionando-se de forma directa ou não, em todas as flexibilidades de dinâmica(s);
- Acentuações – dinâmicas específicas do movimento;
- Outras especificidades – interligação da terminologia musical aplicada ao movimento.

- Qualidade de movimento

A qualidade de movimento é expressa através da forma como o bailarino/aluno gere e manipula as diferentes componentes cinestésicas: a variação das dinâmicas, do contraste entre as mesmas, da duração do gesto no espaço e no tempo, da qualidade de transferir o peso e repor o equilíbrio, fluidez das formas e transições, entendimento no transporte e relações do corpo c/ outros. É através deste parâmetro que o bailarino conquista expressividade e individualidade.

Ao controle da dinâmica, associa-se o controle da quantidade de energia aplicada na execução de cada movimento (grau de tensão muscular).

- Capacidade física:

- Flexibilidade

A flexibilidade tem sido definida como mobilidade, liberdade de movimento ou, tecnicamente falando, como amplitude de movimento obtido numa articulação ou num conjunto de articulações. O grau de amplitude de movimentos é específico para cada articulação.

A flexibilidade é necessária em todos os desportos ou actividades físicas, porque facilita e aperfeiçoa as respectivas técnicas.

- Força
- Coordenação
- Resistência

2.4. Sugestões metodológicas gerais

A elaboração deste programa visa uma evolução positiva de todos os alunos, assim como a sua influência na qualificação e diversificação da formação cultural e artística.

A consecução do programa está dependente da criação de condições essenciais para o seu desenvolvimento, ao nível dos recursos humanos, materiais, actividades de complemento pedagógico e das parcerias e protocolos que a escola estabelecer com outras instituições.

A colaboração e empenho de toda a comunidade escolar é um dos factores chave para a realização dos objectivos propostos neste programa e levar avante os projectos desenvolvidos pela escola.

No que respeita ao corpo docente, este deve:

- Estimular no aluno o gosto pela prática da dança e pela criação artística;
- Planificar o trabalho obedecendo a uma lógica de ciclo de aprendizagem, tendo em conta o nível de desenvolvimento e aprendizagens anteriores;
- Criar condições para que possam ser activados mecanismos de recuperação e consolidação das competências em alunos que demonstrem ser deficitários e acerca dos quais se entenda como indispensável proceder à ultrapassagem das dificuldades detectadas;
- Incentivar a pesquisa bibliográfica e audiovisual contribuindo para um conhecimento mais abrangente da Dança Clássica;
- Participar nas diversas decisões, quer ao nível organizacional, curricular, como na consecução dos projectos desenvolvidos pela escola;
- Promover a interdisciplinaridade entre as diversas áreas que a escola de dança encerra, bem como com as disciplinas de formação geral, com a finalidade de integrar os diferentes saberes e competências adquiridas;
- Participar em acções de formação contínua.

Relativamente aos recursos materiais, considera-se essencial:

- Gerir de uma forma adequada os espaços existentes na escola;
- Adquirir equipamentos audiovisuais;
- Utilizar recursos diferenciados, recorrendo ao material didáctico/de divulgação, visando a consolidação de conhecimentos na área da dança.

Como actividades de complemento curricular propõe-se:

- Visitas de estudo a escolas congéneres;
- Visitas de estudo a Companhias de Dança profissionais;
- Visitas de bailarinos e coreógrafos, com formações diversas às escolas;
- Assistência a ensaios e espectáculos de dança;
- Organizar cursos de especialização para os alunos, permitindo, deste modo, o contacto com diferentes professores;
- Estabelecer relações com as restantes áreas curriculares e artísticas.

Parcerias e protocolos com:

- Escolas do ensino regular favorecendo uma maior articulação e conseqüentemente uma melhor gestão dos recursos humanos e materiais, para além de contribuir para o desenvolvimento de projectos e transversalidade de conhecimentos;
- Escolas congéneres, visando uma permuta de conhecimentos.

O ensino caracteriza-se por ser um processo activo, em que professores e alunos interagem com o intuito de promover o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa e estudante. O ensino eficaz exige que o professor organize a sua intervenção pedagógica de forma intencional e coerente de acordo com o objectivo desejado, isto é, que saiba, em cada momento, qual a estratégia a adoptar de forma a existir congruência entre os objectivos planeados e os realizados.

A elaboração de cada sessão de Dança Clássica, independentemente do nível de conhecimento e dos objectivos da mesma, compreende as seguintes fases:

1 – Início da aula

Nesta fase o professor expõe os objectivos da aula, controla as presenças dos alunos e, quando necessário, prepara o material a utilizar. O tempo aqui despendido deverá ser o mais reduzido possível, de modo a rentabilizar ao máximo o tempo para a actividade motora.

2 – Fase inicial

A fase inicial ou de aquecimento tem como função a preparação do corpo para o movimento (preparação psicológica e fisiológica). Dependendo dos objectivos propostos para cada sessão, estes exercícios podem ser realizados no solo, na barra ou no centro (em posição bípede). No entanto, independentemente da sua forma de execução, a finalidade do aquecimento permanece em todas as sessões: aumentar a circulação sanguínea e elevar a temperatura corporal, tornando os músculos elásticos e as articulações lubrificadas, e, deste modo, evitar a ocorrência de lesões; aumentar o ritmo cardíaco e respiratório devido à necessidade crescente de oxigénio.

3 – Corpo da aula

Esta é a fase principal da aula. É aqui que o aluno desenvolve o seu vocabulário motor, através de sequências mais complexas e mais longas. Verifica-se, assim, uma maior variedade no que respeita a ritmos e harmonias utilizados, dinâmicas e exploração do espaço.

4 – Fase final

Fase de relaxamento. Nesta fase será dada especial atenção ao trabalho de flexibilidade, tendo em atenção o trabalho desenvolvido na aula.

É importante motivar os alunos para a prática diversificando o acompanhamento musical, relativamente aos ritmos e harmonias seleccionadas.

2.5. Competências a desenvolver

As competências a desenvolver pelos alunos estão directamente relacionados com os objectivos formulados no ponto 2.2.

1 – Competências Técnicas

1º ciclo

Postura – Alinhamento corporal

- Mantém a verticalidade do tronco
- Mantém o alongamento da coluna vertebral
- Distingue a posição dos membros inferiores paralelos e em rotação externa (en dehors)
- Realiza movimentos mantendo a respectiva relação entre os segmentos corporais
- Distribui o peso pelos apoios (base de sustentação)

Coordenação

- Realiza movimentos de flexão e extensão ao nível dos membros inferiores e superiores, com base nas exigências da técnica
- Realiza movimentos dos membros inferiores em simultâneo com os membros superiores
- Executa movimentos dos membros inferiores e/ou superiores mantendo a postura
- Transfere o peso de um para o outro apoio sem perder equilíbrio

Qualidade de movimento

- Executa movimentos com dinâmica suave e forte
- Executa movimentos com dinâmica contínua e descontínua
- Executa movimentos com diferentes acentuações
- Apresenta projecção no olhar
- Utiliza a respiração na execução do movimento

Percepção temporal

- Realiza movimentos respeitando a estrutura musical requerida
- Realiza sequências de movimento em compasso de divisão binária, ternária ou mista
- Aplica nos diferentes exercícios a noção de tempo, ritmo e pausa
- Reconhece uma frase musical

Percepção espacial

- Realiza sequências de movimento explorando os seguintes percursos: trajectórias rectilíneas, curvilíneas, circulares, zig-zag
- Realiza movimentos a nível inferior, médio e superior
- Executar movimentos no plano frontal, horizontal e sagital

Terminologia

- Conhece a terminologia dos passos básicos da dança clássica

Repertório

- Conhece o repertório clássico

Apresentações públicas

- Intervém em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades.

2º ciclo

- Aplica correctamente as competências técnicas adquiridas no 1º ciclo

Postura – alinhamento corporal

- Mostra um bom alinhamento postural
- Mantém o alinhamento da cintura pélvica e escapular
- Mantém a rotação externa dos membros inferiores
- Realiza sequências de movimento sem perder o equilíbrio

Terminologia e execução

- Identifica os passos básicos da Dança Clássica
- Conhece a forma correcta da execução dos passos leccionados

Capacidades físicas

- Realiza movimentos simultâneos dos membros inferiores, superiores e restantes segmentos corporais (coordenação)
- Realiza exercícios para melhorar a amplitude de movimento (flexibilidade)
- Aplica destreza e energia orientada nos exercícios (força e resistência)

Memorização

- Reproduz a sequência de movimentos após a marcação do professor

Percepção temporal

- Executa os movimentos de acordo com a estrutura rítmica requerida
- Define ao longo do movimento as acentuações da música
- Executa os exercícios com pausas

Percepção espacial

- Executa os movimentos de acordo com a estrutura espacial requerida
- Mantém a respectiva distância em relação aos outros elementos
- Orienta-se de forma estruturada relativamente ao público

Qualidade de movimento

- Utiliza a dinâmica inerente a cada movimento
- Utiliza a respiração na execução do movimento
- Apresenta projecção no olhar e no movimento

Repertório

- Demonstra conhecimento do repertório clássico

Apresentações públicas

- Intervém em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades

3º ciclo

- Aplica correctamente as competências técnicas adquiridas no 1º ciclo

Terminologia e execução

- Domina a terminologia da Técnica de Dança Clássica
- Identifica os passos da Dança Clássica
- Conhece a forma correcta da execução dos passos
- Executa uma sequência de movimentos evidenciando a dinâmica inerente a cada uma delas

Capacidades físicas

- Realiza movimentos simultâneos dos membros inferiores, superiores e restantes segmentos corporais (coordenação)
- Realiza exercícios para melhorar a amplitude de movimento (flexibilidade)
- Aplica destreza e energia orientada nos exercícios (força e resistência)

Percepção temporal

- Reconhece e aplica diferentes qualidades musicais ao movimento

Percepção espacial

- Desenvolve uma capacidade de utilização do espaço aplicado aos conteúdos programáticos

Qualidade de movimento

- Realiza sequências de movimento com a dinâmica adequada
- Desenrola as acções com uma determinada pulsação
- Demonstra foco e projecção na execução de um movimento

Repertório

- Conhece o repertório clássico.

Apresentações públicas

- Intervém em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades

2 - Competências Sociais e relacionais

- Tem capacidade de se relacionar com os restantes elementos da turma/grupo;
- Tem autodisciplina e determinação;
- Tem capacidade de concentração;
- É sensível à criação artística;
- É crítico e autocrítico.

2.6. Recursos

- Estúdio de dança com caixa-de-ar, equipado com linóleo, espelhos, barras e meios audiovisuais.
- Balneários.
- Possibilidade de utilização de um auditório ou teatro para a realização de apresentações públicas.
- Material didáctico adicional: livros, revistas, CD's, DVD's especializados

2.7. Avaliação

A avaliação é um processo destinado a identificar, delimitar e obter determinadas informações que conduzam à verificação do cumprimento ou não dos objectivos propostos neste programa.

Os critérios de avaliação a implementar devem ser formulados de forma clara e devem ser do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação, se os instruendos forem menores.

Serão objecto de avaliação (proposta de fichas de avaliação em anexo):

- A aquisição de conhecimentos e competências, ao nível técnico e artístico.
- Os comportamentos e atitudes.

No que diz respeito à avaliação de comportamentos/atitudes deve considerar-se:

- Assiduidade
- Motivação e participação
- Iniciativa e autonomia
- Relação interpessoal e intrapessoal
- Capacidade de trabalho e relação com os restantes elementos da turma/grupo

A avaliação da Técnica de Dança Clássica é contínua e obedece às normas legislativas em vigor. Compreende três modalidades, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica verifica o estado do aluno num determinado momento e é importante para descobrir e analisar as insuficiências em todos os domínios da aprendizagem da dança. Esta avaliação assume uma importância vital no início de cada ano lectivo, dada a inclusão de novos elementos na escola.

A avaliação formativa tem um grande peso em todo o processo ensino/aprendizagem, na medida em que é efectuada ao longo de todas as sessões, ou seja, é referente ao processo e não ao produto. Permite ao professor, no final de cada aula, verificar se os objectivos foram ou não atingidos e definir estratégias de forma a adaptar o ensino às necessidades e capacidades dos seus alunos. Por outro lado, informa os alunos sobre as metas alcançadas, as dificuldades verificadas e meios de as ultrapassar.

A avaliação sumativa, independentemente das actividades que lhe são inerentes, não pode descuidar os resultados expressos pela avaliação formativa.

A auto-avaliação assume um papel primordial em todo este processo, conduzindo a uma consciencialização progressiva do trabalho realizado e ao desenvolvimento de atitudes e valores.

O documento que consta com os critérios de avaliação é analisado e aprovado todos os anos letivo em Conselho Pedagógico (*consultar documento com parâmetros de avaliação*).

3. Desenvolvimento do Programa

Tal como foi mencionado anteriormente, os conteúdos de dança a transmitir devem ser apresentados de uma forma gradual, sistemática e devem ter em consideração o ciclo de aprendizagem em que os alunos se encontram, assim como, as suas capacidades físicas e o seu desenvolvimento, nomeadamente, o crescimento das estruturas corporais e biológicas.

As sequências de movimento deverão estar de acordo com a faixa etária e nível técnico em que as alunas se integram. Todo o processo ensino/aprendizagem é definido tendo sempre como finalidade a concretização dos objectivos propostos neste programa.

Conteúdos Programáticos

Conteúdos	1º Ciclo			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Exercícios no chão				
Tronco	flexão/extensão			
Pés	flexão/extensão			
Cabeça	flexão/extensão/rotação/inclinação			
Ombros	subir/descer/rotação			
Braços/mãos	utilizar alternada ou simultaneamente, com diferentes dinâmicas			
Membros inferiores	rotação externa da articulação coxo-femural (trabalho de en dehors)			
	Elevação à frente e atrás (<i>relevé lent devant e derrière e à la seconde</i>)			
Exercícios flexibilidade				
Exercícios alongamento				
Exercícios de força	Abdominais			
	Dorsais			
Exercícios na Barra	Os exercícios devem ser executados de frente para a barra			
Demi pliés	1ª, 2ª e 3ª posição			
Grand plié	1ª e 2ª posição			
Battements tendus	de 1ª ou 3ª posição devant, à la seconde e derrière			
Battements glissés	de 1ª e 3ª posição devant à la seconde			
Battement jetés	de 1ª e 3ª posição devant e à la seconde			
Demi rond de jambe a terre	de 1ª posição en dehors e en dedans			

Transferências de peso	por chassés ou temps lié à la seconde
Retires	Paralelo devant e derrière passé devant e derrière
Battement fondu	preparação
Battement relevé lent	de 1ª ou 3ª posição devant e à la seconde
Rises/relevés	de 1ª e 2ª posição
Grands battements	de 1ª ou 3ª posição devant, à la seconde
Exercícios no Centro	
Port de bras	utilizando as cinco posições básicas demi-seconde
Pliés	1ª, 2ª e 3ª posição
Battements tendus	de 1ª e 3ª posição devant, à la seconde e derrière
Battements glissés	de 1ª e 3ª posições devant e à la seconde
Transferências de peso	chassé/temps lié
Demi-rond de jambe	en dehors
Conteúdos	1º Ciclo
Retirés	paralelo devant e derrière
Petit sautés	em 1ª e 2ª posição
Échappés sautés	De 1ª para 2ª pos.
Soubresault	
Changements	
Spring points	
Petit jetés	derrière
Coupés	over e under
Pas de Chat	
Posé temps levé	posição de sur le cou-de pied retiré arabesque
Deslocamentos	
andar	Com extensão dos pés andar na ½ ponta Em diferentes direcções
«triplets»	
correr	
marcha	
Skips	
Pony galops	
Pony trot	
Galopes	para a frente e para o lado
Polka	para a frente e para o lado
Passo de polonaise	
Aprendizagem de Danças	Individual e/ou em grupo

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Exercícios - barra					
Demi-pliés	- 1ª, 2ª, 3ª e 5ª pos. - de frente e de lado para a barra - a 4 e 8 tempos	- em 4ª pos - com coordenação de braços - a 4 tempos	- a 2 tempos		
Grand-pliés	- 1ª, 2ª, 3ª e 5ª pos. - de frente e de lado para a barra - a 8 e 4 tempos	- 4ª pos. de frente para a barra	- 4ª pos. de lado para a barra		
Transferência de peso	- deslizando o pé, para 2ª e 4ª pos. - temps lié por dégagé, por 4ª e 2ª pos. - de frente para a barra	- com chassé, para 2ª e 4ª pos. - temps lié por dégagé, por 4ª e 2ª pos., en avant e en arrière - de lado para a barra			
Battements tendus	- de 1ª, 3ª ou 5ª pos. de frente e de lado para a barra - devant, derrière e à la seconde - a fechar e terminar com ou sem plié - en cloche com paragem em 1ª pos. - a 8 e 4 tempos	- acento fora e dentro - en cloche - com transferência de peso - a 2 e 1 tempo	- com direções	- com ½ ponta	

Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Exercícios - barra					
Battements glissés	- de 1ª, 3ª ou 5ª pos. de frente e de lado para a barra - devant, derrière e à la seconde - a fechar e terminar com ou sem plié - com transferência de peso - a 8 e 4 tempos	- com piqués - en cloche com paragem em 1ª pos. - acento fora e dentro - a 2 tempos	- en cloche a 1 tempo - com direções	- battement relevés	
Battements jetés		- de 1ª, 3ª ou 5ª pos. de frente e de lado para a barra - devant, derrière e à la seconde - a fechar e terminar com ou sem plié - com transferência de peso - acento fora e dentro - a 4 e 2 tempos	- en cloche com paragem em 1ª pos. - com direções	- en cloche a 1 tempo - battements relevés	
Battements piqués		- devant, derrière e à la seconde			
Pas de cheval	- paralelo e en dehors - devant e à la seconde				
Battement soutenu	- de frente e de lado para a barra - de 1ª pos. - devant, derrière e à la seconde	- de 5ª pos. - devant, derrière e à la seconde - com ½ ponta	- com direções		

Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Flic-flac			- preparação de frente para a barra - en dehors e en dedans	- com ½ volta	- com 1 volta
Rond de jambe à terre	- demi rond de jambe en dehors e en dedans - rond de jambe en dehors e en dedans - de frente e de lado para a barra - de 1ª pos. - a 8 e 4 tempos	- de 5ª pos. - a 4 e 2 tempos	- com fondu	- single e double - a 1 tempo	
Russian jetés (grand rond de jambe jeté)					- en dehors e en dedans
Battements fondus	- preparação de frente e de lado para a barra - devant, derrière e à la seconde - à terre - a 8 e 4 tempos	- a 45° - de lado para a barra - a 4 e 2 tempos	- a 90° - doubles - com direções	- na ½ ponta	
Battements frappés	- devant, derrière e à la seconde - de frente e de lado para a barra - a 4 e 2 tempos	- preparação para doubles à la seconde	- doubles devant, derrière e à la seconde	- na ½ ponta - com direções	- com fondu
Assemblés soutenu	- demi assemblé soutenu à terre - en dehors e en dedans	- Assemblés soutenu en dehors e en dedans	- a fechar na ½ ponta	- a 45° - com direções	- en tournant

Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Petit battements		- devant e derrière	- com acento devant e derrière - na ½ ponta	- battu - com direções	- serrés
Rond de jambe en l'air		- preparação	- de frente e de lado para a barra - en dehors e en dedans - a 2 tempos	- doubles en dehors e en dedans - a 1 tempo	- na ½ ponta
Retirés	- de 6ª, 1ª, 3ª ou 5ª pos. - devant e derrière - a 4 e 2 tempos	- passé en avant e en arrière - com relevé	- a 1 tempo		
Grand battements	- de frente e de lado para barra - devant, derrière e à la seconde - a 4 e 2 tempos		- en cloche - piqués	- développés e enveloppés	- na ½ ponta - relevés
Port de bras	- en avant (zona escapular) de frente e lado para a barra - de côté e en arrière de frente para a barra	- en avant (90º), en arrière e de côté de lado para a barra	- com dégagé - com direções	- circular - 4ª fondu	- na ½ ponta - lounge
Adágio					
Relevé lent	- preparação no solo - devant, derrière e à la seconde - de costas e frente para barra - a 8 e 4 tempos	- de lado para barra	- com direções	- subindo à ½ ponta	
Developpé	- preparação no solo - devant, à la seconde e derrière de frente para a barra	- de lado para a barra	- com direções - passés	- com fondu	- na ½ ponta

Enveloppé			- devant, derrière e à la seconde		- na ½ ponta
Fouétté e rotation		- rotation à terre	- fouétté à terre	- en l'air, com fouétté	
Grands rond de jambe			- demi- grand rond de jambe en dehors e en dedans	- grand rond de jambe en dehors e en dedans	- em ½ ponta
Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
Exercícios na ½ ponta	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Rises	- em 6ª, 1ª, 2ª e 3ª pos. - de frente para a barra - a 4 tempos	- em 5ª pos. - de lado para a barra - a 4 e 2 tempos	- em 4ª pos.		
Relevés	- Preparação por plié e rise em 3ª pos. - em 1ª, 2ª e 5ª pos. - de frente para barra - a 2 tempos	- de lado para barra	- em 4ª pos.		
Échappés relevés	- de 1ª para 2ª pos. - a 4 tempos	- de 5ª para 2ª pos. - a 4 e 2 tempos	- de 5ª para 4ª pos.		
Demi-détourné	- de 5ª pos. - en dedans		- de 4ª pos. - en dedans e en dehors		
Relevé retiré	- devant e derrière	- Passé devant e passé derrière			
Pas de bourrées	- de dégagé - derrière, devant e over - courus sur place e a viajar	- piqué por petit retiré ou retiré - under por degagé	- piqué, over e under - en avant e en arrière por degagé	- en tournant	
Posés	- para 5ª pos. - en avant e de côté	- para 5ª pos en arrière - para petit retiré en avant e de côté	- para petit retiré en arrière - para retiré en avant, de côté e en arrière	- arabesque - attitudes - à la seconde de frente para a barra	- à la seconde de lado para a barra
Coupé fouétté raccourci			- de frente para a barra	- lado para barra - no centro	

Exercícios – Centro Centre Practise	Os exercícios do centro podem ser executados em face, croisé, effacé ou écarté consoante o ano de escolaridade				
Port de bras	- Bras bas - Demi bras - Cinco posições	- 1º, 2º e 3º arabesques	- 4º arabesque - 1º, 3º e 4º port de bras de Cecchetti	- 2º port de bras de Cecchetti	- 5º arabesque
Pliés e rises	- Demi-pliés em 1ª, 2ª, 3ª ou 5ª pos.	- em 4ª pos.			
Grands-pliés		- grand plié em 1ª e 2ª pos.	- em 5ª pos.	- em 4ª pos.	
Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
Exercícios – Centro Centre Practise	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Battements tendus	- devant, derrière e à la seconde - a fechar e terminar com ou sem plié - de 1ª ou 5ª pos. - à la seconde alternando pernas - a 4 e 2 tempos	- en cloche - com transferência de peso - a 1 e 2 tempos - com acento fora e dentro	- com direções	- battement relevé	
Battements glissés	- devant, derrière e à la seconde - a fechar e terminar com ou sem plié - de 1ª ou 5ª pos. - à la seconde alternando pernas - a 4 e 2 tempos	- com piqués - en cloche com paragem em 1ª pos. - a 1 tempo - acento fora e dentro	- en cloche a 1 tempo	- battement relevé	

Battements Jetés		- devant, derrière e à la seconde - a fechar e terminar com ou sem plié - de 1ª ou 5ª pos. - à la seconde alternando pernas - a 4 e 2 tempos - acento fora e dentro	- com piqués - en cloche com paragem em 1ª pos.	- a 1 tempo - battement relevé	
Ronds de jambe à terre	- demi rond de jambe en dehors e en dedans - rond de jambe en dehors e en dedans - de 1ª pos. - a 8 e 4 tempos	- de 1ª e 5ª pos. - a 4 e 2 tempos	- com fondu - com direções	- com ¼ de volta	- com ½ volta
Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
Exercícios – Centro Centre Practise	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Retirés	- de 1ª, 3ª ou 5ª pos. - devant e derrière - a 4 e 2 tempos	- passés en avant e en arrière			
Battements fondus	- devant, derrière e à la seconde - à terre - a 4 tempos	- a 45° - a 2 tempos	- doubles - com direções	- na ½ ponta	
Battements soutenus	- de 1ª pos. - devant, derrière e à la seconde	- de 5ª pos. - com ½ ponta	- com direções		
Assemblés soutenus	- demi assemblés soutenus	- full en dehors e en dedans	- a 45° - a fechar na ½ ponta	- en tournant	
Ronds de jambe en l’air			- en dehors e en dedans - a 2 tempos	- doubles	- na ½ ponta

Battements frappés	- devant, derrière e à la seconde - à terre - a 4 e 2 tempos	- devant e à la seconde en l'air	- derrière en l'air - singles com direções - preparação para doubles à la seconde	- doubles devant, derrière e à la seconde	- com fondu
Grands battements	- Devant e à la seconde - a 4 e 2 tempos	- Derrière	- en cloche - piqués - com direções		- relevé
Balancés	- paralelo frente e lado (tripas) - en dehors e de côté	- en avant e en arrière - de côté com ¼ volta	- en tournant		
Adágio					
Temps lié	- por dégagé, com e sem plié - por chassé - para 2ª e 4ª pos.	- en croix	- a 30º e 45º	- a 90º	
Relevés lent	- devant, derrière e à la seconde	- en croix			- na ½ ponta
Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
Adágio	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Arabesques	- 1º e 2º arabesque à terre	- en l'air - 3º arabesque	- 4º e 5º arabesque	- na ½ ponta	
Attitudes		- devant e derrière		- na ½ ponta	
Developpés		- devant, derrière e à la seconde		- com fondus - passés	- subindo à ½ ponta
Fouetté e rotation		- rotation à terre - a 4 e 2 tempos	- preparação para fouetté	- fouetté de devant para arabesque	- reverse - na ½ ponta
Grand ronds de jambe			- demi-grand rond de jambe en dehors e en dedans	- grand rond de jambe en dehors e en dedans	- com fondu
Promenades			- ¼ volta	- ½ volta	- 1 volta
Alongamentos	- grand écart de frente e de lado	- perna na barra	- pied a la main		

Pirouettes					
Pirouettes	- preparação para en dehors de 5ª pos. - Exercício para o movimento da cabeça (foco)	- ¼, ½ e 1 volta, en dehors de 5ª pos.	- double en dehors - preparação e 1 volta de 4ª pos. en dehors - preparação para en dedans de 5ª pos	- en dedans - en dehors de 2ª pos.	- doubles en dedans - em attitude e arabesque - com fouetté - de 4ª fondu
Piqués turns			- preparação para en dedans	- en dedans e en dehors	- doubles
Chainnés				- preparação com ½ volta	- com 1 volta
Assemblés soutenus en tournant				- preparação e com volta	
Allegro					
Sautés	- em 6ª, 1ª, 2ª e 3ª pos.	- em 5ª pos - em 1ª pos. com ¼ volta	- em 4ª pos. - com ½ volta	- com volta inteira	
Échappés sautés	- de 1ª para 2ª pos. - em 4 e 2 tempos		- para 4ª pos.	- para 4ª pos. changée	
Soubressaults	- a 1 ou 2 tempos		- volé		
Conteúdos		2º ciclo		3º ciclo	
Allegro	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Changements	- a 1 ou 2 tempos		- com ¼ volta	- com ½ volta	- com volta inteira
Spring points/heels	- devant e à la seconde				
Petit Jetés	- derrière, en cou de pied	- devant e derrière, en cou de pied e attitude	- com volta		
Coupsés	- over e under				
Petit sissonnes			- devant e derrière	- passé devant e derrière	- com ½ volta
Petit assemblés	- devant e derrière				
Pas de chats	- preparação e a saltar				
Posé temps levé	- com perna alongada devant - em petit retiré e retiré derrière	- em arabesque - em attitude devant			

Chassé sauté		- en avant e de côté			
Glissades	- preparação na barra e centro	- devant e derrière - over e under	- en avant e en arrière		
Pas de bourrées	- de dégagé - devant, derrière e over - courrus sur place e a viajar	- piqué por petit retiré e retiré - under por degagé	- piqué under e over - en avant, en arrière por degagé	- en tournant	- ouverte para 2ª ou 4ª pos. - para dégagé
Assemblés	- preparação na barra e centro	- over - devant e derrière	- under	- en avant e en arrière	- volé
Jetés ordinaire	- preparação na barra e centro para derrière	- jeté derrière	- devant e derrière	- de côté	
Jetés battements			- introdução - over e under	- en avant e en arrière - com acento fora	
Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
Allegro	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Temps de cuisse				- por petit retiré - por glissé - over	- under
Contretemps			- demi - devant	- full - com mudança de direção	
Failli				- exercício preparatório	- combinado com outros conteúdos
Sissonnes		- en avant fermée	- de côté - fermée e ouverte	- en arrière	- changée
Temps levé	- em petit retiré	- em arabesque	- em attitude devant		
Pas de basque		- glissé en avant - a 4 tempos		- a 2 tempos	- a 1 tempo
Balonné				- en avant e e de côté	- composé
Balotté				- under e over a 45°	
Saut de basque			- en avant	- en arrière	

Fouétté sauté				- de devant para derrière	- de derrière para devant
Tour en l'air				- ½ volta	- 1 volta para rapazes
Grands jetés en avant			- introdução por jeté	- por développé	
Batteries					
Échappé battu			- preparação na barra	- no centro	
Entrechat quatre			- preparação na barra	- no centro	
Entrechat trois			- preparação na barra	- no centro	
Changement battu			- no centro		
Assemblé battu				- preparação na barra	- over e under - no centro
Brisés					- over
Aprendizagem de danças	- Individual - em grupo	- Individual - em grupo	- Individual - em grupo	- Individual - em grupo	- Individual - em grupo
Conteúdos	2º ciclo		3º ciclo		
Pontas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Rises		- 1ª e 2ª pos., na barra	- 5ª pos.	- 4ª pos.	
Relevés		- 1ª, 2ª e 5ª pos., na barra	- devant e derrière - passé devant e passé derrière	- en croix	
Échappés relevés		- para 2ª pos., na barra - a 4 e 2 tempos	- en croix na barra e centro		
Demi détournés		- na barra, de 5ª pos.	- de 4ª pos.		
Posés			- para retiré na barra	- arabesque e attitude	
Assemblé soutenu en tournant			- preparação	- com ½ volta	
Pas de bourrées		- courru sur place e a viajar na barra e no centro	- over e under na barra	- piqué	
Pirouettes			- preparação na barra	- de 5ª pos. en dehors no centro	
Piqués turns			- preparação na barra	- preparação e 1 volta no centro	
Chaînnés				- preparação no centro	- 1 volta

Coupés fouéttés raccourcis			- preparação na barra	- na barra e centro	
Pas de basques en tournant					- com 1 volta
Passo de polka			- no centro		

4. Bibliografia

- Alguns (s.d.) Formação Educacional/Didáctica 2 – Elementos de Apoio. Universidade Técnica de Lisboa, ISEF
- Alter, Michael J. (1952) Science of Stretching. Human Kinetics Books Champaign. Illinois
- Allorto, R. (1989) ABC da Música. Edições 70, Lda. Lisboa
- Calais-Germain, Blandine e Lamotte, André (1992) Anatomy of Movement Exercises. Editions Desiris. France
- Challet-Haas, J. (1983) Manuel Pratique de Danse Classique. Éditions Amphora s.a. Paris
- Contursi, Tânia Lúcia Belilaqua (1986) Flexibilidade e Alongamento. Sprint. Rio de Janeiro
- Démirova, Émilia (1987) Leçons de Danse Classique. Éditions Amphora s.a. Paris
- Enoka, Roger M. (1988) Neuromechanical Basis of Kinesiology. Human Kinetics Books. U.S.A.
- Grieg, Valerie (1994) Inside Ballet Technique – Separating Anatomical Fact From Fiction in The Ballet Class. Dance Books. London
- Howse, Justin e Hancock, Shirley (1988) Dance Technique and Injury Prevention. A & C Black Publishers Ltd. London
- Lowden, Mary (1989) Dancing to Learn. The Falmer Press. London
- Lawson, Joan (1988) Ballet Class – Principles and Practise. A & C Black. London
- Maletic, Vera (1987) Body – Space Expression. Mouton de Gruyter. Berlin
- Meier, W. E Baranek, M. (1973) Recreative Movement in Further Education. Macdonald & Evans. London
- Pieron, M. (1980) Analyse de L’Enseignement des Activités Physiques. Université de Liege
- Preston – Dunlop, Valerie (1992) Dance Is a Language Isn’t It?. Laban Centre for Movement and Dance. London
- Sparger, Célia (1970) Anatomy and Ballet. A & C Black. London
- Preston-Dunlop, Valerie (1995) Dance Works. Harwood Academic Publishers. Switzerland

ANEXO J

Plano E@D da Escola de Música do Orfeão de Leiria

PLANO E@D DA ESCOLA DE MÚSICA DO ORFEÃO DE LEIRIA

(ENSINO À DISTÂNCIA)

A estrutura deste PLANO segue uma lógica sequencial de implementação do Plano E@D, apresentando um conjunto de ações e dinâmicas para um contexto único, nunca antes perspetivado para a Escola de Música do Orfeão de Leiria (EMOL).

Neste momento de rápidas mudanças, a partilha e colaboração entre pares assume particular importância. Importa, pois, incentivar a colaboração e o espírito de equipa, conferindo, assim, segurança aos professores, num momento de experimentação de novos modos de ensinar.

A escola não está sozinha e pode sempre contar com o apoio das equipas de proximidade e dos serviços centrais, através do email apoioescolas@dge.mec.pt. e do link da DGE <http://apoioescolas.dge.mec.pt>.

Finalidade: Desenvolver um plano de E@D para a EMOL.

Objetivo: Garantir que todos os alunos continuam a aprender no presente contexto.

Metodologia: Centrar o plano no E@D, utilizando as plataformas online, de acordo com a realidade do contexto da EMOL. As metodologias devem ser apelativas e mobilizadoras dos alunos.

Ação: Do âmbito das fases de preparação:

- debate interno;
- reflexão;
- levantamento e definição dos meios tecnológicos;
- outros fatores.

Este processo assume-se como um processo dinâmico e de melhoria constante.

ENVOLVIMENTO- QUEM ESTÁ NA CADEIA DE COMANDO?

→ Direção Pedagógica (DP)

Outros responsáveis:

- Coordenadores de departamento (CD);
- Coordenadores de turma (CT);
- Conselho Pedagógico (CP);
- Professores

Definição do Plano - O desenvolvimento de um plano de E@D é um processo em constante construção, alicerçado na procura permanente das melhores respostas às características de cada unidade escolar, quer ao nível tecnológico quer das suas competências digitais.

O Plano de E@D contém as seguintes etapas:

- a) Definição das estratégias de gestão e liderança (DP);
- b) Estratégia e circuito de comunicação (DP e Paula Mendes);
- c) Definição de modelos de ensino a distância (CP)
- d) Plano de monitorização e avaliação (DP e CP).

Nota: O plano E@D tem como intenções chegar a todos os alunos, bem como a boa prossecução dos objetivos estabelecidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais, recorrendo aos meios necessários para tal. Ao concebermos o plano para todos os alunos, este tem em conta os princípios já existentes no desenho de medidas universais, seletivas e adicionais que já tinham sido adotadas no âmbito da educação inclusiva.

Envolvimento exterior - É crucial a articulação com os seguintes parceiros:

- Câmara Municipal de Leiria;
- Associações de Pais;
- Associações de Solidariedade de Social;

Esta articulação assume principal relevância para os alunos com problemas de conectividade e infraestrutura e/ou menor acompanhamento familiar.

PAPEL DETERMINANTE DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NA DEFINIÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS.

São convocados para a missão:

- os CD que orientam e monitorizam a atuação dos docentes no seio do seu departamento (cumprimento de planificações, planos de trabalho, entre outros). Para apoiarem os docentes, os coordenadores devem demonstrar confiança no seu trabalho em curso, bem como transmitir tranquilidade e disponibilidade para esclarecimentos.

- os Professores desempenham uma função central ao nível da articulação entre professores e alunos. Estes organizam o trabalho semanalmente, centralizam a função de distribuir as tarefas aos alunos e garantem o contacto com os pais/encarregados de educação.

EQUIPA DE APOIO PARA DAR RESPOSTA/ORGANIZAR QUESTÕES EMERGENTES.

No sentido de agilizar o processo de decisão e a concretização das ações previstas, é criada uma equipa de apoio com diferentes valências, designadamente ao nível das decisões pedagógicas e do apoio tecnológico.

Decisões pedagógicas: Mário Teixeira, Ana do Vale, e Frederico Fernandes

Plataformas online e apoio tecnológico: Paula Mendes e Mário Teixeira

COMUNICAR EM REDE

É estabelecido um circuito de comunicação eficaz, dirigido a todos os intervenientes da comunidade escolar. Todas as ações e atividades de comunicação deverão:

- a) nortear-se por uma mensagem central;
- b) adequar-se aos destinatários;
- c) seguir uma estratégia;
- d) ser transmitidas nos momentos e através dos meios/canais mais adequados. Deve ser claramente definido o papel de cada um, neste processo, bem como as formas de organização de reuniões/encontros/esclarecimentos.

A DP é o elemento central na Comunicação em rede.

MODELO DE E@D

Os professores concebem um plano de trabalho semanal para cada aluno/turma/Classe de Conjunto.

O Conselho Pedagógico decidiu que a mancha horária semanal a cumprir pelos alunos deve ser fixa, no entanto, terá que se flexibilizar horários de alunos e professores que por motivos técnicos não possam garantir um horário fixo.

Na conceção do horário dos alunos no E@D, fica assim definido:

- A mancha horária deve-se manter em todas as disciplinas se possível, tendo em conta os pontos seguintes.
- As aulas de Formação Musical, Análises e Técnicas de Composição, História da Cultura de das Artes e Música (curso de dança), têm uma carga letiva semanal em modo síncrono até 45 minutos. A restante carga letiva é gerida de forma assíncrona de forma flexível.
- Aulas disciplinas práticas de grupo devem ter uma carga letiva semanal em modo síncrono até 45 minutos por aluno/turma/grupo, ou seja, o professor pode durante os tempos semanais da disciplina criar pequenos grupos de alunos. A restante carga letiva é gerida de forma assíncrona de forma flexível.
- Aulas das disciplinas de Técnicas de Dança devem ter uma carga letiva semanal em modo síncrono, de 2 tempos letivos até 45 minutos por turma. A restante carga letiva é gerida de forma assíncrona de forma flexível.
- As aulas de Instrumento são em modo síncrono mantendo-se o horário do 1º e 2º Período. Casos excecionais devem ser reportados à DP e analisados por esta.
- Deve existir flexibilidade temporal na execução das tarefas;
- Deve ser garantido aos alunos diferentes ritmos de aprendizagem e de possibilidade de resposta.

Nota: Não esquecer que na mesma casa, havendo apenas um computador que terá de ser partilhado pelos diferentes utilizadores, o que obrigará a uma grande adaptação do definido nos pontos anteriores.

O E@D irá desenvolver-se através da realização de sessões síncronas e assíncronas, para:

- orientação educativa dos alunos (o que se pretende com cada tarefa, como estudar e o que estudar/praticar, de que modo podem colaborar com os colegas, onde podem pesquisar informação adicional, como autorregular o seu trabalho, por exemplo, através de um plano de estudo individual).
- esclarecimento de dúvidas, com horário fixo semanal, para o estabelecimento de rotinas e para conferir segurança aos alunos;
- desenvolvimento de novas aprendizagens.

Atendendo à realidade do nosso sociocultural dos nos alunos, a EMOL recomenda que seja dada prioridade às sessões assíncronas, numa tentativa de reduzir as desigualdades e promover um processo de ensino e aprendizagem mais equitativo, nesta fase de mudança.

As interações síncronas destinam-se preferencialmente a:

- breve introdução/ explicação de um conteúdo;
- realização de debates;
- esclarecimento de dúvidas;
- (...)
- **As interações assíncronas são um espaço privilegiado para:**
- disponibilização de conteúdos;
- submissão de trabalhos/tarefas;
- avisos e alertas;
- discussão de ideias de forma aprofundada;
- (...)

METODOLOGIAS DE ENSINO

As metodologias de ensino desenvolvidas no E@D devem ser apelativas e mobilizadoras dos alunos para a ação.

As metodologias de ensino a distância deverão ser diversificadas, enquadradoras, propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão e o trabalho autónomo. No equilíbrio articulado entre as diferentes disciplinas, deve ser equacionado o tempo global que se prevê que os alunos dediquem à aprendizagem, prevendo um equilíbrio dado a diferentes estratégias e ponderando o trabalho que pode ser feito síncrona e assincronamente, tendo em conta que as atividades e métodos a desenvolver não podem depender do papel e competências dos encarregados de educação, considerando as suas diferentes possibilidades e capacidades.

DESENVOLVER METODOLOGIAS DE ENSINO QUE PROMOVEM UM PAPEL ATIVO DOS ALUNOS NA PROCURA DE NOVAS APRENDIZAGENS.

Fomentar o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos.

No E@D, adquire particular relevância o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos no ensino das artes, alicerçado nos valores e princípios que apresenta. A título exemplificativo, poderão ser desenvolvidas as seguintes áreas de competências:

- informação e comunicação;
- relacionamento interpessoal;
- pensamento crítico e criativo;
- desenvolvimento pessoal e autonomia;
- bem-estar, saúde e ambiente.

OS MEIOS TECNOLÓGICOS DE E@D

Para o desenvolvimento das atividades de E@D, foi criada uma equipa de apoio tecnológico que organiza os meios, dá orientações e capacita os professores e alunos, sobre soluções de comunicação.

Nesse sentido, a EMOL estabeleceu como ferramentas para o ensino à distância o **Microsoft Teams**. Resumidamente, esta plataforma permite conectar professores e alunos, através da realização de aulas online, da partilha de documentos e ficheiros, da atribuição de tarefas, etc., estando neste momento a ser disponibilizada gratuitamente pela Microsoft.

O correio eletrónico e o SMS podem, ainda, ser utilizados em situações excecionais.

Coordenadores dos Meios Tecnológicos – Mário Teixeira e Paula Mendes

Para capacitar os professores na utilização da plataforma **Microsoft Teams** o professor Mário Teixeira tirará as dúvidas no chat existente na referida plataforma. Na plataforma **Microsoft Teams** existem vários tutoriais para aprendizagem da utilização da mesma.

CUIDAR DA COMUNIDADE ESCOLAR

A EMOL irá desenvolver atividades promotoras do sentimento de pertença à turma/classe, mantendo a ligação à escola, através da divulgação dos trabalhos efetuados pelos alunos, bem como continua a fomentar o estabelecimento de comunicações regulares entre professores e alunos e entre alunos.

PENSAR NO DESENVOLVIMENTO DO BEM-ESTAR EMOCIONAL DOS ALUNOS E NA PROMOÇÃO DA CONFIANÇA FACE À ESCOLA, ENQUANTO SE APRENDE A PARTIR DE CASA.

O desenvolvimento de atividades a distância com os alunos deve centrar-se na criação de rotinas de trabalho, que confirmam segurança aos alunos, e que são diferentes das presenciais. Paralelamente, deverão ser desenvolvidas atividades que promovam o bem-estar emocional do aluno, tais como o envio de mensagens, com reforços positivos sobre o trabalho que os alunos estão a desenvolver.

PREVENIR SITUAÇÕES DE ISOLAMENTO DE ALUNOS

O contacto entre alunos através de espaços digitais, ou outros meios tecnológicos, é essencial para a manutenção das interações sociais e da sua motivação para a realização das tarefas. As

atividades propostas deverão contemplar espaços de interação e de convívio, promovendo o trabalho de grupo e quebrando o isolamento em que os alunos se encontram.

INCENTIVAR A INTERAJUDA ENTRE OS ALUNOS

Nesta fase, a interajuda é primordial, devendo ser promovidas técnicas de colaboração entre alunos, quer ao nível da realização das tarefas quer ao nível da regulação interpares.

ACOMPANHAR E MONITORIZAR

Formas de monitorização

A monitorização e a regulação do plano E@D será acompanhada pela DP e CD seguinte equipa de acompanhamento:

Como indicadores de qualidade, serão monitorizados:

- grau de satisfação dos docentes;
- grau de satisfação dos alunos e dos pais/EE;
- a qualidade do feedback dado a alunos, visando a monitorização das aprendizagens;
- apoio ao desenvolvimento de competências digitais de professores e de alunos.

Como indicadores de quantidade, serão monitorizados:

- taxa de concretização das tarefas propostas pelos professores;
- nº de tarefas enviadas pelos professores, em função do plano de trabalho elaborado;
- desenvolvimento de novas aprendizagens;
- desenvolvimento de mecanismos de apoio, dirigidos aos alunos sem computador e ligação à internet em casa.

INFORMAÇÃO ADICIONAL

Sítio de Apoio às Escolas - <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>

Aprovado em Conselho Pedagógico realizado no dia 7 de abril de 2020 realizado através da Plataforma Microsoft Teams.