

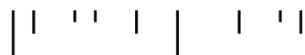


PERCEÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE O CURSO BÁSICO DE TEATRO
(2022-23)

Alice Medeiros

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Artística

2024



PERCEÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE O CURSO BÁSICO DE TEATRO,
(2022-23)

Alice Medeiros

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Artística – especialização em
Teatro na Educação

Orientador: Miguel Falcão

Júri

Presidente: Teresa Pereira

Arguente: Isabel Bezelga

Orientador: Miguel Falcão

2024

| | ' | | ' |

Com três letras se escreve a palavra Pai

Com três letras se escreve a palavra Rui

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Miguel Falcão por toda a orientação e simpatia demonstrada, ao longo do meu percurso de mestrado.

À Sílvia Correia, professora que liderou a experiência piloto do Curso Básico de Teatro e ao professor Pedro Aparício, que a acompanhou nesse caminho, agradeço a afabilidade com que fui recebida no Porto e com que me foram mostradas as escolas do norte do país, onde o Curso Básico de Teatro vai crescendo a todo o vapor. Agradeço, também, a disponibilização, por parte dessa equipa, da mais variada documentação, alguma dela utilizada diretamente nesta pesquisa.

Agradeço, sinceramente, ao meu irmão mais novo, que, numa inversão da lógica natural da cronologia da vida, me amparou, ele a mim, ao longo de todo este estudo.

RESUMO

O Curso Básico de Teatro (CBT) foi criado no ano letivo 2022-2023 como oferta do ensino artístico especializado do teatro (EAE) para os 2.º e 3.º ciclos da escolaridade obrigatória.

O presente estudo dedicou-se a conhecer este novo curso, procurando saber como correu o ano da sua implementação, através das perceções dos professores envolvidos no mesmo. Partindo da questão geral de saber quais as perceções dos professores de teatro e dos órgãos decisores das escolas sobre o primeiro ano de funcionamento do CBT, este estudo assumiu dois objetivos: (i) conhecer as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas sobre a criação do CBT; e (ii) conhecer as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas sobre várias dimensões do funcionamento do CBT. O estudo foi circunscrito às escolas da região da Grande Lisboa.

A investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, com base numa metodologia qualitativa, e reveste-se de um carácter descritivo e exploratório. Os dados foram recolhidos por meio de pesquisa documental e de três inquéritos por questionário dirigidos a professores. As técnicas utilizadas no tratamento dos dados recolhidos foram as de análise documental, análise de conteúdo e tratamento estatístico.

Os resultados obtidos apontam para o reconhecimento da importância da criação do CBT, denotando, contudo, uma dissonância entre as razões que motivam a defesa dessa importância e a configuração legal do CBT como uma via de ensino destinada apenas a alunos com aptidões naturais para o teatro. Este estudo conclui, portanto, pela existência de uma margem de ambiguidade quanto à real missão do CBT, que carece de maiores estudos e reflexão, nomeadamente, quanto à figura da “prova de admissão” e ao conceito de “aptidões naturais”. Este estudo conclui, também, que a inexistência de grupo de recrutamento de Professores de Teatro dificulta a implementação do CBT. Conclui-se, por fim, que a monitorização dos Cursos de Ensino Artístico permanece com dados escassos e incompletos, o que tem atrasado a progressão deste setor do ensino.

Palavras chave: Curso Básico de Teatro; Ensino Artístico Especializado; Teatro no currículo; Provas de admissão; Grupo de Recrutamento de Teatro.

ABSTRACT

The Basic Theatre Course (*Curso Básico de Teatro* - CBT) was established in 2022 as a specialized artistic education offer in theatre for basic school students in Portugal. This study aimed at understanding this new course, focusing on the perceptions of teachers involved in its first year of implementation.

The central research question examined theatre teachers' and school administrators' views on the initial year of CBT's operation, with two primary objectives: (i) to understand perceptions regarding CBT's creation and (ii) to explore views on various aspects of CBT's functioning during the 2022-23 academic year. The study was limited to schools in Lisbon area.

The research follows an interpretive paradigm, using a qualitative, descriptive, and exploratory methodology. Data collection methods included document analysis and three questionnaires directed at teachers. Analytical techniques applied were document analysis, content analysis, and statistical treatment.

Results indicated the recognition of CBT's importance, notwithstanding a disconnection emerged between the reasons supporting this value and CBT's legal configuration as a pathway exclusively for students with natural aptitudes in theatre. The study highlighted ambiguities surrounding CBT's mission, particularly concerning the "admission test" and the concept of "natural aptitudes." Additionally, the absence of a recruitment group for Portuguese Theatre Teachers poses challenges to CBT's implementation. Finally, findings suggest that the monitoring of the Portuguese Artistic Education Courses remains limited, impeding this sector's progression.

Keywords: Basic Theatre Course; Specialized Artistic Education; Admission Tests; Theatre Teachers' Recruitment; Theatre in the school curriculum.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. Os antecedentes do Curso Básico de Teatro.....	6
2.1.1. O Conservatório Real e o séc. XIX.....	7
2.1.2. A Primeira República e o Estado Novo - a Reforma Veiga Simão	11
2.1.3. O desaparecimento do Teatro	14
2.1.4. As décadas de 70, 80, 90 e 2000.....	18
2.1.5. A criação dos Cursos Básicos de Música, Dança e Canto Gregoriano	23
2.2. O Curso Básico de Teatro	26
2.2.1. Contexto da sua criação.....	26
2.2.2. Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro	28
2.2.3. A abertura do Curso.....	29
3. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	31
3.1. Definição da problemática do estudo.....	32
3.2. Questões orientadoras e objetivos.....	33
4. METODOLOGIA.....	35
4.1. Plano do estudo.....	36
4.2. Definição do contexto da investigação.....	38
4.3. Ética na investigação.....	41
4.4. Processos e técnicas de recolha de dados.....	42
4.4.1. Pesquisa documental.....	42
4.4.2. Inquéritos por questionário.....	43
4.5. Processos e técnicas de análise de dados.....	44
4.5.1. Análise documental.....	44

4.5.2. Análise de conteúdo.....	46
4.5.3. Tratamento estatístico.....	47
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	48
5.1. Apresentação dos resultados da pesquisa documental.....	49
5.1.1. Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro.....	50
5.1.2. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.....	51
5.1.3. Decreto-Lei n.º 223-A/2018, de 3 de agosto.....	54
5.1.4. Portarias n.º 691/2009, de 25 de junho e n.º 225/2012, de 30 de julho.....	57
5.1.5. Estudo Avaliativo do Projeto-Piloto do CBT.....	58
5.2. Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário.....	59
5.2.1. Inquérito por questionário aos professores de Teatro.....	59
5.2.2. Inquérito por questionário aos órgãos das escolas públicas.....	69
5.2.3. Inquérito por questionário aos órgãos das escolas privadas.....	73
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
6.1. Oportunidade da criação do CBT e a sua importância.....	79
6.2. As provas de admissão ao CBT.....	85
6.3. Os Professores de Teatro.....	87
6.4. Outros aspetos do funcionamento do CBT.....	91
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
7.1. Sobre a oportunidade da criação do CBT.....	94
7.2. Sobre o funcionamento do CBT.....	100
REFERÊNCIAS.....	102
ANEXOS.....	106
ANEXO A – Cursos do CBT, lecionados no ano letivo 2022-23, a nível nacional...	107

ANEXO B – Análise documental.....	109
ANEXO C – Inquéritos por questionário.....	178
ANEXO D – Análise de conteúdo do inquérito por questionário aos Professores de Teatro	224
ANEXO E – Análise de conteúdo do inquérito por questionário aos órgãos das escolas públicas.....	249
ANEXO F – Análise de conteúdo do inquérito por questionários aos órgãos das escolas privadas.....	256
ANEXO G – Gráficos dos resultados dos inquéritos por questionário.....	262
ANEXO H – Lista Definitiva – Procedimento Concursal – Contratos de Patrocínio 2022-28.....	315
ANEXO I – Exemplos de matrizes de prova de admissão do CBT.....	317

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> – Regimes de frequência do ensino artístico especializado da música e da dança, de 1996 a 2006.....	20
<i>Figura 2</i> – Comparação entre matrículas e total de conclusões por ciclo, em ensino especializado de música, de 2003 a 20122	23
<i>Figura 3</i> – Formação em teatro dos professores de teatro respondentes	60
<i>Figura 4</i> – Grau da formação em teatro dos professores de teatro respondentes.....	60
<i>Figura 5</i> – Ciclos em que lecionaram os professores de teatro respondentes.....	61
<i>Figura 6</i> – Número de disciplinas da componente artística lecionadas pelos professores de teatro respondentes	61
<i>Figura 7</i> – Professores respondentes com atividade artística, a par da docência.....	61
<i>Figura 8</i> – Atividades artísticas dos professores de teatro respondentes	61
<i>Figura 9</i> – Situação contratual dos professores de teatro respondentes.....	62
<i>Figura 10</i> – Participação dos professores de teatro respondentes nas provas de admissão do CBT	64
<i>Figura 11</i> – Opinião dos professores de teatro respondentes sobre as provas de admissão ao CBT.....	64
<i>Figura 12</i> – Opinião dos professores de teatro respondentes sobre a adequação do tempo de duração das aulas do CBT	66
<i>Figura 13</i> – Opinião dos professores de teatro respondentes sobre a adequação do espaço e equipamentos das aulas do CBT	66
<i>Figura 14</i> – Local das apresentações dos trabalhos artísticos dos alunos apresentados nas disciplinas lecionadas pelos professores de teatro respondentes.....	67
<i>Figura 15</i> – Público dos trabalhos artísticos dos alunos apresentados nas disciplinas lecionadas pelos professores de teatro respondentes.....	67

<i>Figura 16</i> – Ciclos em que foi implementado o CBT nas escolas públicas dos professores respondentes	71
<i>Figura 17</i> – Regimes de frequência do CBT nas escolas públicas dos professores respondentes	71
<i>Figura 18</i> – Opinião dos professores dos órgãos das escolas públicas sobre as provas de admissão ao CBT	72
<i>Figura 19</i> – Número de disciplinas da componente artística lecionadas pelos professores contratados para o CBT nas escolas públicas dos professores respondentes	73
<i>Figura 20</i> – Financiamento não estatal da frequência do CBT pelos alunos nas escolas privadas.....	75
<i>Figura 21</i> – Participação dos professores dos órgãos das escolas privadas nas provas de admissão do CBT	76
<i>Figura 22</i> – Opinião dos professores dos órgãos das escolas privadas sobre as provas de admissão do CBT	76
<i>Figura 23</i> – Dificuldades identificadas na contratação dos professores para o CBT.....	77

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> – Número de alunos a frequentar o ensino especializado da música, nos anos 2008-09 e 2011-12.....	25
<i>Tabela 2</i> – Contratos de patrocínio para ao ciclo 2022-28 do CBT, celebrados na Área Metropolitana de Lisboa.....	30
<i>Tabela 3</i> – Número obtido de escolas e de cursos do CBT, na região da grande Lisboa, no ano letivo de 2022-23.....	40
<i>Tabela 4</i> – Número de professores participantes no estudo.....	41
<i>Tabela 5</i> – Síntese da relevância para o presente estudo dos documentos analisados...	49
<i>Tabela 6</i> – Síntese sobre Autonomia e Flexibilidade curricular.....	52
<i>Tabela 7</i> – Sistema de progressão dos alunos dos Cursos Artísticos Especializados....	56
<i>Tabela 8</i> – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores respondentes.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

APROTED – Associação Portuguesa de Professores de Teatro-Educação

CAE – Cursos artísticos especializados

CBCG – Curso Básico de Canto Gregoriano

CBD – Curso Básico de Dança

CBM – Curso Básico de Música

CBT – Curso Básico de Teatro

CNE – Conselho Nacional de Educação

EA – Educação Artística

EAE – Ensino Artístico Especializado

EE – Encarregados de Educação

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Durante a nossa frequência do primeiro ano do Mestrado, foi criado, no ensino básico obrigatório português, o Curso Básico de Teatro como oferta de ensino artístico especializado (EAE).

A total inexistência de EAE de teatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino português até então e o contraste com o que acontecia nas áreas da música e da dança, onde os cursos básicos existiam, desde 2009, com um crescimento constante, denotaram o CBT de um verdadeiro sentido inaugural. Uma novidade com a qual se iniciaria uma nova fase do ensino do teatro em Portugal. Assim despertada a curiosidade, cedo se ergueu a vontade de conhecer o CBT.

Para aproveitar, plenamente, a oportunidade de estudar um fenómeno recente, quisemos partir para o conhecimento do CBT através das primeiras impressões daqueles que, nas escolas, estiveram envolvidos no seu ano de implementação. Assim, de forma muito natural, ergueu-se a pergunta geral de saber quais as perceções dos professores de teatro e dos órgãos decisores das escolas sobre o primeiro ano de funcionamento do CBT, que foi o ponto de partida deste trabalho escrito.

O presente trabalho está organizado em 6 capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico da investigação, dividido em dois subcapítulos, um dedicado aos antecedentes do CBT e outro dedicado ao CBT. No primeiro subcapítulo, debruçamo-nos sobre a evolução do EAE português de uma perspetiva histórica, para melhor contextualizar a criação do CBT como um evento que aparece na sequência de um percurso marcado pela inexistência do ensino do teatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Por outro lado, tendo em conta que a regulação do CBT foi feita através da transposição direta para o teatro do regime que regula os Curso Básico de Música (CBM), Curso Básico de Dança (CBD) e Curso Básico de Canto Gregoriano (CBCG), importava conhecer os antecedentes desse regime para a sua cabal compreensão.

Na convocação do passado interessava-nos, ainda, compreender o enraizamento histórico de algumas convicções sobre o EAE, que a atual conceção do CBT faz transparecer, principalmente quanto ao seu lugar no sistema geral de ensino.

Assim, organizámos este subcapítulo de forma cronológica, dividido em secções. A primeira secção é dedicada ao séc. XIX para abordar uma importante mudança no paradigma do ensino artístico português, ocorrida no final desse século. Na segunda secção, são abordados os períodos da 1ª República e do Estado Novo, mostrando que iniciativas republicanas a propósito do EAE foram, sem surpresa, erradicadas durante Ditadura Nacional. Ainda na mesma secção, referimo-nos à Reforma Veiga Simão, como um marco na sistematização do ensino artístico português com uma dupla importância: a de afirmar a especificidade do EAE por referência às aptidões naturais dos alunos a que se destina e a de conceber o ensino especializado do teatro apenas como ensino de nível superior. Toda a secção seguinte é dedicada a esse “desaparecimento do teatro” do ensino básico. Nas quarta e quinta secções são retratadas as décadas de 70, 80 e 90 do séc. XX e primeiro decénio do séc. XXI, demonstrando a precaridade do EAE, em termos de sucesso escolar, número de alunos e de escolas, tendência só contrariada pelas medidas aprovadas em 2009, nomeadamente, a da criação dos CBM, CBD e CBCG.

O subcapítulo 1.2., dedicado ao CBT, contém uma secção sobre a conjuntura atual do ensino português, uma secção dedicada ao projeto-piloto do CBT (2017-2020) e uma última secção dedicada aos aspetos formais da criação do CBT, tais como, o concurso público aberto para a implementação do CBT, as escolas abrangidas e as aprendizagens essenciais temporariamente homologadas para o primeiro ano de funcionamento. Por questões de sistematização, os restantes aspetos do funcionamento do CBT, enquanto temas centrais deste estudo, foram analisados, detalhadamente, em sede de pesquisa e análise documental.

No segundo capítulo deste trabalho, apresentamos a questão geral de partida dividida em duas questões orientadoras: (i) Quais as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas quanto à oportunidade da criação do CBT e (ii) Quais as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas quanto ao funcionamento do CBT, durante o ano letivo 2022-23. A bidimensionalidade, plasmada na existência de duas

perguntas orientadoras e respetivos objetivos, está presente ao longo de todo o estudo e orientou-o fortemente.

No capítulo dedicado à metodologia do presente trabalho, descrevemos os procedimentos adotados para cumprir os objetivos de investigação, nomeadamente, na definição do contexto da investigação, que se circunscreveu aos professores de teatro e dos órgãos das escolas públicas e privadas, da região da grande Lisboa, no ano letivo 2022-23.

Os processos e técnicas de recolha de dados utilizados foram a pesquisa documental e três inquéritos por questionário a professores, que apresentamos no subcapítulo 4.4.

Os processos e técnicas de tratamento de dados foram a análise documental dos documentos recolhidos por serem relevantes para o estudo, a análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas, constantes dos inquéritos por questionário aplicados, e o tratamento estatístico simplificado das respostas às perguntas fechadas, constantes dos mesmos inquéritos por questionário (v. subcapítulo 4.5.).

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados da pesquisa efetuada, divididos entre a apresentação dos resultados da análise dos seis documentos que compuseram o corpo da pesquisa documental (v. subcapítulo 5.1.) e a apresentação dos resultados de cada um dos inquéritos por questionário aplicados no presente estudo (v. subcapítulo 5.2.).

No penúltimo capítulo, procedemos à triangulação dos resultados obtidos na investigação, tendo organizado este capítulo nos seguintes subcapítulos “a oportunidade da criação do CBT e a sua importância”, “as provas de admissão ao CBT”, “os professores de teatro” e “outros aspetos do funcionamento do CBT”, cada um correspondendo aos temas que afloraram como principais na presente investigação. Reunimos, num último capítulo, as considerações finais deste trabalho.

Atendendo às limitações metodológicas deste estudo explicitadas no capítulo 4, os resultados obtidos dificilmente podem ser generalizados a todos os professores envolvidos no primeiro ano de implementação do CBT. Isto não invalidou, contudo, que a frequência com que determinados aspetos apareceram nos discursos dos professores inquiridos, triangulada com a análise documental, tenha permitido a sua problematização e, com isso, apontado caminhos para investigações futuras.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Os antecedentes do Curso Básico de Teatro

A evolução do EAE foi pautada pela afirmação da sua especificidade por comparação com outras iniciativas de educação artística (EA). Podemos falar de um princípio de especificidade, que foi norteando as concepções e regimes de funcionamento do EAE.

Este princípio de especificidade corresponde à ideia de que o ensino artístico deve ser concebido de forma distinta, consoante se trate da formação de futuros profissionais ou a formação artística destinada aos restantes alunos (Fernandes et al., 2014).

Esta ideia é apelativa e convoca um certo consenso imediato, quando enunciada. Talvez a razão para isso esteja na esperança organizadora que a ideia tem implícita: a de que o ensino artístico pode ser dividido em dois grandes sectores, um destinado à formação de profissionais e outro destinado à formação de não profissionais. Aparentemente fácil, adequado e certo. A verdade é que a operacionalização de uma tal visão oferece diferentes desafios e ditou um percurso do EAE frágil e nem sempre fácil de compreender.

Alguns autores chamam a atenção, aliás, para o facto de o acentuar do paradigma da especificidade no EAE ter feito que, durante muitos anos, este ensino vigorasse fora do ensino normal, regulado de forma atomística, acrescentando que a afirmação dessa mesma especificidade foi, muitas vezes, o entrave ao desenvolvimento sustentável deste ensino:

A equipa de avaliação julga ter encontrado argumentos empíricos suficientes para mostrar como, entre nós, o ensino das artes se foi estruturando fora do sistema educativo, as mais das vezes de forma arbitrária e casuística, isto é, sem nenhuma legitimidade de tipo pedagógico. (Fernandes, 2007, pp. 113-114)

Para conhecer o CBT, criado, em 2022, como uma oferta de EAE para os 2.º e 3.º ciclos do ensino obrigatório, justifica-se atentarmos aos principais marcos da evolução do EAE português. A convocação do passado terá níveis de aprofundamento diferentes e não tem qualquer pretensão de exaustividade, cumprindo antes o objetivo de compreensão do enraizamento de algumas concepções e convicções que possam vigorar aos dias de hoje. Este enquadramento teórico parte, pois, da premissa de que é dos antecedentes históricos que podemos tirar uma elucidação quanto aos acontecimentos presentes (seja em linha de

continuidade, seja em linha de rutura), sem que desfaleça o ímpeto de problematizar o presente. Um exemplo dessa problematização será o de ponderar até que ponto o paradigma histórico da especificidade do EAE deve ser equacionado no atual sistema de ensino português e em que termos.

Por o nosso foco estar no EAE, não desenvolveremos alguns eventos importantes relativos à EA dita genérica. Apesar de reconhecermos a sua importância, tais eventos aparecerão só sumariamente referidos, por força do âmbito material e da dimensão deste estudo.

Ressalvamos, também, que nos focaremos no ensino do teatro, deixando ao ensino das outras artes apenas uma abordagem secundarizada, principalmente, ao das artes visuais, cujo o percurso histórico foi muito distinto do do teatro. O ensino da música e da dança serão, contudo, trazidos mais vezes à colação pelas “relações de vizinhança” que a sua evolução tem com a do ensino do teatro.

2.1.1. O Conservatório Real e o séc. XIX

O Conservatório Real de Lisboa teve a seu cargo o exclusivo do ensino público artístico português, durante mais de um século.

A criação do Conservatório, em 1836, pertenceu a um projeto mais lato de necessidade de elevação da cena teatral, que procurou, entre outras coisas, “restaurar, conservar, e aperfeiçoar a literatura dramática e a língua portuguesa, a música, a declamação e as artes mímicas.” (Rebello, 2010, p. 46). O entendimento de que o ensino do teatro teria um papel fundamental na elevação pretendida ficou a dever-se a Almeida Garrett (“As Esperanças de regeneração verdadeira estão neste Conservatório”, Garrett, 1838, citado por Vasques, 2012, p. 50), a quem foi delegada a conceção do Conservatório.

A par do desejo de renovação cultural, havia, no projeto de Almeida Garrett, um forte pendor social que o caracterizava, quer quanto à sua missão, quer quanto a opções pedagógicas e, ainda, quanto à previsão de pensões para alunos. O Conservatório Real incorporou o Conservatório de Música que havia sido criado, no interior da Casa Pia de Lisboa um ano antes, como a missão de “promover a arte da música, e fazer aproveitar os talentos, que para ella aparecem, principalmente no grande numero de Orfãos, que se educam na Casa Pia” (Decreto de 5 de Maio de 1835, citado por Gomes, 2002, p. 56).

O ensino do Conservatório estava associado à formação profissionalizante das crianças órfãs, ou que por qualquer outro motivo se encontravam sob tutela do Estado, e os alunos pensionistas eram o alvo preferencial das políticas de Almeida Garrett (Vasques, 2012).

Por esta via é-nos devolvida uma primeira imagem do músico como alguém que é educado em contexto próprio de quem aprende a dominar uma técnica manual, e alguém cuja singularidade se perde no contexto colectivo simbolizado pela orquestra de uma instituição que passou a actuar em eventos de tipo assistencial, religioso e militar. (Fernandes, 2007, p. 250)

Nos anos finais do séc. XIX, deu-se uma mudança no paradigma do Conservatório. A população discente do Conservatório havia mudado substancialmente:

[D]e operários, de artistas e de empregados públicos subalternos, são filhos na sua quase totalidade os discípulos do Conservatório. Mais vos direi ainda que os órfãos e os que não logram a fortuna de saber quem foram os seus pais, outra orfandade não menos lamentável avolumam a estatística das filiações dos alunos deste instituto, facto que o honra, por que vê nos cadernos das suas matrículas aberto o livro áureo onde se inscrevem os nomes dos futuros cidadãos prestantes, que dele virão tirar ufanos os seus títulos nobiliários. Mas não é só a índole popular deste estabelecimento que o recomenda à protecção dos poderes públicos. O Conservatório é frequentado na sua grandíssima maioria por alunos do sexo feminino. Este simples enunciado convida a meditar sobre um dos mais sérios problemas da nossa época – o trabalho da mulher: problema que os utopistas exageram levando-o às máximas consequências, isto é, ao pleno uso de todos os direitos civis, mas que de tanto a mulher não carece, para ser simpática a sua causa em relação ao ensino, a que tem tanto direito como o homem, e como consequência inevitável desse direito, ao da sua emancipação material, habilitada como fica a adquirir os meios da sua decente sustentação. (Palmeirim, 1883, citado por Vasques, 2012, p. 94)

O autor refere-se mais diretamente aos alunos de música, que foram sempre a quase totalidade do ensino artístico da altura e que passaram, então, a ser maioritariamente do sexo feminino. Este fenómeno esteve associado à formação da classe burguesa que aspirava a um ideal da educação feminina, sonhado à imagem da elegância das

performances de piano nos salões das casas nobres. Assim, o ensino da música era agora entendido como possibilidade de elevação social pelas coisas do espírito, pela elegância, nobreza e bom tom que seduzia a educação das classes burguesas.

Esta mudança no paradigma social do Conservatório comportou uma mudança do entendimento do que era o ensino artístico, principalmente quanto à sua missão:

[N]a segunda metade do século XIX, não está somente associada à formação de músicos profissionais – quer estes se destinem ao meio eclesiástico, quer estes se destinem ao meio secular –, mas em que o grosso da formação musical aí ministrada acaba por desempenhar fundamentalmente um papel de carácter socializante numa sociedade marcada pela clara ascensão da burguesia. (Gomes, 2002, p. 52)

Além da alteração da população discente do Conservatório, um outro fenómeno relevou para a mudança de paradigma do Conservatório: o enraizamento das concepções românticas sobre o que é um artista e a arte.

No ideário neorromântico, o artista era entendido como alguém superior – e raro – por comparação com o outro comum que, no máximo, poderia aspirar a ser um contemplador do talento do artista, não podendo sair do lugar de apreciador da arte.

O músico-artista, concebido como um predestinado, não carecia do ensino da música de carácter técnico e funcional, que caracterizava o Conservatório no seu primeiro quartel de vida.

Uma outra linha genealógica sobre a qual se fundaria o devir do ensino artístico, no sentido da especificidade, está relacionada com a estabilização consensual do perfil do músico, como correspondendo a um ator social situado acima e fora dos condicionamentos comuns, e a uma visão da cultura como correspondendo a uma fruição de auto-encantamento (. ...) admitia-se até que o jovem candidato a músico deveria aprender a sonhar-se apenas em comunhão plena e extasiada com a sua obra e, nunca por nunca, ceder à menoridade que consistiria em desejar para si uma certificação de tipo profissional. (Fernandes et al., 2014, p. 10)

O exacerbar da especificidade do ensino artístico baseada na excecionalidade dos seus destinatários explica, em grande medida, o tratamento, também excepcional, do ensino artístico português, em termos institucionais e de funcionamento.

Para o cabal entendimento do que é o EAE, é importante reter que a sua génese, em Portugal, está associada às duas dimensões acima afluídas: a de um ensino profissionalizante e operativo daqueles que hoje corresponderiam aos “menores de risco” e a da convicção de que o ensino artístico deveria estar reservado a um pequeno grupo de alunos predestinados, titulares de um dom natural, construindo-se o ensino a partir da premissa de não desvirtuar esse dom inicial e apregoando-se que a qualidade do ensino dependia dessa exclusividade e da não banalização do fenómeno do ensino artístico.

O desenrolar do séc. XIX mostrou que o ímpeto revitalizador do grande projeto de Almeida Garrett ficou muito aquém da enérgica vontade inicial. O número de alunos da Escola de Teatro do Conservatório foi sempre muito reduzido e “[f]eitas as contas, a Escola de Teatro apenas funcionou, ainda que com interrupções, cerca de três décadas e meia no decurso do século XIX!” (Vasques, 2012, p. 66). Entre os anos 1846-48, “na prática, a Escola de Teatro não funciona porque não tem alunos inscritos.” (Vasques, 2012, p. 191)

Em 1878, Luís Palmeirim reformou o Conservatório com o enfoque principal na Escola de Música, secundarizando a Escola de Arte de Representar (a Escola de Dança havia sido extinta por falta de alunos, em 1868):

Como se constata, Luís Palmeirim mantém-se fiel à sua convicção de que não se podem «fazer atores», mas que o talento «é a natureza que o dá». Para além disso, os conservatórios, poderiam ilustrar essas vocações «por meio do estudo da história da arte dramática estrangeira e nacional, pela reta e corretíssima pronúncia, finalmente, pela explicação e comparação dos mais brilhantes trechos das composições dos atores dramáticos antigos e modernos entre si, e em relação aos caracteres a que deram vida e às paixões, que pretenderam reproduzir no palco». (Palmeirim, 1883, citado por Vasques, 2012, p. 97)

Como diretor do Conservatório, Luís Palmeirim era um forte defensor de que pouco era “ensinável” numa escola de teatro que não fosse além de referências históricas e do rol

de atores anteriores, exemplos de brilhantismo, uma vez que tudo o mais residia, por natureza, de forma inata e rara, nos alunos.

Paradoxalmente, Luís Palmeirim parecia empenhado em demonstrar que o Conservatório podia ser um importante contributo para a economia do país, em virtude de um alargamento do número de alunos:

Uma das suas preocupações é angariar o apoio do Estado para a defesa da instituição, demonstrando, mesmo contra as suas convicções, quanto o Conservatório podia, em virtude dos números, afirmar-se, economicamente, uma escola «popular», deixando para esse fim cair, por «triste dever», o critério de «arte». (Vasques, 2012, p. 94)

Parecia haver algo de dicotómico entre a possibilidade de ensinar uma arte e a verdadeira arte em si, insuscetível de ser ensinada, vocacionada a apenas a alguns predestinados a quem, por não careceram de qualquer ensino, bastava ilustrar com os grandes exemplos da História. Nesta conceção, numa escola de artes frequentada por muitos, a arte seria a primeira sacrificada, uma vez que seria impossível que esta estivesse ao alcance de tantos. Em 1890, quase como decorrência natural, extinguiu-se da Escola de Arte de Representar, passando o Conservatório a ter uma secção única, a de Música.

2.1.2. A Primeira República, o Estado Novo – a Reforma Veiga Simão

A antiga escola de Arte de Representar voltou a existir, em 1901 e, dez anos depois, voltou a ser reestruturada, sob a direção de Júlio Dantas:

É tempo de acabar o preconceito, aliás corrente, ainda que, de ordinário, seja expresso em termos pouco claros: de que, sendo para tudo necessárias a instrução e a educação, até para as mais modestas artes e menos complicados ofícios, a arte de representar deve fazer excepção. Chegam a imaginar alguns, que não reflectiram nestes assuntos, que a intuição artística é capaz de suprir o estudo prévio e o cultivo das faculdades naturaes dos indivíduos (...) Decerto que o génio, e até mesmo a vocação, são productos estranhos ao ensino; a verdade, porém, é que a educação artística não é menos indispensável ao talento privilegiado e próprio génio. (Decreto n.º 121/1911, de 25 de maio, Preâmbulo)

Sobre a admissão dos alunos, entendeu-se que:

Devido à baixa instrução de que a população no seu geral padecia, dispensou-se temporariamente, como condição de admissão, o exame do ensino primário superior, optando-se antes por provas específicas, como a de «leitura em voz alta de um trecho de prosa e de outro em verso» e a «recitação de vinte versos à escolha do candidato». (Bastos & Vasconcelos, 2004, p. 71)

Em 1926, o golpe militar de 28 de maio inaugura o período longo e cinzento do Estado Novo, caracterizado, no que respeita o EAE, pelas apertadas imposições financeiras da Reforma de 1930.

Ao longo do regime do Estado Novo, foram apresentadas diferentes propostas de reforma do Conservatório pelo seu corpo docente, que entendia ser grave “a impossibilidade de modernizar os programas de alguns cursos” (Gomes, 2002, p. 146), mas nenhuma destas sugestões de reforma foi aprovada pelo Governo.

Ainda assim, note-se que, num dos projetos de reforma propostos, sugeria-se que, na secção de música, fosse obrigatória:

A frequência de um ano preparatório, comum a todos os cursos, (...) com a função específica de contribuir para a descoberta da aptidão artística e para o qual podem ser admitidos todos os alunos habilitados com o exame da 4ª classe do ensino primário e cuja idade não seja inferior a 10 anos ou superior a 17 anos.

Para os restantes cursos, os limites etários, previstos por este projeto eram os seguintes:

(. ...)

d) Curso de teatro - mínimo de 14 anos e máximo de 25 anos;

e) Curso de danças teatrais - mínimo de 11 anos e máximo de 20 anos. (Gomes, 2002, pp. 148-149)

O ensino artístico da secção de teatro do Conservatório Nacional teve uma expressão muito reduzida, em termos de alunos, ao longo do período ditatorial.¹

Nos anos 60 do século XX, a tendência de democratização do sistema geral de ensino começou a ter implicações no ensino artístico:

Sob o impacto do Plano de Fomento, passou a estar na ordem do dia a criação, consolidação e a expansão do ensino e da educação artística (. ...). Numa tentativa de romper com o descaso e forte autonomia que caracterizavam historicamente este sector, as medidas legais encetadas por Galvão Teles e consumadas por Veiga Simão, conduziram na realidade a que o problema do ensino artístico passasse a encontrar o seu espaço próprio na agenda da política educacional. (Fernandes et al., 2014, p. 11)

Terão contribuído, também, os ecos do pensamento educativo renovado que chegavam da Europa, de que são exemplos o Movimento da Escola Nova (com influência em Portugal, desde 1914, com João de Barros e Adolfo Lima) e o Movimento da Educação pela Arte (1943, assumindo como ponto de partida deste movimento a publicação de *Education through art*, de Herbert Read) – movimentos que avivaram o debate sobre o ensino no seu todo e, em particular, o debate sobre a relação da Arte com a Educação (ou vice-versa).

O Ministro da Educação José Veiga Simão deu nome à conhecida reforma global do ensino português, de que resultou a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho.

A Reforma Veiga Simão pretendia, no que ao ensino artístico diz respeito, promover a sua qualidade, por um lado, e a sua expansão, por outro. O debate tendente a esses dois grandes objetivos iniciou-se, com um cariz oficial, em 1971 num colóquio de que a Fundação Calouste Gulbenkian foi anfitriã, presidido pelo próprio ministro Veiga Simão, e cuja importância advém de ter sido primeiro contacto de governantes com especialistas oriundos do campo artístico-pedagógico. “Nele, pela primeira vez, peritos nacionais de reconhecida competência artístico-pedagógica foram convidados a dar o seu parecer

¹ Número total de matrículas na Escola da Arte de Representar e na Secção de Teatro do Conservatório Nacional, em períodos de quinze em quinze anos: 1930/31-71 alunos; 1945/46-111 alunos e 1960/61-77 alunos. Nota. Dados obtidos em Fernandes, 2007.

sobre as questões mais delicadas e, bem assim, a proporem medidas susceptíveis de produzir a refundação do ensino artístico português” (Fernandes et al., 2014, p. 12).

O EAE foi integrado no sistema global de ensino geral português, contrariando a existência marginal em que tinha vivido até então. Defendia-se que os alunos deveriam “ter acesso a uma formação geral e especializada devidamente articulada, com a possibilidade de prosseguir os seus estudos de acordo com as opções que viessem a tomar” (Carneiro, 2023, p. 183). Fernandes et al. (2014) fazem notar que:

Para tanto, tornara-se necessário discernir entre o que seria o ensino artístico especializado e o ensino regular, o que não era pacífico. Das múltiplas intervenções sobressai a complexidade, assim como a dificuldade de articulação de formações e, ao mesmo tempo, a progressão académica dos alunos. Tornou-se porém largamente maioritária a tese segundo a qual o ensino artístico vocacional deveria corresponder a modelo de formação de grande qualidade para uma população específica. (p. 12)

O EAE foi, então, configurado como um ensino direcionado a alunos com aptidões para as respetivas artes, que quisessem vir a ser artistas profissionais, afirmando-se especificidade deste ramo de ensino por referência ao perfil de alunos a que se destina, embora agora concebido e regulado dentro do esquema do ensino geral.

Durante a Reforma Veiga Simão, o Conservatório entrou em regime pedagógico experimental e Madalena Perdigão foi nomeada para coordenar a sua reforma. Concluiu-se pela necessidade de reabilitação das antigas escolas técnicas para a criação dos liceus artísticos que passariam a ministrar o EAE e, ainda, pela necessidade de qualificação do corpo docente. Pretendia-se que o EAE acompanhasse o movimento de expansão do ensino genérico português.

2.1.3. O desaparecimento do Teatro

No período do regime pedagógico experimental, as Secções de Música e de Teatro do Conservatório Nacional foram substituídas por quatro escolas distintas: Escola Nacional de Música, Escola Nacional de Dança, Escola Nacional de Teatro e Escola-Piloto de Professores.

É de reter o facto de a Escola Nacional de Teatro, ao contrário das Escolas de Música e de Dança, ter sido considerada uma escola de ensino superior, sendo remetida para o Ensino Superior Politécnico, a criar posteriormente. Ou seja, ao contrário do ensino da música e da dança, o EAE do teatro passou a ser configurado apenas ao nível do ensino superior. Quer isto dizer que, durante todo o ensino básico e secundário, inexistiria EAE de teatro (com a exceção da criação, bastante posterior, dos cursos profissionais das Artes do Espetáculo, em 1990, na formação de nível secundário):

Logo neste debate se formulou como hipótese afastar o ensino dramático do nível secundário, fazendo-o transitar para uma futura escola superior onde também se instalaria uma formação dedicada ao cinema e audiovisuais. (Fernandes et al., 2014, p. 17)

Não encontramos na literatura pesquisada nenhuma justificação para este tratamento diferenciado entre, por um lado, a música e a dança, cujo EAE ao nível do ensino básico e secundário foi prescrito, e, por outro, o teatro, cujo ensino especializado passou a ser de grau superior, erradicando-se dos níveis básico e secundário do ensino português. Contudo e com base nas leituras efetuadas, pensamos que tal opção possa estar relacionada com a convicção de que o ensino da música e da dança está sujeito a um requisito de precocidade, ou seja, com a ideia de que o estudo da música e da dança deve começar muito cedo na vida dos aprendizes, ou melhor dito, que o estudo da música e da dança só é possível, se começado muito cedo na vida dos aprendizes.

Ainda que hoje esta ideia não possa ser dada, inequivocamente, por assente (Fernandes et al., 2014), a verdade é que reunia um largo consenso em 1971 e, talvez por isso, o EAE da música e da dança não tenha sido relegado para o ensino superior, ao contrário do do teatro, onde as questões de precocidade parecem nunca ter sido colocadas.

Note-se que o importante exemplo português de EAE, o da Academia de Santa Cecília, fundada em 1968, apontava para a necessidade de início precoce da aprendizagem da música. A mesma ideia havia já aparecido defendida, num relatório sobre o EAE, apresentado por António Lopes Ribeiro, durante o período do Estado Novo, numa das várias propostas de reforma do Conservatório Nacional. Tal como outros projetos sugeridos à época, este não resultou em numa ação reformista efetiva, mas teve o mérito

de, no seu âmbito, ter sido feita uma visita por parte de um grupo de especialistas portugueses (entre eles, Ivo Cruz, diretor do Conservatório na altura) às 33 principais escolas europeias que ministravam o ensino da música, das artes dramáticas e da dança. Gomes (2002), trazendo esse relatório à colação, escreve:

Refira-se que em momento algum se põe em causa a ideia de precocidade ao nível da música e da dança. De facto, neste relatório afirma-se textualmente que «o ensino da música e da dança deve começar cedo, logo à saída da primeira infância» (Ribeiro, 1972: 27). Esta ideia de precocidade irá estar igualmente presente ao nível da experiência pedagógica de 1971, onde as propostas curriculares apresentadas vão exactamente no sentido de se dar resposta a esta mesma ideia. (p. 161)

A precocidade no ensino da música e da dança era, parece-nos, um ponto de partida assente da reflexão sobre o EAE em 1971, não havendo registos, tanto quanto nos foi possível apurar, de que esta ideia possa ter sido posta em causa ou tenha sido discutida a propósito do ensino do teatro.

O certo é que, desde 1971 até 2022, ano da criação do CBT, o ensino especializado do teatro não existiu ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do ensino português.

Ao longo desse período, houve uma importante afirmação do Teatro e da Expressão Dramática (conceitos utilizados, por vezes, arbitrariamente) ao nível do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. No entanto, a sedimentação deste ensino ocorreu pela via da EA genérica, a par do progressivo reconhecimento convicto da importância das artes no desenvolvimento global do aluno e ficou, em grande medida, a dever-se aos Movimentos da Escola Nova e da Educação pela Arte, e não ao ensino especializado.

Diga-se que, mesmo nesse âmbito da EA dita genérica, a presença do Teatro/Expressão Dramática nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário foi tímida ao longo dos últimos anos, com iniciativas de curta duração e com uma espécie de tendência natural para desvanecer dentro do ensino geral português. A iniciativa com maior longevidade foi a da disciplina Oficina de Expressão Dramática (OED), regulada pelo Decreto-Lei n.º 268/1989, de 19 de agosto, como componente técnica da área de “Humanidades” do ensino secundário, que acabou por ser extinta em 2001, no âmbito de uma reestruturação curricular do ensino secundário. Outro exemplo, desta feita ao nível do 3.º ciclo do ensino

básico, é o da “Oficina de Teatro”, implementada como disciplina opcional e que foi, substancialmente, desvirtuada com a revisão curricular de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Nenhuma destas medidas foi acompanhada por tratamento sério do estatuto dos professores de teatro, apesar dos constantes esforços da Associação Portuguesa de Professores de Teatro-Educação (APROTED), criada em 2006, com um papel muito ativo, mas inglório, na defesa da situação laboral dos professores de Teatro. O único enquadramento legal dos professores de teatro foi previsto, já em 2002, com a criação do grupo de recrutamento de “Expressões”, cingido ao EAE da dança, que tem uma disciplina de expressão dramática no seu currículo.

Na prática e durante largos anos, o ensino do teatro ficou, nos 2.º e 3.º ciclos, fortemente confinado aos Clubes de Teatro, às atividades extracurriculares ou de oferta de escola que, ainda assim, algumas escolas portuguesas mantiveram em funcionamento.

O desenvolvimento do ensino profissional, durante a década de 90, levou à criação de cursos profissionais das Artes do Espetáculos, tais como o curso de Teatro e Dança (1990), o Cursos de Artes Circenses e de Ofícios do Espetáculo (1992) e o curso de Teatro nas vertentes de Interpretação, Iluminação, Cenografia e Produção (1992), sendo, contudo, ofertas de formação nível secundário (ou pós-secundário) e não de 2.º e 3.º ciclos.

Para a contextualização da criação do CBT, em 2022, que é âmbito material deste estudo, importa ter presente que o ensino do teatro no ensino básico português foi contemplado ao nível do ensino genérico (e nunca especializado), com uma importante evolução ao nível do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo e com uma presença esporádica nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, diferentemente das áreas da música e da dança, cujo EAE se foi desenvolvendo sempre.

O que de seguida registamos em relação à evolução do EAE no ensino básico português tem, portanto, por referência apenas o ensino especializado da música e da dança. O acompanhamento dessa evolução é relevante para este estudo porque o regime do CBT, aprovado em 2022, foi em tudo decalcado dos CBM, CBD e CBCG. Assim, procurar conhecer o EAE do teatro ao nível do ensino básico, passa, necessariamente, por conhecer os CBM, CBD e CBCG.

2.1.4. As décadas de 70, 80, 90 e 2000

O pontapé de saída da Reforma Veiga Simão veio agitar as águas do EAE, com o mérito de identificar algumas das questões principais que este ensino levantava (como a da sua integração no sistema ensino geral e a da sua expansão) e iniciou uma nova fase do EAE. Esta nova fase foi, no entanto, caracterizada, acima de tudo, pela sua lenta evolução.

O profundo desconhecimento por parte das instâncias políticas portuguesas do que teriam sido os meandros do EAE dificultou o avanço deste tipo de ensino nas décadas em análise. Houve várias investidas governamentais para tentar conhecer o EAE. A título ilustrativo diga-se que, desde 1971 até 2007, foram reunidos mais de 47 grupos de trabalho tendentes a diagnosticar o estado do EAE e/ou da EA genérica em Portugal (Fernandes et al., 2014). Todos os referidos grupos de trabalho frisam as grandes dificuldades de obtenção de dados concretos elementares sobre o EAE, tais como, o número de alunos inscritos, o número de docentes, as taxas de sucesso ou de abandono (Fernandes, 2007). Esta evasão de informação ditou as dificuldades das políticas públicas destinadas a esse ensino, que não tiveram, muitas vezes, um substrato estatístico em que pudessem alicerçar-se e, ainda hoje, não estamos assim tão longe delas, como melhor veremos adiante.

Acresce que o cabal entendimento do EAE não era uma prioridade do ensino português nas décadas de 70 a 2000. Por um lado, trilhava-se o caminho de alargamento da escolaridade a toda a população e do progressivo aumento da escolaridade obrigatória, por outro, quanto ao binómio Arte-Educação, o foco estava no desenvolvimento de uma EA de qualidade que abrangesse toda a população escolar.

O desafio da implementação da EA dita genérica coabitava com a necessidade, apesar de tudo menor, de um entendimento claro sobre o que era, afinal, o EAE. Não surpreende, portanto, a lentidão com que “o problema” do EAE foi sendo atacado, ainda para mais, quando era evidente o trabalho hercúleo de recolha e sistematização de dados que a sua séria abordagem implicava:

Pelo contrário, o problema que parecia prioritário dizia respeito não à formação especializada, que assumidamente se pretendia dirigir a apenas alguns, mas à educação artística que se pretendia implementar ao todo da população escolar, senão mesmo à população portuguesa, no seu todo. (Fernandes et al., 2014, p. 17)

A propósito da articulação do ensino genérico com o EAE, ficaram desenhados, logo na Reforma Veiga Simão, os regimes de frequência do EAE que ainda hoje conhecemos (o regime integrado, articulado e suplementar).

Por regime de frequência integrado entende-se a frequência de uma só escola, onde a formação do ensino geral e a formação artística especializada são lecionadas, sob uma relação equilibrada entre ambos os currículos. Por regime de frequência articulado entende-se a frequência de duas escolas diferentes, também como uma reconfiguração de ambos os currículos. Por último, por regime de frequência supletivo entende-se a frequência de duas escolas, em que as formações (geral e artística especializada) são lecionadas separadamente, cada uma delas seguindo os currículos na sua versão autónoma, não havendo simbiose curricular, e em que a progressão dos alunos nas duas formações é independente da outra.

O regime de frequência integrado foi apontado como o regime que devia prevalecer sobre os outros dois, acompanhando a tendência europeia.² Este regime tinha, no campo da música, o precedente da Academia de Santa Cecília, que dividia o seu ensino em dois cursos (A e B), consoante os alunos revelassem uma acentuada vocação musical ou não. Num dos cursos alargava-se o tempo de ensino musical, limitando o de ensino clássico, e no outro fazia-se o inverso. A opção entre os dois baseava-se numa fase de observação que decorria desde a entrada dos alunos na escola aos 4 anos de idade até ao 3.º ano do 1.º ciclo.

A primeira referência de ensino integrado, numa escola pública, aconteceu, em regime experimental, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (1983).

Contudo:

(...) os respectivos planos de estudo, projetados de raiz, só seriam finalmente publicados por portaria em finais de 1993. Esse arco temporal de mais de uma década, que medeia entre o lançamento da escola-piloto e a construção real de um currículo ajustado, mostra

² “(...) uma das tendências gerais observadas, em países onde a escolaridade obrigatória é mais prolongada, vai no sentido de se procurar «...ministrar na mesma escola tanto as disciplinas musicais como as correspondentes ao ensino geral elementar e médio» (Ribeiro, 1972: 29).” (Gomes, 2002, p. 160).

bem, se outros argumentos não fossem necessários, a dificuldade inerente à consolidação do ensino integrado. (Fernandes et al., 2014, pp. 21-22)

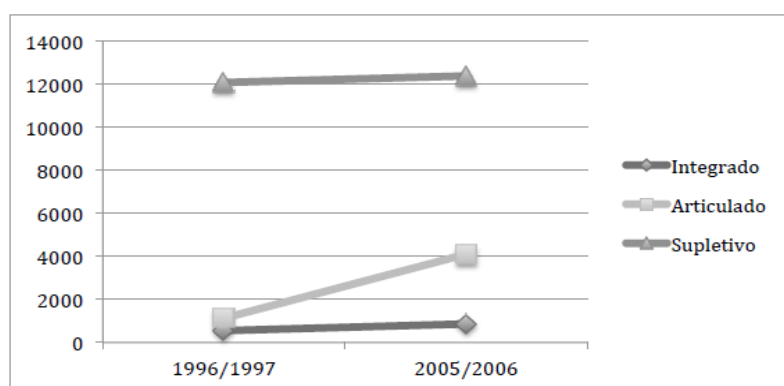
Apesar de ter vigorado em contextos experimentais, a verdade é que o regime integrado nunca foi o regime de referência para a frequência dos alunos (Fernandes et al., 2014). A realidade veio a demonstrar que havia uma “mentalidade supletiva”, ou seja, quem recorria às escolas artísticas tinha dificuldade em aderir a essas escolas para a aprendizagem das disciplinas gerais, com manifesto descrédito pela possibilidade de integração curricular das duas formações:

A partir de meados dos anos 1990 a distância entre o princípio pedagógico que valorizava o ensino integrado e a prática que privilegiava o ensino supletivo colocou os especialistas perante o mal-estar resultante da indefinição da missão das escolas vocacionais. (Fernandes et al., 2014, p. 23)

Reproduzimos, na Figura 1, o gráfico relativo aos regimes de frequência do EAE, entre os anos de 1996 e 2006.

Figura 1

Regimes de frequência do ensino artístico especializado de música e dança



Nota. Retirado de Fernandes et al., 2014, p. 24.

No que concerne ao corpo docente do EAE, ponderada a ausência de formação de professores, foi criada, durante o período de experiência pedagógica do Conservatório, a

já referida Escola-Piloto para a formação de Professores, com o objetivo de formar, com nível de Bacharelato, professores do ensino especializado da Música, Dança e Teatro:

No entanto, esta escola não vai ser bem recebida pela generalidade dos professores das secções de música e de teatro do Conservatório Nacional, facto este que se reflete na inexistência de quaisquer inscrições para o curso de formação de professores do ensino artístico. (Gomes, 2002, p. 165)

O projeto cedo se alterou para “Escola Piloto para Professores de Educação pela Arte” (1973-1982) – cujos ecos se fizeram sentir na educação portuguesa, é certo, mas não ao nível do EAE. Como ensina Alberto Sousa (2023):

Estando na altura o Conservatório apenas direcionado para a formação de artistas e fazendo-se sentir (tal como agora) a necessidade de uma formação complementar em Ciências da Educação Artística, para aqueles artistas que desejassem seguir a via da docência, foi criada para o efeito, em 1971, uma escola, inicialmente denominada “Escola Piloto para a Formação de Professores”, sendo nomeado Arquimedes Santos como responsável pelo estudo da sua viabilização pedagógica. [...] proporcionando uma indispensável formação complementar psicopedagógica, de pós-graduação, aos formados pelas Escolas de Música, de Dança e de Teatro.

Logo durante o seu primeiro ano de funcionamento, porém, Arquimedes Santos, procurando abrir o âmbito da escola aos mais modernos movimentos educativos, cria também um outro curso, o Curso de Professores de Educação pela Arte, com clara intenção de formar professores, não de ensino de artes, mas que usassem as artes como método educacional (...). (p. 32)

A formação aí ministrada, na linha da Educação pela Arte de Herbert Read (1943), era totalmente distinta daquilo que seria a formação de professores para o ensino das artes. O que aí se procurava era formar professores capazes de se basear nas artes como métodos de ensino das restantes áreas de conhecimento:

A Educação pela Arte não é, de modo algum, pois, uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre arte, história da arte ou sobre a vida e obra de

grandes artistas. Também não tem como objetivo levá-la a aprender a contemplar obras de arte, tentar ensinar-lhe técnicas de produção artística, iniciá-la no contexto da arte dos adultos ou de procurar a formação precoce de pequenos artistas. (Sousa, 2023, p. 78)

Durante os anos subsequentes, as questões relacionadas com a formação, perfil e estatuto profissional dos professores do EAE continuaram por resolver, apesar dos constantes alertas dos grupos de trabalho:

Santos (1996), embora bastante sucinta no que respeitava ao ensino especializado, apontou a necessidade de uma regularização profissional. Silva (2000), por seu turno, enfatizou a importância de clarificar e estabilizar a profissão docente, embora também tenha encontrado como prioridade a formação artística de docente do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. A equipa de trabalho da Revisão Curricular, em seguida, apontou para a necessidade de criação de quadros nas escolas públicas, de abrir a profissionalização e de estabilizar a carreira de docente (Folhadela, 2000). Finalmente, em 2007, a equipa de avaliação do ensino artístico lembrou todas estas falhas, lamentando a ausência de dados sobre este setor do ensino (...) a falta de promoção e/ou apoio a uma formação contínua desenhada para o professorado do ensino artístico, bem como a não definição de perfis de docentes (...) salientou ainda a falta de aproveitamento de recursos humanos. (Fernandes et al., 2014, p. 28)

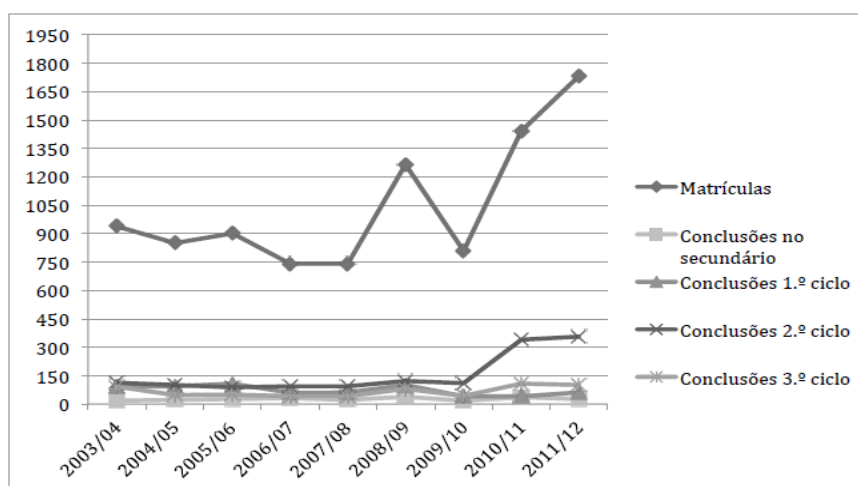
A rede escolar do EAE desenvolveu-se, ao longo décadas de 70 a 2000, através do reaproveitamento de parque escolar já existente e do seu alargamento geográfico para o interior do país. “De facto, politicamente, esta preocupação com a rede levou a que diversas escolas de música de natureza pública e privada fossem cooptadas para integrar esta rede pública” (Fernandes et al., 2014, p. 30).

Nos anos 90, a estratégia de alargamento da rede escolar mudou, passando a ocorrer através da concessão de contratos de associação e de patrocínio a escolas do ensino particular e cooperativo. Os contratos de patrocínio são, ainda hoje, a fórmula de operacionalização do ensino artístico, em que assentam os CAE, em regime articulado. Por último, o aspeto caracterizador do EAE ao longo das décadas em análise mais sonante encontra-se nas taxas de abandono deste ensino. “Mesmo tendo apenas dados referentes

ao ensino da música, a perda de efetivos na transição de ciclos não poderá deixar de ser considerada, no mínimo, chocante” (Fernandes et al., 2014, p. 28). Reproduzimos, na Figura 2, o gráfico que acompanha esta afirmação.

Figura 2

Comparação entre matrículas e total de conclusões por ciclo, em ensino especializado de música.



Nota. Retirado de Fernandes et al., 2014, p. 29.

O sistema de EAE foi, portanto, um sistema incapaz de levar os alunos que nele ingressavam a concluir a sua formação, sintoma do seu mau funcionamento.

Fazemos notar a melhoria registada a partir de 2009-10, que esteve associada a fatores que consideraremos no capítulo seguinte, onde se inclui a estruturação dada a ao EAE pela a criação dos CBM, CBD e CBCG, em 2009.

2.1.5. A criação dos Cursos Básicos de Música, Dança e Canto Gregoriano - 2009

O início do novo milénio ficou marcado na educação em Portugal pela publicação dos resultados do teste internacional PISA, entendidos como indicadores de espaços de melhoria no sistema de ensino português no seu todo e que marcaram um início de milénio especialmente ativo na área da Educação, em termos legislativos.

No EAE, o ano de 2009 foi um ano transformador, desde logo, com avanços verificados a propósito do seu corpo docente. O Decreto Lei n.º 69/2009, de 20 de março, estabeleceu

o regime de integração nos quadros dos estabelecimentos públicos do EAE da música e da dança dos docentes contratados em exercício de funções. A Portaria n.º 551/2009, de 26 de maio permitiu a integração, nesses quadros, dos professores que, até então, se tivessem mantido em exercício de funções por dez anos consecutivos e definiu que a integração dos docentes seria feita mediante contrato de trabalho por tempo indeterminado.

Outro importante impulso foi dado pelos Despachos n.º 17932/2008 de 3 de julho e n.º 15897/2009 de 13 de julho, que regulamentaram os apoios financeiros destinados aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de EAE:

Estas resoluções constituíram um importante incentivo para promover a colaboração e cooperação entre as escolas especializadas do ensino particular e cooperativo e as escolas do ensino regular, criando condições do alargamento da oferta e, conseqüentemente, para o aumento dos alunos a estudar música e dança. (Fernandes et al., 2014, p. 40)

No início do milénio, era claro o desígnio político de aumento do número de alunos a frequentar o EAE, mostrando bem que a aposta não se fazia já apenas ao nível da EA dita genérica. Parece-nos acertado entender que os impulsos dados à EA genérica, catapultaram, ainda que com atraso, o EAE. Um sistema de ensino onde a EA genérica está desenvolvida será sempre, parece-nos, um terreno mais fértil para o crescimento do EAE do que um sistema de ensino sem nenhuma atividade artística ao nível da formação geral. Questão diferente será saber, se um tal contexto não convida, mesmo, a que se caminhe para uma simbiose dos dois tipos de ensino artístico, pelo menos, no que ao ensino básico diz respeito.

Também em 2009, foram criados os CBM, CBD e CBCG, consubstanciando uma importante sistematização da formação artística especializada nestas três áreas, ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Atenta a sua relevância, o diploma legal fundador encontra-se analisado, mais detalhadamente, no nosso Anexo B – Tabela B3.

Todas estas medidas legislativas tiveram um impacto na implementação do EAE ao nível do ensino básico e no seu número de alunos, que apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1

Número de alunos a frequentar o ensino especializado da Música

Ensino Especializado de Música	2008/2009	2011/2012
Número total de alunos	18.670	31.093
Número de alunos em escolas privadas	17.791	27.621
Número de alunos em regime articulado	7.500	16.500

Nota. Dados obtidos em Fernandes et al., 2014, pp. 40-41

A publicação *Estado da Educação 2022*, do Conselho Nacional de Educação (CNE), atesta que a evolução crescente do EAE mantém-se. Correia (2023) escreve, no artigo intitulado, “Ensino artístico especializado: identidades em construção”:

(...) é importante sublinhar que os cursos artísticos especializados têm vindo a fazer um percurso significativo em termos de oferta disponibilizada e aumento do número de alunos que a frequentam nas últimas duas décadas. Isso mesmo é sublinhado pelo Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados (GTCAE), criado pelo Despacho n.º 435-A/2021. No relatório (não publicado) elaborado por este grupo, é chamada precisamente a atenção para o efeito que as medidas adotadas num passado recente tiveram no número de alunos, na criação de escolas e no desenvolvimento da gestão articulada entre as escolas do chamado ensino geral e as escolas de ensino artístico especializado, apesar de algumas assimetrias regionais decorrentes da desigual cobertura de escolas e alunos ao longo do país (GTCAE, 2021, p. 20). (Correia, 2023, p. 193)

A publicação do relatório acima referido seria importante por, certamente, conter dados atualizados e tratados sobre o estado dos CAE. Vieira (2014) acrescenta:

Para esta expansão muito contribuiu o desenvolvimento do regime articulado de frequência dos alunos (...), que permitiu que um número cada vez maior de estudantes e das suas famílias encarasse o estudo “vocacional” da música como uma possibilidade “normal” ao seu alcance. (p. 62)

Por último, a existência de grupo de recrutamento e conseqüente formação superior de professores de música e dança contribuiu para uma cada vez maior produção académica,

nomeadamente ao nível de dissertações de mestrado, aprofundando o estudo e a qualidade desse ensino.

2.2. O CURSO BÁSICO DE TEATRO

2.2.1. O contexto da sua criação

Em 2017, o ensino português teve um importante avanço, no que à sua sistematização diz respeito, com a publicação do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

O PASEO organiza, num documento único, os princípios e valores que devem orientar toda a atividade educativa nos vários níveis de ensino da escolaridade obrigatória. Trata-se de um documento, naturalmente, muito abrangente, com uma preocupação evidente de organizar as tendências que vinham a ser sentidas nos últimos anos de atualização do sistema de ensino português face às novas realidades nacional e mundial.

É um facto incontornável que o mundo atual se caracteriza pela mutação constante e acelerada. Os ciclos de mudança encurtaram-se, em grande medida devido ao rápido desenvolvimento tecnológico, pelo que os cenários repetitivos ou duradouros se tornaram raros e as ideias que, a propósito de qualquer tema se ergam, passaram a ter de ser, na sua essência e por natureza, flexíveis.

Entende-se, portanto, a necessidade de acordar os princípios e valores essenciais de um sistema, cujas regras mais concretas poderão ter de estar em constante mudança adaptativa, em função da realidade que passou a ser altamente instável e imprevisível. É a esses princípios e valores essenciais que se pode recorrer para orientação.

A educação, tal como todos os restantes aspetos da vida em sociedade, sente as mudanças do tempo, sendo, aliás, uma área onde essas mudanças se refletem com especial acuidade, ou não fosse espelho, e tantas vezes oráculo, da própria evolução social.

Assim, é num mundo caracterizado pelo célere desenvolvimento tecnológico, pela imprevisibilidade daqueles que serão os problemas futuros, pela intuição de que muitos desses problemas serão colocados à escala mundial, exigindo uma resposta extranacional, que a educação tem vindo a refletir sobre qual é o verdadeiro e melhor perfil que um aluno deve ter ao sair da escolaridade obrigatória.

Neste contexto, algumas convicções sobre a educação ganharam uma nova importância ou mesmo imperatividade, ainda que não fossem absolutamente novas. São disso exemplo a permeabilidade entre saberes que habilite o aluno a convocar diferentes literacias para a resolução de problemas complexos, a importância da capacidade de fazer uma pesquisa de qualidade num mundo com cada vez mais informação disponível, a capacidade de analisar e correlacionar a informação pesquisada, a capacidade de comunicar e de enunciar, a adaptabilidade a contextos novos, nomeadamente aos de interculturalidade que são uma constante no mundo atual, a curiosidade, a capacidade de juízo crítico, e a necessidade de constante atualização do conhecimento, através da formação ao longo da vida. Como se disse, estas grandes ordens de ideias não são exclusivas do tempo atual, mas tornaram-se efetivamente uma realidade com que as escolas estão a lidar, no terreno, diariamente e de forma muito real.

É no contexto do novo fôlego da Educação, inspirado pelas mudanças mundiais, que iniciativas como a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, ou a disciplina de Português Língua não Materna ou o Plano Nacional das Artes, cada uma em diferente escala, passaram a fazer parte, como elementos essenciais, do ensino português, em especial, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino obrigatórios. É neste contexto, também, que aparece o CBT.

O CBT deve, portanto, ser compreendido num panorama em que há um reconhecimento crescente das artes na formação global do indivíduo, em que os saberes transbordam as fronteiras herdadas de categorizações clássicas, e em que se procura, com afinco, a formação completa dos cidadãos futuros.

Na sequência da publicação do PASEO, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na linha política de uma progressiva autonomização das escolas, determinou mais claramente o espaço destas no desenvolvimento do currículo por se considerar “(...) fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo).

Firmados os princípios gerais orientadores do sistema de ensino português, reforçou-se, então, a autonomia das escolas para se reconstruírem, na sua dimensão mais local. O Decreto-Lei a que nos referimos encontra-se analisado no Anexo B do presente estudo.

2.2.2. O Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro

A primeira iniciativa de conceção de um curso de EAE de teatro para os 2.º e 3.º ciclos do ensino obrigatório português partiu da iniciativa individual de uma investigadora académica. No âmbito do seu estudo de doutoramento, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Sílvia Correia concebeu uma primeira versão do CBT e coordenou a experiência piloto desse mesmo curso. O projeto-piloto foi um contributo importante para a posterior homologação do CBT e decorreu entre os anos letivos 2017-2020, abrangendo 17 escolas do norte do país e 400 alunos dos 6 aos 14 anos de idade. O projeto foi alvo de avaliação externa (avaliação intercalar e avaliação final), cuja importância, num campo relativamente desértico em termos de dados, salientamos. A análise desse estudo avaliação (Cosme, 2021) encontra-se no Anexo B – Tabela B9.

Após o projeto-piloto, a mesma investigadora apresentou, em colaboração com o professor Pedro Aparício da ACE – Escola de Artes, uma proposta de conceção do CBT à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), tendo em vista a implementação do curso a nível nacional.

Com interesse para o presente estudo, salientamos que essa proposta destacava a necessidade, concomitante à criação do CBT, de criação de um corpo docente para lecionar o ensino especializado do teatro:

A inclusão desta oferta de EAE prevê uma outra necessidade: i) Professores devidamente capacitados e habilitados para o cargo do ensino do Teatro (Anexo V). Por este motivo, impõe-se igualmente a criação de um Mestrado no Ensino Superior que atribua conhecimento profundo no plano de estudos do CBT assim como nas Metodologias Pedagógicas implícitas, capacitando-os para o desempenho das suas funções específicas e atribuindo-lhes um código de recrutamento para fins de concursos públicos (até agora inexistente). (Correia, 2019, p. 4)

Das sinergias resultantes do projeto-piloto, foi criada em 2022, a CbT - Associação Nacional de Professores e Artistas do Curso Básico de Teatro (Cbt – ANPA). Esta associação tem promovido formações destinadas a professores do CBT, que, atendendo à inexistência de grupo de recrutamento, não podem ser creditadas como as ações de formação de professores tão frequentes nas restantes áreas do ensino artístico.

2.2.3. A abertura do Curso

O CBT foi criado em 2022, pela Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro:

Pretende-se, agora, incluir no elenco de cursos artísticos especializados que integram a oferta educativa do ensino básico o curso básico de teatro, o qual visa proporcionar uma formação na área do teatro, permitindo aperfeiçoar competências e capacidades técnico-artísticas específicas no âmbito da ação teatral e, simultaneamente, desenvolver princípios e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

(Portaria 65/2022, de 1 de fevereiro, Preâmbulo)

Para a implementação imediata do CBT, foram aprovadas, exclusivamente para o ano letivo 2022-23, as aprendizagens essenciais publicadas pela ANQEP. No “Enquadramento Geral” do documento pode lê-se:

Trata-se de um percurso de ensino que, à semelhança dos restantes CAE de nível básico nas áreas de Dança e da Música, proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos e simultaneamente se obtém o nível básico de educação (. ...)

Pelo facto de o Curso Básico de Teatro corresponder à oferta de uma área artística no âmbito dos CAE de nível básico, para o qual não existem documentos curriculares de referência no que se refere à formação artística especializada, tornou-se necessário garantir a definição de AE para todas as disciplinas desta componente do currículo. (ANQEP, 2022)

As aprendizagens essenciais do CBT encontram-se, à data da redação do presente estudo, definitivamente estabelecidas (homologadas pelo Despacho n.º 7736/2023, de 26 de julho), não se distanciando, em termos materiais, destas outras que haviam sido aprovadas provisoriamente para o ano letivo de 2022-23.

O concurso para a celebração de contratos de patrocínio pelos estabelecimentos de ensino especializado que quisessem implementar o CBT foi aberto por despacho proferido a 22 de julho de 2022. Na região da Área Metropolitana de Lisboa (AML), foram celebrados contratos de patrocínio com três escolas do ensino privado e cooperativo. O número de

alunos financiados ao abrigo de tais contratos, na região da AML, encontra-se na Tabela 2. O número total de alunos financiados a nível nacional pode ser consultado no nosso Anexo H.

Tabela 2

Contratos de patrocínio, relativos ao CBT, celebrados na Área Metropolitana de Lisboa (2022-28)

Área Metropolitana de Lisboa – Contratos de Patrocínio 2022-28			
Estabelecimento de ensino	N.º de alunos a financiar	Montante a financiar no ano letivo 2022-23	Valor total do contrato
AEMSC Sons e Compassos	4	€ 3 200,00	€ 32 000,00
Conservatório Artallis	12	€ 9 600,00	€ 96 000,00
Conservatório Regional Silva Marques	4	€ 3 200,00	€ 32 000,00

Nota. DGEstE – Lista definitiva procedimento Concursal 2022-28

O presente estudo procura, conhecer as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas sobre o primeiro ano de implementação do CBT, pelo que importa conhecer o regime de funcionamento do CBT, sendo por referência a este regime que a presente investigação se desenrola. A apresentação e análise detalhada do regime de funcionamento do CBT encontra-se no capítulo 5 e no Anexo B – Tabela B5 deste estudo.

3. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresentamos o problema da investigação, começando pela definição da problemática, seguindo para a enunciação das questões orientadoras do estudo e respetivos objetivos.

3.1. Definição da problemática do estudo

Tem sido, comumente, aceite entre os autores que os problemas de investigação podem emergir de uma multiplicidade de cenários. A título exemplificativo, Flick (2005) afirma:

As questões de investigação não surgem do nada: em muitos casos têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social. A decisão acerca de uma questão específica depende grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou outro contexto histórico e social. (p. 49)

O CBT foi criado e implementado, pela primeira vez, durante o ano letivo da nossa frequência do primeiro ano do Mestrado em Educação Artística, na vertente de Teatro. Esta coincidência temporal terá estado, por certo, na origem da escolha da problemática de investigação do presente estudo: conhecer as perceções dos professores de teatro e dos professores dos órgãos das escolas sobre o CBT no seu primeiro ano de implementação. A novidade do recém-criado CBT, que, só por si, impeliria um investigador, era reforçada por sabermos que os CBM, CBD e de CBCG já existiam desde 2009, pelo que era intrigante a ausência prolongada do CBT nos CAE de nível básico.

Estudar um fenómeno tão recente coloca-nos numa posição privilegiada de acesso à frescura das “primeiras impressões” e interessou-nos conhecer o CBT, justamente, através dos discursos daqueles que estiveram no terreno durante o primeiro ano da sua implementação, procurando conhecer as suas perceções.

A definição do problema é essencial para alavancar uma investigação:

O problema de investigação é fundamental porque centra a investigação numa área ou domínio concreto, organiza o projeto, dando-lhe direções e coerência, delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras, guia a revisão da literatura para a questão central, fornece

um referencial para a redação do projeto e aponta para os dados que será necessário obter.”
(Coutinho, 2011, p. 45)

A mesma autora lembra que existe “uma enorme variedade de formas para se definir um problema de investigação. Assim sendo, numa breve análise da literatura podemos encontrar problemas definidos de forma muito vaga e geral (...), ou, ao contrário, problemas descritos com muita especificidade” (Coutinho, 2011, p. 46).

No presente estudo, o problema de investigação, encorajado pela atualidade da criação do CBT, levou-nos à seguinte questão geral de partida: Quais as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas sobre o primeiro ano de funcionamento o CBT?

3.2. Questões orientadoras e objetivos

A pergunta geral de partida do presente estudo foi desdobrada nas seguintes questões orientadoras:

- 1) Quais as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas quanto à oportunidade da criação do CBT?
- 2) Quais as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas quanto à funcionamento do CBT, durante o ano letivo 2022-23?

A estas perguntas orientadoras fizemos corresponder os seguintes objetivos:

- i) Conhecer as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas da região da Grande Lisboa sobre a criação do CBT.
- ii) Conhecer as perceções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas da região da Grande Lisboa sobre várias dimensões do funcionamento do CBT, durante o ano letivo 2022-23.

O presente estudo procurou, portanto, conhecer as perceções dos professores intervenientes no primeiro ano de funcionamento do CBT numa dimensão dupla. Por um lado, as perceções relativas à oportunidade da criação do CBT, procurando conhecer como é que o aparecimento deste curso foi entendido, que lugar veio ocupar no sistema de ensino português, que missão desempenha e o que se entende sobre a sua natureza. Por outro lado, as perceções relativas ao funcionamento deste curso durante o seu primeiro ano, procurando auscultar vários aspetos concretos desse funcionamento (aspetos

curriculares, logístico-operacionais e de melhoria). A bidimensionalidade, plasmada na existência de apenas duas perguntas orientadoras e respectivos objetivos, esteve presente ao longo de todo o estudo e orientou, fortemente, a metodologia do mesmo, como se verá no capítulo seguinte.

4. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico da presente investigação. Começamos pela apresentação do plano de estudo, seguido da explicação do contexto da investigação. Depois, têm lugar as considerações éticas no quadro da investigação e terminamos com a abordagem aos processos e técnicas de recolha de dados e respetiva análise.

4.1. Plano de estudo

O plano de estudo procurou organizar, desde o início, os procedimentos adequados a conhecer as perceções dos professores sobre o primeiro ano de implementação do CBT, nas escolas público-privadas da região da grande Lisboa.

O trabalho de investigação foi moldado pelo paradigma interpretativo, com base numa metodologia qualitativa e reveste-se de um carácter descritivo.

A investigação qualitativa procura compreender e explicar o objeto de estudo, com uma atitude descritiva em relação aos processos e aos dados que dela resultam. “As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Os dados obtidos no terreno através, por exemplo, da pesquisa documental e do inquérito, são sujeitos a uma análise predominante indutiva e contínua, originando uma “teoria fundamentada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66).

Numa primeira fase, dedicámo-nos à leitura de livros, teses, artigos e outros documentos, assim como a uma primeira revisão da literatura, auscultando aquilo que nos parecesse relevante face às questões orientadoras e aos objetivos do estudo. Segundo Coutinho (2011), a revisão bibliográfica contribui para “*centrar e refinar*” (p. 55) o sentido da problemática e das questões orientadoras, bem como “*aprofundar o conhecimento do problema e desenvolver o seu significado*” (p.55). Mais ensina que:

Um dos primeiros propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual esse

fenómeno se relaciona. O investigador nunca parte do zero. Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador. (Coutinho, 2011, p. 55)

O CBT é uma realidade muito recente, pelo que existe pouca – ou nenhuma – investigação académica dedicada, especialmente, a este curso. Ainda que, de um ponto de vista panorâmico, a literatura se tenha mostrado bastante rica em temas como o do EAE português no seu todo, a revisão da literatura efetuada reforçou a nossa convicção quanto à oportunidade do presente estudo como contributo para reflexões e investigações vindouras sobre o EAE do teatro, em particular. Por outro lado, durante a revisão da literatura, tornou-se claro que alguns documentos, nomeadamente diplomas legais, eram centrais para o conhecimento do CBT, tão escasso noutro género de literatura. Assim, considerámos pertinente compor um corpo de documentos, a cuja análise mais detalhada nos dedicaríamos.

À medida que evoluíamos na revisão da literatura, também alguns pontos-chave começaram a delinear-se no nosso pensamento, pontos que não abandonámos e que, mais tarde, operacionalizámos em categorias de análise (categorias definidas *a priori*). Estas categorias definidas *a priori* resultaram “da interação do quadro teórico com os problemas concretos que se pretendiam estudar” (Vala, 1986, citado por Amado, 2014, p. 345). A investigação começava a ganhar uma intencionalidade, a cada passo, mais concreta.

Num segundo momento, procedemos à recolha e tratamento documental dos documentos identificados como pertinentes.

Simultaneamente, entrámos em contacto com a equipa responsável pela experiência piloto do CBT para recolher informações sobre o mesmo. Esta equipa cedeu-nos documentos, cuja análise se revelou importante para o estudo.

Passámos, então, à definição da amplitude geográfica e populacional do nosso estudo, sabendo que o mesmo estava, desde a sua primeira problematização, circunscrito temporalmente ao ano letivo de 2022-23. Atendendo à natureza e à dimensão do presente estudo, decidimos delimitar a investigação à região da Grande Lisboa, a que temos maior facilidade de acesso, e aos professores de teatro e titulares dos órgãos escolares das escolas públicas e privadas.

Para cumprir os objetivos do nosso estudo – conhecer as percepções dos professores envolvidos no primeiro ano do CBT –, sentimos necessidade de elaborar três inquéritos por questionário (v. Anexo C), dirigidos a três grupos distintos de professores: os professores de teatro que lecionaram as disciplinas artísticas do CBT, os professores dos órgãos escolares das escolas públicas onde o CBT foi implementado e, finalmente, os professores dos órgãos as escolas privadas onde o CBT foi implementado.

Posteriormente, dedicámo-nos aos procedimentos necessários para aplicar os inquéritos por questionário. Por se tratar de uma recolha de dados em meio escolar, solicitámos a prévia autorização do Ministério da Educação, através da Direção Geral da Educação, nos termos do Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho.

O conteúdo das respostas dos professores que se disponibilizaram a colaborar foi, posteriormente, analisado. Os resultados obtidos foram sistematizados e, numa fase mais avançada, foram triangulados, conforme apresentamos nos capítulos seguintes.

4.2. Definição do contexto da investigação

O contexto da presente investigação foi balizado de forma a abarcar os professores de teatro que lecionaram o CBT, em escolas públicas ou privadas, da região da Grande Lisboa, no ano letivo de 2022-23, e os professores titulares dos órgãos decisores (Direções e/ou Conselhos Pedagógicos) das escolas públicas ou privadas, da região da Grande Lisboa no mesmo ano.

Apurar, com rigor, o conjunto de professores a quem pretendíamos dirigir a presente investigação não foi fácil, uma vez que a contratação de professores de teatro permanece sem grupo de recrutamento, por isso, sem concurso público específico e respetivas listagens de admissão. Sem encontrar, apesar dos esforços de pesquisa, o número de professores de teatro afetos ao CBT, decidimos identificar as escolas da região da Grande Lisboa que abriram o CBT no ano letivo de 2022-23 para, a partir destas, chegar ao elenco de professores a inquirir. Também aqui deparámo-nos com uma dificuldade que devemos destacar, não só por motivos de explanação da metodologia deste estudo, mas também como importante conclusão a retirar do mesmo. A monitorização do EAE português permanece insuficiente, de difícil acesso e com dados nem sempre coincidentes entre si.

Neste cenário, tentámos recolher informação de diferentes fontes e agregá-la de forma a garantir o maior rigor possível da investigação. Esse mesmo rigor obriga-nos a fazer uma ressalva quanto à abrangência da população auscultada no presente estudo, uma vez que não podemos garantir, com a certeza a que a ciência obriga, que tenhamos acedido ao número total de escolas que lecionaram o CBT no ano letivo de 2022-23. Salientamos que esta dificuldade não é exclusiva do presente estudo. O CNE colocou em destaque este mesmo problema. Na publicação *Estado da Educação 2022*, Correia (2023) escreve:

Quando procuramos contabilizar as escolas com oferta de ensino artístico para ensaiar uma aproximação a uma descrição mais próxima da expressão territorial, manifestam-se algumas discrepâncias na informação recolhida consoante a entidade consultada.

Deste modo, na informação disponibilizada pelo IGeFE acerca da rede escolar, o número de escolas apurado não tem correspondência com o que é apurado a partir das bases de dados da DGEEC e da DGEstE. Verosimilmente, a razão de ser principal desta discrepância residirá na metodologia e nos critérios da recolha de dados utilizados por cada uma destas entidades, e que não é inteiramente coincidente. A rede escolar recenseada IGeFE agrega estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária tutelados pelo Ministério da Educação ou por outras entidades públicas e privadas. No caso da DGEEC, o universo considerado refere-se exclusivamente às escolas e alunos da rede pública e privada com ensino artístico especializado em regime integrado. Quanto às escolas referenciadas pela DGEstE, são as escolas financiadas com ensino artístico especializado em regime de frequência articulado e supletivo. (p. 195)

Atentas as dificuldades, o CNE “lançou um inquérito a um conjunto de escolas na perspetiva de contribuir para um melhor conhecimento desta oferta formativa numa perspetiva nacional. Esta iniciativa decorreu nos meses de novembro-dezembro de 2023 e encontra-se em desenvolvimento” (Correia, 2023, p. 195). Entrámos em contacto com o CNE com o objetivo de perceber se os resultados desse inquérito já se encontravam disponibilizados. Obtivemos, prontamente, resposta a informar que não.

Na tentativa de reduzir a margem de erro, cruzámos os dados disponíveis no site Portal da Oferta Formativa (ANQEP, 2022) que se revelou mais completo, com a lista de

contratos de patrocínio celebrados ao abrigo do concurso referente à abertura do CBT, publicada pela DEGEstE. Na Tabela 3 apresentamos o número de escolas obtido, distribuído geograficamente dentro da região da Grande Lisboa. Na mesma tabela, indicamos o número de cursos lecionados, uma vez que algumas das escolas implementaram o CBT em ambos os ciclos, 2.º e 3.º, contando como dois cursos. Indicamos, também, a natureza pública ou privada das escolas em causa.

Tabela 3

Número obtido de escolas e de cursos do CBT, na região da grande Lisboa, no ano letivo de 2022-23

Localização	N.º de Escolas		N.º de Cursos	
	Públicas	Privadas	Públicos	Privados
Cascais	2		3	
Vila Franca de Xira	2	1		4
Setúbal	1		1	
Loures		1		1
Lisboa	3		4	
Sintra		1		1
Total relação público-privado	9	3	8	6
TOTAL DE ESCOLAS	11		14	

Para uma noção mais clara da dimensão do presente estudo, mostramos, no Anexo A – Tabela A1, o número de cursos do CBT, lecionados no ano letivo 2022-23, em todo o país. Assim chegados ao conjunto de escolas que teríamos por base para esta investigação, entrámos em contacto com todas elas, por meio de telefone, correio eletrónico e/ou presencialmente, apresentando sucintamente o estudo e solicitando que nos fosse indicada a forma mais eficaz de aceder aos professores que lecionaram o CBT, tentando dessa forma estimar o número total de professores em causa. As respostas foram muito variadas e apercebemo-nos de que o CBT foi lecionado de formas muito distintas nas várias escolas. Algumas contrataram apenas um professor para assegurar todas as disciplinas do CBT, outras contrataram mais do que um professor para essas disciplinas. Simultaneamente, houve escolas em que o(s) mesmo(s) professor(es) asseguraram quer o 2.º ciclo, quer o 3.º ciclo. Quer isto dizer que saber o número de cursos lecionados na

região de Lisboa não assegura saber o número de professores que, efetivamente, lecionaram o CBT. Mais uma vez, por questões de rigor, devemos salientar que não conseguimos obter o número definitivo de professores a lecionar as disciplinas do CBT, apesar de termos encetado o maior número de contactos com as escolas que nos foi possível, inclusivamente presenciais, na tentativa de compreender (e aceder) a esses professores. Os inquéritos por questionário foram, finalmente, enviados através de cada um dos canais indicados pelos serviços escolares para o efeito. O número de professores participantes no presente estudo encontra-se sistematizado na Tabela 4:

Tabela 4

Número de professores participantes no estudo

Professores de Teatro do CBT	11
Professores de órgãos escolares de escolas públicas	4
Professores de órgãos escolares de escolas privadas	2
Total de participantes	17

Por último, fazemos notar que o número de professores respondentes que pertencem aos órgãos de escolas privadas, ainda que numericamente baixo, é expressivo quando enquadrado no número total de escolas privadas que abriram o CBT. Quanto às escolas públicas, o número não é tão expressivo, uma vez que responderam professores de apenas 4 escolas, do total de 9. Quanto aos onze professores de teatro respondentes, atentas as dificuldades acima descritas, não podemos saber com rigor a que parcela correspondem no total dos professores de teatro que lecionaram o CBT. Este facto impede a generalização das conclusões que se retiram dos resultados do presente estudo, ou pelo menos dita que nela se use muita cautela, como melhor veremos já no ponto seguinte.

4.3. Ética na investigação

A dimensão ética é indissociável da dimensão científica em qualquer investigação e deve norteá-la desde a sua génese até ao seu final. A primeira curiosidade ou vontade inicial do investigador deve vir acompanhada de um pensamento mais lato sobre o porquê de fazer uma determinada investigação, como contributo para quê e em proveito de quem. Estas questões podem ser respondidas com um pragmatismo rápido, que nos impede de

enquadrar a nossa investigação no contexto mais geral da investigação científica. Este será um automatismo, porventura, eficaz na produção em massa e arbitrária de conhecimento, mas que esvazia o sentido último da investigação.

Neste estudo devemos salientar que, atendendo ao número de participantes e à impossibilidade de saber com certeza a que proporção do total de professores correspondem, os resultados dificilmente podem ser generalizados a todos os professores envolvidos no primeiro ano de implementação do CBT. Isto não invalida que a frequência com que determinados aspetos apareceram referidos nos discursos dos professores inquiridos tenha possibilitado a sua problematização e, com isso, permitido apontar caminhos que necessitam de investigação futura (em alguns casos, diríamos mesmo urgente). O proveito ou oportunidade do presente estudo, parece-nos, prende-se com esta dimensão exploratória de identificar problemas relacionados com o recém-criado CBT que carecem de investigação ulterior, abrindo, esperamos, caminho para trabalhos futuros.

Em relação aos inquéritos por questionário, procurámos, na linha das orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020), que os mesmos fossem apresentados aos participantes de forma clara, quer quanto ao âmbito, quer quanto aos seus fins, para garantir um consentimento genuíno de cada um. O anonimato e confidencialidade dos dados foram também assegurados, bem como a possibilidade de desistência.

4.4. Processos e técnicas de recolha de dados

4.4.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental pode assumir várias formas, consoante o objetivo da investigação em que se insere. No nosso caso, a pesquisa documental revelou-se essencial ao conhecimento integral do CBT, necessidade básica para nos perguntarmos sobre as perceções dos professores quanto ao mesmo e para sobre ele refletir. Diremos que se tratou de uma “pesquisa documental, cujo objeto [foi] a literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja finalidade [foi] a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica (...)” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 38).

Cinco dos documentos selecionados são diplomas legais, que recolhemos do site oficial do *Diário da República*, e um é o “Estudo Avaliativo do Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro” (Cosme, 2021), cedido pela equipa coordenadora desse projeto.

O levantamento legislativo sobre o CBT sempre seria necessário, atendendo à já referida ausência de literatura publicada sobre o curso, mas gostaríamos de salientar que a escolha dos diplomas para análise foi uma opção baseada, também, noutra ordem de ideias. O enquadramento legislativo de um fenómeno é um importante barómetro sobre o grau de aceitação e de consagração dos seus aspetos e, bem assim, de aspetos que possam ser investigados a seu propósito. Desse enquadramento podem, por exemplo, aferir-se práticas sociais, antever padrões de conceções, pela presença duradoura ou acidental nas previsões legais, identificar lacunas ou, até, contribuir para o firmamento do vocabulário utilizado a propósito de um tema:

Estes documentos não devem ser tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como «produtos sociais» que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos interacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção. (Hammersley & Atkinson, 1994, citados por Amado, 2014, p. 277)

4.4.2. Inquéritos por questionário

Na presente investigação foram elaborados e aplicados três inquéritos por questionário (v. Anexo C), com o objetivo de conhecer as perceções dos professores sobre o primeiro ano de funcionamento do CBT nas suas escolas. O “[q]uestionário é um dos instrumentos de recolha de dados que, juntamente com a entrevista, faz parte da técnica de recolha de dados identificada por múltiplos autores como inquérito, muito usada na investigação educacional” (Henriques & Santos, 2021, p. 7).

Sendo os questionários, por vezes, associados aos estudos de natureza quantitativa, muitos autores chamam a atenção para o seu correto entendimento enquanto processo de recolha de dados, salientando que “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar informação obtida, mas sim a recolha sistemática de dados de forma a poder

responder a um determinado problema” (Sá et al., 2021, p. 16). Os inquéritos por questionário pareceram-nos a opção correta para os objetivos deste estudo.

Os três inquéritos elaborados e aplicados são inquéritos classificáveis como mistos, por contemplarem perguntas fechadas e abertas. Tendo como objetivo conhecer as perceções dos respondentes, as perguntas abertas não contiveram quaisquer restrições de espaço, apelando a que escrevessem livremente.

O tratamento dos dados decorrentes das perguntas fechadas foi estatístico, já nas perguntas abertas procedeu-se à análise de conteúdo.

Os inquéritos por questionário foram aplicados a três grupos de professores distintos. Embora os grandes temas subjacentes aos questionários sejam idênticos, pareceu-nos oportuno conceber um questionário por cada grupo de professores para que os participantes não se deparassem com um conjunto de perguntas não aplicável à sua situação concreta, podendo isso tornar o momento da resposta mais cansativo e menos personalizado.

Procedemos à aplicação do pré-questionário a uma amostra de professores semelhante à abarcada por esta investigação, mas fora do seu âmbito geográfico. O pré-questionário foi respondido por 9 professores (de teatro e de órgãos escolares), tendo sido relevante para aferir aspetos de melhoria dos instrumentos e para estimar o tempo de preenchimento.

4.5. Processos e técnicas de análise de dados

4.5.1. Análise documental

A análise documental consiste no tratamento dos documentos recolhidos em sede de pesquisa documental, de forma a que o conteúdo pertinente neles constante possa apresentar-se ao observador de maneira clara e de fácil apreensão. Trata-se de uma reconfiguração dos documentos originais, orientada para os objetivos da investigação.

Segundo Bardin (1977):

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de processos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativa) e com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). (pp. 45-46)

A análise documental deste estudo foi feita de forma categorial para garantir a pertinência da informação exposta. Ainda que não se confunda com a técnica de análise de conteúdo, a análise documental tem com ela muitas semelhanças:

A operação intelectual: o recorte da informação, ventilação em categorias segundo o critério de analogia, representação sob a forma condensada por indexação, é idêntico à fase de tratamentos das mensagens de certas formas de análise de conteúdo.

Contudo, por detrás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais.

- A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação) (. ...). (Bardin, 1977, p. 46)

A análise documental efetuada é apresentada em forma de tabela para facilitar acesso ao conteúdo de documentos, alguns deles de grande dimensão e com informação dispersa. Com o mesmo objetivo, foram elaboradas tabelas-síntese e tabelas comparativas de documentos, sempre que considerado oportuno. As tabelas a que nos referimos constam do nosso Anexo B.

4.5.2. Análise de conteúdo

Os inquéritos por questionário aplicados no âmbito da presente investigação contiveram perguntas fechadas e perguntas abertas. A propósito destas, procedemos à análise de conteúdo.

Segundo Coutinho (2011), “[a] análise de conteúdo é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave», que possibilitem uma comparação posterior (...)” (p. 193).

Durante as primeiras leituras flutuantes das respostas aos questionários foram surgindo categorias de análise (*a posteriori*), que, a par das categorias *a priori* referidas anteriormente, compuseram o sistema categorial usado na análise de conteúdo do presente estudo. Bardin (1977) ensina:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

(. ...)

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

(. ...)

A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- *Inventário*: isolar os elementos
- *A classificação*: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens. (p. 118)

As respostas dos participantes nesta investigação foram recortadas em unidades de registo (UR), como pequenos átomos de sentido, “cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

Esses átomos foram reconduzidos às categorias e subcategorias delineadas, dando uma nova configuração ao material analisado. Esta categorização permitiu, posteriormente, a triangulação dos dados e a respetiva interpretação.

As tabelas correspondentes à análise de conteúdo das respostas dos participantes obtidas neste estudo encontram-se nos Anexos D, E e F.

4.5.3. Tratamento estatístico

As perguntas fechadas contidas nos inquéritos por questionário da presente investigação foram sujeitas a um tratamento estatístico, ainda que de nível muito simples. Esse tratamento foi feito automaticamente pelo *software* utilizado, o Google Forms.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial) permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (Bardin, 1977, p. 101)

A representação gráfica das respostas visou facilitar a sua interpretação e encontra-se no Anexo G.

5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

5.1. Apresentação de resultados da pesquisa documental

Este estudo visa conhecer o primeiro ano de implementação do CBT através das percepções dos professores envolvidos nessa implementação. Os nossos objetivos e questões orientadoras tornaram essencial conhecer o documento fundador do CBT. A criação do CBT aconteceu através da Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro, pelo que, de forma muito natural, a análise deste documento revelou-se necessária a este estudo. O referido diploma legal regula o CBT através de uma remissão genérica para o regime dos CBM, CMD e CBCG, limitando-se a acrescentar “Teatro” ao elenco dos Cursos Básicos de EAE já existentes nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico português. Assim, um outro diploma cedo assumiu uma posição central no presente estudo, a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, que regula os referidos CAE do ensino básico. Com o aprofundar da pesquisa foi ficando claro que a compreensão do CBT implicava a análise, não de um documento isolado, mas de um corpo legislativo que gravita em torno dele (v. Anexo B). Depois de várias leituras, ciclicamente revisitadas, considerámos pertinente a análise de cinco diplomas legais. A estes, somámos a análise do “Estudo Avaliativo do Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro” (Cosme, 2021) por nos parecer pertinente conhecer as conclusões do projeto que foi a antecâmara do CBT. Acresce que esse estudo avaliativo contém dados recolhidos através de inquéritos por questionário, aplicados com o objetivo de conhecer as percepções dos atores locais envolvidos no projeto-piloto, pelo que é um documento com afinidades metodológicas com o presente estudo.

A relevância para o nosso estudo de cada um dos documentos referidos consta da Tabela 5:

Tabela 5

Relevância para o presente estudo dos documentos analisados

DOCUMENTO	RELEVÂNCIA PARA O ESTUDO
Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro - “Decreto-Lei da Educação Artística”	Organiza a Educação Artística no seu todo (genérica e especializada). Aplicável, portanto, ao CBT.
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - “Decreto-Lei da Autonomia e Flexibilidade curricular”	Regula de forma global todas as ofertas formativas dos ensinos básico e secundário português. Aplicável, portanto, ao CBT.
Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto	Prevê o atual regime de funcionamento do CBT.

Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho	Criou os Cursos Básicos de Música, Dança e Canto Gregoriano – relevante como precedente do atual CBT.
Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho	Alterou o regime dos Cursos Básico de Música, Dança e Canto Gregoriano – relevante como precedente do atual CBT.
<i>Estudo Avaliativo do Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro</i>	Avalia a experiência piloto, apresentando os resultados dos inquéritos por questionário aplicados para apurar as perceções dos intervenientes locais sobre como decorreram os anos experimentais do CBT – relevância dos dados disponíveis e dos respetivos tratamento e análise.

Nota. A análise destes documentos foi organizada do mais geral para o mais concreto, daí que primeiro se analisem os Decretos-Lei e só depois as Portarias.

5.1.1. Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro

O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro (v. Anexo B – Tabela B1), conhecido como o “Decreto-Lei da Educação Artística”, encontra-se parcialmente em vigor. Este diploma firmou, definitivamente, a integração do EAE dentro do sistema geral de ensino português, iniciada anteriormente é certo, mas desta vez plasmada no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de setembro). Deste diploma decorreu uma importante sistematização da EA, tendo ainda o mérito de salientar dificuldades raras vezes confessadas. Lê-se no seu Preâmbulo:

(. ...) [A] extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio (. ...) Acresce que a margem de subjetividade inerente à apreciação das práticas artísticas não facilita uma visão desapaixonada dos problemas e das metodologias mais concretas e eficazes para os abordar e resolver. Não é por acaso que, nesta matéria, as polémicas e as divergências, se não mesmo oposições radicais de opinião, têm sido tão frequentes e parecem tão inconciliáveis. (DL n.º 344/90, de 2 de novembro, Preâmbulo)

O diploma clarifica que entende, expressamente, o teatro como uma das áreas que compõem a EA, a par das também aí mencionadas música, dança, cinema, audiovisual e

artes plásticas e prevê quatro grandes vias de educação artística: a da EA Genérica, processada em todos os níveis de escolaridade e destinada a “todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área” (art.º 7.º); a da EA Vocacional, concebida como “a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica” (art.º 11.º); a da EA em Modalidades Especiais (educação especial, ensino recorrente de adultos e ensino à distância); e a da EA Extraescolar.

A escolha das vias de EA deve obedecer, segundo o diploma, à vontade e às capacidades dos alunos. A admissão dos alunos à EA Vocacional fica sujeita à prestação de provas específicas que revelem aptidões e talentos adequados.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e no ensino secundário, a EA Vocacional pode ser ministrada nos estabelecimentos de ensino regular que reúnam condições para o efeito ou em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas. Em qualquer dos casos, prevê-se “uma redução progressiva do currículo geral e um reforço do currículo específico” (art.º 37.º, n.º 1). A EA Vocacional deve ser “assegurada por docentes especializados” (art.º 14.º) e “os quadros do pessoal docente das escolas públicas que ministram a educação artística nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, nas vias genérica e vocacional, são dotados de lugares destinados a professores das diversas áreas de educação artística, através de portarias conjuntas dos Ministros das Finanças e da Educação” (art.º 35.º, n.º 1).

5.1.2. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (v. Anexo B – Tabela B2), diploma conhecido como “Decreto da Autonomia e Flexibilidade Curricular”, encontra-se totalmente em vigor e regula de forma global as ofertas formativas do ensino básico e secundário português. Na análise deste documento robusto, elegemos as seguintes categorias: “Objeto e âmbito”, “Definições e princípios orientadores”, “Autonomia e flexibilidade”, “Matrizes-curriculares”, “Dinâmicas pedagógicas”, “Avaliação” e “Certificação”, que resultaram na Tabela B2, do anexo B. A Tabela B7, do Anexo B, faz também parte da análise deste documento, cingindo-se à categoria “Autonomia e flexibilidade”.

No preâmbulo do diploma ficam claras duas intenções do legislador, a de atualização do ensino português face aos novos desafios sentidos na sociedade atual e a de aumento da autonomia das escolas no sistema de ensino, colocando o Estado num papel subsidiário:

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. (. ...)

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. (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo)

O diploma estabelece as matrizes curriculares-base para o ensino básico e secundário de todas as ofertas formativas (geral e artísticas). As escolas devem seguir as matrizes curriculares-base, mas podem operacionalizá-las e complementá-las, de acordo com o seu projeto escolar em particular.

A carga horária das componentes de currículo inscrita nas matrizes curriculares-base para cada área disciplinar (conjunto temático de várias disciplinas) é “um valor de referência, a gerir por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa” (art.º 11.º, n.º 2), devendo as escolas garantir apenas o cumprimento “do tempo total anual por componente” (art.º 11.º, n.º 4, alínea a)). O diploma estabelece algumas exceções a este regime, entre elas a da componente de formação artística especializada nos CAE do ensino básico, casos em que a distribuição da carga horária é, obrigatoriamente, a estabelecida nas matrizes curriculares base (art.º 11.º, n.º 3).

Sintetizamos a autonomia curricular concedida às escolas na Tabela 6:

Tabela 6

Autonomia e flexibilidade curricular

Constituir, localmente, até 25% da carga horária anual	Art.º 12.º
--	------------

Estabelecem as prioridades do seu planeamento curricular	Art.º 19.º
Concretizar as suas opções curriculares, através, entre outros, dos seguintes mecanismos: - Combinação parcial ou total de componentes (trabalho interdisciplinar ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz-base - DAC); - Alternância ao longo do ano letivo de períodos de funcionamento disciplinar; - Criação de períodos de funcionamento multidisciplinar; - Desdobramentos de turmas ou outra organização; - Projetos na escola desenvolvidos em bloco, com inserção no horário escolar; - Organização do funcionamento das disciplinas de modo trimestral, semestral ou outro.	Art.º 19.º
Distribuir livremente a carga horária sugerida nas matrizes-base, devendo apenas assegurar o cumprimento do tempo total anual por componente.	Art.º 11.º
Criar disciplinas novas, com identidade e documentos curriculares próprios – Oferta Complementar	Art.º 13.º

Todas as opções estruturantes de natureza curricular devem ser inscritas nos projetos educativos de cada escola, que são, hoje em dia, documentos de uma importância renovada no ensino obrigatório português.

Como princípios gerais orientadores, o diploma em análise estabelece, entre outros, o princípio do reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, o princípio da assunção da importância da natureza interdisciplinar das aprendizagens e da mobilização de literacias diversas e o princípio da assunção das artes, das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas.

Quanto à avaliação, o diploma é claro ao dizer que “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” (art.º 22.º, n.º 1) e que na avaliação devem ser utilizados “procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados” (art.º 22.º, n.º 3). O diploma estabelece a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação.

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

A Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto (Anexo B – Tabela B5), encontra-se em plena vigência e regulamenta o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, quanto às ofertas formativas do ensino básico. Aquele decreto refere-se aos ensinos básico e secundário, esta portaria refere-se, apenas, ao ensino básico. São diplomas intimamente ligados e é do seu somatório que resultam as regras de funcionamento do CBT:

[V]em 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 a avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, Preâmbulo)

A nossa análise abarcou o documento no seu todo, uma vez que as normas estabelecidas para o ensino básico geral aplicam-se, subsidiariamente, aos cursos básicos artísticos, sendo, portanto, relevantes para o presente estudo. Por facilidade de exposição da informação documental, dividimos a análise em dois campos (v. Anexo B - Tabela B5). Para melhor análise deste documento, procedemos, ainda, à comparação das matrizes curriculares base do CBT e ensino geral (v. Anexo B – Tabelas B6 e B7).

Na análise dos preceitos normativos sobre o ensino básico geral, utilizámos as seguintes categorias: “Objeto e âmbito”, “Currículo” e “Regime Geral de Avaliação”. Já as normas sobre o EAE foram analisadas através das categorias de “Regime de frequência”, “Currículo”, “Admissão dos alunos”, “Constituição de turmas”, “Horários”, “Avaliação” e “Certificação”, categorias que repetiremos a propósito da análise dos documentos subsequentes.

O CBT pode ser frequentado nos regimes integrado e articulado. O CBT e o CBD não podem ser frequentados em regime supletivo, ao contrário dos CBM e CBCG.

A Portaria estabelece que, nos CAE, o currículo da área artística é reforçado de forma a “proporcionar aos alunos uma formação específica, designadamente nas áreas da dança, música, canto gregoriano e teatro” (art.º 5.º).

O currículo dos CAE está configurado com uma carga horária diferente da do currículo do ensino genérico. Por frequentar o ensino especializado, os alunos vêm-se dispensados de algumas das disciplinas do currículo do ensino genérico ou têm uma redução do número de horas de determinadas áreas disciplinares (por norma as disciplinas que, no âmbito da EA genérica, se referem à área artística do CAE que o aluno frequenta). Assim, por exemplo, um aluno que estude no CBM está dispensado de frequentar a disciplina de educação musical, prevista para os alunos do ensino geral.

Apesar desta redução da carga horária da componente geral de formação, o ensino artístico implica um ligeiro aumento da carga horária anual do aluno, uma vez que a componente artística que se soma é superior ao número de horas retiradas. A carga curricular do 2.º Ciclo do ensino geral é de 2700 horas, já a do CBT varia entre 2970 e 3060 horas. No 3.º Ciclo do ensino geral, o número total de horas é de 4500 e no CBT varia entre 4860 e 5265. Para melhor elucidar sobre o reforço curricular que acontece nos CAE, apresentamos, no Anexo B, as Tabelas B6 e B7.

A componente artística do CBT está estruturada em três disciplinas para o 2.º ciclo – Interpretação, Improvisação (Movimento) e Voz – e em quatro disciplinas para o 3.º ciclo – Interpretação, Improvisação (Movimento), Voz e Técnicas de Produção Teatral. A disciplina de Oferta Complementar faz parte do currículo dos CAE e é da responsabilidade da escola que leciona a componente de formação artística especializada. Podem ser admitidos à frequência do CBT os alunos que ingressam no 5.º ano, ficando a sua admissão sujeita a “uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação artística especializada” (art.º 45.º, n.º 2). Esta prova tem um carácter eliminatório, nos termos do n.º 3, do art.º 45.º.

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.” (art.º 45.º, n.º 4).

O regime do CBT prevê, ainda, que possam ser admitidos alunos diretamente em qualquer um dos anos do curso, desde que, através da realização de provas específicas para o efeito, o estabelecimento de ensino que ministra a componente artística ateste que o aluno tem

os conhecimentos e as capacidades correspondentes ao grau do ensino artístico a que se candidata. Sem prejuízo do exposto, o desfasamento entre o grau do ensino artístico e o ano de escolaridade que o aluno frequenta não deve ser superior a um ano, segundo o n.º 5, do art.º 45.º.

Os alunos que frequentam os CAE devem ser agrupados numa mesma turma, quer frequentem o regime integrado, quer o articulado. Só esgotada essa possibilidade é que os alunos poderão integrar turmas constituídas não exclusivamente por alunos do EAE.

A organização dos tempos letivos deve reger-se por critérios de natureza pedagógica, de acordo com o n.º 4, do art.º 46.º do diploma. No caso do regime articulado, “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.” (art.º 46.º, n.º 5). A disciplina de Voz deve ser lecionada em grupos de dois a cinco alunos, de acordo com o art.º 46.º, n.º 6, alínea d) do diploma.

A avaliação dos alunos do CAE segue as diretrizes estabelecidas para o ensino geral e as do art.º 18.º da portaria em análise. No caso da frequência em regime articulado, “as duas escolas envolvidas na lecionação devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de procedimentos de avaliação” (art.º 39.º, n.º 2).

A Tabela 7 apresenta o sistema de progressão dos alunos dos CAE, previsto no diploma:

Tabela 7

Sistema de progressão dos alunos dos CAE

A progressão nas disciplinas da componente de formação artística especializada é independente da progressão de ano de escolaridade.	Art.º 39.º, n.º 3
O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação artística especializada é independente da progressão de ano de escolaridade.	Art.º 39.º, n.º 4
A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta os Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro não impede a sua progressão na componente de formação artística especializada.	Art.º 39.º, n.º 5
A certificação do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação artística especializada para os alunos que frequentam o CBT, quer em regime articulado quer em regime integrado.	Art.º 42.º, n.º 5

No caso de desfasamento entre o grau de frequência da formação artística especializada e o ano de escolaridade do aluno, a escola de EAE pode adotar medidas de suporte à aprendizagem do aluno de modo a superar o desfasamento existente.

Os alunos do CBT ficam impedidos de renovar a matrícula quando não obtenham aproveitamento em dois anos, interpolados ou consecutivos, nas disciplinas de Interpretação, Improvisação (Movimento) ou Voz e a conclusão do CBT implica a obtenção da classificação igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação artística.

A avaliação das disciplinas de 2.º grau (6.º ano) e de 5.º grau (9.º ano) da componente de formação artística especializada pode incluir a realização de provas globais, sendo estas obrigatórias na disciplina de Interpretação.

A conclusão do CBT confere o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações.

5.1.4. Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, e Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho

A Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho (v. Anexo B – Tabela B3), foi o primeiro diploma legal a sistematizar os CBD, CBM e CBCG, como tal, no ensino português. Em 2012, esta portaria foi revogada pela Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho (v. Anexo B – Tabela B4). Nenhum dos dois diplomas se encontra em vigor, uma vez que foram revogados pelo atual regime dos CAE de nível básico, que acima apresentámos. Ambas as portarias, a de 2009 e a de 2012, foram trazidas à colação neste estudo por serem os antecedentes diretos do atual CBT. A análise de ambos os documentos seguiu a seguinte categorização: “Objeto e âmbito”, “Regimes de frequência”, “Currículo”, “Admissão de alunos”, “Constituição de turmas”, “Sistema de progressão”, “Certificação”. (v. Anexo B - Tabelas 3 e 4).

O regime estabelecido pela portaria de 2009 para os CEA de nível básico manteve-se, em grande medida, igual até hoje. Podemos em evidência as diferenças entre os regimes legais no Anexo B - Tabela B8, para o qual remetemos. Destacamos que, quanto às provas de admissão dos alunos nos CAE, em 2009, estabelecia-se que essas provas só tinham carácter eliminatório no caso de haver um excedente de candidatos: “o resultado obtido na prova referida no número anterior [prova de seleção inicial] só tem efeito eliminatório

quando o número de candidatos for superior ao número de vagas” (art.º 6.º, n.º 3). Em 2012, a regra foi alterada para a sua redação atual.

O modelo de prova de admissão e as suas regras de aplicação eram, em 2009 e 2012, aprovados pela ANQEP e não pelo conselho pedagógico como atualmente.

5.1.5. Estudo Avaliativo do Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro

De acordo com as nossas questões orientadoras do estudo, delineámos as seguintes categorias de análise do estudo de avaliação feito ao projeto-piloto do CBT: “motivações para o acolhimento do CBT-Piloto”, “perceções sobre a importância das disciplinas do CBT-Piloto”, “perceções sobre áreas de competência do PASEO desenvolvidas pelo CBT-Piloto”, “pontos fortes do CBT-Piloto” e “pontos fracos do CBT-Piloto” (v. Anexo B - Tabela B9). O estudo avaliativo em causa realizou inquéritos por questionário aos intervenientes na experiência piloto e as respostas foram organizadas por grupos de respondentes, a saber, Direções, Professores, Encarregados de Educação (EE) e Alunos. Sobre as “motivações para o acolhimento do CBT-Piloto”, destaca-se o consenso entre os vários grupos de respondentes ao dizer que aderiram ao CBT-Piloto por considerarem que este contribuía para o desenvolvimento integral do aluno. Com menor incidência, as Direções referiram, também, a vontade de diversificar a oferta educativa e de promover a utilização, em sala de aula, de metodologias inovadoras e flexíveis. Os EE e os Alunos referiram-se à vontade de experimentar uma área nova e os Professores acrescentaram que consideravam que o CBT-Piloto contribuía para o desenvolvimento de competências técnicas na área do teatro.

A propósito da categoria “Importância das disciplinas do CBT-Piloto”, o aspeto mais vezes referido foi o da importância dessas disciplinas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais. As Direções, os Professores e os EE referiram, também com bastante incidência, o facto de considerarem que as disciplinas do CBT-Piloto complementavam o ensino regular. O fator de importância mais referido pelos alunos foi o de as aulas “serem mais dinâmicas” (v. Anexo B – Tabela B9). Associada a esta, na categoria sobre as competências previstas no PASEO desenvolvidas pelo CBT-Piloto, voltou a haver consenso entre os respondentes nas seguintes competências: “relacionamento interpessoal”, “desenvolvimento pessoal e autonomia”, “sensibilidade

estética e artística” e “consciência do domínio do corpo”. Com bastante incidência, ainda que menor, apareceram referidas as competências “Linguagens e textos”, “Informação e comunicação” e “Pensamento crítico e pensamento criativo”.

Como pontos fortes do CBT-Piloto, o desenvolvimento artístico, pessoal e social dos alunos foi o fator com maior número de incidências, principalmente por parte dos EE, Alunos e Professores. A par deste, as práticas pedagógicas e o acompanhamento constante dos professores foram os aspetos que reuniram mais grupos de respondentes. Já como pontos fracos do CBT-Piloto, o relatório concluiu que os Professores apontaram, como principal aspeto, “o facto de esta ser uma oferta limitada a um conjunto de crianças como o ponto mais fraco deste projeto” (v. Anexo B – Tabela B9). Outro ponto fraco referido prendeu-se com “a inexistência de recursos físicos para o desenvolvimento deste tipo de atividades, bem como recursos humanos ou materiais” (v. Anexo B – Tabela B9).

5.2. Apresentação de resultados dos questionários

5.2.1. Inquérito por questionário aos professores de Teatro

O quadro geral das respostas ao questionário dirigido aos professores de Teatro pode ser encontrado nos Anexos D (perguntas abertas) e G1 (perguntas fechadas).

A análise dos resultados foi estruturada em seis temas: (A) Perfil dos professores, (B) Opinião quanto à criação do CBT, (C) Perceções sobre o funcionamento do primeiro ano do CBT, (D) Práticas pedagógicas, (E) Contacto com o projeto-piloto e (F) Perceções sobre aspetos de melhoria do CBT. Os respondentes foram codificados com a utilização da letra “P” (professor).

O inquérito foi respondido por um total de 11 professores, 7 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades que variam entre os 23 e os 56 anos de idade (v. Anexo G1).

No tema “Perfil dos professores”, apurou-se que 9 dos inquiridos têm formação em teatro e 2 dos inquiridos não têm formação em teatro (Figura 3). Dos 9 professores com formação em teatro, todos têm formação de grau de licenciatura ou superior (Figura 4). Acresce que, do total de 11 professores inquiridos, 5 têm formação superior também noutras áreas, muito variadas, indo desde estudos de Línguas a Turismo (v. Anexo G1).

Figura 3

Formação em Teatro

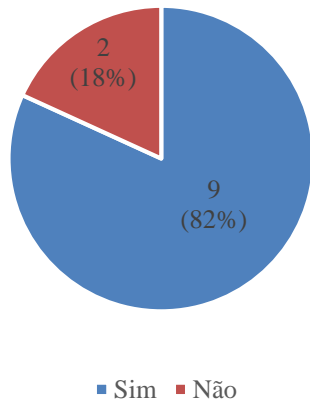
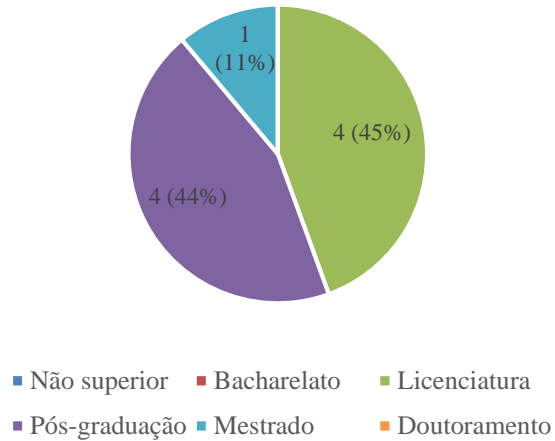


Figura 4

Grau da formação em Teatro



Quanto ao tempo de docência, 4 dos inquiridos responderam ter cinco (ou menos) anos completos de serviço e os restantes 7 inquiridos responderam ter mais de cinco anos completos de serviço, sendo que 1 deles tem mais de vinte anos completos de serviço (v. Anexo G1). Quando perguntados pelo tempo de serviço como docentes especificamente de teatro, as respostas mantiveram-se, à exceção de 1 professor que, tendo entre seis a dez anos de serviço geral como docente, tem menos de 5 anos como docente de teatro. (v. Anexo G1). Do total de inquiridos, 8 já lecionaram outras disciplinas (2 a de Inglês, 2 a de Expressões, 2 de Canto e 1 a de Comunicação). Quanto ao tempo serviço na escola/agrupamento de escolas em que lecionaram o CBT em 2022-23, 9 inquiridos responderam que esse período é igual ou inferior a cinco anos e 2 responderam que esse período tem um intervalo de seis a dez anos (v. Anexo G1).

No ano letivo em estudo, 7 dos inquiridos lecionaram o CBT no 2.º ciclo (5.º ano de escolaridade), 3 no 3.º ciclo (7.º ano de escolaridade) e 1 em ambos os ciclos (Figura 5). Durante esse ano, mais de metade dos inquiridos lecionou mais do que uma disciplina da componente artística do CBT (Figura 6). O conjunto de disciplinas lecionado pode ser consultado no Anexo G1.

Figura 5

Ciclos em que lecionou

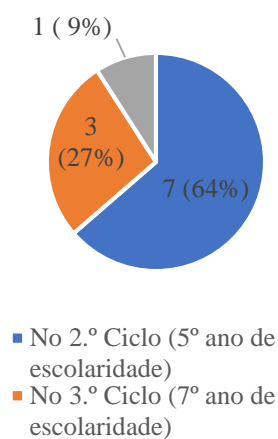
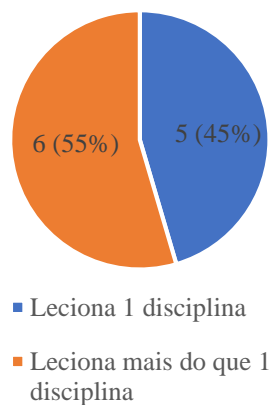


Figura 6

Número de disciplinas artísticas lecionadas



A par da sua atividade como docente, 8 dos inquiridos desenvolvem atividades artísticas (Figuras 7 e 8), 7 destes em contexto profissional e 1 em contexto amador (v. Anexo G1).

Figura 7

Atividade artística a par da atividade de docente

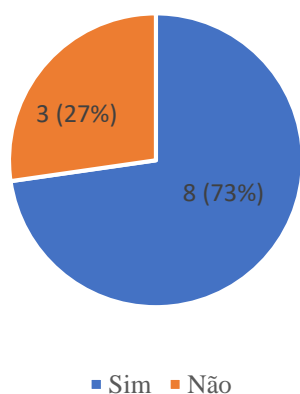
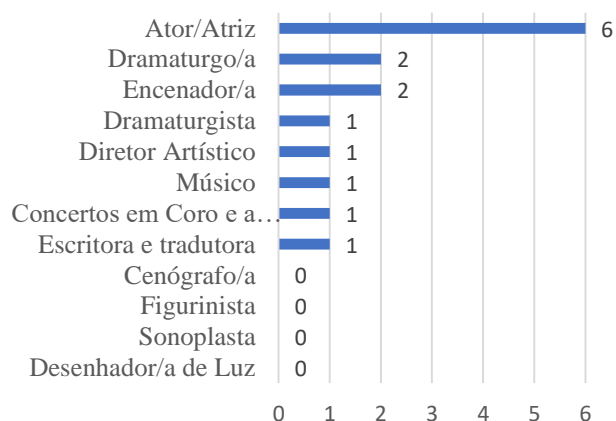


Figura 8

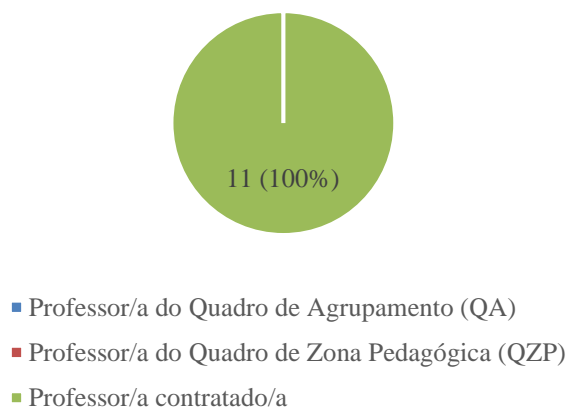
Tipo de atividade artística desenvolvida



A totalidade dos inquiridos lecionou o CBT, no ano letivo 2022-23, na situação de professor contratado (Figura 9).

Figura 9

Situação contratual como docente



Ainda dentro do tema “Perfil dos professores”, foi colocada a questão aberta de saber que aspetos do seu próprio percurso os professores consideram relevantes para o exercício da docência de Teatro. Foram cinco as subcategorias que nortearam a análise de conteúdo das respostas a esta pergunta: “formação em teatro” com o maior número de incidências (6UR), “experiência profissional” (5UR), “competências de comunicação” (2UR), “outras valências pedagógicas” (4UR) e “outros aspetos” (3UR), indicador que reuniu uma diversidade de aspetos referidos uma só vez pelos professores (v. Anexo D).

Passando ao tema “Opinião quanto à criação do CBT”, aos inquiridos foi colocada a questão aberta “Que opinião tem sobre a criação do CBT?”, com o objetivo de conhecer o entendimento que os professores fazem do CBT, nomeadamente, quanto à sua missão. Da análise das respostas emergiu a categoria “a importância do CBT”, concretizada nas seguintes subcategorias: “CBT e o ensino artístico”, “CBT e o desenvolvimento global do aluno”, “CBT e a democratização do teatro”, “CBT e o currículo” e “CBT e a profissionalização do aluno”. A larga maioria das referências (14 UR) ocorreu a propósito do desenvolvimento global dos alunos (v. Anexo D). Os respondentes associam, de forma imediata, a importância da criação do CBT ao seu papel no desenvolvimento global do aluno. A importância da criação do CBT para desenvolvimento do EAE português foi assinalada por seis vezes, em quatro delas vincando-se o atraso da criação do CBT: P7 – “uma decisão que peca por tardia, tendo em conta o tempo de existência de outras ofertas

de ensino especializado”; P5 – Penso que a introdução deste curso na oferta formativa faz sentido, tendo em conta que já existiam o Cursos Básicos de Música, Dança e Canto Gregoriano”. De notar que, em todas as respostas, houve apenas uma referência à preparação dos alunos para a profissionalização: P5 – “... e é uma mais-valia, pois permite aos jovens estudantes interessados em exercer funções ligadas às áreas do Teatro e das Artes Performativas no futuro adquirirem conhecimentos desde cedo” (v. Anexo D).

A análise do tema “Perceções sobre ao funcionamento do primeiro ano do CBT” foi organizada em três subtemas, “Organização Curricular”, “Provas de admissão” e “Funcionamento das aulas”, de forma a acompanhar as secções do questionário aplicado. A cada um destes subtemas corresponderam as categorias, subcategorias e indicadores explicitados na tabela, constante do Anexo D. Da análise das respostas, registamos que 9 dos professores inquiridos consideraram que a organização curricular da componente artística em quatro disciplinas foi adequada, ou muito adequada (v. Anexo G1), por abranger as “áreas base” do teatro: P2 – “porque abrange as diferentes áreas base da formação artística teatral”; P6 – “porque contextualiza e dá a conhecer os alicerces para fazer teatro”. Apenas 2 professores consideraram a organização curricular desadequada, referindo aspetos diversos como falta de articulação entre os programas das quatro disciplinas (1UR), a sua extensão (2UR), a sua insuficiência por dever incluir uma disciplina de História do Teatro (1UR) ou salientando uma nomenclatura incorreta (1UR): P1 – “Porque a área da Improvisação é transversal a todas as disciplinas e por isso a denominação é inadequada”. A carga horária das disciplinas foi considerada adequada por 7 dos inquiridos, 3 consideraram-na muito adequada e apenas 1 considerou-a inadequada: P5 – “Contudo, aquilo que verifico na prática na instituição de ensino onde trabalho e do feedback que recebo por parte dos alunos é que a carga horária é pesada” (v. Anexo D e G1). Fazemos notar que, embora considerando adequada, 2 professores ressaltaram que a carga horária da disciplina de voz poderia ter sido maior (v. Anexo D). Perguntados pela adequação da definição por ciclos das competências a desenvolver pelos alunos do CBT, 9 dos inquiridos consideraram-na adequada e 2 inadequada (v. Anexo G1), por considerarem-na “[P9] ambiciosa” ou desajustada ao perfil dos alunos: “[P6]

Porque parecem ter sido delineadas para alunos já conhecedores ou com algum conhecimento da arte teatral” (v. Anexo D).

Quanto às provas de admissão a que os alunos são sujeitos à entrada do CBT, regista-se que apenas 3 dos inquiridos participaram nessas provas no ano letivo 2022-23 (Figura 10). A totalidade dos professores inquiridos concorda com a existência de provas de admissão (Figura 11).

Figura 10

Participação nas provas de admissão

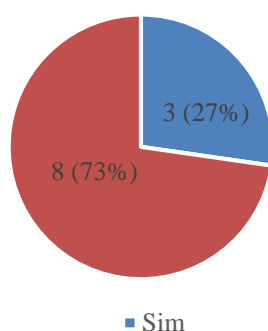
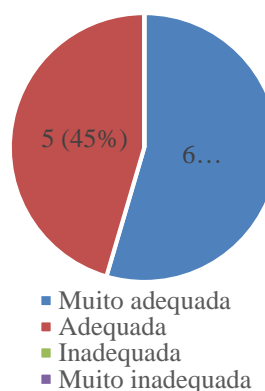


Figura 11

Opinião sobre as provas de admissão



Tendo sido pedido, em pergunta aberta, para justificar essa posição, a maior parte das respostas referiu que a importância das provas de admissão advém da necessidade de esclarecer os alunos sobre o funcionamento do CBT e de aferir a sua motivação para a frequência do curso, com um total de 12 UR (v. Anexo D). Quanto à função de esclarecimento, lê-se: P1 – “... e esclarece los [aos alunos] daquilo que podem esperar de um modo geral”; P3 – “Caso não existissem provas poderia também acontecer o caso de o(a) aluno(a) se estar a inscrever num curso que afinal não lhe interessa”; P6 – “... dando a perceber se a sua escolha será a mais acertada”. Quanto à função das provas como forma de aferição da motivação dos alunos para a frequência do CBT, lê-se que: P1 – “Porque é necessário ter uma percepção sobre a motivação/interesse dos alunos”, P10 – “... privilegiar quem de fato deseja ingressar neste tipo de atividade”; P11 – “... é uma forma de perceber o empenho e vontade de trabalhar do próprio aluno”. Uma UR referiu que as provas são relevantes para “[P10] credibilizar o curso” (v. Anexo D) e 5 UR referiram,

com alguma flutuação terminológica, que as provas de admissão visam aferir “aptidões”, “competências”, “perfis e competências latentes” e “apetências”: P2 – “Apesar de serem provas de aptidão, ou seja, os candidatos não necessitam de ter à partida competências técnicas pré-adquiridas, acredito ser importante a existência de provas de admissão, precisamente para aferir a aptidão de cada candidato”; P3 – “As Provas de Seleção/Admissão são importantes para perceber, num primeiro momento, as competências do candidato”; P4 – “É importante uma pré-seleção para aferir perfis. Por outro lado, existe o risco de se estar a excluir alunos que, não estando despertados para a área, podem ter potencial e competências latentes”. De notar que 2 professores afirmaram que nas suas escolas não houve provas de admissão no ano letivo 2022-23: P5 – “Na Instituição onde leccionei, os alunos da turma de Teatro não realizaram quaisquer provas de admissão”; P9 – “Na escola onde lecciono não houve provas de seleção”.

Regista-se que nas provas de admissão realizadas, não houve nenhum aluno considerado não apto a frequentar o CBT (v. Anexo G1). Também não houve alunos que, sendo considerados aptos, não tenham obtido vaga no CBT (v. Anexo G1).

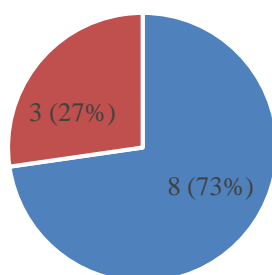
Já sobre o funcionamento das aulas do CBT, quando inquiridos sobre o tempo de duração das aulas da componente artística, os professores tenderam a considerar esse tempo adequado (Figura 12). Apenas 3 professores consideraram o tempo de aula desadequado, quando a unidade letiva foi de 50 minutos: P7 – “É adequado um tempo de aula de dois tempos letivos (100 minutos) que permite o desenvolvimento de planos de aula diversificados e o desenvolvimento de projetos” (v. Anexo D).

Quanto ao espaço destinado às aulas do CBT, a maior parte dos professores considerou-o adequado (Figura 13). Os 4 professores que consideraram o espaço inadequado referiram a dimensão, acústica e condições de segurança: P1 – “A sala é pequena para o número de alunos”; P6 – “... a acústica não é adequada e prejudica na concretização dos exercícios”; P5 – “Na Instituição onde trabalho, o espaço disponibilizado para as aulas de Teatro é um Auditório que não oferece as condições de higiene e segurança adequadas para o trabalho teatral” (v. Anexo D). No que aos materiais e equipamentos diz respeito, os respondentes voltaram a, na maior parte dos casos, considerar os equipamentos adequados (Figura 13): P1 – “Temos equipamento sonoro, projetores de luz, figurinos, adereços, auditório, etc.”; P4 – “A escola tem o equipamento e os recursos físicos

necessários. Os 3 respondentes, que consideraram os materiais desadequados às aulas do CBT, apontaram que: P6 – “A sala não tem os equipamentos necessários à composição de cena e construção de um espetáculo teatral: não tem luzes, nem material de som, cenários, guarda-roupa. Fomos improvisando com os materiais que se foram reunindo”; P9 – “...falta de recursos técnicos adequados ao ensino de TPT, entre outros” (v. Anexo D).

Figura 12

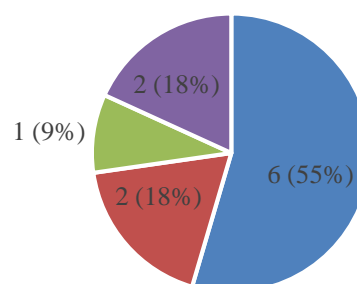
Adequação do tempo de duração das aulas do CBT



■ Sim ■ Não

Figura 13

Adequação do espaço e materiais às aulas do CBT



■ Espaço e materiais adequados
 ■ Espaço e materiais inadequados
 ■ Espaço adequado, materiais inadequados
 ■ Espaço inadequado, materiais adequados

No tema “Práticas pedagógicas”, perguntados sobre a dimensão interdisciplinar dessas práticas, 8 professores responderam que desenvolveram práticas integradas entre a sua disciplina e outras disciplinas da componente artística e 6 afirmaram ter desenvolvido práticas interdisciplinares, também, com disciplinas da componente de formação geral. Perante a pergunta “A avaliação dos alunos foi realizada com base em instrumentos da sua autoria/coautoria com pares pedagógicos ou em instrumentos disponibilizados pela escola/instituição?”, foram obtidas as respostas sistematizadas na Tabela 8:

Tabela 8

Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores respondentes

Instrumentos de avaliação	Número de professores respondentes
Autoria do próprio professor	4
Coautoria com pares pedagógicos	4
Ambos	2

Dos 11 professores inquiridos, 8 disseram ter realizado apresentações públicas de trabalhos artísticos dos alunos, identificando quem assistiu a esses trabalhos (Figura 15) e 7 identificaram, ainda, o local onde esses trabalhos foram apresentados (Figura 14). Perguntados sobre a interação com espaços culturais da área adjacente à escola, apenas 3 professores responderam ter tido contacto com esses locais, no âmbito das disciplinas que lecionaram no ano letivo 2022-23 (v. Anexo G1).

Figura 14

Local das apresentações

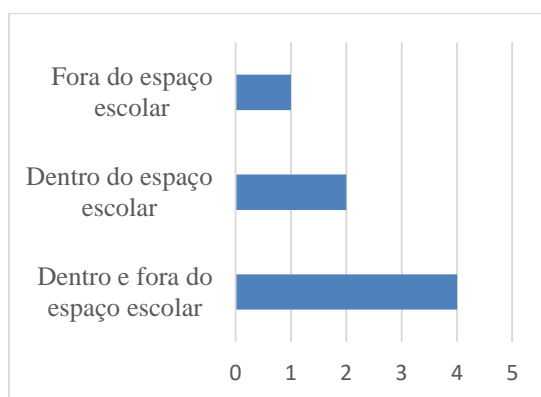
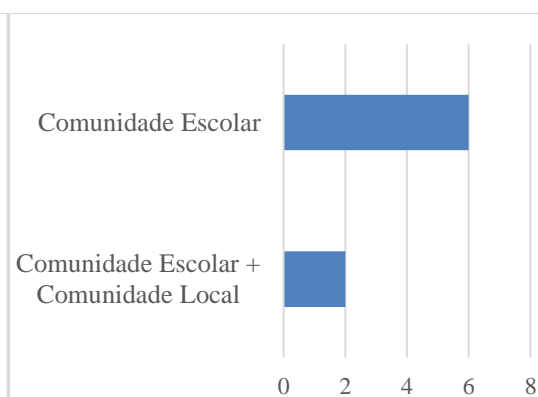


Figura 15

Público das apresentações



Foi perguntado aos professores que referências artísticas têm considerado relevante partilhar com os alunos, ao longo da sua experiência de docência, tendo-lhes sido pedido que dessem exemplos de obras artísticas, companhias, pessoas ou outras referências. As respostas foram muito variadas e ricas em exemplos, tendo o maior número de incidências acontecido a propósito de referências literárias (7UR), seguido das referências a espetáculos (4UR), já as companhias de teatro e dança foram referidas por três vezes, a par de músicas (3UR). Um professor considerou não ser uma matéria relevante. (v. Anexo D).

Quanto ao tema “Informação sobre projeto-piloto”, apenas 2 professores disseram ter tido contacto com esse projeto: P1 – “Acesso a relatórios da atividade. Conversas com participantes e elementos orientadores”; P4 – “Essa informação foi determinante para a abertura do CBT no nosso agrupamento, complementando o ensino do teatro que já existia com a oferta complementar de teatro no 3º ciclo”.

No último tema, “Perceções sobre aspetos de melhoria do CBT”, foi solicitado aos professores que identificassem até três aspetos de melhoria. Apresentamos as respostas em resultados organizados por categorias (v. Anexo D). A categoria “Maior conhecimento por parte das escolas”, com as subcategorias “sobre a natureza da formação do CBT” e “sobre os recursos necessários para o CBT”, reuniu o maior número de referências (8UR): P5 – “Outro aspecto que destacaria - talvez o mais importante - é a necessidade de uma reflexão séria por parte das escolas sobre se o Curso Básico de Teatro se enquadrar no seu plano estratégico e pedagógico. Ao longo do ano letivo tive a percepção de que o Curso foi introduzido na instituição para que 1) os alunos que não entram no curso básico de música possam integrar um curso alternativo e 2) porque há uma expectativa e uma esperança por parte da escola de que o Teatro possa funcionar como ferramenta para disciplinar e regular comportamentos”; P6 – “Aumentar o conhecimento da comunidade escolar e dos pais, sobre o CBT e porque é que ele é relevante”.

A categoria “Espaços e Materiais” foi o segundo aspeto mais mencionado: P5 – “uma das coisas a ter em consideração, desde logo, é a necessidade de um espaço adequado. Uma sala de aula normal, com as suas mesas e cadeiras, não serve as aulas de Teatro. É necessário um espaço com amplitude, que não ofereça restrições de movimento”; P6 – “Ter um espaço apetrechado com os equipamentos necessários para as aulas decorrerem”. A categoria “Componente curricular” teve as seguintes subcategorias: a) Orientações curriculares – “[P10] a inexistência de um manual do CBT também não ajuda”; b) Articulação entre as disciplinas – “[P11] Melhor conexão entre as várias disciplinas” e c) Carga horária – “[P3] Existir também no horário um tempo para um ensaio conjunto (bastava, por exemplo, um tempo por semana) das disciplinas técnico-artísticas”. Outras subcategorias afloraram, ainda que com menor incidência de respostas, como a Provas de admissão – “[P6] Ter provas de seleção”, “[P8] uma escolha mais rígida nas provas de

entradas para o CBT” e a Número de alunos por turma – “[P3] Os turnos da disciplina de Voz poderiam ter até 10 alunos”, “[P9] ... turmas extensas”. A categoria “Avaliação” foi uma vez referida: P9 – “o aluno não transitar de ano no CBT se a sua avaliação for negativa” e 1 professor considerou prematuro responder à pergunta.

5.2.2. Inquérito por questionário aos professores dos órgãos das escolas públicas

Este inquérito por questionário foi respondido por 4 professores, representantes dos órgãos de escolas públicas. As respostas encontram-se nos Anexos E e G2.

O inquérito foi estruturado em duas partes: uma para os casos das escolas em que vigorou o regime integrado e outra para os casos em que vigorou o regime articulado.

A análise das respostas ao questionário foi organizada, à semelhança dos outros dois questionários incluídos neste estudo, nos seguintes temas: A) Perfil dos professores, B) Opinião sobre a criação do CBT, C) Perceções quanto ao funcionamento do CBT, D) Contacto com o projeto-piloto e E) Perceções sobre aspetos de melhoria do CBT.

Os respondentes foram codificados com a utilização da letra “E” (escolas).

Quanto ao tema “Perfil dos professores” apurou-se que dos 4 respondentes, 3 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino (v. Anexo G2). O respondente mais novo tem 42 anos e o mais velho 58 anos de idade (v. Anexo G2).

A formação superior de 3 dos professores inquiridos é de nível de licenciatura e a de 1 é de nível de mestrado. A totalidade dos respondentes tem mais de 20 anos de serviço (v. Anexo G2). Todos os respondentes pertenciam, aquando da aplicação do questionário, à Direção da sua escola, sendo que um dos professores acumulava esta função com a de membro do Conselho Pedagógico (v. Anexo G2). 1 dos professores inquiridos pertencia ao órgão escolar desde agosto de 2022 e os restantes há mais de cinco anos (v. Anexo G2). Nenhum dos professores inquiridos teve, ao longo do seu percurso de docente, qualquer experiência na área do teatro (v. Anexo G2).

A propósito do tema “Opinião sobre a criação do CBT”, para apurar a relação da criação do CBT com outras ofertas de formação artística das escolas, registou-se que, em 3 das escolas, já havia CAE de nível básico antes da criação do CBT, em dois desses casos o CBM e num outro o CBD. Só numa escola não havia qualquer oferta de CAE (v. Anexo

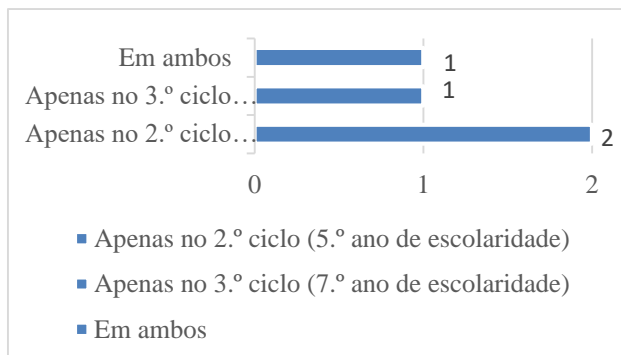
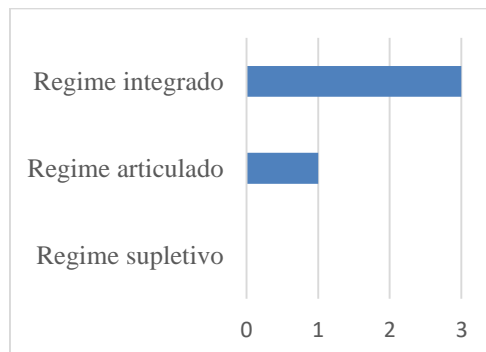
G2). Em 2 das escolas em causa, o ensino do Teatro era, até à criação do CBT, assegurado por oferta de escola e por oferta extracurricular, tendo ambas as ofertas sido mantidas após a criação do CBT (v. Anexo G2).

Quando perguntados em resposta aberta sobre as motivações para a implementação do CBT, a subcategoria de análise mais referida foi a da importância do CBT para o desenvolvimento global do aluno: E2 – “acreditar que o teatro desenvolve competências importantes no âmbito da oralidade, apresentação, comunicação, expressão e trabalho em equipa, entre outras”; E4 – “formação integral dos alunos e alunas”. As restantes motivações foram o reforço da oferta formativa: E2 – “Oferecer mais uma oportunidade de formação”; E4 – “A importância da arte no currículo” e a adesão à iniciativa da escola artística privada local: E1 – “A proposta apresentada pelo [conservatório local] revelou-se apropriada e de grande interesse para o Agrupamento”.

No ano letivo de 2022-23, o CBT foi implementado no 2.º ciclo (5.º ano de escolaridade) em 2 das escolas, no 3.º ciclo (7.º ano de escolaridade) em 1 escola, e nos dois ciclos também em 1 escola (Figura 16). O regime de frequência mais utilizado foi o de regime integrado, com 3 das escolas, e apenas 1 escola em regime articulado (Figura 17). A escolha do regime integrado foi motivada pela capacidade da escola de garantir a lecionação do CBT dentro de portas: E2 – “Porque a escola tem capacidade para integrar os alunos de teatro dentro do mesmo espaço, com professor contratado e durante o período letivo”; e por se considerar ser mais cómodo para os alunos: E2 – “... não havendo necessidade de se deslocarem para o exterior”; E4 – “... e ser mais cómodo para os alunos e alunas”. A escola que abriu o CBT em regime articulado, decidiu privilegiar a parceria já existente com o conservatório local (v. Anexo E).

Dentro do tema “Perceções sobre o funcionamento do CBT”, emergiram as seguintes categorias de análise “curso para abertura do CBT”, “Financiamento do CBT”, “Composição das turmas e horários”, “Provas de admissão”, “Contratação de professores” e “espaço e equipamentos para as aulas”.

A totalidade dos respondentes fez uma apreciação positiva do concurso aberto para a implementação do CBT, mas 1 professor ressaltou que teve pouco tempo para ponderar a decisão: E4 – “... embora com pouco tempo para pensar na implementação do mesmo”.

Figura 16*Ciclos em que o CBT foi implementado***Figura 17***Regimes de frequência*

Também o apoio financeiro cedido pelo Estado relativo ao ciclo de formação do CBT foi apreciado positivamente pelos respondentes, ainda que a maior parte não tenha apresentado qualquer justificação para essa apreciação: E3 – “Não tenho feedback”; E1 – “Nada a indicar”; E4 – “Não se aplica na minha escola”. Em 3 escolas, a frequência da totalidade dos alunos foi financiada pelo Estado e 1 escola não respondeu à questão (v. Anexo G2).

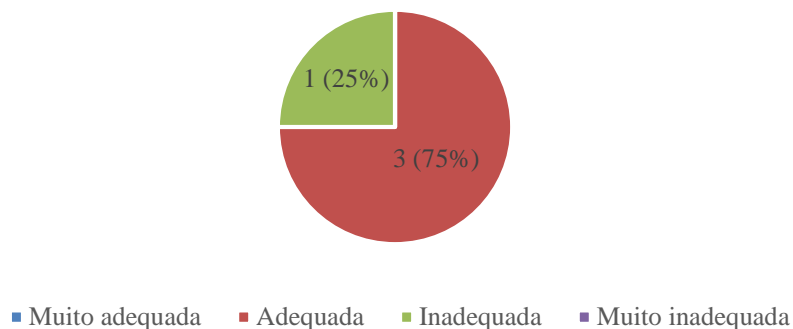
Só numa das escolas inquiridas foi preciso integrar os alunos do CBT em turmas com alunos que não frequentaram o EAE (v. Anexo G2). A articulação dos horários da formação geral com a formação artística especializada foi apreciada muito positivamente pelos professores (v. Anexo G2), apontando-se como causa o facto de os horários terem sido concebidos internamente pelas escolas (v. Anexo E).

Nenhum dos respondentes participou nas provas de admissão ao CBT, no ano letivo 2022-23 (v. Anexo G2). A maior parte dos professores considera adequada a existência dessas provas (Figura 18), associando a importância destas provas à necessidade de aferir a motivação dos alunos para a frequência do CBT: E4 – “Temos que aferir alguma predisposição para o curso, no caso de haver muita procura”. É de notar que este professor entende as provas de admissão como critério a atender, em caso de haver excesso de procura por parte dos alunos. Apenas 1 professor classificou as provas de admissão de inadequadas.

No ano letivo de 2022-23, não houve qualquer aluno considerado não apto a frequentar o CBT, nem qualquer aluno apto que não tenha obtido vaga nas suas escolas (v. Anexo G2). Numa das escolas respondentes não houve provas de seleção (v. Anexo G2).

Figura 18

Opinião sobre as provas de admissão do CBT



As categorias “contratação de professores” e “espaço e materiais para as aulas” referem-se a perguntas que, no questionário, foram dirigidas apenas aos professores das escolas onde o CBT foi lecionado em regime integrado, uma vez que são aspetos fora da responsabilidade das escolas públicas, quando o CBT é lecionado em regime articulado. Assim, estas perguntas foram respondidas apenas pelas 3 escolas que afirmaram ter optado pelo regime integrado.

Todos os professores disseram ter recorrido à contratação de professores novos para efeitos do CBT. Cumulativamente, num dos casos, recorreu-se à contratação de professores que já colaboravam com a escola (v. Anexo G2). Os professores contratados assumiram todas as disciplinas do CBT em 2 das escolas e, na outra, foi contratado um professor por disciplina (Figura 19).

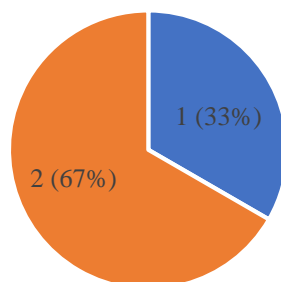
A totalidade dos respondentes considerou que o processo de recrutamento de professores decorreu sem dificuldades e, quando perguntados pelos aspetos dos currículos dos professores mais valorizados no processo de seleção, as respostas foram as seguintes: E2 – “Capacidade de trabalhar com jovens e formação de base em teatro”; E3 – “Concurso Público”; E4 – “Experiência”.

Quanto ao espaço destinado às aulas, 2 dos professores consideraram o espaço inadequado, explicando que as suas escolas estavam em processo de adaptação: E2 – “Trata-se dum espaço que ainda está em construção, visto a sala ser destinada de raiz para o teatro”; E3 – “Ainda estamos em melhoria”. No que diz respeito aos equipamentos e materiais, 2 professores consideraram-nos adequados, explicando que as suas escolas

adquiriram materiais próprios para as aulas do CBT: E3 – “projetores, chão...”; E4 – “Luzes, cortinas, microfones, material técnico”.

Figura 19

Número de disciplinas artísticas lecionadas pelos professores contratados para o CBT



■ Um professor por disciplina ■ Um professor para todas as disciplinas

Em apenas 1 das escolas houve interação com os espaços culturais da área adjacente, no âmbito do CBT: E2– “Apresentações de rua e em espaços da autarquia”.

A propósito do tema “Contacto com o projeto-piloto”, 3 professores responderam negativamente e 1 professor referiu que teve contacto, considerando muito importante informação daí decorrente (v. Anexo E).

Sobre o tema “Aspetos de melhoria do CBT”, apenas 1 professor respondeu, referindo a necessidade de criação de um grupo de recrutamento para os professores de teatro: E4 – “Tem tido resultados incríveis, estamos muito contentes com o curso. Devia ser criado um grupo de recrutamento para o Teatro, de modo a que os docentes possam ficar em igualdade de circunstâncias com os demais”.

5.2.3. Inquérito por questionário aos professores dos órgãos das escolas privadas

Este inquérito por questionário foi respondido por 2 professores, representantes dos órgãos de escolas privadas. As respostas encontram-se nos Anexos F e G3.

A análise das respostas ao questionário foi organizada, à semelhança dos outros dois questionários incluídos neste estudo, nos seguintes temas: A) Perfil dos professores, B)

Opinião sobre a criação do CBT, C) Percepções quanto ao funcionamento do CBT, D) Contacto com o projeto-piloto e E) Percepções sobre aspetos de melhoria do CBT.

Os respondentes foram codificados com a utilização da letra “C” (conservatórios).

Quanto ao tema “Perfil dos professores”, verificou-se que um dos professores respondente é do sexo feminino e outro do sexo masculino, com 33 anos e 47 anos de idade (v. Anexo G3). Ambos os professores têm formação superior de nível de mestrado e vários anos completos de serviço docente (um, entre 6 a 10 anos e, outro, mais de 20 anos, v. Anexo G3). Um dos professores faz parte do Conselho Pedagógico da escola a que pertence e o outro da Direção.

Passando ao tema “Opinião sobre a criação do CBT”, ambos os professores disseram que a motivação para implementar este curso nas suas escolas foi a de diversificar a oferta escolar: C1 – “Diversificação do ensino e ofertas escolares à comunidade”; C2 – “Somos uma escola que tinha como ambição juntar as três áreas artísticas: Música, Dança e Teatro” (v. Anexo F). Ambas as escolas implementaram o CBT, apenas, no 2.º ciclo (5.º ano de escolaridade). Para conhecer as relações de vizinhança do CBT com a restante oferta artística da escola, apurou-se que, uma das escolas já oferecia o CBM e a outra os CBM e CBD (v. Anexo G3). Numa das escolas não havia qualquer ensino de teatro antes da abertura do CBT, na outra existia essa oferta na modalidade de “aulas de teatro ao longo do ano letivo” (v. Anexo G3). Essa oferta manteve-se após a abertura do CBT.

Dentro do tema “Percepções sobre o funcionamento do CBT”, emergiram as seguintes categorias de análise “concurso para abertura do CBT”, “Financiamento do CBT”, “Relações com a escola parceira”, “Provas de admissão”, “Contratação de professores” e “Espaço e equipamentos para as aulas”.

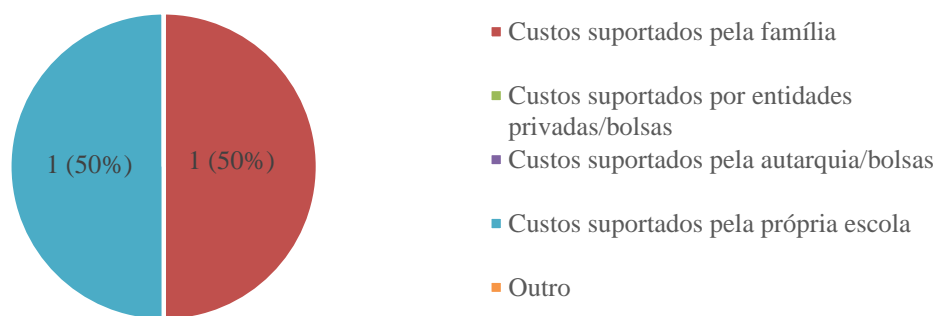
Quando perguntados sobre a adequação do concurso aberto para a implementação do CBT no ano letivo de 2022-23, 1 professor considerou esse concurso inadequado: C1 – “Porque não havia muita informação”; o outro, embora qualificando o concurso de adequado, referiu: C2 – “Falta de clareza em alguns critérios e abertura de poucas vagas financiadas” (v. Anexo F). Quanto ao apoio financeiro cedido pelo Estado relativo ao ciclo de formação do CBT, ambos os professores consideraram-no insuficiente: C1 – “Porque para já não deram oportunidades para atribuir muitas bolsas e com isto fazer o

curso crescer”; C2 – “É preciso apostar muito mais no ensino artístico, alargar a rede e as parcerias e apoiar mais os alunos e as escolas” (v. Anexo F).

Perguntados sobre os critérios de atribuição aos alunos do apoio financeiro concedido pelo Estado, 1 dos respondentes referiu uma lista de seriação dos alunos, sem, contudo, indicar os critérios da seriação em causa (v. Anexo F). A frequência dos alunos do CBT não financiada pelo Estado foi suportada pelas famílias dos alunos, num dos casos, e pela própria escola, no outro caso (Figura 20).

Figura 20

Financiamento não estatal da frequência do CBT pelos alunos nas escolas privadas



Dentro da categoria “relações com a escola parceira”, registámos três subcategorias: a) positiva – “[C1] apesar de existir uma boa articulação...”; b) tem vindo a crescer – “[C2] Temos vindo a melhorar as relações estabelecidas com os AE (diretores, coordenadores, diretores de turma, professores em geral) ...” e c) necessidade de fazer ver a importância do CBT – “[C2] fazendo-os perceber da importância que estas áreas têm no percurso dos alunos, particularmente no desenvolver de competências tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória” (v. Anexo F).

Na categoria “Provas de admissão” apurou-se que ambos os professores participaram nas provas de admissão do ano letivo 2022-23 (Figura 21). Em nenhuma das duas escolas houve alunos considerados não aptos a frequentar o CBT, mas numa das escolas houve alunos considerados aptos a frequentar o CBT que não obtiveram vaga (v. Anexo G3).

Figura 21

Participação nas provas de admissão do CBT

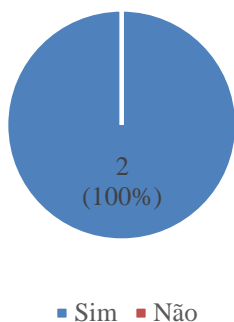
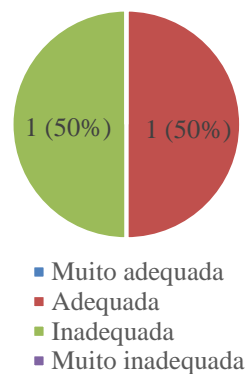


Figura 22

Opinião sobre as provas de admissão do CBT



Quando perguntados sobre a sua opinião em relação à existência de provas de admissão, os respondentes dividiram-se (Figura 22). Um dos professores considera essa existência adequada para aferir aptidões inatas: C2 – “uma primeira abordagem a este tipo de ensino - um primeiro contacto que temos com os possíveis candidatos, que importa no âmbito do conhecimento, ainda que breve e reduzido, da sua aptidão inata, do foco, da atenção e nas singularidades que daqui advêm”, o outro professor considera inadequada a existência destas provas, salientando a ausência de orientações para as mesmas: C1 – “Apesar de entender o porquê das mesmas devia haver diretrizes para tal”.

Em ambas as escolas, o corpo docente do CBT foi formado por professores contratados pela primeira vez para o efeito e em ambas foi contratado um professor por disciplina (v. Anexo G3).

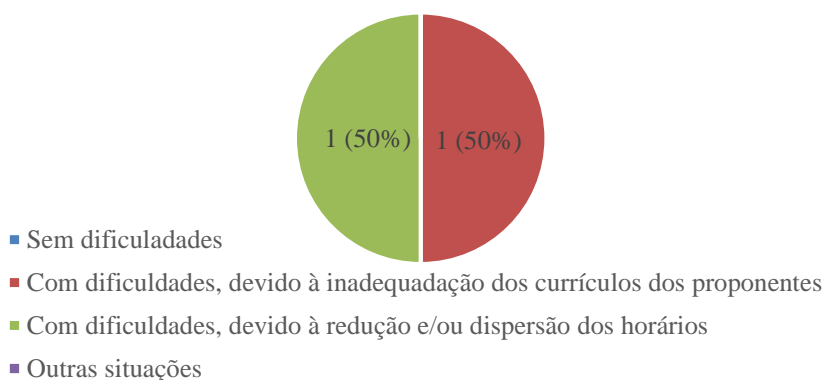
Na contratação dos professores para o CBT, ambos os respondentes referiram ter valorizado a experiência na área do teatro dos docentes a contratar: C1 – “Experiência na área” (v. Anexo F). Um dos professores referiu, ainda, as habilitações académicas como um dos aspetos valorizados no momento da contratação. Ambos os professores consideraram que o processo de recrutamento decorreu com dificuldades, ainda que por motivos diferentes, conforme se lê na Figura 23.

Quanto ao “Espaço e equipamentos” para as aulas do CBT, os respondentes consideraram o espaço de aula desadequado: C2 – “Neste momento, a escola atravessa uma fase complicada no que concerne a instalações. Tratam-se de espaços muito antigos, que

necessitam de requalificação e respetivas adaptações à lecionação destas áreas” (v. Anexo F). As escolas de ambos os respondentes adquiriram novos materiais para efeitos do CBT: C1 – “principalmente livros/materiais didáticos” (v. Anexo F).

Figura 23

Dificuldades identificadas na contratação de professores para o CBT



Só numa das escolas houve interação com os espaços culturais da área adjacente, no âmbito do CBT: C2 – “várias iniciativas e dinâmicas com os AE, câmara municipal, igrejas, património cultural envolvente no concelho a que a escola pertence e em concelhos vizinhos” (v. Anexo F).

Quanto ao tema “Contacto com o projeto-piloto”, só um dos professores afirmou ter tido contacto com esse projeto, valorizando a informação assim obtida como importante: C2 – “Foi importante para percebermos a dinâmica imposta ao seu funcionamento, esclarecer dúvidas e preparar cuidadosamente os planos curriculares das disciplinas, respetivas planificações semestrais e critérios de avaliação gerais e específicos” (ver Anexo F).

No último tema “Perceções sobre aspetos de melhoria”, emergiram quatro categorias: a) mais orientações – “[C1] Mais diretrizes sobre o funcionamento, plano curricular e objetivos”; b) recursos materiais – “[C2] Infraestruturas - recursos materiais”; c) recrutamento – “[C2] recrutamento e contratualização de professores” e d) comunicação com a comunidade – “[C2] comunicação interna e externas com a comunidade envolvente” (v. Anexo F).

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo triangulamos os resultados obtidos pela pesquisa documental com os dos inquiridos por questionário aplicados, para que possam ser discutidos à luz do enquadramento teórico anterior. A discussão é feita tendo como pano de fundo as nossas questões orientadoras, que recordamos serem duas:

- Quais as perceções dos professores quanto à oportunidade da criação do CBT?
- Quais as perceções dos professores quanto ao funcionamento do CBT?

6.1. A oportunidade da criação do CBT e a sua importância

A totalidade dos professores inquiridos no presente estudo considera muito positiva a criação do CBT. A sua larga maioria associa, de forma exclusiva, a importância da criação do CBT ao desenvolvimento global do aluno. Não há dúvida de que, entre os professores inquiridos, a importância do CBT reside no seu impacto no desenvolvimento global do aluno. Os professores inquiridos salientam, invariavelmente, o desenvolvimento pessoal e da autonomia, bem como o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de espírito crítico e de desenvolvimento artístico e criativo (18 UR).

Nota-se, com facilidade, que o desenvolvimento global do aluno a que os professores se referem espelha as competências do PASEO tidas como essenciais a todos os alunos à saída do ensino obrigatório (v. na secção 2.2.1, do capítulo 2). O CBT tem, na ótica dos professores inquiridos, um encaixe perfeito no sistema de ensino português que cada vez mais reconhece a apreensão das linguagens artísticas como uma parte imperativa do desenvolvimento dos alunos, repudiando a secundarização das artes, característica de outros tempos (Fernandes et al., 2014). Durante muito tempo, o contacto com as artes teve um papel secundário (ou terciário, até) no ensino português, ficando relegado para atividades de enriquecimento e extracurriculares (v. secção 2.1.4.1, capítulo 2), ou para o ensino especializado, que era dirigido a um número muito pequeno de alunos, identificados pelo seu talento como propícios à profissionalização em artes. De todos os professores inquiridos, apenas um referiu a preparação para a profissionalização dos alunos como um dos fundamentos da importância do CBT e, mesmo este, referiu-se, primeiramente, ao desenvolvimento global dos alunos (v. Anexo D).

Também no “Estudo de Avaliação do Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro” (Cosme, 2021), as referências ao desenvolvimento global do aluno apareceram com claro destaque

nas razões da importância do CBT e a profissionalização (ou preparação para a profissionalização), apareceu de forma menos expressiva, entre os discursos da população inquirida pelo estudo:

A análise do conjunto de respostas permite-nos concluir que as razões que levaram os diferentes interlocutores locais a escolher o *Curso Básico de Teatro* foi a promoção do desenvolvimento de outras competências que possibilitam o crescimento pessoal dos alunos, mas assumem que optam por escolher esta oferta principalmente pelo gosto pela área do teatro, ou pela curiosidade de experimentar diferentes áreas de formação. (p. 14)

Claro está que a dimensão da preparação para a profissionalização e a dimensão do desenvolvimento artístico dos alunos não são antagónicas. É na aprendizagem de uma linguagem artística nova (com os seus aspetos técnicos, estéticos e criativos) que o aluno se desenvolve de forma completa e, simultaneamente, pode vir a escolher a sua profissionalização nessa área artística. De resto, como acontece todas as disciplinas do ensino básico, que são lecionadas como componentes essenciais ao desenvolvimento dos alunos, independentemente do seu futuro percurso profissional e, simultaneamente, acabam por servir, em especial, aqueles alunos que venham a escolher carreiras profissionais alicerçadas numa ou noutra disciplina.

A necessidade do CBT e a sua relevância parecem estar, portanto, na ótica dos principais envolvidos, ligadas à ideia, hoje indiscutível, de que o conhecimento das artes é necessário ao desenvolvimento dos alunos em idade de ensino obrigatório.

O regime jurídico dos CAE estabelece que os cursos se dirigem apenas aos alunos que revelem especiais aptidões para as áreas artísticas (DL n.º 344/90, de 2 de novembro; Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto; Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro e ANQEP, 2022; todos documentos analisados no Anexo B – Tabelas BX, BX e BD), afirmando o princípio da especificidade deste tipo de ensino, aferido em função das aptidões naturais dos alunos (v. capítulo 2).

Fazemos notar que, nos dados recolhidos pelos inquéritos por questionário aplicados no presente estudo, as características especiais dos alunos do CBT nunca foram apontadas como fundamento para a existência do CBT (v. Anexos D, E e F). Ou seja, nenhum dos

professores auscultados no presente estudo ligou a oportunidade da criação do CBT à necessidade de abarcar alunos com características especiais que até então estivessem sem cobertura no ensino português, tendo antes unanimemente referido que o CBT é oportuno para o desenvolvimento de competências transversais a todos os alunos (v. Anexos D, E e F). Os discursos dos professores inquiridos acompanham, de resto, o movimento do todo sistema de ensino português, que caminhou, ao longo das últimas décadas, no sentido de reconhecer a imperatividade do estudo artístico no desenvolvimento dos alunos do ensino básico (PASEO).

De facto, parece haver dissonâncias entre a conceção dos CAE como ofertas de ensino destinadas apenas aos alunos com aptidões especiais, munidas de provas de seleção para o efeito, por um lado, e aquela que tem sido a real implementação dos CAE, por outro. As dissonâncias a que nos referimos não acontecem apenas entre os discursos dos professores envolvidos na implementação do CBT e o quadro legal da sua conceção, mas verificam-se, também, dentro do próprio corpo legislativo.

Ainda que estipulem que os CAE se destinam a alunos com aptidões, os diplomas legais – exteriorização última das opções políticas e governativas – não definem o perfil do aluno com aptidões e, ao contrário, aprovam medidas que visam a expansão do CAE e alargamento ao maior número de alunos possível. Como resulta dos diplomas analisados:

A inclusão deste curso enriquece o sistema educativo português e traduz o reconhecimento da relevância da formação nesta área para os alunos que pretendam prosseguir estudos na carreira artística, nomeadamente como atores, cenógrafos, produtores, entre outros, facultando os conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e o aperfeiçoamento da expressão artística teatral. (Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro, Preâmbulo)

Trata-se de um percurso de ensino que, à semelhança dos restantes CAE de nível básico nas áreas da Dança e da Música, proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente se obtém o nível básico de educação. (ANQEP, 2022)

Desde o início do milénio, contudo, a vontade política foi, assumidamente, a de aumentar o número de alunos dos CAE (Fernandes et al., 2014; Vieira 2014). No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 69/2009, de 20 de março, por exemplo, lê-se que “[no] contexto da reestruturação do ensino artístico especializado da música e da dança que se encontra em curso e que tem vindo a ser concretizada (...) tendo em vista a sua expansão por forma a abranger um maior número de alunos e melhorar a qualidade do ensino.” (Preâmbulo). Outro exemplo é o que se diz a propósito do *Estudo Avaliativo do Ensino Artístico* (Fernandes, 2007):

A investigação empírica que este texto expressa teve também como ponto de partida uma encomenda do próprio Ministério da Educação, datada de 2006. Todos os investigadores e técnicos sucessivamente envolvidos nesta operação de diagnóstico e de definição de uma política pública ativa concordam quer com a necessidade de encontrar uma missão para o ensino especializado das artes – sobretudo da música e da dança – que objective a sua real inserção no sistema educativo, quer com a expansão da oferta, tendente à democratização desta formação. (Fernandes et al., 2014, p. 2)

Outro exemplo ainda, é o despacho que, em 2021, criou o Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados, cujo relatório não foi publicado:

As medidas estabelecidas nas últimas duas décadas permitiram *aumentar o número de alunos nos vários CAE* (. ...) Os CAE revelam-se, hoje, participantes ativos no desenvolvimento artístico e cultural da sociedade, potenciado pelo conseqüente *crescimento muito significativo do número de estabelecimentos* que os oferecem.

Assim, considerando:

- i) O contributo do ensino artístico especializado para o desenvolvimento cultural e artístico dos alunos, *independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos;*
- ii) A importância da cultura artística na formação das crianças e jovens expressa no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- iii) A importância de *alargar a possibilidade de acesso à frequência dos CAE ao maior número de jovens* e equilibrar a oferta nos níveis básico e secundário, considerando os

desejáveis níveis e padrões de qualidade; (...). (Despacho n.º 435-A/2021, 12 de janeiro, Considerandos)³

Os CAE têm, efetivamente, vindo a crescer em número de escolas e de alunos (CNE, 2023), e não nos parece possível afirmar que tal aconteça por ter havido um aumento do número de alunos, nascidos com um talento apriorístico, que urgia abarcar pelo EAE:

A procura cada vez maior do ensino “vocacional” pelos estudantes das escolas “genéricas” de todo o país obriga a assinalar com aspas esse mesmo ensino “vocacional” (como vimos inevitavelmente assumido no parágrafo acima), mas questiona também o próprio sentido “vocacional” dessas instituições tal como o viveram até então. Isto é, torna-se legítimo (senão mesmo necessário e honesto) questionar até que ponto é que o “ensino vocacional” foi verdadeiramente “vocacional” (...) Ora, se as possibilidades de acesso mostram, sempre, que mais alunos pretendem aceder, não se trata, evidentemente, de “vocação”, mas de *oportunidade*; não se trata de “detectar talentos” (como quem descobre ouro com um detector de metais inertes), mas antes de tomar decisões políticas que permitam generalizar o acesso e possibilitar escolhas próprias e fundamentadas a seres humanos vivos, pensantes e em construção, tal como acontece em qualquer outra disciplina. (Vieira, 2014, p. 62)

Relembramos que o conceito de aptidões, em que algumas disposições legais pretendem assentar todo EAE, não aparece definido, concretizado ou explicado pelo legislador. Na pesquisa de literatura científica que efetuámos, também não conseguimos obter o esclarecimento quanto ao conceito de “aptidões”, tendo encontrado estudos da área da psicologia (Balbinotti, 2003), a propósito de alunos do final do secundário, aquando da escolha do curso de ensino superior ou, ainda, a propósito de adultos a propósito de uma diversidade de cenários. Vieira (2014) acrescenta:

Os estudos sobre o desenvolvimento da vocação e a orientação vocacional, por seu turno, referem que as opções vocacionais não podem ser decisões pontuais, ou apenas objecto de testes específicos, mas antes decisões que devem ser construídas ao longo dos tempos

³ Destaque nosso.

e mediante formação apropriada. (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Guichard, 2005 citados por Vieira, 2014, p. 71)

De acordo com Sousa (2003):

No ensino superior, esta educação artística vocacional é ministrada nas escolas superiores do ensino politécnico e em universidades. A designação «vocacional» (...), parece, pois, à primeira vista, estar de facto em concordância com este tipo de ensino artístico, que deverá, na realidade, considerar a vocação, ou seja, a inclinação e o talento, que o aluno possuirá para enveredar por uma dada via profissionalizante no mundo das artes.

O termo, porém, de acordo com vários estudos científicos sobre a psicologia vocacional, parece ser impropriamente aplicado a crianças com menos de 14-16 anos, porque só nesta idade é que se definem e organizam os fatores de vocação. (Gesell, 1954, D. Super, 1963 & Day, 1996 citados por Sousa, 2003, pp. 96-97)

Também o *Estudo de avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes, 2007) apela à seriedade com que os termos “aptidões” ou “vocações” devem ser utilizados:

A exigência que neste particular se coloca ao investigador não pode ser outra que não a de explicar (...) por que ordem de razões a aptidão no campo da arte se confunde amiúde com aprendizagem e competências socialmente adquiridas. Numa linguagem psicanalítica poderíamos dizer que esta é, porventura, *a zona cega ou discursivamente não pensada dos procedimentos práticos neste sector educativo* (. ...) Nessa medida, devemos começar por referir que, historicamente, o conceito de aptidão é apenas inteligível no plano científico como categoria estatística trabalhada pela Psicologia. (pp. 260-261)⁴

O princípio segundo o qual a especificidade do EAE se afere por referência às aptidões naturais dos alunos está, como vimos, historicamente associado à ideia de precocidade (Fernandes, et al., 2014; Gomes, 2002; Vieira, 2014). Ou seja, à ideia de que o ensino artístico só tem qualidade se começar cedo na vida dos alunos. As questões de

⁴ Destaque nosso.

precocidade colocaram-se sempre a propósito do ensino da dança e da música e nunca do teatro.

Acrescentamos que o precedente, historicamente relevante na área da música, da Academia de Santa Cecília, defendendo o início precoce do ensino da música, dedica todo o primeiro ciclo de ensino (ou seja, 4 anos letivos) ao diagnóstico das aptidões dos alunos para, depois sim, serem reconduzidos a um dos dois tipos de percursos existentes na escola, um com um reforço progressivo das componentes de ensino artístico e outro com o reforço progressivo das componentes do ensino geral, em detrimento das do ensino artístico (v. capítulo 2.1.4.; Gomes, 2002). Ora, o que está estabelecido o para os CAE de nível básico é que a mesma aferição de aptidões aconteça numa única prova e de curta duração, podendo o aluno, com base neste contacto único, ficar excluído, definitivamente. O regime que regula o CBT foi herdado dos CBM, CBD e CBCG, sem que tenha havido qualquer adaptação às características concretas do teatro, como decorreu da análise da Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, Portaria n.º 223-A/1028, de 3 de agosto e Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro (v. Anexo B – Tabelas B3 e B5). Dessa forma, a ideia de aptidões inatas, que devem ser precocemente diagnosticadas, transitou para o CBT sem qualquer adaptação ao caso específico do teatro.

Relembramos que, desde a conhecida Reforma Veiga Simão, em 1971, o ensino do teatro aconteceu apenas ao nível do ensino superior e, a partir de 1990, também ao nível do ensino secundário, e nunca o teatro português paralisou, bem provando que, no caso do teatro, as exigências de precocidade não existem, ainda que o cedo início da aprendizagem possa, naturalmente, beneficiar o acesso às profissões teatrais.

Além do problema identitário de definição do EAE do teatro (Correia, 2023; Vieira, 2014) por referência às aptidões prévias dos alunos a que se destina, uma questão próxima desta merece ser discutida, olhando os resultados obtidos no presente estudo. Trata-se de saber de que forma as provas de seleção do CBT foram, efetivamente, aplicadas, no ano letivo de 2022-23.

6.2. As provas de admissão ao CBT

Dos dados analisados, registamos que apenas um professor considera desadequada a existência de provas de seleção e que todos os outros a consideram adequada, ou mesmo

muito adequada (v. Anexo G). Se atentarmos nos motivos apontados pelos professores, notamos que os dois motivos mais frequentemente mencionados foram o do esclarecimento dos alunos sobre o que é o CBT, por um lado, e o de poder perceber-se, através das provas, as motivações dos alunos para a frequência do CBT, por outro (13UR). Quer isto dizer, que estes professores entendem que as provas de seleção são relevantes para informar os alunos sobre o que é um curso de teatro (realidade que lhes é desconhecida) e para melhor conhecer a vontade que leva os alunos a candidatar-se.

Nas respostas obtidas, as referências a aptidões dos alunos foram menos frequentes (5UR), mostrando-se vagas e com dispersões de nomenclatura (“aptidões”, “competências latentes”, “apetências”, “perfis”, v. Anexos D, E e F). Note-se, ainda, que em 3 escolas não houve provas de seleção, de todo (E2 – “Na nossa escola não há provas de seleção. Aceitamos os alunos até fazer uma turma, desde que estes se proponham”, Anexo E), pelo que a paridade na entrada no CBT ficou afetada pela variedade de versões das diferentes escolas. Registou-se, também, que 12 dos 17 professores respondentes não participaram nas provas de seleção, o que levanta a dúvida de saber quem terá encabeçado estas provas e com que formação para o efeito. É, também, relevante notar que em nenhuma escola da população inquirida houve alunos considerados “inaptos” e em apenas 1 das 17 escolas abordadas houve alunos que, tendo sido considerado “aptos”, não obtiveram vaga, pelo que se verificou que, na prática, as provas de admissão não tiveram um verdadeiro efeito de seleção de alunos, ou, caso contrário, seríamos obrigados a admitir que se deu a coincidência de todos os alunos que se candidataram no ano letivo de 2022-23 possuírem talentos inatos e serem em número exatamente igual ao do número de vagas disponíveis.

Quanto ao modelo da prova, os únicos a que conseguimos ter acesso foram quer o constante da proposta apresentada à ANQEP (Correia, 2019) – que não é o oficial – quer vários modelos de prova utilizados por escolas de diferentes regiões do país. Seleccionámos alguns desses modelos e anexamo-los a este estudo (Anexo E). Nestes modelos nota-se uma variabilidade de procedimentos e de critérios, o que quer dizer que um aluno pode ser selecionado, ou excluído, de formas diferentes, consoante a região do país em que estude. Alguns modelos, por exemplo, referem a realização de workshops para alunos e sessões de esclarecimento para EE. Outras preveem provas escritas, outras

entrevistas destinadas “a identificar a motivação do candidato para a aprendizagem teatral no contexto do Ensino Artístico Especializado” (v. Anexo E).

Por outro lado, os modelos que concretizaram os critérios de avaliação da prova em causa, mencionam aspetos como os de “relação do corpo com o espaço”, “capacidade de trabalhar a imaginação e criação de dramatizações”, “capacidade de criação de uma história a partir de um objeto”, “postura vocal”, “expressividade” ou “capacidade de cooperação e interação em dinâmicas de grupo” (v. Anexo I; Correia, 2019).

Fazemos notar que alguns destes parâmetros implicam um alto nível de subjetividade na sua avaliação e outros exigem, muitas vezes, algum tempo para que possam ser demonstrados. Acresce que, da análise da Portaria n.º 223-A/1028, de 3 de agosto (v. Anexo B – Tabela B5), resulta que aos professores não é, em qualquer momento, exigido que fundamentem a decisão de qualificar um aluno de “inapto”.

A prova de admissão em causa, como ato isolado e de tempo reduzido, parece-nos, da leitura combinada dos resultados obtidos, não prover dados válidos ou seguros sobre os critérios que se pretende verificar nos alunos, ficando em causa, entre outras coisas, a igualdade de circunstâncias em que os alunos são admitidos no CBT.

6.3. Os Professores de Teatro

Um outro aspeto, que sobressai dos dados recolhidos (quer da pesquisa documental, quer nos inquéritos por questionário) e que merece ser discutido, está relacionado com os professores de teatro.

O número de respondentes no grupo dos professores de teatro foi de 11. Destes, 9 professores têm formação em teatro e 2 deles não (v. Anexo G). Ainda que em número reduzido, há que notar que, num CAE, dois dos professores em exercício de funções não tinham formação em teatro. Os 9 professores com formação em teatro detêm formação de nível de licenciatura ou superior. Todos estes professores lecionaram no ano letivo de 2022-23, na situação de “professor contratado”, apesar dos vários anos de serviço de docência, conforme registado nos gráficos do Anexo G. É surpreendente que um grupo de docência inteiro, afeto a oferta educativa que se quer a crescer, se encontre numa situação contratual precária. A grande razão de ser de um tal cenário é a ausência de grupo de recrutamento para os professores de teatro. A ausência de grupo de recrutamento é um

dos principais problemas identificados por este estudo, com muita facilidade, diga-se, uma vez que são inúmeros os alertas que, em vão, têm sido dados por diferentes agentes ao longo dos anos, de que escolhemos apenas dois exemplos:

O reconhecimento da figura de professor de EAE de Teatro no Ensino Nacional deverá ser devidamente definido pelo Governo em vigor, atribuindo e registando em Decreto-lei o respetivo código de recrutamento a este grupo de trabalho não só para efeitos de seleção e recrutamento de pessoal docente, mas como um marco de mudança de paradigma de forma a integrar e normalizar o cargo de professor de EAE de Teatro no sistema de Ensino/Educação. (Correia, 2019, p.16)

O outro exemplo, anterior à criação do CBT, é da APROTED, entidade que tem, incansavelmente, chamado a atenção para a ausência de grupo de recrutamento como vimos no enquadramento teórico (v. subcapítulo 2.1.3). Num dos apelos feitos em 2019 ao Ministério da Educação, escrevia:

De facto, estão já reunidas as condições necessárias para concretizar tal medida:
Existem disciplinas ligadas ao Teatro e à Expressão Dramática no currículo;
Há professores com formação superior em teatro, alguns profissionalizados;
Lecionam aproximadamente 50 professores com formação superior em Teatro no Sistema de Ensino, alguns profissionalizados;
As reivindicações contidas na Petição n.º 598/XIII/4.^a são justíssimas;
A criação de um grupo de recrutamento e a vinculação dos professores de teatro são fundamentais para o cumprimento do Direito Comunitário, nomeadamente da Diretiva 99/70/CE;
O investimento necessário para criar tal grupo de recrutamento é irrisório. (APROTED, 2019)

Nos questionários do presente estudo, além do que resulta dos dados obtidos a propósito do perfil dos professores (v. Anexo D), a ausência de grupo de recrutamento foi referida como um dos aspetos de melhoria do CBT. Diríamos mais, a existência de grupo de recrutamento de teatro não é um aspeto de melhoria do CBT, mas uma condição *sine qua*

non do CBT. É bastante intuitivo entender que nenhuma oferta educativa poderá subsistir, muito menos crescer, sem professores, pelo que nos escusamos de dissertar sobre este facto. Chamamos, antes, a atenção para que nas áreas da música e da dança, que em tudo o mais serviram de analogia ao CBT, existe grupo de recrutamento de docentes. Registamos, ainda, que a criação do grupo de recrutamento de professores da área da música e da dança foi acompanhado de medidas tendentes à integração dos professores que, até então, tinham estado no ativo. Veja-se o que Ministério de Educação e Ciência (2015) determinou em relação aos CAE de artes visuais e audiovisuais:

A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente em Portugal nos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário conforme estipulado pelo Decreto-Lei n. 79/2014, de 14 de maio (. ...)

Atenta a exigência de habilitação profissional como condição para o exercício da atividade de docente, importa assegurar a adequada qualificação profissional de todos os docentes que não conseguiram aceder a cursos de profissionalização, anteriormente realizados, possibilitando satisfazer as suas expectativas profissionais.

Considerando que muitos docentes, que se encontram em exercício efetivo de funções de docentes, possuem já o tempo de serviço necessário à dispensa do segundo ano da profissionalização previsto no n.º 1, do artigo 43.º do Decreto-Lei n. 287/88, de 19 de agosto, na redação dada pelo Decreto-Lei n. 345/89, de 11 de outubro (...). (Despacho n.º 7286/2015, de 2 de julho, Preâmbulo)

Veja-se, ainda, a recomendação da Assembleia da República (2021), no sentido de:

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição recomendar ao Governo que proceda à abertura de um processo de vinculação extraordinária dos docentes de técnicas especiais do ensino artístico especializados nas áreas das artes visuais e dos audiovisuais nos estabelecimentos públicos de ensino. (Resolução da AR n.º 80/2021)

Tais medidas permitem que a contratação de professores seja um processo mais ágil, por um lado, por outro incentiva a que alunos inscritos nos cursos superiores relacionados

com essas áreas se inscrevam na vertente de educação dos respetivos cursos, entrando no mercado numa situação desigual face aos candidatos aos lugares de professor de teatro. Existem diversas ofertas de formação superior em teatro, na vertente de educação, em tudo semelhantes à formação superior das áreas da música e da dança, que por não haver grupo de recrutamento, não profissionalizam oficialmente professores de teatro. A inexistência de grupo de recrutamento de professores de teatro consubstancia, a nosso ver, um incumprimento, pelo menos, dos seguintes preceitos normativos analisados no presente estudo:

– Art.º 33.º, n.º 1, do DL n.º 344/90, de 2 de novembro: *A formação e qualificação dos docentes para a leccionação dos diversos níveis e vias de educação artística será objecto de regulamentação, para cada área da educação artística, tendo em conta os princípios gerais consignados no presente diploma e no Decreto-Lei n. 344/89, de 11 de Outubro.*

– Art.º 14.º, n.º 1, do DL n.º 344/90, de 2 de novembro: *A educação artística vocacional é assegurada por docentes especializados.*

– Art.º 10.º, n.º 4, do DL n.º 344/90, de 2 de novembro: *Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada por docentes especializados, respetivamente por área e por disciplina.*

– Art.º 35.º, n.º 1, do DL n.º 344/90, de 2 de novembro: *Os quadros do pessoal docente das escolas públicas que ministram a educação artística nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, nas vias genérica e vocacional, são dotados de lugares destinados a professores das diversas áreas de educação artística, através de portarias conjuntas dos Ministros das Finanças e da Educação.*

– Art.º 4.º, n.º 1, alínea d) do DL n.º 55/2018, de 6 de julho: *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;*

A inexistência de grupo de recrutamento de teatro deve, ainda, ser enquadrada na conjuntura atual do ensino português, que enfrenta o seguinte cenário:

Por um lado, é verdade que haverá uma queda no número de alunos na ordem dos 16% até ao ano letivo 2030/31, sendo esta mais acentuada no 3.º ciclo e secundários, onde rondará os 22%. Por outro lado, a queda do número de professores disponíveis, por via da chegada à idade da reforma, será ainda mais acentuada, cerca de 39%, sendo particularmente abrupta nos educadores do pré-escolar. No total, conjugando os dois efeitos, será necessário recrutar cerca de 34500 professores na próxima década. Esta aceleração da saída para as reformas irá ocorrer de forma muito transversal entre grupos de recrutamento e regiões do país. (Freitas, 2023, pp. 59-60)

Por último, salientamos que a regularização formal da contratação de professores de teatro permitirá desenhar um perfil do professor de teatro, reflexão também em falta. A este propósito e, vincando sempre as limitações da abrangência desta investigação, fazemos notar que a larga maioria dos professores de teatro envolvidos no estudo desenvolve atividades artísticas em contexto profissional, a par da sua atividade de docente, destacando-se a atividade como ator/atriz (v. Anexo G) e, ainda, que vários professores consideram este aspeto como um dos mais relevantes no seu percurso para capacitá-los para a docência de teatro (v. Anexo D). Também na contratação dos professores de teatro pelas direções de escolas inquiridas pesou como critério a C2 – “experiência profissional, percurso efetuado como artista e reconhecimento no meio” (v. Anexo F).

Estes fatores conjugados incentivam a que se pense na relevância da atividade artística profissional no desenhar do perfil dos professores de teatro e, bem assim, na eventual mais-valia de validar percursos diversificados para chegar a esse perfil. Ilustrando, e porque em teatro não se teme a alteridade, diríamos que talvez se possa falar em *perfis* de professor de teatro, mais do que em *perfil* do professor de teatro.

6.4. Outros aspetos do funcionamento do CBT

Dos dados recolhidos resulta que as perceções dos professores sobre os espaços, materiais e equipamentos afetos às aulas do CBT são muito variadas (v. Anexos D, E, F e G), impossibilitando um diagnóstico conclusivo.

Há, contudo, um aspeto decorrente dos resultados obtidos no presente estudo que consideramos relevante ser discutido. Registámos que a maior parte dos professores respondentes lecionou mais do que uma disciplina artística no CBT, no ano letivo de

2022-23, tendo em vários casos o mesmo professor acumulado todas as disciplinas da componente artística (v. Anexo G). Atendendo à natureza da oferta de ensino do CBT, coloca-se a dúvida de saber se as situações de monodocência não contrariam o exposto no n.º 1, do art.º 14.º do Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro, “A educação artística vocacional é assegurada por docentes especializados” (v. Anexo B – Tabela B1) e o carácter especializante dos CAE.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Foram dois os objetivos que nortearam este trabalho: (i) Conhecer as percepções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas da região da grande Lisboa sobre a criação do CBT e (ii) Conhecer as percepções dos professores de teatro e dos órgãos das escolas da região da Grande Lisboa sobre várias dimensões do funcionamento do CBT, durante o ano letivo 2022-23.

As limitações metodológicas deste estudo, explicitadas no capítulo 4, fazem-nos recordar que os resultados obtidos dificilmente podem ser generalizados a todos os professores envolvidos no primeiro ano de implementação do CBT, embora a frequência com que alguns aspetos apareceram na pesquisa tenha permitido a sua problematização. Apresentamos, em jeito de considerações finais, essa problematização por referência a cada um dos dois objetivos de estudo.

7.1. Sobre a oportunidade da criação do CBT

Da pesquisa efetuada no presente estudo conclui-se que a criação do CBT é reconhecida como um avanço positivo do sistema de ensino português, colmatando-se uma lacuna evidenciada pela existência, já desde 2009, dos CBM, CBD e CBCG e pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que elenca o teatro no conjunto de áreas que fazem parte da EA portuguesa.

A necessidade de criação do CBT, de acordo os resultados obtidos nesta investigação, advém do aperfeiçoamento do sistema de ensino básico português, que, atualmente, reconhece a apreensão de linguagens artísticas como imperativa para desenvolvimento global do aluno, de forma a atingir o perfil à saída do ensino obrigatório, que o PASEO estabelece para todos os alunos.

Desde a criação dos CBM, CBD e CBCG, têm sido tomadas medidas para promover o crescimento da oferta do EAE nas escolas portuguesas. Essas medidas vão desde o reforço da rede escolar por meio de contratos de patrocínio, celebrados entre o Estado e escolas privadas de ensino artístico, para, em parceria, com as escolas de ensino geral, garantirem os CAE, passando por medidas de aumento da rede de escolas públicas de EAE (Conservatório de Música de Loulé, criado em 2018, e Conservatório Regional de Música de Vila Real, previsto para 2024), ou, ainda, por medidas de regularização da situação

profissional dos docentes do EAE. A criação do CBT é uma das medidas que veio reforçar a aposta no desenvolvimento e expansão do EAE.

Se, atualmente, é entendido que o estudo das artes é essencial ao desenvolvimento global de todos os alunos (i.e., sem esse estudo os alunos desenvolvem-se, é certo, mas não de forma completa ou considerada suficiente), importa perceber de onde vem a especialidade dos CAE e o que os distingue de outras ofertas de ensino artístico, definindo concretamente a sua missão e o seu lugar no sistema de ensino português.

O regime jurídico dos CAE estabelece que os cursos se dirigem apenas aos alunos que revelem especiais aptidões para as áreas artísticas em causa e que as restantes ofertas de ensino artístico se dirigem à totalidade dos alunos, afirmando o princípio da especificidade deste tipo de ensino por referência às aptidões naturais dos alunos. Como vimos, esta solução, ainda que muito tentadora por ser fácil de enunciar, tem-se revelado difícil de executar e ditou um percurso do ensino artístico pautado, até 2009, pelo insucesso escolar dos alunos abrangidos pelos CAE e por uma abordagem legislativa casuística das idiossincrasias e problemas que este sector do ensino evidenciava.

Neste estudo, conclui-se haver dissonâncias entre, por um lado, a conceção dos CAE como ofertas de ensino destinadas apenas aos alunos com aptidões especiais e, por outro, a real implementação dos CAE, cuja alavancagem tem vindo a ser o reconhecimento da imperatividade das artes na formação dos alunos da escolaridade básica.

Conclui-se, também, por uma dissonância entre uma tal consagração dos CAE e as medidas adotadas para crescimento e democratização dessa oferta, a menos que se admita que os alunos com aptidões vão surgindo em igual número ao de vagas nos CAE, que aumentam a cada ano, com variabilidade dependente da disponibilidade financeira do Estado, de acordo com a opção política vigente.

Ao CAE têm vindo a crescer em número de escolas e de alunos (CNE, 2023) e não nos parece possível afirmar que tal aconteça por ter havido um aumento do número de alunos, nascidos com um talento apriorístico, que urgisse abarcar pelo EAE. O EAE tem crescido pela necessidade de uma oferta artística estruturada durante o ensino obrigatório.

O conceito de “aptidões naturais”, através do qual se pretende arrumar o EAE dentro do sistema português, não se encontra definido ou explicado pelo legislador. Este facto tem comportado um certo grau de ambiguidade quanto ao que se entende, afinal, por ensino

especializado (Vieira, 2014). Correia (2023) põe em evidência as “identidades em construção” dos CAE. Julgamos que, atualmente, estamos precisamente perante essa necessidade de construir a identidade do EAE.

Além da ausência de definição legal, registamos que não encontramos na literatura científica pesquisada qualquer esclarecimento sobre o conceito de aptidão natural para o teatro aplicável a alunos em idade do ensino básico. Apontamos que esta matéria é um assunto que merece mais investigação académica.

Consideramos que trazer as aptidões dos alunos para critério definidor do que é o EAE sem definir esse conceito não oferece a segurança ou rigor que a regulação de um sistema de ensino exige.

No entanto, acima de tudo, consideramos que uma tal conceção do EAE está desfasada daquilo que são os princípios orientadores do sistema de ensino português atual no seu todo, correspondendo antes a um paradigma datado, que remonta ao séc. XIX e ao ideário neorromântico do que é a arte e o artista, que se encontra totalmente ultrapassado.

A ideia de um ensino dirigido a alunos com aptidões inatas está, na sua origem, associada à ideia de precocidade do ensino artístico, que foi sempre ponderada a propósito da música e da dança e nunca do teatro.

Desde a conhecida Reforma Veiga Simão, a partir de 1971, o ensino do teatro aconteceu apenas ao nível do ensino superior e, a partir de 1990, também ao nível do ensino secundário, e nunca o teatro português paralisou, ou seja, todos os atores e outros profissionais do teatro no ativo nos dias de hoje formaram-se sem que existisse curso básico.

O ensino precoce de teatro terá efeitos benéficos no acesso às profissões da área do teatro (a linguagem teatral será menos desconhecida ao aluno que se candidate ao ensino profissional de nível secundário ou, mais tarde, ao ensino superior), mas não é condição das mesmas. Será, aliás, da maior valia, em tempo próprio, procurar conhecer os percursos profissionais dos alunos que estudaram no CBT e dimensionar o número de alunos que prosseguiram o ensino profissional do teatro.

Não sustentamos que ao conceito de “aptidão” falhe qualquer razão de existência ou lugar no EAE e compreendemos, também, que o mesmo tenha de envolver o alto grau de subjetividade, característico, inevitável e salutar das áreas artísticas. Nada invalida, por

exemplo, que a avaliação das aptidões artísticas possa, sem prescindir de uma maior fundamentação científica quanto ao conceito, servir de critério para aspetos dos CAE, tais como o da constituição das turmas, o da progressão dos alunos ao longo do ciclo, o da avaliação intercalar ou final dos alunos e, ainda, o da conceção de planos especiais de acompanhamento e progressão dos alunos. O que questionamos é que o conceito de “aptidões especiais” seja definidor deste setor do ensino.

A especialidade do ensino de teatro de nível básico, cremos, não reside nos talentos inatos dos alunos que o devem frequentar, mas antes no grau de profundidade do conhecimento sobre teatro que qualquer aluno que o frequente adquira.

O CBT tem uma dimensão diferente e maior do que qualquer outra oferta de ensino de teatro de nível básico existente em Portugal. O CBT apresentou, pela primeira vez, uma sistematização desse ensino com a organização de aprendizagens essenciais, práticas pedagógicas, métodos de avaliação e sistema de progressão.

O ensino do teatro de nível básico nunca tinha sido sujeito a tal profundidade de sistematização. Ainda que tenham sido avançadas algumas iniciativas de conceção de ensino do teatro nos 2.º e 3.º ciclo, no âmbito da autonomia curricular das escolas para criar disciplinas novas e enriquecer a sua oferta – veja-se, como exemplo para o 2.º ciclo, o estudo *A inclusão do Teatro como disciplina no currículo do 2.º Ciclo do Ensino obrigatório* (Miranda, 2021) –, esta oferta ocupa um lugar curricular muito reduzido (e secundarizado) nas matrizes do ensino básico geral. O CBT tem uma matriz curricular e carga horária bastante superior, promovendo, por isso, um estudo aprofundado do teatro (v. Anexo B).

A especialização ocorre porque, pela primeira vez, os alunos são sujeitos a estudo do teatro ao longo de dois ciclos completos, com quatro disciplinas distintas, com uma carga horária semelhante à das restantes componentes curriculares do ensino geral, lecionadas por professores de teatro, tornando-os, por isso, mais especializados na matéria, do que nas restantes ofertas de ensino do teatro. É uma oferta que tem, dessa forma, um carácter especializante.

Salientamos que em causa não está apenas o problema aparentemente teórico de saber qual é a missão dos CAE, mas antes uma questão muito real e com consequências práticas: no ensino português é possível excluir um aluno de um percurso de ensino, com

base num conceito vago que não oferece o grau de objetividade necessário para justificar uma medida tão perentória como a de exclusão.

Tal medida, tão raramente prevista no sistema de ensino português, mesmo noutros graus de ensino e nunca alicerçada em conceitos indefinidos ou pouco estudados, dá-se ao nível no ensino básico, ou seja, na entrada dos alunos para o 5.º ano de escolaridade. Falamos de alunos que, na maior parte dos casos, têm 10 ou 11 anos de idade. Aos 11 anos de idade, os alunos portugueses podem ser considerados “inaptos” a frequentar o EAE, cuja importância advém, contudo, do desenvolvimento de competências transversais que esse ensino promove.

Os resultados deste estudo demonstram que a quase totalidade dos professores inquiridos considera adequada a existência de provas de admissão à entrada do CBT. Os professores avançaram duas razões principais para justificar essa posição: a necessidade de esclarecer os alunos sobre o que é o CBT e a necessidade de, com recurso às provas, perceberem a motivação dos alunos para a frequência do CBT. Ambas as situações, contudo, parecem demandar outro tipo de intervenção, que não o de uma prova de seleção (sessões de esclarecimentos e entrevistas, são alguns exemplos disso) e nada têm a ver com as eventuais aptidões dos alunos.

Nas escolas participantes neste estudo não houve alunos considerados não aptos a frequentar o CBT, nem, salvo uma exceção, alunos aptos que não tenham obtido vaga, no ano letivo 2022-23. As provas de admissão efetuadas não tiveram, portanto, um efeito prático de seleção, o que condiz com as perceções dos professores de que o que está verdadeiramente em causa é o esclarecimento de parte a parte (alunos e professores).

Da pesquisa efetuada concluímos, ainda, que a paridade no acesso ao CBT no ano em estudo pode ter sido posta em causa, uma vez que houve escolas em que não foram feitas provas de admissão. Acresce que os modelos de prova recolhidos no presente estudo demonstram uma grande variabilidade de termos.

Alguns dos critérios de seleção encontrados nos modelos de prova foram os de “relação do corpo com o espaço”, “capacidade de trabalhar a imaginação e criação de dramatizações”, “capacidade de criação de uma história a partir de um objeto”, “postura vocal”, “expressividade” ou “capacidade de cooperação e interação em dinâmicas de grupo” (v. Anexo I).

Queremos clarificar que desconhecemos que existam crianças com um nível de subdesenvolvimento irreversível de tais capacidades, perante as quais, se possa atestar que nunca virão a desenvolvê-las.

Desconhecemos, também, como conseguirão os professores fazer, num contacto único, um diagnóstico definitivo sobre um aluno quanto a tais capacidades. Alguns destes parâmetros implicam um alto nível de subjetividade na sua avaliação e outros exigem, tempo para que possam ser demonstrados. Uma prova, como ato isolado e de tempo reduzido, parece-nos não prover dados válidos ou seguros sobre os critérios que pretende verificar nos alunos. Acresce que aos professores não é, em qualquer momento, exigido que fundamentem a decisão de qualificar um aluno de “inapto”. A subjetividade e a liberdade, por natureza existentes nas artes, não podem corresponder a uma arbitrariedade na aplicação de regras.

Os CAE, principalmente atendendo ao seu crescimento, terão de encontrar regras para a sua frequência, nomeadamente, nos casos em que a procura seja excedentária. Essas regras devem, contudo, ser procuradas em critérios que ofereçam um grau de objetividade que permita a sua aplicação consistente. Assim não poderá deixar de ser sempre que estivermos perante a aplicação de uma medida definitiva de seleção de alunos. O mesmo grau de objetividade será exigido para aferir os alunos que devem ter acesso às vagas financiadas. Consideramos que, nos dois casos, em rigor, estamos perante questões de natureza mais administrativa do que de avaliação. Acompanhamos Vieira (2014), quando diz:

O poder dos conceitos e designações torna-se fulcral. Sendo reconhecida a “especificidade” do ensino das artes, elas não são vistas como áreas à parte, isoladas na sua reduzida e mal ponderada oferta, enclausuradas em misteriosas perspectivas de “vocação”, mas antes como áreas de formação fulcrais para todos os cidadãos, nas quais as “especificidades” não devem constituir obstáculo ao acesso de todos. Perspectivou-se assim uma concepção de vocação como algo “em construção” a partir da oportunidade democrática de formação (...). (p. 66)

Atento o exposto e com base nos meios de pesquisa do presente estudo, julgamos que o princípio da especificidade do EAE afirma-se pelo grau de profundidade que esse ensino

oferece na respetiva área artística e não pelas aptidões dos alunos. No caso do teatro, parece-nos mesmo difícil de defender, coerentemente, um princípio de especificidade baseado na precocidade e nos talentos inatos.

7.2. Sobre o funcionamento do CBT

A pesquisa efetuada neste estudo demonstrou que um dos principais aspetos sobre o funcionamento do CBT que carece de atenção é o da situação profissional do corpo docente. A inexistência de grupo de recrutamento de teatro, a continuar, impedirá a sedimentação e crescimento do CBT. Parece-nos bastante intuitiva esta conclusão de que nenhum sistema de ensino poderá subsistir sem professores, pelo que é uma conclusão que se fundamenta por si própria.

Ainda assim, salientamos em jeito de consideração final que os dados recolhidos indicam que o regime legal do CBT foi concebido pela transposição, por analogia, dos regimes jurídicos dos CBM, CBD e CBCG. Esta transposição de regimes, que aconteceu sem nenhuma adaptação aos aspetos particulares da área do teatro, foi omissa na parte referente aos professores, que é, essa sim, verdadeiramente análoga. Ao contrário dos professores de música e dança, os professores de teatro continuam sem grupo de recrutamento, o que impede o acesso à profissão e a progressão na carreira, violando vários preceitos normativos do sistema jurídico português (v. capítulo 6).

Nas áreas da música e da dança têm sido formadas gerações de professores que permitem o crescimento do EAE, nomeadamente de nível básico. Simultaneamente, a investigação académica desenvolvida em sede de Mestrado nestas áreas tem proliferado, coisa que não acontece na área do teatro.

Concluimos, pois, pela necessidade de criação de um grupo de recrutamento para os professores de teatro e vincamos que esta medida, tal como aconteceu nas áreas da música, dança e artes visuais, deve ser acompanhada do justo enquadramento dos professores que estiveram no ativo a assegurar, até hoje, que o teatro fosse lecionado nas escolas portuguesas, seja através da contabilização dos anos de docência para a sua profissionalização, seja através da abertura de concursos extraordinários.

Um outro aspeto sobre o funcionamento do CBT que merece menção, atendendo aos resultados obtidos, é o de muitos dos professores do CBT terem lecionado mais do que

uma disciplina artística, alguns deles tendo acumulado a totalidade dessas disciplinas, no ano letivo 2022-23. Coloca-se a dúvida de saber se as situações de monodocência não contrariam a qualidade e o carácter especializante da oferta de ensino do CBT.

Outro aspeto que julgamos importante reside na necessidade de uma monitorização mais frequente e coerente dos CAE, especialmente atendendo ao seu crescimento atual. Esta conclusão decorre dos dados recolhidos e das dificuldades sentidas e referidas ao longo do presente estudo (v. capítulo 4.2.; CNE, 2023; Fernandes, 2007).

Por último, acreditamos ser da maior valia o aprofundamento, em estudos posteriores, das questões relativas à definição do conceito de “aptidões naturais” para o teatro em alunos do ensino básico e à missão e ao lugar do EAE de nível básico dentro do sistema de ensino português, nomeadamente, investigando a progressão dos alunos no primeiro ciclo do CBT, quantos estudantes do CBT vieram a seguir carreiras profissionais na área do teatro, a mais-valia do CBT para os alunos que não tenham tido percursos profissionais diretamente ligados ao teatro e a evolução do corpo docente do CBT para delinear um perfil de professor.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.. (2022). *Portal da Oferta Formativa*. <https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/pesquisa-cursos-alunos>
- Associação de Professores de Teatro-Educação. (2019). *Parecer da APROTED sobre o Ofício n.º 595/2019 do Ministério da Educação*.
- Balbinotti, M. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473. <https://www.scielo.br/j/prc/a/vYLkwyxtqdfBV4JztVN9HJG/?format=pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, G. & Vasconcelos, A. I. (2004). *O teatro em Lisboa no tempo da primeira república*. Museu Nacional do Teatro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carneiro, H. (2023). O ensino artístico e especializado da música em Portugal no século XX e a evolução histórica da disciplina de formação musical. *Diacrítica – Revista do Centro de Estudos Humanísticos*, 37(1), 177-196.
DOI: doi.org/10.21814/diacritica.4719
- Correia, A. (2023). Ensino artístico especializado: identidades em construção. *Estado da Educação 2022*, pp. 190-205
- Correia, S. (2019). *Curso Básico de Teatro: Uma proposta de ensino artístico especializado para o sistema de educação português*. [Projeto de doutoramento e de Investigação-Ação não publicado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Cosme, A. (2021). *Estudo Avaliativo do Projeto-Piloto do Curso Básico de Teatro* [Manuscrito não publicado]
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Instituto Piaget.
- Decreto de 5 de maio de 1835. *Legislação Régia*. Livro 1835 - 1836.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*. 1.^a série – N.º 129.
- Decreto Lei n.º 69/2009, de 20 de março. *Diário da República*. 1.^a série – N.º 56.

- Decreto n.º 121/1911, de 25 de maio. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 121.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 268/1986, de 19 de agosto. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 198.
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 253.
- Despacho n.º 435-A/2021, de 12 de janeiro. *Diário da República*. 2.ª série – N.º 7.
- Despacho n.º 7286/2015, de 2 de julho. *Diário da República*. 2.ª série – N.º 127.
- Despacho n.º 7736/2023, de 26 de julho. *Diário da República*. 2.ª série – N.º 144.
- Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho. *Diário da República*. 2.ª série – N.º 140.
- Despacho n.º 15897/2009 de 13 de julho. *Diário da República*. 2.ª série – N.º 133.
- Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho. *Diário da República*. 2.ª série – N.º 127.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República*. 2.ª série – N.º 143.
- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2022). *Aviso de abertura de concurso*.
- Fernandes, D. (Coord.), Ramos do Ó, J., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A. & Travassos, A. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J. & Paz, A. (2014). Da génese das tradições do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado. In Rodrigues, M. L. (Org.) *40 anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 149-198). Almedina. <http://hdl.handle.net/10451/16009>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Freitas, P. (2023) *Economia da educação: Um olhar sobre o sistema de ensino português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gomes, C. A. (2002). *Discursos sobre a «especificidade» do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/34811>
- Henriques, S. & Santos, J. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Miranda, R. (2021). *A inclusão do Teatro como disciplina no currículo do 2.º Ciclo do Ensino obrigatório* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/13297>

- Portaria n.º 65/2022, de 1 de fevereiro. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 22.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 149.
- Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 146.
- Portaria n.º 551/2009, de 26 de maio. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 101.
- Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 121.
- Rebello, L. F. (2010). *Três espelhos: Uma visão panorâmica do teatro português do liberalismo à ditadura (1820-1926)*. Imprensa Nacional Casa da Moeda
- Resolução da Assembleia da República n.º 80/2021. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 54.
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (Coords.) (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados*. Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. (2023). *Educação pela arte e artes na educação, bases psicopedagógicas* (3.ª ed.). Instituto Piaget.
- Vasques, E. (2012). *Escola de Teatro do Conservatório (1839-1901): Contributo para uma História do conservatório de Lisboa*. Gravida.
- Vieira, M.H. (2014). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal. E se explicássemos bem o que significa “especializado”? In Pacheco, A. (Org.). *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa. Do Passado ao presente: Impressões e Expressões* (pp. 60-74). Lousada: Conservatório do Vale do Sousa. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/71400>

ANEXOS

ANEXO A - Cursos do CBT
lecionados a nível
nacional (2022-23)

| ' ' | | ' ' |

Tabela A.1.

Número de cursos do CBT lecionados no ano letivo 2022-23 a nível nacional

Número de cursos do CBT lecionados no ano letivo 2022-23 a nível nacional	
Região	N.º de Cursos
Norte	52
Algarve	2 (a)
Centro	25
Lisboa	14
Alentejo	0
Açores	0
Madeira	0
TOTAL	93
Escolas de natureza pública	62
Escolas de natureza privada	31
(a) Ainda que, de acordo com os dados fornecidos no artigo <i>Ensino artístico especializado: identidades em construção</i> , CNE (2023), não tenham sido celebrados contratos de patrocínio para esta região no ciclo 2022-28, pelo que se conclui que os dois cursos indicados abriram sem o apoio financeiro do Estado.	

Nota. Dados recolhidos em *Estado da Educação 2022*, (CNE, 2023),

ANEXO B - Análise documental

| ' ' | | ' ' |

TABELA B.1.

Documento	Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro	
“Decreto-Lei da Educação Artística”		
Vigência	Em vigor (revogados os ns. 2 e 3 do art.º 17.º e o art.º 27.º)	
Categoria	Indicadores	Excertos
Contextualização	Necessidade de reestruturação global da EA	<p>Preâmbulo – A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus.</p> <p>(. ...)</p> <p>Criaram-se, assim, responsabilidades governativas prementes num vasto domínio que abarcar desde a formação geral até à formação profissional especializada, tanto de artistas como de investigadores. (. ...). Pelas razões referidas, a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas.</p>
	Dificuldades conjunturais	<p>Preâmbulo – a extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio (. ...). Acresce que a margem de subjetividade inerente à apreciação das práticas artísticas não facilita uma visão desapaixonada dos problemas e das metodologias mais concretas e eficazes para os abordar e resolver. Não é por acaso, que nesta matéria, as polémicas e as divergências, se não mesmo oposições</p>

		radicais de opinião, têm sido tão frequentes e parecem tão inconciliáveis” (. . .)
Objeto e âmbito	Objeto	Art.º 1.º, n.º 1 - O presente diploma estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do sistema educativo.
	As áreas da educação artística	Art.º 1.º, n.º 2 – Entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: a) Música b) Dança c) Teatro d) Cinema e áudio-visual e) Artes plásticas.
Vias da Educação artística	As quatro vias da Educação artística	Art.º 3.º – A educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos. Art.º 4.º, n. 1 – Para além da educação genérica, a educação artística processa-se ainda de acordo com as seguintes vias: a) Educação artística vocacional b) Educação artística em modalidades especiais c) Educação artística extra-escolar.
	Educação artística genérica	Art.º 7.º - Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral.
		Art.º 11.º - Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação

	Educação artística vocacional	<p>especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área específica.</p> <p>Art.º 2.º - São objectivos da educação artística: [...]</p> <p>alínea f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;</p> <p>alínea g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;</p> <p>alínea h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.</p>
	Educação artística em modalidades especiais	<p>Art.º 19.º, n. 1 – A educação artística em modalidades especiais engloba:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) A educação especial b) O ensino profissional c) O ensino recorrente de adultos d) O ensino à distância
	Educação artística extra-escolar	<p>Art.º 31.º - A educação artística extra-escolar visa o aperfeiçoamento, complemento e atualização ou reconversão da formação já recebida neste campo.</p>
Estabelecimentos de ensino	Educação artística especializada	<p>Art.º 12.º, n.º 1 - A educação artística vocacional é ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas, sem prejuízo do que se dispõe nos números seguintes.</p> <p>Art.º 12.º, n.º 2 - No 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística vocacional pode, nas áreas da música e da dança, ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular.</p>

		<p>Art.º 12.º, n.º 2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e no ensino secundário, a educação artística vocacional pode, nas áreas da música e da dança, ser ministrada, em áreas específicas, nos estabelecimentos de ensino regular que reúnam condições para o efeito, quando tal constitua adequada forma de satisfação das necessidades existentes.</p> <p>Art.º 12.º, n.º 4 - No ensino superior, a educação artística vocacional é ministrada em escolas superiores do ensino politécnico e em universidades.</p> <p>Art.º 42.º - O presente diploma aplica-se aos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que desenvolvam a sua actividade no âmbito das diversas vias da educação artística, com a excepção da educação artística extra-escolar.</p>
Rede escolar	<p>Reaproveitamento de escolas</p> <p>+</p> <p>Criação de novas escolas</p>	<p>Art.º 36.º - A rede escolar da educação artística é definida tendo em consideração:</p> <ol style="list-style-type: none"> A necessidade da educação artística; As possibilidades do País, consideradas, nomeadamente, em termos regionais; O melhor aproveitamento dos recursos existentes, a nível público ou a nível privado, nomeadamente através da celebração de protocolos ou acordos entre escolas tendo em vista o ensino artístico articulado; A possibilidade de fusão de escolas já existentes; A possibilidade de criação de novas escolas.
	Formação	<p>Art.º 33.º, n.º 1 - A formação e qualificação dos docentes para a leccionação dos diversos níveis e vias de educação artística será objecto de regulamentação, para cada área da educação artística, tendo em conta os princípios gerais consignados no presente diploma e no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro.</p>

<p>Corpo docente</p>	<p>Enquadramento especializado</p>	<p>Art.º 10.º, n.º 4 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada por docentes especializados, respectivamente por área e por disciplina.</p> <p>Art.º 14.º, n.º 1 - A educação artística vocacional é assegurada por docentes especializados.</p> <p>Art.º 14.º, n.º 2 - No 1º ciclo do ensino básico, e em relação às áreas da música e da dança, pode a respectiva docência ser assegurada por professores especializados que exerçam funções noutros estabelecimentos de ensino.</p> <p>Art.º 34.º, n.º 2 - Podem ser criados, por portaria do Ministro da Educação, para cada área da educação artística, estatutos especiais para os docentes em algumas destas áreas, nomeadamente, os de professor-concertista e professor compositor na área da música e os de professor-bailarino e professor-coreógrafo na área da dança.</p> <p>Art.º 35.º, n.º 1 - Os quadros do pessoal docente das escolas públicas que ministram a educação artística nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, nas vias genérica e vocacional, são dotados de lugares destinados a professores das diversas áreas de educação artística, através de portarias conjuntas dos Ministros das Finanças e da Educação.</p>
<p>Currículos</p>	<p>Educação artística especializada</p>	<p>Art.º 13.º, n.º 1 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a educação artística vocacional constitui componente significativa de um currículo integrado, que inclui a formação geral a realizar na mesma escola ou, em regime articulado, em escolas diferentes.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 3 - A carga horária atribuída à educação artística vocacional nos currículos dos ensinos básico e secundário é definida, para</p>

		<p>cada uma das áreas artísticas, por portaria do Ministro da Educação.</p> <p>Art.º 37.º, n.º 1 – O ensino integrado, independentemente de se realizar numa só escola ou em escolas diferentes, envolve uma redução progressiva do currículo geral e um reforço do currículo específico.</p>
Admissão de alunos	Provas de admissão na Educação artística especializada	<p>Art.º 15.º, n.º 1 – O ingresso na educação artística vocacional, bem como a transferência a partir de outras vias de ensino artístico, são garantidos aos candidatos que, cumulativamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) se encontrem compreendidos nos limites etários que vierem a ser fixados para cada área artística e para cada nível de ensino; b) revelem, através de provas específicas, aptidões e talentos adequados para a respectiva frequência.
Sistema de progressão	Formação geral/Formação artística especializada	<p>Art.º 15.º, n.º 2 – Podem ser consideradas, em termos a definir em diploma posterior, condições excepcionais de progressão a ritmo diferente na formação específica e na formação geral, relativamente a determinadas áreas de educação artística vocacional.</p>
Certificação		<p>Art.º 17.º, n.º 1 – No termo da educação artística vocacional, feita com aproveitamento, ministrada no ensino básico é atribuído ao aluno o respectivo diploma, sem prejuízo da certificação feral correspondentes à conclusão desse ciclo de estudos.</p>

TABELA B.2.

Documento	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho	
“Decreto da autonomia e flexibilidade curricular”		
Vigência	Em vigor	
Categoria	Indicadores	Excertos
Contexto	Novos desafios da sociedade	<p>Preâmbulo - 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.</p> <p>(. ...)</p> <p>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.</p>
	Papel subsidiário do Estado	<p>Preâmbulo - 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.</p>
Objeto e âmbito de aplicação	Objeto	<p>Art.º 1.º - O presente decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens (. ...).</p>
		<p>Art.º 2.º, n.º 1 - O disposto no presente decreto-lei aplica-se às diversas ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da</p>

	Âmbito	<p>escolaridade obrigatória, ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, públicas e privadas, doravante designados por escolas.</p> <p>Art.º 2.º, n.º 2 - O presente decreto-lei aplica-se ainda, com as necessárias adaptações, ao ensino a distância, bem como ao ensino individual e doméstico.</p> <p>Art.º 7.º, n.º 2 - São ofertas educativas do ensino básico: a) Ensino básico geral; b) Cursos artísticos especializados.</p>
Definições	Conceitos principais	<p>Art.º 3.º - <i>Definições</i></p> <p>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;</p> <p>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</p> <p>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;</p>

<p>Princípios orientadores</p>	<p>Currículo</p>	<p>Art.º 4.º, n.º 1 - <i>Princípios orientadores</i> (. . .)</p> <p>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. (. . .)</p> <p>e) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola; (. . .)</p> <p>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. (. . .)</p> <p>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; (. . .)</p> <p>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; (. . .)</p> <p>t) Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens.</p> <p>Art.º 6.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 6.º, n.º 2 - Com vista a atingir aquela finalidade, e sem prejuízo da autonomia e flexibilidade exercida pela escola, à conceção do currículo subjazem os seguintes princípios:</p> <p>a) Acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de</p>
---------------------------------------	------------------	--

		<p>aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudos;</p> <p>b) Coerência e sequencialidade das aprendizagens; (. . .)</p> <p>f) Enriquecimento do currículo com a dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico; (. . .)</p> <p>h) Acesso a diversos domínios da educação artística; (. . .)</p> <p>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.</p>
	Professores	<p>Art.º 4.º, n.º 1 - <i>Princípios orientadores</i> (. . .)</p> <p>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;</p>
	Interdisciplinariedade	<p>Art.º 4.º, n.º 1 – <i>Princípios orientadores</i> (. . .)</p> <p>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; (. . .)</p> <p>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; (. . .)</p>

		<p>s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;</p>
	<p>Outros princípios</p>	<p>Art.º 4.º, n.º 1 – <i>Princípios orientadores</i></p> <p>a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter 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; (. ...)</p> <p>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; (. ...)</p> <p>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; (. ...)</p> <p>n) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional;</p>

		<p>o) Valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia;</p> <p>p) Valorização da diversidade linguística dos alunos e da comunidade, enquanto expressão da identidade individual e coletiva;</p> <p>(. ...)</p> <p>r) Promoção da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória;</p>
Autonomia e flexibilidade	Carga horária curricular	<p>Art.º 12.º, n.º 1 — No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, e sem prejuízo do disposto nos ns. 3 e 4 do artigo anterior, as escolas podem gerir até 25 %:</p> <p>a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal;</p> <p>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.</p> <p>Art.º 12.º, n.º 2 — A autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola.</p> <p>Art.º 12.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 12.º, n.º 4 — Salvaguarda-se o previsto no despacho de organização do ano letivo sobre crédito horário.</p> <p>Art.º 12.º, n.º 5 — Do disposto nos números anteriores não pode resultar um aumento de pessoal docente.</p>
	Planeamento curricular	<p>Art, 18.º, n.º 1 — O planeamento curricular é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como</p>

		<p>finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.</p> <p>Art.º 18.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 18.º, n.º 3 — Nas decisões tomadas pela escola relativas à adequação e contextualização do currículo são considerados:</p> <p>a) A consolidação, o aprofundamento e o enriquecimento das Aprendizagens Essenciais, com recurso aos demais documentos curriculares em vigor;</p> <p>b) O desenvolvimento das competências inscritas nos referenciais do CNQ, nos casos aplicáveis.</p> <p>Art.º 18.º, n.º 4 — As decisões da escola são inscritas nos instrumentos de planeamento curricular.</p> <p>Art.º 19.º — <i>Prioridades e opção curriculares estruturantes</i></p> <p>n.º 1 — (...) a escola, no contexto da sua comunidade educativa, estabelece prioridades no desenvolvimento do planeamento curricular, tomando opções que visam:</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e em línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;</p> <p>d) O exercício da cidadania ativa, de participação social,</p> <p>em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;</p>
--	--	---

		<p>e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas.</p> <p>Art.º 19.º, n.º 2 — As opções curriculares da escola concretizam -se, entre outras, nas seguintes possibilidades:</p> <p>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;</p> <p>b) Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo;</p> <p>c) Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;</p> <p>d) Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;</p> <p>e) Organização do funcionamento das disciplinas de um modo trimestral ou semestral, ou outra organização.</p> <p>Art.º 19.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 19.º, n.º 4 — Os domínios de autonomia curricular têm por base os documentos curriculares das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas que lhes dão origem.</p> <p>Art.º 19.º, n.º 5 — As opções estruturantes de natureza curricular são inscritas no projeto educativo.</p> <p>n.º 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.</p>
--	--	---

		<p>Art.º 20.º, n.º 1 — O planeamento curricular ao nível da escola e da turma, concretizando os pressupostos do projeto educativo:</p> <p>a) Constitui uma apropriação contextualizada do currículo, adequada à consecução das aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos alunos;</p> <p>b) Regista as opções relativas ao planeamento, à realização e à avaliação do ensino e das aprendizagens.</p> <p>2 — Na concretização do previsto do número anterior, as escolas devem promover o envolvimento dos alunos.</p> <p>3 — Além do projeto educativo, que consagra as opções estruturantes de natureza curricular, as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular.</p> <p>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.</p> <p>5 — Os instrumentos de planeamento curricular devem ser dinâmicos, sintéticos e traduzir uma visão interdisciplinar do currículo.</p>
--	--	--

<p>Matrizes curriculares</p>	<p>Carga horária de referência</p>	<p>Art.º 11.º, n.º 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 pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa.</p> <p>Art.º 11.º, n.º 3 — Constitui exceção à carga horária entendida como valor de referência:</p> <p>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;</p> <p>b) A componente tecnológica dos cursos profissionais;</p> <p>c) A componente de formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais e, quando exista, dos cursos artísticos especializados do ensino secundário.</p> <p>Art.º 11.º, n.º 4 — Na concretização do previsto no n.º 2, as escolas devem garantir o cumprimento:</p> <p>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;</p> <p>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</p>
	<p>Componentes</p>	<p>Art.º 13.º, n.º 1 — As matrizes curriculares -base das ofertas educativas do ensino básico, constantes dos anexos I a V ao presente decreto-lei, integram:</p> <p>(...)</p> <p>b) No 2.º ciclo, diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares potenciadas pela organização bidisciplinar dos grupos de recrutamento desse ciclo;</p>

		<p>c) No 3.º ciclo, diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 2 — As matrizes curriculares -base inscrevem a Educação Moral e Religiosa como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 6 — As matrizes curriculares -base contemplam, ainda, no ensino básico geral, a componente de Apoio ao Estudo, que se constitui: (. ...)</p> <p>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.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 7 — As matrizes curriculares-base do ensino básico geral incluem a componente de Complemento à Educação Artística, prevendo:</p> <p>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;</p> <p>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.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 8 — As matrizes curriculares -base, nos cursos artísticos especializados, incluem uma componente de formação artística especializada inerente à sua especificidade curricular.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 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.</p>

	Aprendizagens essenciais	<p>Art.º 17.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 17.º, n.º 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.</p>
Dinâmicas pedagógicas	<p>Dinâmicas de trabalho</p> <p>+</p> <p>Equipas educativas</p>	<p>Art.º 21.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 21.º, n.º 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.</p>
Avaliação	Finalidades	<p>Art.º 22.º, n.º 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 explicitam enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.</p> <p>Art.º 22.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 22.º, n.º 3 — Na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos</p>

		<p>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.</p> <p>Art.º 22.º, n.º 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:</p> <p>a) Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar;</p> <p>b) Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo;</p> <p>c) Certificar aprendizagens.</p>
	<p>Modalidades e instrumentos</p>	<p>Art.º 23.º, n.º 1 — A avaliação interna das aprendizagens:</p> <p>a) Compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as seguintes modalidades:</p> <p>i) Formativa;</p> <p>ii) Sumativa;</p> <p>b) Mobiliza técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados e adequados.</p> <p>2 — Em complemento da avaliação interna, a avaliação externa:</p> <p>a) Gera informação a utilizar para fins:</p> <p>i) Formativos;</p> <p>ii) Sumativos;</p> <p>b) Compreende, em função da natureza de cada uma das ofertas educativas e formativas:</p> <p>i) Provas de aferição;</p> <p>ii) Provas finais do ensino básico;</p> <p>iii) Exames finais nacionais;</p> <p>iv) Provas de aptidão artística;</p> <p>v) Provas de aptidão profissional.</p>

		<p>3 — As provas e exames a que se referem as subalíneas <i>i) a iii) da alínea b) do número anterior podem ser realizadas em suporte eletrónico.</i></p> <p>Art.º 24.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 24.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 27.º, n.º 1 — A avaliação formativa sustenta a definição de estratégias de ensino, gerando medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver.</p> <p>Art.º 27.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 24.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 27.º, n.º 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:</p> <p><i>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;</i></p> <p>(. ...)</p>
--	--	--

		<p>Art.º 28.º, n.º 1 — A informação resultante da avaliação sumativa materializa-se: (. ...)</p> <p>b) Nos 2.º e 3.º ciclos, numa escala numérica de 1 a 5 em cada disciplina; (. ...)</p> <p>Art.º 25.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 25.º, n.º 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 (. ...).</p> <p>Art.º 25.º, n.º 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.</p> <p>Art.º 30.º, n.º 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.</p>
Certificação	Nível QNQ	<p>Art.º 31.º, n.º 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.</p>

TABELA B.3.

Documento	Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho	
Criação do CBD, CBM, CBCG		
Vigência	Revogado	
Categoria	Indicadores	Excertos
Contexto	Reestruturação do ensino artístico especializado	<p>Preâmbulo - No quadro da acção governativa, no âmbito do ensino artístico especializado, importa dar continuidade à reestruturação que se tem vindo a operar, delineando, agora, soluções que permitam enquadrar toda a formação artística especializada de nível básico, através da organização da oferta de cursos do ensino artístico especializado, sem colocar em causa a autonomia e os projectos educativos das escolas, no respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares ora definidos.</p> <p>(. ...)</p> <p>Nesta conformidade, a concepção dos presentes planos de estudo assume os princípios gerais definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo - nomeadamente quanto aos objectivos e à organização de base do ensino básico - respeita o definido no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, no que diz respeito à educação artística vocacional da dança e da música — que propõe uma redução progressiva do currículo geral e um reforço do currículo específico — e considera a nova forma de organização e gestão curriculares subjacentes ao currículo nacional do ensino básico — designadamente, no que se refere ao princípio da gestão flexível do currículo, da diversidade das ofertas educativas e do reconhecimento da autonomia das escolas na definição do seu projecto educativo.</p>
		Art.º 1.º n.º 1 — O presente diploma cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto

Objeto e âmbito	<p>Criação dos Cursos Básicos de Música, Dança e Canto Gregoriano</p> <p>Aprovação dos respetivos planos de estudo</p>	<p>Gregoriano e aprova os respectivos planos de estudo, constantes dos anexos n.os 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da presente portaria, da qual fazem parte integrante.</p> <p>(. ...)</p> <p>4 — O presente diploma estabelece ainda normas relativas à admissão de alunos, constituição de turmas, avaliação e certificação dos cursos criados pela presente portaria, bem como dos cursos secundários/complementares de Dança e Música.</p> <p>Art.º 1.º n.º 3 — Os planos de estudo mencionados no n.º 1 do presente artigo podem ser leccionados num ou em dois estabelecimentos de ensino.</p>
Regimes de frequência	<p>Dança: regimes integrado e articulado</p> <p>Música: regimes integrado, articulado e supletivo</p>	<p>Art.º 3.º, n.º 1 — Os cursos básicos e secundários/complementares de Dança e de Música podem ser frequentados em regime integrado ou articulado, sem prejuízo do disposto no número seguinte.</p> <p>Art.º 3.º, n.º 2 — Os cursos básicos e secundários/complementares de Música podem ser frequentados em regime supletivo, sendo os seus planos de estudo constituídos, exclusivamente, pela componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos n.ºs 3, 4, 5 e 6 da presente portaria.</p>
Currículo	Planos de estudo	<p>Art.º 2.º, n.º 1 — Os planos de estudo integram:</p> <p>a) As áreas curriculares disciplinares consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;</p> <p>b) A componente de formação vocacional, que visa desenvolver o conjunto de saberes e competências de base inerentes à especificidade do curso em que se insere;</p> <p>c) As áreas curriculares não disciplinares da formação cívica e da área de projecto, visando, esta última, a concepção, realização e avaliação de projectos de natureza artística, promovendo a articulação de saberes e competências de diversas áreas curriculares.</p>

	Gestão da carga horária	Art.º 2.º, n.º 2 — As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas a partir de uma unidade lectiva de noventa minutos , correspondente à duração efectiva do tempo de leccionação, sem prejuízo de poderem ser subdivididas em tempos de quarenta e cinco minutos, em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola.
	Oferta de Escola	<p>Art.º 4.º, n.º 1 — Na componente de formação vocacional de Dança e Música é conferida às escolas a possibilidade de criarem disciplina(s) de oferta de escola que podem ser anuais, bienais ou trienais.</p> <p>2 — As escolas devem informar a Agência Nacional para a Qualificação, I. P. (ANQ, I. P.), da proposta da(s) disciplina(s) que pretendem oferecer, nos termos e condições constantes das orientações que venham a ser definidas pela ANQ, I. P.</p> <p>(. ...)</p> <p>5 — No caso de estabelecimentos de ensino que optem por não criar a(s) disciplina(s) de oferta de escola, a gestão da carga horária atribuída à disciplina é feita nos seguintes termos:</p> <p>a) No Curso Básico de Dança não pode ser transferida para qualquer outra disciplina ou área curricular não disciplinar;</p> <p>b) No Curso Básico de Música é, obrigatoriamente, transferida para a disciplina de Formação Musical ou para a disciplina de Classes de Conjunto.</p>
	Existência de prova de selecção	Art.º 6.º, n.º 2- Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança ou de Música é realizada uma prova de selecção que deve ser aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela área de formação vocacional.

<p>Admissão dos alunos</p>	<p>Efeito eliminatório só quando o número de candidatos for superior ao número de vagas</p> <p>Modelo de prova aprovado pela ANQ, I.P.</p>	<p>Art.º 6.º, n.º 3 — O resultado obtido na prova referida no número anterior só tem efeito eliminatório quando o número de candidatos for superior ao número de vagas.</p> <p>Art.º 6.º, n.º 4 — O modelo de prova de selecção referida no número anterior é aprovado pela ANQ, I. P., que divulgará as regras da sua aplicação.</p>
<p>Constituição de turmas</p>	<p>Turmas só com alunos dos Cursos Básicos</p> <p>Possibilidade de turmas com número de alunos inferior ao do limite legal</p> <p>Desdobramento das turmas nas disciplinas da componente artística</p>	<p>Art.º 7.º, n.º 1 — As escolas do ensino regular devem integrar numa mesma turma os alunos que frequentam o ensino básico ou secundário/complementar de Dança e ou de Música.</p> <p>Art.º 7.º, n.º 2 — Sob proposta do estabelecimento de ensino regular pode ser, excepcionalmente, autorizada, pelas direcções regionais de educação competentes, a constituição de turmas com menos alunos do que o previsto nos diplomas legais e regulamentares que regulam essa matéria.</p> <p>Art.º 7.º, n.º 5 — Na componente de formação vocacional dos planos de estudo [...]</p> <p>a) É autorizado o desdobramento em dois grupos, na disciplina de Formação Musical, excepto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15;</p> <p>b) Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos;</p>

Sistema de progressão	O não aproveitamento na componente artística não dita a retenção de ano na componente geral	Art.º 8.º, n.º 4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação vocacional não será considerado para efeitos de retenção de ano.
	Exceção: transição para o 3.º ciclo	Art.º 8.º, n.º 5 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, ficam impedidos de transitar para o 3.º ciclo, num curso básico de dança ou de música, os alunos que no 6.º ano de escolaridade obtenham nível inferior a 3 em mais de uma disciplina da componente de formação vocacional.
	Retenção de ano na componente geral não impede a progressão na componente artística	Art.º 8.º n.º 9 - A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta os cursos básicos de música não impede a sua progressão na componente de formação vocacional. Art.º 8.º, n.º 10 — Na situação prevista no número anterior, a opção pela progressão na componente de formação vocacional implica a frequência de um curso básico de música em regime supletivo.
	Mudança de regime de frequência, em caso de não aproveitamento	Art.º 8.º, n.º 7 — Os alunos que frequentam os cursos básicos [...] em regime integrado ou articulado, têm de abandonar este regime de frequência quando numa das disciplinas da componente de formação vocacional não obtenham aproveitamento em dois anos consecutivos em cada nível de escolaridade ou excedam o número de faltas injustificadas previsto na lei.
Certificação	Diploma fixado pela Portaria	Art.º 9.º n.º 1 — Os alunos que concluem com aproveitamento os cursos criados ao abrigo da presente portaria têm direito a um diploma de

		ensino básico de acordo com a área artística frequentada de acordo com o modelo correspondente ao anexo n.º 10 da presente portaria, da qual faz parte integrante.
--	--	--

TABELA B.4.

Documento:	Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho	
Alteração ao regime de funcionamento do CBM, CBD e CBCG		
Vigência:	Revogado	
Categoria	Indicadores	Excertos
Contexto	Harmonização curricular dos CAE	Preâmbulo - Introduziu-se uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos — um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir. Importa então harmonizar, em conformidade, os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico, criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterada pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, de forma a valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada.
	Objeto	Art.º 1.º, n.º 1 — O presente diploma cria o Curso Básico de Dança, o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e aprova os respetivos planos de estudo, constantes dos anexos I a VI da

Objeto e âmbito		<p>presente portaria, do qual fazem parte integrante.</p> <p>2 — O presente diploma estabelece ainda o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos no número anterior, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>
	Âmbito	<p>Art.º 1.º, n.º 3 — As disposições constantes no presente diploma aplicam -se aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.</p>
Regimes de frequência	<p>Dança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrado - Articulado <p>Música e Canto Gregoriano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrado - Articulado - Supletivo 	<p>Art.º 4.º, n.º 1 — Os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado, num estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, em dois estabelecimentos de ensino.</p> <p>2 — Os Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita à componente de formação vocacional dos planos de estudo constantes dos anexos III a VI da presente portaria, da qual fazem parte integrante.</p> <p>3 — Para efeitos do número anterior, é aplicada a tabela de correspondência entre o ano de escolaridade dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional que integra os respetivos planos de estudo constante do anexo VIII à presente portaria, da qual faz parte integrante.</p>
Currículo	Planos de estudo	<p>Art.º 2.º, n.º 1 — Os planos de estudo integram:</p> <p>a) Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visam</p>

		<p>contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;</p> <p><i>b)</i> Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional que visam desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso em que se insere;</p>
	<p>Gestão da carga horária</p>	<p>Art.º 2.º, n.º 1 — Os planos de estudo integram: (. . . .)</p> <p><i>c)</i> Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;</p> <p><i>d)</i> Carga horária total a cumprir.</p> <p>Art.º 5.º, n.º 1 — Ao abrigo da sua autonomia as escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais, constantes dos anexos I a VI, sem prejuízo do disposto no número seguinte.</p> <p>2 — A organização dos planos de estudo obedece às seguintes regras de gestão de tempos letivos:</p> <p><i>a)</i> O tempo de reforço semanal de 45 minutos, de aplicação facultativa na área disciplinar de formação vocacional, pode ser utilizado em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas e gerido por período letivo;</p> <p><i>b)</i> Os tempos apresentados para as áreas disciplinares e ou disciplinas não vocacionais correspondem, salvo no que respeita à disciplina de Educação Moral e Religiosa, a tempos mínimos semanais;</p> <p><i>c)</i> Não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as áreas disciplinares e disciplinas, abrangidas pela alínea anterior, sem prejuízo de poderem ser feitos ajustes de compensação entre semanas;</p> <p><i>d)</i> Os ajustes de tempo que venham a ser necessários nas áreas disciplinares e ou disciplinas abrangidas pelas alíneas anteriores de modo a cumprir o total de</p>

		tempo mínimo definido nos planos de estudo é determinado pela escola de ensino básico geral, quando o curso seja frequentado em regime articulado.
	Oferta Complementar	Art.º 6.º n.º 1 — Na componente de formação vocacional dos 2.º e 3.º ciclos do Curso Básico de Dança e do 3.º ciclo do Curso Básico de Música é dada às escolas de ensino artístico especializado a possibilidade de criarem disciplinas de Oferta Complementar, que podem ser anuais, bienais ou trienais. (. ...) 4 — As escolas devem informar a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I. P.), da proposta de disciplinas de Oferta Complementar que pretendem oferecer, nos termos e condições constantes de orientações a transmitir por aquele organismo.
Admissão dos alunos	Existência de prova de seleção	Art.º 8.º, n.º 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 vocacional.
	Efeito eliminatório	3 — O resultado obtido, na prova referida no número anterior, tem carácter eliminatório.
	Modelo de prova aprovado pela ANQEP, I.P.	4 — O modelo da prova de seleção e as regras da sua aplicação são aprovados e divulgados pela ANQEP, I. P.
	Outros casos de admissão	Art.º 8.º, n.º 5 — Podem ser igualmente admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de

		<p>Canto Gregoriano lecionados em regime integrado ou articulado, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino que ministra a componente de formação vocacional ateste que o aluno tem, em todas as disciplinas daquela componente, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência do ano/grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.</p> <p>6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excecionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime de ensino integrado/articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano/grau de qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional não seja superior a um ano e mediante a elaboração de planos especiais de preparação e recuperação que permitam a progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional, com vista à superação do desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.</p> <p>7 — Podem ser admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Música ou de Canto Gregoriano lecionados em regime supletivo, desde que, através da realização de provas específicas, o estabelecimento de ensino ateste que o aluno tem, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, os conhecimentos e capacidades necessários à frequência em grau com desfasamento anterior não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta.</p> <p>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.</p>
--	--	---

		Art.º 13.º, n.º 1 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado têm de abandonar este regime de frequência quando não consigam superar o desfasamento previsto no n.º 6 do artigo 8.º ou no n.º 8 do artigo 10.º da presente portaria.
Constituição de turmas	<p>Turmas só com alunos dos Cursos Básicos</p> <p>Turmas com número de alunos inferior ao do limite legal</p>	<p>Art.º 9.º, n.º 1 — As turmas devem ser, prioritariamente, constituídas apenas por alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado.</p> <p>2 — Para efeitos do disposto no número anterior, as escolas do ensino básico geral devem integrar na mesma turma os alunos que frequentam, em regime integrado ou articulado, os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano.</p> <p>3 — Esgotadas todas as hipóteses de constituição de turmas, os alunos matriculados nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado podem integrar outras turmas não exclusivamente constituídas por alunos do ensino artístico especializado, devendo, nesse caso, frequentar as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral.</p> <p>4 — Sob proposta dos estabelecimentos de ensino, pode ser excepcionalmente autorizada, mediante requerimento do órgão competente de direção ou gestão da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, a constituição de turmas, abrangidas pelo n.º 1 do presente artigo, com um número de alunos inferior ao previsto em regulamentação própria.</p> <p>(. ...)</p>

	<p>Desdobramento das turmas nas disciplinas da componente artística</p>	<p>7 — A organização dos tempos escolares da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano deve tomar em consideração as seguintes regras:</p> <p><i>a)</i> 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.</p> <p><i>b)</i> 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.</p> <p>(. ...)</p> <p><i>d)</i> 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.</p> <p><i>e)</i> Podem ser lecionadas em simultâneo a alunos de diferentes anos/graus disciplinas cuja natureza pode implicar a integração de alunos provenientes de diversos níveis e ou regimes de frequência.</p>
<p>Sistema de progressão</p>	<p>Progressão geral independente da progressão artística</p>	<p>Art.º 10.º, n.º 2 — Os dois estabelecimentos de ensino envolvidos na leção dos planos de estudo dos cursos frequentados em regime articulado devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de avaliação.</p> <p>3 — A progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional é independente da progressão de ano de escolaridade.</p>

		<p>4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação vocacional não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a realizar nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.</p> <p>5 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano não impede a sua progressão na componente de formação vocacional.</p> <p>6 — A obtenção, no final do terceiro período letivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano impede a progressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente.</p> <p>Art.º 13.º, n.º 3 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano ficam impedidos de renovar a matrícula quando:</p> <p><i>a)</i> Não obtenham aproveitamento, em dois anos consecutivos, em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Formação Musical, Instrumento, Classes de Conjunto, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;</p> <p><i>b)</i> Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em qualquer das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;</p> <p><i>c)</i> Não obtenham aproveitamento em duas disciplinas da componente de formação vocacional no mesmo ano letivo;</p> <p><i>d)</i> Se verifique a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, uma vez cumpridos por parte do estabelecimento de ensino os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei.</p>
--	--	--

		<p>Art.º 14.º, n.º 3 — Para os alunos em regime integrado ou articulado, a certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação vocacional, de acordo com a regulamentação em vigor para aquele nível de ensino.</p> <p>4 — A conclusão de um Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano implica a obtenção de nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação vocacional.</p>
Certificação	<p>Nível do QNQ</p> <p>Emissão do diploma</p>	<p>Art.º 15.º — Os cursos básicos criados ao abrigo da presente portaria conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações, regulamentado pela Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.</p> <p>Art.º 14.º, n.º 6 — A emissão do diploma, do certificado e das certidões referidas nos números anteriores é da competência:</p> <p><i>a)</i> Da escola pública ou particular e cooperativa com autonomia pedagógica, responsável pela componente de formação vocacional;</p> <p><i>b)</i> Da escola pública de vinculação, no caso da componente de formação vocacional ser ministrada numa escola do ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico.</p>

TABELA B.5.

Documento	Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto	
Regime de funcionamento do CBT		
Nota: Alterado pela Portaria 65/2022, de 1 de fevereiro para introdução do CBT mantendo-se, de resto, a redação original.		
Vigência	Em vigor	
Categoria	Indicadores	Excertos
Contexto	Regulamentação do DL n.º 55/2018, de 6 de julho quanto ao ensino básico	<p>Preâmbulo - 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.</p> <p>(. ...)</p> <p>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</p>
Objeto e âmbito	Objeto	Art.º 1.º, n.º 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

		<p> cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da concepção 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.</p> <p>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, canto gregoriano e teatro, bem como as suas regras específicas de frequência e de matrícula.</p>
	Âmbito	<p>Art.º 2.º, n.º 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.</p>
Currículo	Objetivo	<p>Art.º 5.º, n.º 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.</p> <p>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, canto gregoriano e teatro.</p>
	Matrizes base	<p>Art.º 6.º n.º 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.</p>

		<p>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:</p> <p>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;</p> <p>b) A matriz curricular -base do Curso Básico de Música, constante dos anexo III e IV à presente portaria, e da qual fazem parte integrante;</p> <p>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.</p> <p>d) A matriz curricular-base do Curso Básico de Teatro, constante dos anexos VI – A e VI – B à presente portaria, e da qual fazem parte integrante.</p>
	<p>Gestão da carga horária</p>	<p>Art.º 8.º, n.º 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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>4 — Para efeitos de operacionalização do previsto nos n.ºs 2 e 3, considera-se</p>

		<p>componente de currículo o conjunto das disciplinas que se encontram agregadas na matriz curricular -base.</p> <p>(... .)</p> <p>7 — Exceciona-se do disposto no n.º 3 a carga horária de formação artística especializada nos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano e de Teatro.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
	Oferta Complementar	<p>Art.º 9.º, n.º 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:</p> <p>a) O Apoio ao Estudo;</p> <p>b) O Complemento à Educação Artística;</p> <p>c) A Oferta Complementar.</p>

		<p>2 — No ensino básico geral e nos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano e de Teatro, a componente prevista na alínea c) do número anterior, destinada à criação de novas disciplinas, pode:</p> <p>a) Estar organizada como disciplina anual, semestral ou trimestral ou com outra organização;</p> <p>b) Corresponder a disciplinas diferentes em cada ano de escolaridade para a mesma turma;</p> <p>c) Apresentar diferentes ofertas, optando os alunos por uma delas;</p> <p>d) Variar de turma para turma.</p> <p>(... .)</p> <p>5 — A disciplina de Oferta Complementar nos Cursos Básico de Dança, Básico de Música e Básico de Teatro é criada pela escola responsável pela lecionação da componente de formação artística especializada.</p>
<p>Regime geral de avaliação</p>	<p>Objeto de avaliação</p>	<p>Art.º16.º, n.º 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.</p> <p>2 — A avaliação assume carácter 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.</p> <p>3 — As informações obtidas em resultado da avaliação permitem ainda a revisão do processo de ensino e de aprendizagem.</p> <p>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.</p>

	<p>Intervenientes no processo de avaliação</p>	<p>Art.º 17.º <i>Intervenientes e competências no processo de avaliação</i> (...)</p> <p>n.º 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:</p> <p>a) Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos;</p> <p>b) Fornecer informação aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens;</p> <p>c) Reajustar, quando necessário, as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo.</p> <p>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.</p> <p>Art.º 35.º <i>Conselhos de avaliação</i></p> <p>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. (...)</p> <p>4 — Compete ao conselho de turma:</p> <p>a) Apreciar a proposta de classificação apresentada por cada professor, tendo em conta as informações que a suportam e a situação global do aluno;</p> <p>b) Deliberar sobre a classificação final a atribuir em cada disciplina. (...)</p>
--	--	--

		<p>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.</p>
	<p>Critérios de avaliação</p>	<p>Art.º 18.º <i>Critérios de avaliação</i></p> <p>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:</p> <p>a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;</p> <p>b) As Aprendizagens Essenciais;</p> <p>c) Os demais documentos curriculares, de acordo com as opções tomadas ao nível da consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>4 — Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola.</p>

		<p>5 — O diretor deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes.</p>
	<p>Avaliação interna</p>	<p>Art.º 20.º <i>Avaliação interna</i></p> <p>1 — A avaliação interna das aprendizagens compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as modalidades formativa e sumativa.</p> <p>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.</p> <p>3 — Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando -se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.</p> <p>Art.º 21.º <i>Avaliação formativa</i></p> <p>1 — A avaliação formativa, enquanto principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento.</p> <p>2 — Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar:</p> <p>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;</p> <p>b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;</p> <p>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.</p> <p>3 — Na análise da informação sobre as aprendizagens, com recurso à diversidade e adequação de procedimentos, técnicas e</p>

		<p>instrumentos de avaliação, devem ser prosseguidos objetivos de melhoria da qualidade da informação a recolher.</p> <p>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.</p> <p><i>Art.º 22.º Avaliação Sumativa</i></p> <p>1 — A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.</p> <p>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.</p> <p>3 — Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.</p> <p>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:</p> <p>a) No 1.º ciclo, ao professor titular de turma;</p> <p>b) Nos 2.º e 3.º ciclos, ao diretor de turma.</p> <p>(. ...)</p> <p>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</p> <p>8 — A avaliação sumativa final obtida nas disciplinas não sujeitas a prova final do ensino básico é a classificação atribuída no 3.º período do ano terminal em que são lecionadas.</p> <p>9 — A avaliação sumativa pode processar -se ainda através da realização de provas de equivalência à frequência, nos termos do artigo 24.º</p> <p><i>Art.º 24.º Provas de equivalência à frequência</i></p> <p>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</p>
--	--	---

		<p>autopropostos, nos termos previstos no número seguinte.</p> <p>(. ...)</p> <p>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.</p> <p>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:</p> <p><i>a) Escrita (E)</i>, que implica um registo escrito ou um registo bidimensional ou tridimensional e a possível utilização de diferentes materiais;</p> <p><i>b) Oral (O)</i>, 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;</p> <p><i>c) Prática (P)</i>, 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.</p> <p>(. ...)</p> <p>10 — A classificação da prova de equivalência à frequência corresponde à classificação final de disciplina.</p>
--	--	--

	<p>Avaliação externa</p>	<p>Art.º 25.º <i>Provas de avaliação externa</i></p> <p>1 — A avaliação externa das aprendizagens no ensino básico, da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, compreende:</p> <p>a) Provas de aferição;</p> <p>b) Provas finais do ensino básico.</p> <p>(. ...)</p> <p>4 — As provas de aferição não integram a avaliação interna, pelo que os seus resultados não são considerados na classificação final da disciplina.</p> <p>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.</p> <p>Art.º 30.º <i>Classificação final de disciplina</i></p> <p>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:</p> $CFD = (7CIF + 3CP)/10$ <p>em que:</p> <p>CFD = classificação final da disciplina;</p> <p>CIF = classificação interna final;</p> <p>CP = classificação da prova final.</p>
--	--------------------------	--

	Sistema de progressão	<p>Art.º 32.º <i>Condições de transição e de aprovação</i></p> <p>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 <i>Transitou</i> ou de <i>Não Transitou</i>, no final de cada ano, e de <i>Aprovado</i> ou de <i>Não Aprovado</i>, no final de cada ciclo.</p> <p>2 — A decisão de transição para o ano de escolaridade seguinte reveste carácter pedagógico, sendo a retenção considerada excecional.</p> <p>(. ...)</p> <p>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.</p>
Ensino Artístico Especializado		
Regimes de frequência	<p>Teatro e Dança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrado - Articulado <p>Música e Canto Gregoriano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrado - Articulado - Supletivo 	<p>Art.º 44.º, n.º 1 — Os Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano e de Teatro são frequentados em regime integrado ou em regime articulado.</p> <p>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.</p> <p>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</p>

		especializada que integra as respectivas matrizes curriculares -base.
Admissão dos alunos	Prova de admissão	<p>Art.º 45.º n.º 1 — Podem ser admitidos nos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro os alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade.</p> <p>2 — Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro é realizada uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação artística especializada.</p> <p>3 — O resultado obtido na prova referida no número anterior tem caráter eliminatório.</p> <p>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.</p>
	Outros casos de admissão	<p>Art.º 45.º, n.º 5 — Podem ser igualmente admitidos alunos em qualquer dos anos dos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro 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.</p> <p>6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excecionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança,</p>

		<p>de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro em regime de ensino integrado ou articulado, nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade frequentado e o ano 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 desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.</p> <p>Art.º 48.º, n.º 1 — Os alunos dos cursos artísticos especializados que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro, 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.º⁵</p> <p>Art.º 47.º, n.º 5 — É vedada a matrícula ou renovação de matrícula nos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano e de Teatro 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.</p> <p>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, de Canto Gregoriano ou de Teatro em regime articulado, independentemente da área de residência dos seus encarregados de educação e sem prejuízo da aplicação dos demais critérios de</p>
--	--	---

⁵ Nota. O diploma não prevê n.º 9, art.º 39.º e não encontramos, no documento, preceitos com o mesmo teor.

		distribuição de alunos estabelecidos em regulamentação própria.
Constituição de turmas	Turmas só com alunos dos Cursos Básicos	Art.º 46.º, n.º 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, de Canto Gregoriano ou de Teatro. 2 — Esgotadas todas as hipóteses de constituição de turmas, os alunos matriculados nos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano e de Teatro, 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.
	Turmas com número de alunos inferior ao do limite legal	Art.º 46.º, n.º 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.
	Desdobramento das turmas nas disciplinas da componente artística	Art.º 46.º, n.º 6, a) É autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano e nas disciplinas de Interpretação, de Improvisação (Movimento) e de Técnicas de Produção Teatral do Curso Básico de Teatro , 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

		<p>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;</p> <p>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);</p> <p>d) As disciplinas de Iniciação à Prática Vocal e de Prática Vocal, do Curso Básico de Canto Gregoriano e de Voz, no Curso Básico de Teatro são lecionadas a grupos de dois a cinco alunos.</p> <p>e) A disciplina de Prática Instrumental é lecionada individualmente;</p> <p>f) 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.</p>
Horários	Conciliação dos dois horários	<p>Art.º 46.º, n.º 4 — A organização dos horários dos alunos deve reger-se por critérios de natureza pedagógica.</p> <p>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.</p>
Regime especial de avaliação dos cursos artísticos especializados	Intervenientes no processo de avaliação	<p>Art.º 39.º, n.º 2 — As duas escolas envolvidas na leção 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.</p>

	<p>Provas de equivalência à frequência</p>	<p>Art.º 24.º, n.º 11 — Aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano e de Teatro é facultada a apresentação a provas de equivalência à frequência em qualquer ano terminal de uma disciplina da componente de formação artística especializada.</p> <p>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.</p>
	<p>Provas globais</p>	<p>Art.º 41.º, n.º 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, Prática Vocal e Interpretação.</p>
<p>Sistema de progressão</p>	<p>Progressão geral independente da progressão artística</p>	<p>Art.º 39.º, n.º 3 — A progressão nas disciplinas da componente de formação artística especializada é independente da progressão de ano de escolaridade.</p> <p>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.</p> <p>5 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta os Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro não impede a sua progressão na componente de formação artística especializada.</p> <p>6 — A obtenção, no final do último período letivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação</p>

	<p>Impedimentos à renovação da matrícula</p>	<p>artística especializada dos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro impede a progressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente.</p> <p>7 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro, em regime integrado ou articulado, e apresentem um desfasamento 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.</p> <p>8 — A escola de ensino artístico especializado pode adotar medidas de suporte à aprendizagem aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano e de Teatro, 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 desfasamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.</p> <p>Art.º 48.º, n.º 3 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música, de Canto Gregoriano ou de Teatro ficam impedidos de renovar a matrícula quando:</p> <p><i>a)</i> 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, Prática Vocal, Interpretação, Improvisação (Movimento) ou Voz;</p> <p><i>b)</i> Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em qualquer das seguintes</p>
--	--	---

		componente de formação artística especializada.
--	--	---

TABELA B.6.

MATRIZES CURSO BÁSICO DE TEATRO e ENSINO GENÉRICO (EG)						
- 2.º CICLO						
Componentes de currículo - Áreas disciplinares	Carga horária semanal					
	5.º ano		6.º ano		Total do ciclo	
	CBT	EG	CBT	EG	CBT	EG
Línguas e Estudos Sociais	550	525	550	525	1100	1050
Português						
Inglês						
História e Geografia de Portugal						
Cidadania e Desenvolvimento						
Matemática e Ciências.....	350	350	350	350	700	700
Matemática						
Ciências Naturais						
Educação Visual.....	90	325(a)	90	325(a)	90	650(a)
Educação Física.....	135	150	135	150	270	300
Formação artística especializada.....	315	-	315	-	630	-
Técnicas de Interpretação Teatral						
Interpretação						
Improvisação (Movimento)						
Voz						
Educação Moral e Religiosa (a).....	(b)	(b)	(b)	(b)		
(c).....	(c) 45		(c) 45		(c) 90	

Total CBT	1485/1530	1481/1530	2970/ 3060
Total EG	1350	1350	2700
Oferta Complementar.....	(d)	(d)	
Apoio ao Estudo	- 100	- 100	- 200
Complemento à Educação Artística.....	- 100	- 100	- 200
<p>a) carga horária da área disciplinar “Educação Artística e Tecnológica” (Ed. Visual, Ed. Tecnológica, Ed. Musical e TIC – Técnicas de Informação e Comunicação) existente, apenas, no EG (Ensino Genérico)</p> <p>b) disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo não inferior a 45 min.</p> <p>c) carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada.</p> <p>d) componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s).</p>			

TABELA B.7.

MATRIZES CURSO BÁSICO DE TEATRO e ENSINO GENÉRICO (EG)								
- 3.º CICLO								
Componentes de currículo - Áreas disciplinares	Carga horária semanal							
	7.º ano		8.º ano		9.º ano		Total do ciclo	
	CB T	EG	CB T	EG	CB T	EG	CBT	EG
Português.....	200	200	200	200	200	200	600	600
Línguas Estrangeiras	225	250	225	250	225	250	675	750
Inglês Língua Estrangeira II								
Ciências Sociais e Humanas	250	275	250	225	275	225	775	725
História Geografia Cidadania e Desenvolvimento								
Matemática	200	200	200	200	200	200	600	600
Ciências Físico-Naturais.....	225	250	225	300	225	300	675	850
Ciências Naturais Físico-Química								
Educação Visual (b).....	90	175(a)	90	175(a)	90	175(a)	270	525(a)
Educação Física.....	135	150	135	150	135	150	405	450
Formação art.º	360	-	360	-	360	-	1080	-
Especializada....	315	-	315	-	315	-	945	-
Téc. de Interp. Teatral.....								
Interpretação								

Improvisação (Movimento)				
Voz	45 -	45 -	45 -	135 -
Téc. de Produção Teatral				
	(c) (c)	(c) (c)	(c) (c)	
Educação Moral e Religiosa (c)	(d) 45 -	(d) 45 -	(d) 45 -	135 -
(d).....				
Total CBT	1620/1755	1620/1755	162/1755	4860/ 5265
Total EG	1500	1500	1500	4500
Oferta Complementar.....	(e)	(e)	(e)	
<p>a) carga horária da área disciplinar “Educação Artística e Tecnológica” (Ed. Visual, Complemento à Educação Artística e TIC – Técnicas de Informação e Comunicação) existente, apenas, no EG (Ensino Genérico).</p> <p>b) disciplina de frequência facultativa para alunos do CBT, mediante decisão do encarregado de educação e de acordo com as possibilidades da escola.</p> <p>c) disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo não inferior a 45 min.</p> <p>d) carga horária de oferta facultativa, a ser utilizada, integral ou parcialmente, na componente de formação artística especializada.</p> <p>e) componente destinada à criação de nova(s) disciplina(s).</p>				

TABELA B.8.

Síntese das principais diferenças introduzidas pelos diplomas analisados no funcionamento dos Cursos Básicos do ensino artístico especializado:			
– Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho – Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho – Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto			
	2009	2012	2018
Definição dos tempos letivos	Tempos letivos estabelecidos a partir da unidade de 90 minutos (art.º 2.º, n.º 2)	Escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente (art.º 5.º, n.º 1)	-
Composição dos horários	Horários devem ser elaborados sem tempos não letivos intercalares, com a exceção do período da refeição (art.º 7.º, n.º 3)	Horários devem ser elaborados sem tempos não letivos intercalares, com a exceção do período da refeição (art.º 9.º, n.º 5)	Horários devem ser elaborados com base em critérios de natureza pedagógica (art.º 46.º, n.º 4)
Carácter eliminatório da Prova de Admissão	Prova de admissão com efeito eliminatório apenas no caso de haver excesso de candidatos (art.º 6.º, n.º 3)	Prova de admissão com efeito eliminatório (art.º 8.º, n.º 3)	<i>Idem</i> (art.º 45.º, n.ºs 2 e 3)

<p>Modelo e regras da Prova de Admissão</p>	<p>Modelo e regras de aplicação aprovados e divulgados pela ANQ, I.P. (art.º 6.º, n.º 4)</p>	<p>Modelo e regras de aplicação aprovados e divulgados pela ANQEP, I.P. (art.º 8.º, n.º 4)</p>	<p>Matriz e regras aprovados pelo conselho pedagógico, a partir do modelo da ANQEP, I.P. (art.º 45.º, n.º 4)</p>
<p>Admissão em qualquer ano</p>	<p>Podem ser admitidos alunos em qualquer ano, desde que façam provas específicas para o efeito (art.º 6.º, n.º 5)</p>	<p>Podem ser admitidos alunos em qualquer ano, desde que: façam provas específicas para o efeito e que a escola artística ateste que têm os conhecimentos necessários à frequência do grau correspondente ou superior ao ano escolaridade (art.º 8.º, n.º 5)</p> <p>No caso de ingresso nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade, a admissão dos alunos pode implicar um desfasamento face ao grau do curso artístico, desde que não superior a um ano, e deve ser elaborado um plano especial de recuperação (art.º 8.º, n.º 6)</p> <p>No regime supletivo, esse desfasamento pode ser de dois anos (art.º 8.º, n.º 7)</p> <p>Podem ser admitidos alunos em regime</p>	<p>Podem ser admitidos alunos em qualquer ano, desde que: Façam provas específicas para o efeito (art.º 44.º, n.º 5)</p> <p>No caso de ingresso nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade, a admissão dos alunos pode implicar um desfasamento face ao grau do curso artístico, desde que não superior a um ano, e deve ser elaborado um plano especial de recuperação (art.º 44.º, n.º 6)</p> <p>No regime supletivo, podem ser admitidos alunos em qualquer ano, desde que realizem provas específicas para o efeito e a escola artística ateste que tem os</p>

		supletivo em condições distintas das anteriores desde que não sejam alvo de financiamento público (art.º 8.º, n.º 8)	conhecimentos necessários (art.º 44º, n.º 7) Podem ser admitidos alunos em regime supletivo em condições distintas das anteriores desde que não sejam alvo de financiamento público (art.º 44º, n.º 8)
Constituição de turmas	Turmas só com alunos dos cursos artísticos (art.º 7.º, n.º 1)	Turmas, prioritariamente, só com alunos dos cursos artísticos. Esgotadas todas as possibilidades, os alunos do ensino artístico integram as outras turmas. (art.º 9.º, n.º 3)	<i>Idem</i> (art.º 46.º, n.º 1 e 3)
Sistema de progressão (artística e geral)	Impedidos de transitar para o 3.º ciclo os alunos sem aproveitamento em mais de uma disciplina da formação artística. (art.º 8.º, n.º 5)	Elimina a regra da não transição para o 3.º ciclo dos alunos sem aproveitamento nas disciplinas da formação artística	<i>Idem</i>
Sistema de progressão (dentro da formação artística)	Prevê, apenas, que a conclusão dos cursos básicos artísticos implica o aproveitamento em todas as disciplinas da componente de	Introduz regras de não transição na formação artística aos alunos que: a) Não obtenham aproveitamento, em	Mantém as regras de não transição dentro da formação artística, acrescentando as disciplinas de

	<p>formação artística do 9.º ano de escolaridade (art.º 8.º, n.º 11)</p>	<p>dois anos consecutivos, em uma das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Formação Musical, Instrumento, Classes de Conjunto, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;</p> <p>b) Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em uma das seguintes disciplinas: Técnicas de Dança, Instrumento, Iniciação à Prática Vocal ou Prática Vocal;</p> <p>c) Não obtenham aproveitamento em duas disciplinas da componente de formação vocacional no mesmo ano letivo;</p> <p>d) incumpram do dever de assiduidade (art.º 13.º)</p>	<p>Teatro a considerar.</p> <p>Não transitam os alunos que:</p> <p>a) Não obtenham aproveitamento, em dois anos consecutivos, em uma das seguintes disciplinas: Interpretação, Improvisação (Movimento) ou Voz;</p> <p>b) Não obtenham aproveitamento em dois anos interpolados em uma das seguintes disciplinas: Interpretação, Improvisação (Movimento) ou Voz.</p> <p>(art.º 39.º e art.º 48.º)</p>
<p>Certificação</p>	<p>Os cursos básicos conferem diploma de conclusão do ensino básico de educação. (anexo 10)</p>	<p>Os cursos básicos conferem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (art.º 15.º)</p>	<p><i>Idem</i></p> <p>(art.º 43.º)</p>

TABELA B.9.

<p align="center">Estudo Avaliativo do Projeto Piloto do Curso Básico de Teatro 2017 - 2020</p>			
Data do relatório			
Coordenação da Avaliação	Ariana Cosme, Professora na FPCEUP e Coordenadora do OBVIE		
Grupos de respondentes aos questionários	<p>Direções das Escolas: 9 (60% do total da amostra)</p> <p>Professores do CBT: 8 (89% do total da amostra)</p> <p>Enc. de Educação: 87 (35% do total da amostra)</p> <p>Alunos: 57 (23% do total da amostra)</p>		
Categoria	Subcategoria	Respondentes com incidência	Conclusão final
Motivação para acolher/frequentar o CBT - Piloto (pp. 12 – 13)	Contribuir para a promoção do desenvolvimento integral do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Direções das Escolas - Professores - EE - Alunos 	<p>“A análise do conjunto de respostas permite-nos concluir que as razões que levaram os diferentes interlocutores locais a escolher o <i>Curso Básico de Teatro</i> foi a promoção do desenvolvimento de outras competências que possibilitam o crescimento pessoal dos alunos mas assumem que optam por escolher esta oferta principalmente pelo</p>
	Diversificar a oferta educativa enriquecendo a matriz curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Direções das Escolas 	

	Promover a utilização, em sala de aula, de metodologias inovadoras e flexíveis	- Direções das Escolas	gosto pela área do teatro, ou pela curiosidade de experimentar diferentes áreas de formação” (p. 14).
	Contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas na área do teatro.	- Professores	
	Experimentar uma área nova (gosto pela área e curiosidade pela novidade da área)	- EE - Alunos	
Importância das disciplinas do CBT (pp. 14 – 15)	Desenvolvem as competências pessoais e sociais	- Direções - EE - Alunos	Na linha do afirmado anteriormente, a totalidade das Direções das escolas confirmam que reconhecem que estas disciplinas, no seu conjunto, promovem o desenvolvimento pessoal e social (...) Alunos e Encarregados de Educação também destacam ser esta uma das razões que os levam a considerar importantes as disciplinas do Curso Básico de Teatro referindo que o curso ajuda as crianças a “perder a vergonha” (aluna) e
	Complementam o ensino regular	- Direções - Professores - EE	
	Aulas mais dinâmicas	- Alunos	

	<p>Conhecimento profundo do teatro e exploração das suas potencialidades</p>	<p>- Professores</p>	<p>porque também permite “explorar um lado diferente deles”. Paralelamente, duas Direções de escolas consideram que o Curso Básico de Teatro complementa o ensino regular, razão destacada também pelos Professores (...) os Encarregados de Educação destacam que ao mesmo tempo que esta oferta educativa complementa a do ensino regular, também permite que os seus educandos desenvolvam capacidades diferentes, pois “dá aos alunos mais valências e é uma atividade diferente da escola”. Os alunos também destacam que estas aulas são mais dinâmicas” (p.14).</p>
<p>Competências do PASEO desenvolvidas pelo CBT - Piloto (pp. 20 – 22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento interpessoal - Desenvolvimento pessoal e autonomia - Sensibilidade estética e artística - Consciência e domínio do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> - Direções - Professores - EE - Alunos 	<p>“Ao analisarmos as respostas dos diferentes atores locais percebemos que o <i>Curso Básico de Teatro</i> promove o desenvolvimento de várias áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória porque relaciona os diferentes saberes e as suas práticas potenciam um desenvolvimento e uma aprendizagem mais holística. Destaca-se o</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagens e textos - Informação e comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores -EE - Alunos 	<p>facto de alunos e encarregados de educação reconhecerem que o <i>Curso Básico de Teatro</i> possibilita aos alunos o desenvolvimento de competências ao nível da comunicação expressão e relacionamento com os outros” (p. 20).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento crítico e pensamento criativo 	<ul style="list-style-type: none"> - EE - Alunos 	
<p>Pontos fortes do CBT - Piloto (p. 34)</p>	<p>Práticas pedagógicas dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professores - EE - Alunos 	<p>“A análise dos pontos fortes destaca a forma como o <i>Curso Básico de Teatro</i> potencializa o profissionalismo e as práticas pedagógicas dos professores, onde se destaca a “capacidade de motivar os alunos” em que, na voz dos alunos, “os professores nunca deixam de dar aulas e trazem coisas novas para nós”. Paralelamente, um outro ponto forte destacado é a promoção de um desenvolvimento artístico, pessoal e social onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver o autoconhecimento, a expressividade, a interajuda, a criatividade, o autocontrolo, que no todo contribuem para o desenvolvimento do saber ser. O <i>Curso Básico de Teatro</i> ao envolver os alunos e as famílias nas</p>
	<p>Profissionalismo e acompanhamento constante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Direções - Professores 	
	<p>Desenvolvimento artístico, pessoal e social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professores - EE - Alunos 	

			atividades da escola utiliza práticas pedagógicas diferenciadas o que torna as aulas mais “dinâmicas e muito esclarecedoras” (p.34).
Pontos fracos do CBT - Piloto (pp. 34 – 35)	Carga horária	-Direções - Professores - EE -Alunos	“Ao questionarmos os respondentes sobre o que entendiam como pontos fracos do <i>Curso Básico de Teatro</i> percebemos que muitos dos alunos e encarregados de educação não têm nada a referir, contudo, tanto as Direções como os Professores dos Agrupamentos de Escolas, os Alunos e os Encarregados de Educação referem que a carga horária devia ser repensada pois está muito concentrada. Os Professores do <i>Curso Básico de Teatro</i> destacam a incerteza sobre a continuidade do projeto, bem como o facto de esta ser uma oferta limitada a um conjunto de crianças como o ponto mais fraco deste projeto piloto. O outro ponto fraco referido prende-se com a inexistência de recursos físicos para o desenvolvimento deste tipo de atividades, bem como de recursos humanos ou materiais. A seguinte tabela sintetiza os dados referentes aos pontos fracos” (p. 34).
	Recursos físicos	- Professores - Enc. de Educação	
	Nada a referir	- EE - Alunos	

--	--	--	--

Síntese das Conclusões finais – Relatório CBT - Piloto

No esquema que sintetiza a análise SWOT com as principais conclusões sobre a avaliação que os diferentes respondentes fizeram a propósito do *Curso Básico de Teatro* pode perceber-se que a possibilidade de diversificar a oferta educativa das escolas, contribuindo para o desenvolvimento artístico, pessoal e social dos alunos, a par do reconhecido profissionalismo e constante acompanhamento por parte dos professores do curso e, ainda, a possibilidade de generalizar esta oferta educativa a outras escolas do país são o ponto mais forte deste piloto experimental do *Curso Básico de Teatro*. (p. 37)

Como foi possível verificar, o projeto piloto *Curso Básico de Teatro* confirmou-se como uma oportunidade educativa especializada e inovadora pensada para o sistema de ensino em Portugal, comprovando as mais-valias desta formação em idade precoce e destinado a todos os que pretendam uma formação básica devidamente especializada e qualificada. Sendo sobretudo destinada aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos de ensino básico, ao proporcionar-lhes uma formação académica uma formação contínua e estruturada na área do teatro, desde que seja lecionada por profissionais devidamente qualificados e especializados nas áreas de atuação, que possam ser responsáveis pela promoção de conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e ao aperfeiçoamento da expressão artística dos alunos envolvidos, preparando-os para prosseguirem estudos ao nível profissional especializado no campo do teatro e de outras artes cénicas, se assim o desejarem. (p. 38)

Acima de tudo, a frequência do *Curso Básico de Teatro* constitui-se como uma oportunidade efetiva de desenvolverem ferramentas essenciais para serem cidadãos mais seguros, criativos e comunicativos, a partir dos princípios estabelecidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* no quadro da Autonomia e Flexibilidade Curricular num tempo em que sabemos que o essencial da qualidade das intervenções educativas em contexto escolar é o do desenvolvimento de competências como aquelas que se relacionam com as relações interpessoais, a comunicação, a resolução de problemas, o pensamento criativo e crítico, a solidariedade, os Direitos Humanos, a Inclusão, enfim, os chamados "soft skills". (p.38)

ANEXO C - Inquéritos por
questionário

| | " | | " |

C1 – Inquérito por questionário aos Professores de Teatro

03/10/24, 19:39

O Curso Básico de Teatro, 2022-23

O Curso Básico de Teatro, 2022-23

Este questionário é dirigido aos Professores pertencentes aos órgãos das entidades **(Conservatórios e outras)** em que o Curso Básico de Teatro foi lecionado, em regime articulado, e que tenham participado na decisão de abrir o CBT, no ano letivo 2022-23.

Este questionário tem como objetivos:

- Perceber as perceções dos órgãos decisores das escolas sobre a implementação do CBT durante o ano letivo 2022/23.

- Perceber as perceções dos professores de teatro que lecionaram o CBT durante o ano letivo 2022/23 sobre a implementação desse curso.

Os resultados do estudo - *As perceções dos professores sobre o Curso Básico de Teatro, no ano letivo de 2022-23* - serão usados para a elaboração da dissertação de mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O questionário é preenchido de forma anónima, até ao dia 15 de Fevereiro de 2023, e os dados serão tratados de forma agrupada e nunca individual. Isto é, não será possível identificar as respostas individualmente. Pode desistir do preenchimento do questionário em qualquer altura.

Os resultados obtidos com este questionário serão partilhados com os respondentes.

A equipa de investigação:

Alice Medeiros, Mestranda da Escola Superior de Educação de Lisboa
Miguel Falcão, Orientador da Escola Superior de Educação de Lisboa

Agradecemos, desde já, o seu contributo!

* Indica uma pergunta obrigatória

Consentimento informado

Declaro que compreendi os propósitos do estudo e do questionário e que consinto livremente em participar.

Compreendo que a minha participação permanecerá anônima e que posso desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento, sem ter que justificar a desistência.

Os dados permanecerão totalmente anônimos sem qualquer forma de me identificar. Compreendo como é que os resultados do estudo vão ser divulgados e como terei acesso a eles.

Concordo em participar nos termos acima descritos.
Agradecemos, sinceramente, a sua participação!

1. Aceita participar no estudo/inquérito por questionário? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

1. Caracterização sociográfica e profissional dos professores

2. 1.1. Indique a sua idade: *

3. 1.2. Indique o seu sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

4. 1.3. Indique o seu grau académico (nível/grau/certificado mais elevado): *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não superior
 Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutoramento

5. 1.4. Indique o número de anos completos de serviço docente, caso se aplique:

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 15 anos
 Entre 16 e 20 anos
 Mais de 20 anos

6. 1.5. A que órgão(s) escolar(es) pertencia durante o período de discussão e aprovação do CBT na sua escola? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Conselho Pedagógico
 Direção
 Conselho Geral
 Outro

7. 1.5.1. Caso tenha respondido "outro", indique qual:

8. 1.6. Indique o período temporal (mês/ano) em que fez parte daquele órgão? *

2. Ensino artístico especializado na sua escola

9. 2.1. Para além do CBT, houve outros Curso(s) Básico(s) de ensino artístico especializado a ser(em) lecionado(s) na sua escola, durante o ano letivo 2022-23? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

10. 2.1.1. Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

11. 2.2. Antes da implementação do CBT, havia alguma oferta/ensino de Teatro na sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. 2.2.1. Caso tenha respondido "sim", indique em que modalidade(s) de oferta/ensino?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Aulas de teatro ao longo do ano letivo
 Workshops de curta duração
 Disciplina de teatro incluída nos currículos de outros cursos artísticos
 Outra(s)

13. 2.2.2. Caso tenha respondido "outra(s)", indique qual/quais:

14. 2.3. A(s) oferta(s) indicada(s) em 2.2.1. manteve-se (mantiveram-se), durante o ano letivo de 2022-23?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Apenas algumas

15. 2.3.1. Caso tenha respondido "apenas algumas", indique qual/quais:

Sobre o CBT, durante o ano letivo 2022-23

3. Sobre a implementação do CBT na sua escola, no ano letivo 2022-23

16. 3.1. O que motivou a sua escola a implementar o CBT, no ano letivo de 2022-23? *

17. 3.2. Durante o ano letivo 2022-23, a sua escola implementou o CBT: *

Marcar apenas uma oval.

- No 2.º ciclo (5.º ano de escolaridade)
- No 3.º ciclo (7.º ano de escolaridade)
- Em ambos

18. 3.3. Que opinião tem sobre as condições do concurso aberto para a implementação do CBT, no ano letivo 2022-23? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequado
- Adequado
- Inadequado
- Muito inadequado

19. 3.3.1 Porquê? *

20. 3.4. Que opinião tem sobre o apoio financeiro cedido pelo Estado, relativo ao ciclo de formação do CBT, iniciado no ano letivo 2022-23? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequado
- Adequado
- Inadequado
- Muito inadequado

21. 3.4.1 Porquê? *

22. 3.5. Indique qual - ou quais - o(s) critério(s) para atribuição do apoio financeiro, *
concedido pelo Estado, aos alunos do CBT no ano letivo de 2022-2023.

23. 3.5.1. Como foi financiada a frequência do CBT dos/das alunos/as que não *
foram financiados/as pelo Estado, ao abrigo de contratos de patrocínio?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Não se aplica porque a frequência de todos os alunos do CBT foi financiada pelo Estado
- Custos suportados pela família
- Custos suportados por entidades privadas/bolsas
- Custos suportados pela autarquia/bolsas
- Outra

24. 3.5.2. Caso tenha respondido "outra", indique qual: *

4. Sobre o funcionamento do CBT, no ano letivo 2022-23

25. 4.1. Relativamente à articulação com a escola/agrupamento de escolas do ensino básico parceira/o a propósito do CBT, como considera globalmente a organização (quanto à articulação de horários dos alunos, deslocações dos alunos, outros aspetos...)? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Muito inadequada

26. 4.1.1. Porquê? *

27. 4.2. No ano letivo 2022-23, participou nas provas de seleção dos/das alunos/as ao CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

28. 4.2.1. Caso tenha respondido "sim", indique se houve alunos/as considerados/as aptos/as que não obtiveram vaga para frequentar o CBT?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

29. 4.2.2. Caso tenha respondido "sim", indique se houve alunos/as considerados/as não aptos/as a frequentar o CBT?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

30. 4.3. Que opinião tem sobre a existência de provas de seleção para os/as alunos/as que queiram frequentar o CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
 Adequada
 Inadequada
 Muito inadequada

31. 4.3.1. Porquê? *

5. Sobre as disciplina(s) de formação artística especializada do CBT, no ano letivo de 2022-2023

32. 5.1. Como foi composto o corpo docente? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Professores que já lecionavam na escola em anos anteriores
 Professores contratados pela primeira vez para o efeito

33. 5.2. Caso tenha respondido “professores contratados pela primeira vez para o efeito”, indique quantos e para que disciplinas:

34. 5.3. Indique os aspetos dos currículos dos professores mais valorizados no processo de seleção para lecionarem o CBT. *

35. 5.4. Como considera que decorreu o processo de recrutamento de professores para a área de formação especializada de teatro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sem dificuldades
 Com dificuldades, devido à inadequação dos currículos dos proponentes
 Com dificuldades, devido à redução e/ou dispersão dos horários
 Outras situações

36. 5.4.1. Caso tenha respondido "outras situações", indique quais:

37. 5.5. Considera adequado o espaço destinado às aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

38. 5.5.1. Porquê? *

39. 5.6. A sua escola teve necessidade de proceder a alguma adaptação do espaço para a aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

40. 5.6.1. Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

41. 5.7. Considera os equipamentos/materiais disponíveis adequados para as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

42. 5.7.1. Porquê? *

43. 5.8. A escola teve necessidade de adquirir equipamentos/materiais para as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

44. 5.8.1. Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

6. Outros aspetos:

45. 6.1. Durante o ano letivo 2022-23, houve alguma interação com os espaços culturais da área adjacente à escola, no âmbito do CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

46. 6.1.1. Caso tenha respondido "sim", dê exemplo(s):

47. 6.2. Teve contato com alguma informação sobre o projeto piloto do CBT, desenvolvido durante os anos letivos de 2017-18 a 2021-22? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

48. 6.2.1. Caso tenha respondido "sim", que relevância atribui a essa informação?

49. 6.3. Tendo em conta a experiência do ano letivo de 2022-2023, saliente até 3 * aspetos em que, na sua opinião, o CBT pode ser melhorado.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

C2 Inquérito por questionário aos órgãos das escolas públicas

27/10/24, 15:17

Questionário sobre o Curso Básico de Teatro, durante o ano letivo 2022-23.

Questionário sobre o Curso Básico de Teatro, durante o ano letivo 2022-23.

Questionário dirigido aos professores titulares dos órgãos das escolas/agrupamento de escolas, que tenham participado na decisão de abrir o CBT, no ano letivo 2022-23.

Este questionário tem como objetivos:

- Perceber as perceções dos órgãos decisores das escolas sobre a implementação do CBT durante o ano letivo 2022/23.
- Perceber as perceções dos professores de teatro que lecionaram o CBT durante o ano letivo 2022/23 sobre a implementação desse curso.

Os resultados do estudo - *As perceções dos professores sobre o Curso Básico de Teatro, no ano letivo de 2022-23* - serão usados para a elaboração da dissertação de mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O questionário é preenchido de forma anónima, até ao dia 15 de Fevereiro de 2023, e os dados serão tratados de forma agrupada e nunca individual. Isto é, não será possível identificar as respostas individualmente. Pode desistir do preenchimento do questionário em qualquer altura.

Os resultados obtidos com este questionário serão partilhados com os respondentes.

A equipa de investigação:

Alice Medeiros, Mestranda da Escola Superior de Educação de Lisboa

Miguel Falcão, Orientador da Escola Superior de Educação de Lisboa

Agradecemos, desde já, o seu contributo!

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Consentimento informado

Declaro que compreendi os propósitos do estudo e do questionário e que consinto livremente em participar.

Compreendo que a minha participação permanecerá anónima e que posso desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento sem ter que justificar a desistência.

Os dados permanecerão totalmente anónimos sem qualquer forma de me identificar.

Compreendo como é que os resultados do estudo vão ser divulgados e como terei acesso a eles.

Concordo em participar nos termos acima descritos.

Aceita participar no estudo/inquérito por questionário?

1. Aceita participar no estudo/inquérito por questionário? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

I

1. Caracterização sociográfica e profissional dos professores

2. 1.1. Indique a sua idade: *

3. 1.2. Indique o seu sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

4. 1.3. Indique o seu grau académico (nível/grau/certificado mais elevado): *

Marcar apenas uma oval.

- Não superior
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

5. 1.4. Indique o número de anos completos de serviço docente: *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

6. 1.5. A que órgão(s) escolar(es) pertencia durante o período de discussão e aprovação do CBT na sua escola/agrupamento de escolas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Conselho Pedagógico
- Direção
- Conselho Geral
- Outro

7. 1.5.1. Caso tenha respondido "outro", indique qual:

8. 1.6. Indique o período temporal (mês/ano) em que fez parte daquele(s) órgão(s)? *

9. 1.7. Ao longo do seu percurso de docente, teve alguma formação/experiência, profissional ou amadora, em teatro? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. 1.7.1 Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

II

2. Sobre o ensino artístico especializado na sua escola

11. 2.1. Para além do CBT, houve outro(s) Curso(s) Básico(s) de ensino artístico especializado a ser(em) lecionado(s) na sua escola/agrupamento de escolas, durante o ano letivo 2022-23? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. 2.1.1. Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

13. 2.2. Antes da implementação do CBT, havia alguma oferta/ensino de Teatro na sua escola/agrupamento de escolas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

14. 2.2.1. Caso tenha respondido "sim", indique em que modalidade(s) de oferta/ensino?

Marcar apenas uma oval.

- Oficina de Teatro ou equivalente (curricular, oferta de escola)
 Coadjuvação no 1.º ciclo (curricular)
 Clube de Teatro ou equivalente (extracurricular)
 Outras

15. 2.2.2. Caso tenha respondido "outras", indique qual/quais:

16. 2.3. A(s) modalidade(s) acima indicadas(s) manteve-se(mantiveram-se), durante o ano letivo de 2022-23?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Apenas algumas

17. 2.3.1. Caso tenha respondido "apenas algumas", indique quais:

III - Sobre o CBT

3. Sobre a implementação do CBT, no ano letivo 2022-23

18. 3.1. O que motivou a sua escola/agrupamento de escolas a implementar o CBT, no ano letivo de 2022-23? *

19. 3.2. Durante o ano letivo 2022-23, a sua escola/agrupamento de escolas implementou o CBT: *

Marcar apenas uma oval.

- No 2.º ciclo (5.º ano de escolaridade)
- No 3.º ciclo (7.º ano de escolaridade)
- Em ambos

20. 3.3. Em que regime(s) foi lecionado o CBT na sua escola/agrupamento de escolas, durante o ano letivo 2022-23? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Regime integrado
- Regime articulado
- Regime supletivo

21. 3.3.1. Indique as principais razões para a escolha do(s) regime(s) acima indicado(s): *

22. 3.4. Que opinião tem sobre as condições do concurso aberto para a implementação do CBT, no ano letivo 2022-23? *

Marcar apenas uma oval.

Muito adequado

Adequado

Inadequado

Muito inadequado

23. 3.4.1. Porquê?

24. 3.5. Que opinião tem sobre o apoio financeiro cedido pelo Estado relativo ao ciclo de formação do CBT, iniciado no ano letivo 2022-23? *

Marcar apenas uma oval.

Muito adequado

Adequado

Inadequado

Muito inadequado

25. 3.5.1 Porquê? *

4. Sobre o funcionamento do CBT, no ano letivo 2022-23

26. 4.1. Os alunos que frequentaram o CBT pertenceram, nas disciplinas da formação geral do ensino, a uma turma composta: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Exclusivamente por alunos do CBT
- Por alunos do CBT e alunos de outros cursos artísticos especializados
- Por alunos do CBT e alunos que não frequentaram o ensino artístico especializado

27. 4.2. Como considera a articulação dos horários das disciplinas da formação artística especializada do CBT com os horários das disciplinas da formação geral do ensino básico na sua escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Muito inadequada

28. 4.2.1. Porquê? *

29. 4.3. Participou nas provas de seleção dos/das alunos/as ao CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

30. 4.3.1. Caso tenha respondido "sim", indique se houve alunos/as considerados/as aptos/as que não obtiveram vaga para frequentar o CBT?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

31. 4.3.2. Caso tenha respondido "sim", indique se houve alunos/as considerados não aptos/as a frequentar o CBT?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

32. 4.4. Que opinião tem sobre a existência de provas de seleção para os/as alunos/as que queiram frequentar o CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
 Adequada
 Inadequada
 Muito inadequada

33. 4.4.1 Porquê? *

SE O CBT FOI LECIONADO EM REGIME **INTEGRADO**, RESPONDER **APENAS À SECÇÃO 4.**

SE O CBT FOI LECIONADO EM REGIME **ARTICULADO**, RESPONDER **APENAS À SECÇÃO 5.**

IV - CBT EM REGIME INTEGRADO

5. Sobre as disciplina(s) de formação artística especializada do CBT, no ano letivo de 2022-2023

34. 5.1. Como foi composto o corpo docente?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Professores do quadro da escola/agrupamento de escolas
- Professores contratados que já colaboravam com a escola/agrupamento de escolas noutras vertentes do Teatro
- Professores contratados pela primeira vez para o efeito

35. 5.1.1. Caso tenha respondido “professores contratados pela primeira vez para o efeito”, indique quantos e para que disciplinas do CBT:

36. 5.2. Indique os aspetos dos currículos dos professores mais valorizados no processo de seleção para lecionarem o CBT.

37. 5.3. Como considera que decorreu o processo de recrutamento de professores para a área de formação especializada de teatro?

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sem dificuldades
- Com dificuldades, devido à inadequação dos currículos dos proponentes
- Com dificuldades, devido à redução e/ou dispersão dos horários
- Outras situações

38. 5.3.1. Caso tenha respondido "outras situações", indique quais:

39. 5.4. Considera adequado o espaço destinado às aulas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

40. 5.4.1. Porquê?

41. 5.5. A escola/agrupamento de escolas teve necessidade de proceder a alguma adaptação do espaço escolar para a aulas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

42. 5.5.1. Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

43. 5.6. Considera os equipamentos/materiais disponíveis adequados para as aulas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

44. 5.6.1. Porquê?

45. 5.7. A escola/agrupamento de escolas teve necessidade de adquirir equipamentos/materiais para as aulas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

46. 5.7.1. Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

47. 5.8. Durante o ano letivo 2022-23, houve alguma interação com os espaços culturais da área adjacente à escola, no âmbito do CBT?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

48. 5.8.1. Caso tenha respondido "sim", dê exemplo(s):

6. Outros aspetos

49. 6.1. Indique qual - ou quais - o(s) critério(s) para atribuição do apoio financeiro, concedido pelo Estado, aos alunos do CBT no ano letivo de 2022-2023.

50. 6.1.1. Como foi financiada a frequência do CBT dos/das alunos/as que não foram financiados pelo Estado?

Marcar apenas uma oval.

- Não se aplica porque a frequência de todos/as os/as alunos/as do CBT foi financiada pelo Estado
- Custos suportados pela família
- Custos suportados por entidades privadas/bolsas
- Custos suportados pela autarquia/bolsas
- Outra

51. 6.1.1. Caso tenha respondido "outra", indique qual:

52. 6.2. Teve contato com alguma informação sobre o projeto piloto do CBT, desenvolvido durante os anos letivos de 2017-18 a 2021-22?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

53. 6.2.1. Caso tenha respondido "sim", que relevância atribui a essa informação?

54. 6.3. Tendo em conta a experiência do ano letivo de 2022-2023, saliente até 3 aspetos em que, na sua opinião, o CBT pode ser melhorado.

V - CBT EM REGIME ARTICULADO

55. 7. Relativamente ao CBT em regime articulado com outras instituições, como considera globalmente a organização?

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Muito inadequada

56. 7.1. Porquê?

57. 8. Teve contato com alguma informação sobre o projeto piloto do CBT, desenvolvido durante os anos letivos de 2017-18 a 2021-22?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

58. 8.1. Caso tenha respondido "sim", que relevância atribui a essa informação?

59. 9. Tendo em conta a experiência do ano letivo de 2022-2023, saliente até 3 aspetos em que, na sua opinião, o CBT pode ser melhorado.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

C3 Inquérito por questionário aos órgãos das escolas privadas

27/10/24, 15:17

Questionário sobre o Curso Básico de Teatro, durante o ano letivo 2022-23

Questionário sobre o Curso Básico de Teatro, durante o ano letivo 2022-23

Questionário dirigido aos professores que lecionaram o CBT no ano letivo 2022-23.

Este questionário tem como objetivos:

- Perceber as perceções dos órgãos decisores das escolas sobre a implementação do CBT durante o ano letivo 2022/23.
- Perceber as perceções dos professores de teatro que lecionaram o CBT durante o ano letivo 2022/23 sobre a implementação desse curso.

Os resultados do estudo - *As perceções dos professores sobre o Curso Básico de Teatro, no ano letivo de 2022-23* - serão usados para a elaboração da dissertação de mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O questionário é preenchido de forma anónima, até ao dia 15 de Fevereiro de 2023, e os dados serão tratados de forma agrupada e nunca individual. Isto é, não será possível identificar as respostas individualmente. Pode desistir do preenchimento do questionário em qualquer altura.

Os resultados obtidos com este questionário serão partilhados com os respondentes.

A equipa de investigação:

Alice Medeiros, Mestranda da Escola Superior de Educação de Lisboa
Miguel Falcão, Orientador da Escola Superior de Educação de Lisboa

Agradecemos, desde já, o seu contributo!

* Indica uma pergunta obrigatória

Consentimento informado

Declaro que compreendi os propósitos do estudo e do questionário e que consinto livremente em participar.

Compreendo que a minha participação permanecerá anónima e que posso desistir do preenchimento do questionário a qualquer momento sem ter que justificar a desistência.

Os dados permanecerão totalmente anónimos sem qualquer forma de me identificar.

Compreendo como é que os resultados do estudo vão ser divulgados e como terei acesso a eles.

Concordo em participar nos termos acima descritos.

1. Aceita participar no estudo/inquérito por questionário? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

1. Perfil professores/as

2. 1.1. Indique a sua idade? *

3. 1.2. Indique o seu sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

4. 1.3. Possui formação na área de Teatro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

5. 1.3.1. Caso tenha respondido "sim", indique o nível/grau/certificado (mais elevado):

Marcar apenas uma oval.

- Não superior
 Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutoramento

6. 1.4. Possui formação superior noutra(s) área(s): *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. 1.4.1. Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

8. 1.5. Indique o número de anos completos de serviço docente: *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

9. 1.6. Indique o tempo de serviço como docente de Teatro: *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

10. 1.7. Indique o número de anos de serviço na escola/agrupamento de escolas/instituição em que lecionou no CBT, no ano letivo de 2022-2023: *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

11. 1.8. Já lecionou outras disciplinas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

12. 1.8.1 Caso tenha respondido "sim", indique qual/quais:

13. 1.9. No ano letivo 2022-23, lecionou o CBT: *

Marcar apenas uma oval.

- No 2.º Ciclo (5.º ano de escolaridade)
 No 3.º Ciclo (7.º ano de escolaridade)
 Em ambos

14. 1.10. Considerando as 4 disciplinas de formação artística especializada do CBT (Interpretação, Improvisação/Movimento, Voz e Técnicas de Produção Teatral), indique quantas lecionou no ano letivo de 2022-2023. *

15. 1.10.1. Indique a(s) disciplina(s) que lecionou. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Interpretação
 Improvisação/Movimento
 Voz
 Técnicas de Produção Teatral

16. 1.11. A par da atividade como docente, desenvolve atividade artística/técnica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

17. 1.11.1. Caso tenha respondido "sim", indique a função ou as funções que tem desempenhado:

Marcar tudo o que for aplicável.

- Ator/Atriz
 Encenador/a
 Cenógrafo/a
 Figurinista
 Dramaturgista
 Dramaturgo/a
 Sonoplasta ou Técnico/a de som
 Desenhador/a de Luz ou Técnico/a de luz
 Outra: _____

18. 1.11.2. Caso tenha respondido "sim", indique o(s) contexto(s):

Marcar apenas uma oval.

- Amador
 Profissional
 Ambos

19. 1.12. Destaque até 3 aspetos do seu percurso académico e profissional que considere relevantes para o exercício da atividade como docente de Teatro: *

20. 1.13. Qual foi a sua situação contratual como docente, no ano letivo 2022-23? *

Marcar apenas uma oval.

- Professor/a do Quadro de Agrupamento (QA)
- Professor/a do Quadro de Zona Pedagógica (QZP)
- Professor/a contratado/a

2. Perceções sobre o CBT

21. 2.1. Que opinião tem sobre a criação do CBT? *

22. 2.2. Como considera a organização curricular - com quatro disciplinas – do CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Muito inadequada

23. 2.2.1 Porquê? *

24. 2.3. Como considera a distribuição da carga horária das quatro disciplinas? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Muito inadequada

25. 2.3.1. Porquê?

26. 2.4. Como considera a definição de competências, a desenvolver pelos alunos *
no CBT, por ciclos de escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Muito inadequada

27. 2.4.1. Porquê?

28. 2.5. No ano letivo 2022-23, participou nas provas de seleção dos/das alunos/as ao CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

29. 2.6. Que opinião tem sobre a existência de provas de seleção para os/as alunos/as que queiram frequentar o CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
 Adequada
 Inadequada
 Muito inadequada

30. 2.6.1. Porquê? *

31. 2.7. Qual a sua apreciação da prova de seleção (duração, conteúdo, estruturação...)?

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
 Adequada
 Inadequada
 Muito inadequada

32. 2.7.1. Porquê?

33. 2.8. Nas provas de seleção em que participou, no ano letivo 2022-23, houve alunos/as considerados/as não aptos/as a frequentar o CBT?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

34. 2.9. Nas provas de seleção em que participou, no ano letivo 2022-23, houve alunos/as considerados/as aptos/as que não obtiveram vaga para frequentar o CBT?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Funcionamento do CBT

Relativamente à(s) disciplina(s) de formação artística especializada que lecionou no ano letivo de 2022-2023...

35. 3.1. Considera adequado o tempo de duração das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

36. 3.1.1 Porquê?

37. 3.2. Considera adequado o espaço destinado às aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

38. 3.2.1. Porquê?

39. 3.3. Considera os equipamentos/materiais disponíveis adequados para as aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

40. 3.3.1 Porquê?

41. 3.4. Relativamente ao CBT em **regime articulado** com outras instituições (caso se aplique), como considera globalmente a organização?

Marcar apenas uma oval.

- Muito adequada
- Adequada
- Inadequada
- Muito inadequada

42. 3.4.1. Porquê?

4. Práticas Pedagógicas

23. Durante o ano letivo de 2022-23...

43. 4.1. Desenvolveu práticas interdisciplinares entre a sua disciplina e outras da formação artística especializada? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

44. 4.2. Desenvolveu práticas interdisciplinares entre disciplinas de formação artística especializada e as disciplinas da formação geral do ensino básico? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

45. 4.3. A avaliação dos alunos foi realizada com base em instrumentos da sua autoria/coautoria com pares pedagógicos ou em instrumentos disponibilizados pela escola/instituição? *

46. 4.4. Foram realizadas apresentações à comunidade escolar/educativa de trabalho(s) artístico(s) desenvolvido(s) pela turma na disciplina que lecionou? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

47. 4.4.1. Caso tenha respondido "sim", onde foi(foram) apresentado(s) o(s) trabalho(s)?

48. 4.4.2. Caso tenha respondido "sim", perante quem foi(foram) apresentado(s) o(s) trabalho(s)?

49. 4.5. Houve alguma interação com os espaços culturais da área adjacente à escola, no âmbito da disciplina que lecionou no CBT? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

50. 4.5.1. Caso tenha respondido "sim", qual a apreciação que faz sobre esse tipo de atividade?

Marcar apenas uma oval.

- Muito Adequada
 Adequada
 Inadequada
 Muito inadequada

51. 4.5.2. Porquê?

52. 4.6. Que referências artísticas tem considerado relevante partilhar com os/as alunos/as, ao longo da sua experiência de docência? Dê exemplos de obras artísticas (incluindo textos, espetáculos e outras), companhias e pessoas (nas mais diversas áreas e/ou funções), entre outras. *

5. Avaliação Global do CBT

53. 5. Teve contato com alguma informação sobre o projeto piloto do CBT, desenvolvido durante os anos letivos de 2017-18 a 2021-22? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

54. 5.1. Caso tenha respondido "sim", que relevância atribui a essa informação?

55. 5.2. Tendo em conta a experiência do ano letivo de 2022-2023, saliente até 3 aspetos em que, na sua opinião, o CBT pode ser melhorado. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO D - Análise de
conteúdo do inquérito por
questionário aos
Professores de Teatro

| | ' ' | | ' ' |

D.1. Tema A) Perfil do professor

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Aspetos do seu percurso relevantes para o exercício da atividade docente de Teatro	Formação em Teatro	<p>P1 - Ter Formação em Teatro- Formação de Actores e Encenadores, entre outras formações em teatro, como por exemplo: Teatro e Comunidade/Especialização em Estudos de Teatro, etc.</p> <p>P3 - Ter uma formação académica adequada (Teatro e Teatro Musical) é essencial.</p> <p>P3 - Ter desenvolvido no Mestrado várias atividades na promoção de uma melhoria constante da prática pedagógica em teatro.</p> <p>P4 - ... conhecimento científico.</p> <p>P5 - Formação profissional e superior em Teatro, vocacionada para o trabalho de Actor</p> <p>P9 - Licenciatura em Teatro pela ESTC, PEPC - Programa de Pesquisa e criação coreográfica do Fórum Dança</p>	6
	Experiência profissional em Teatro	<p>P3 - Ter tido a oportunidade de ter experiência profissional em diferentes áreas (teatro, televisão, dobragens, gravações, cinema, direção atores).</p> <p>P3 - ... diversas experiências profissionais.</p> <p>P5 - Experiência profissional como Actor.</p> <p>P7 - A experiência continuada como ator</p> <p>P11 - Apesar de não ter formação de teatro já participei em alguns musicais e óperas, o que ajuda a construir a disciplina de voz...</p>	5
	Competências de comunicação	<p>P3 - Ter desenvolvido competências de comunicação e gestão de grupos...</p> <p>P4 - Competências de comunicação, relacionamento interpessoal...</p>	2

	Outras valências pedagógicas	<p>P2 - Capacidade de adaptação; Lecionar em diferentes faixas etárias; P2 - Lecionar diferentes graus de ensino P3 - Perceber como aplicar técnicas de motivação para a aprendizagem e desenvolver o gosto pela arte (teatral). P6 - Vontade de partilhar os conhecimentos que tenho adquirido; ensejo de transmitir os benefícios do Teatro;</p>	4
	Outros aspetos	<p>P7 - ... o conhecimento das dramaturgias e estéticas contemporâneas P8 - Colocação de voz, postura em palco, percepção do instrumento vocal e como usá-lo no contexto da dramaturgia P9 - Curso de Instrutores de Chi Kung Terapêutico pela ESMTC</p>	3

D.2. Tema B) Opinião sobre a criação do CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Importância da criação do CBT	O CBT e o ensino Artístico	O CBT preenche uma lacuna face a outros ciclos de ensino	<p>P1 - Faz todo o sentido uma vez que existia uma lacuna no 2 e 3 Ciclo do Ensino Básico. No 1 Ciclo havia Expressão Dramática e no Secundário o Curso Profissional de Artes do Espetáculo.</p>	6

		<p>O CBT preenche uma lacuna face a outros ensinios artísticos</p>	<p>P5 - Penso que a introdução deste curso na oferta formativa faz sentido, tendo em conta que já existiam o Cursos Básicos de Música, Dança e Canto Gregoriano</p> <p>P7 - Uma decisão que peca por tardia, tendo em conta o tempo de existência de outras ofertas de ensino artístico especializado.</p> <p>P9 - cria condições equiparáveis ao ensino da dança e da música.</p>	
		<p>O CBT desenvolve o ensino artístico global</p>	<p>P2 - fator de extrema importância no crescimento do ensino artístico a nível global</p> <p>P9 - O CBT é um importante passo na educação artística em Portugal</p>	
	<p>O CBT e o desenvolvimento global do aluno</p>	<p>Desenvolvimento pessoal e autonomia</p>	<p>P4 - Fundamental para o desenvolvimento cognitivo, da autorregulação e consciência de si próprio</p> <p>P4 - ... promove autonomia, a afirmação de si próprio</p> <p>P6 - por todas as vantagens, devidamente identificadas por organismos como a UNESCO, que lhe atribuem uma função essencial no desenvolvimento do ser humano a nível pessoal</p>	<p>14</p>

			<p>P9 – permite o desenvolvimento pessoal</p> <p>P11 - Muito positiva para o crescimento dos alunos.</p>	
		Desenvolvimento social e Comunicação	<p>P4 - ... consciência do outro, para o desenvolvimento de competências comunicativas</p> <p>P6 - ... desenvolvimento a nível social</p> <p>P9 - ...desenvolvimento social dos alunos</p>	
		Desenvolvimento do espírito crítico	<p>P4 - ... o sentido crítico</p> <p>P9 - desenvolvimento do espírito crítico, entre outros</p>	
		Desenvolvimento artístico e criativo	<p>P9 - ... desenvolvimento da criatividade</p> <p>P5 - ... oferecendo aos alunos a possibilidade única de experienciarem fazer e ver teatro na escola.</p> <p>P6 - ... a nível técnico e artístico</p> <p>P8 - abrindo a possibilidade de crescimento cultural e [sic] conhecimento alargado do mundo das artes</p>	

Outros motivos para a importância do CBT	O CBT e o currículo	<p>P3 - Faz todo o sentido o Ensino Artístico Especializado no Teatro do 5.º ao 9.º ano pois proporciona o desenvolvimento de competências e a compreensão de conteúdos de, praticamente, todas as disciplinas no 2.º e 3.º ciclo de escolaridade.</p> <p>P9 - ... a promoção de abordagens colaborativas</p>	2
	O CBT e a profissionalização dos alunos	<p>P5 - e é uma mais valia, pois permite aos jovens estudantes interessados em exercer funções profissionais ligadas às áreas do Teatro e das Artes Performativas no futuro adquirirem conhecimentos desde cedo.</p>	1
	O CBT e a democratização do Teatro	<p>P2 - ... na educação e sensibilização da população em geral.</p> <p>P5 - possibilita também a democratização do próprio Teatro</p> <p>P6 - Considero que já devia ter acontecido há mais tempo, por um lado, porque o Teatro tem sido uma área negligenciada</p> <p>P9 - ...independentemente de os alunos mais tarde quererem seguir estudos na área artística, permite a formação de públicos</p>	4

--	--	--	--	--

D.3. Tema C) Percepções sobre o funcionamento do primeiro ano do CBT

Subtema: Organização curricular do CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Estrutura com 4 disciplinas	Estrutura curricular adequada	Abrangência das áreas base do teatro	<p>P2 - Porque abrange as diferentes áreas base da formação artística teatral.</p> <p>P3 - Considero que as três disciplinas do 2.º ciclo são essenciais e as indicadas.</p> <p>P5 - Porque cada uma das disciplinas está pensada/desenhada para que os alunos contactem com as especificidades do Teatro e do trabalho do Actor.</p> <p>P6 - Porque contextualiza e dá a conhecer os alicerces para se fazer Teatro.</p> <p>P7 - Contempla formação nas 3 grandes áreas técnicas (interpretação, voz e movimento)</p> <p>P9 - Permite aos alunos compreender a necessidade de desenvolver a sua ferramenta de trabalho - o corpo e a voz</p> <p>P11 - ... que acaba pro [sic] focar os vários aspectos de ser actor.</p>	7

		Preparação para a profissionalização	P5 - ... a repartição do Curso em 4 disciplinas parece-me adequada se o objetivo pretendido for a especialização dos alunos para prosseguimento de estudos posteriores nas áreas do Teatro ou das Artes Performativas.	1
		Disciplinas completas e complementares	P4 - As disciplinas articulam-se umas com as outras e complementam-se. P7 - ... e completa-a com uma disciplina (TPT) que aborda de forma alargada as questões da criação e produção do espetáculo P11 - É um curso bastante completo	3
	Estrutura curricular inadequada	Currículo extenso	P10 - Creio que é demasiadamente extensa P10 - se numa escola abrir somente o 7º ano é quase impossível cumprir com o programa	2
		Currículo insuficiente	P4 - No 3.º ciclo, a par das 4 disciplinas, considero que poderia existir uma 5.ª disciplina que abordasse a História do Teatro e pudesse avançar com conceitos de dramaturgia.	1
		Falta de articulação entre os	P10 - Considero que os 4 programas não se articulam uns com os outros	1

		currículos das disciplinas		
		Nomes das disciplinas incorretos	P1 - Porque a área da Improvisação é transversal a todas as disciplinas e por isso a denominação é inadequada.	1
Carga horária	Carga horária adequada		<p>P1 - Os alunos têm o tempo escolar muito preenchido com áreas que lhes interessam</p> <p>P3 - Considero a distribuição correta.</p> <p>P4 - A carga horária está bem distribuída.</p> <p>P5 - À luz do documento das Orientações Curriculares para o Curso Básico de Teatro, a carga horária estabelecida parece-me adequada.</p> <p>P6 - Porque é uma distribuição equilibrada, em que todas as disciplinas têm peso semelhante.</p>	5
	Carga horária inadequada	Carga horária insuficiente em geral	<p>P2 - Considero insuficiente a carga horária global, acreditando ser necessário o seu aumento, para melhor desenvolvimento dos conteúdos previstos.</p> <p>P2 - ... considero insuficiente a carga horária, principalmente comparando com o CBD e CBM.</p>	2

		Carga horária insuficiente na disciplina de voz	<p>P2 - Nomeadamente na disciplina de voz, dada as competências técnicas necessárias para o seu desenvolvimento.</p> <p>P3 - Poderia, no entanto, no 3.º ciclo, ser dada mais carga horária à disciplina de voz pois os alunos estão em fase de mudança de voz e necessitam de um acompanhamento maior.</p>	2
		Carga horária insuficiente no 3.º ciclo	P7 - ... se torna insuficiente no 3.º.	1
		Carga horária excessiva	<p>P5 - Contudo, aquilo que verifico na prática na instituição de ensino onde trabalho e o feedback que recebo por parte dos alunos é que a carga horária é pesada.</p>	1
Competências a adquirir definidas para o CBT	Competências adequadas	Transversalidade das competências	<p>P1 - As competências são transversais e importantes em diversas áreas e não só para quem quer seguir uma carreira artística.</p>	1
		Aquisição progressiva de conhecimento	<p>P4 - No 2º ciclo tem-se contacto e adquirem-se competências e conceitos da disciplina. No 3.º ciclo, o aluno põe em prática a desenvolve as competências e a consciência adquiridas no 2.º ciclo.</p> <p>P7 - Penso que traduz uma perspectiva progressiva de</p>	2

			aquisição de competências que considero equilibrada e ajustada aos níveis etários.	
	Competências inadequadas	Competências inadequadas ao perfil dos alunos	<p>P5 - ... algumas das competências e dos conteúdos previstos parecem-me difíceis de concretizar na prática. Isso deve-se a vários motivos, entre eles o perfil dos alunos</p> <p>P6 - Porque parecem ter sido delineadas para alunos já conhecedores ou com algum conhecimento da arte teatral.</p> <p>P9 - ... dado que o perfil de entrada dos alunos no CBT é muito diverso,</p> <p>P9 - ... incluindo alunos com necessidades educativas especiais;</p> <p>P9 - ... em que para a maioria é o primeiro contacto com o teatro e com o espaço teatral</p>	5
		Competências extensas	<p>P9 - Em muitos aspectos acaba por ser bastante ambiciosa, na medida em que é bastante extenso e completo, sendo pertinente como possibilidades às quais recorrer e não necessariamente como “programa”</p>	1

D.4. Tema C) Percepções sobre o funcionamento do primeiro ano do CBT

Subtema: Provas de admissão ao CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Opinião sobre as provas de admissão	As provas de admissão são importantes	Provas servem para esclarecer os alunos	<p>P1 - ... e esclarece los [aos alunos] daquilo que podem esperar de um modo geral.</p> <p>P3 - Caso não existissem provas poderia também acontecer o caso de o(a) aluno(a) se estar a inscrever num curso que afinal não lhe interessa.</p> <p>P4 - ... permite desmistificar algumas ideias pré-concebidas por parte dos alunos</p> <p>P5 - Penso que, no futuro, seria importante realizarem-se essas provas para garantir que os alunos que estão nas disciplinas de Teatro não se sentem obrigados a estar ali, que querem realmente estar.</p> <p>P6 - dando a perceber se a sua escolha será a mais acertada.</p> <p>P9 – [não se realizaram provas] o que levou a equipa a concluir que existe essa necessidade para uma maior consciencialização e compromisso dos alunos.</p>	6
		Provas servem para esclarecer os EE	P4 - ... e dos encarregados de educação.	1
			P1 - Porque é necessário ter uma percepção sobre a	

		<p>Provas servem para aferir a motivação dos alunos</p>	<p>motivação/interesse dos alunos P4 - Permite ter uma percepção do perfil e do interesse/motivação dos alunos que pretendem frequentar o CBT. P8 - Existem muitos alunos que se inscrevem com a ideia que é uma actividade extra curricular e que não será necessário estudar ou aplicar-se minimamente nas disciplinas. Com as provas, torna-se mais fácil ver qual é a verdadeira motivação dos alunos. P10 - ... privilegiar quem de fato deseja ingressar neste tipo de atividade P11 - ... é uma forma de perceber o empenho e vontade de trabalhar do próprio aluno.</p>	5
		<p>Provas servem para aferir aptidões</p>	<p>P2 - Apesar de serem provas de aptidão, ou seja, os candidatos não necessitam de ter à partida competências técnicas pré-adquiridas, acredito ser importante a existência de provas de admissão, precisamente para aferir a aptidão de cada candidato.</p>	1
		<p>Provas servem para aferir competências</p>	<p>P3 - As Provas de Seleção/Admissão são importantes para perceber, num primeiro momento, as competências do candidato.</p>	2

			P7 - Porque têm uma estrutura e grau de exigência adequados aos níveis etários e exploram as competências fundamentais	
		Provas servem para aferir perfis e competências latentes	P4 - É importante uma pré-seleção para aferir perfis. Por outro lado, existe o risco de se estar a excluir alunos que, não estando despertos para a área, podem ter potencial e competências latentes.	1
		Provas servem para aferir apetências	P6 - Porque com as provas de seleção, tanto o aluno como o professor/escola ficam mais elucidados sobre as apetências do primeiro	1
		Provas servem para credibilizar o curso	P10 - Parece me importante credibilizar o curso	1
		Provas são importantes porque são feitas por cada escola	P1 - Porque é feita segundo o critério de cada escola.	1
	Não houve provas de admissão	-	P5 - Na Instituição onde lecionei, os alunos da turma de Teatro não realizaram quaisquer provas de admissão. P9 - Na escola onde lecciono não houve provas de seleção	2

**D.5. Tema C) Percepções sobre o funcionamento do primeiro ano do CBT
(cont.)**

Subtema: Funcionamento das aulas do CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Duração do tempo de aula	Tempo adequado	Tempo adequado em geral	<p>P1 - Os alunos numa fase inicial precisam tempo para se conhecer e conhecer bem o grupo para poderem progressir com confiança e empenho nas atividades.</p> <p>P4 - Porque é o tempo certo para os alunos desenvolverem e refletirem sobre a sua atividade e tendo em conta os objetivos das disciplinas.</p> <p>P5 - Mas tendo em consideração a finalidade da criação do CBT, ao mesmo tempo, parece-me que a duração definida é justa.</p>	3

		Tempo adequado, quando aulas têm 100 min (dois tempos letivos)	<p>P6 - Conseguia cumprir este encadeamento, quando tinha 100 min. de aula.</p> <p>P7 - É adequado um tempo de aula de dois tempos letivos (100 minutos) que permite o desenvolvimento de planos de aula diversificados e o desenvolvimento de projetos.</p> <p>P6 - No meu caso, quando tinha 50 min. de duração de aula, esse tempo várias vezes se revelou insuficiente. Com uma turma de 22 alunos, em que nenhum deles tinha tido contacto com o Teatro, para chegarmos ao trabalho de disponibilização, começo, desenvolvimento, conclusão e reflexão sobre a aula - estrutura que procuro cumprir - por várias vezes, tive que eliminar etapas.</p>	3
Espaço destinado às aulas	Espaço adequado	Espaço amplo e despojado	<p>P4 - Porque o espaço destinado às aulas de teatro, auditório, pretende ser um espaço amplo e despojado onde o aluno possa entender o conceito espaço/ tempo que a disciplina promove.</p> <p>P7 - A sala de aula era ampla, sem mobiliário, com boa luz natural. É um espaço dedicado exclusivamente a aulas de teatro</p> <p>P6 - Embora a sala seja espaçosa e até tenha um pequeno palco,</p>	3

	Espaço inadequado	<p>Espaço pequeno</p>	<p>P1 - A sala é pequena para o número de alunos</p> <p>P5 - Em termos de espaço é muito limitado para as aulas em que se pretende que os alunos se possam movimentar com liberdade.</p>	8
		<p>Espaço com má acústica</p>	<p>P5 - A acústica do espaço também não é a mais adequada para a realização das aulas de Voz.</p> <p>P6 - ... a acústica não é adequada e prejudica na concretização dos exercícios.</p>	
		<p>Espaço com má higiene e segurança</p>	<p>P5 - Na Instituição onde trabalho, o espaço disponibilizado para as aulas de Teatro é um Auditório que não oferece as condições de higiene e segurança adequadas para o trabalho teatral.</p>	
		<p>Espaço inadequado às aulas de Improvisação/Movimento</p>	<p>P5 - A instituição de ensino onde lecionei, por exemplo, não possuía um espaço adequado para que os conteúdos e competências previstas para a disciplina de Improvisação/Movimento se pudessem concretizar.</p>	
		<p>Outros aspetos</p>	<p>P4 - seria importante a escola dispor de um auditório.</p>	

			P10 - A minha escola não tem instalações adequadas para a exigência e necessidades específicas que este curso precisa	
Equipamentos e Materiais (E/M)	E/M adequados	Materiais de luz, som e figurinos	<p>P1 - Temos equipamento sonoro, projetores de luz, figurinos, adereços, auditório, etc.</p> <p>P4 - A escola tem o equipamento e os recursos físicos necessários.</p> <p>P5 - Alguns recursos utilizo com muita frequência nas aulas e permitem criar diferentes dinâmicas que facilitam o processo de aprendizagem - Projetor, Quadro, Computador, etc.</p> <p>P7 - ... o espaço de trabalho está bem equipado com parede de espelho, praticáveis moveis, mobiliário de apoio, espaço cénico e plateia.</p>	4
	E/M inadequados	Falta de materiais	<p>P6 - A sala não tem os equipamentos necessários à composição de cena e construção de um espetáculo teatral: não tem luzes, nem material de som, cenários, guarda-roupa. Fomos improvisando com os materiais que se foram reunindo.</p> <p>P7 - Embora faltem alguns equipamentos de luz e som ...</p> <p>P9 - falta de recursos técnicos adequados ao ensino de TPT, entre outros.</p>	3

D.6. Tema D) Práticas pedagógicas

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Instrumentos de avaliação	Instrumentos da autoria dos professores	<p>P1 - Da minha autoria após formação para o efeito.</p> <p>P6 - Instrumentos da minha autoria.</p> <p>P8 - A avaliação foi realizada em instrumentos da minha autoria. Nesse ano lectivo não existiu grande contacto entre disciplinas.</p> <p>P11 - Em instrumentos da minha autoria.</p>	4
	Instrumentos em coautoria	<p>P5 - Instrumentos de co-autoria com par pedagógico.</p> <p>P7 - Instrumentos de avaliação criados pelo grupo de professores de teatro</p> <p>P9 - Coautoria a partir de instrumentos disponibilizados pela escola.</p> <p>P4 - A avaliação foi definida pelo professor do CBT em articulação com o departamento das artes. Os critérios de avaliação foram apresentados e aprovados em sede de conselho pedagógico.</p>	4
	Ambos	<p>P2- Em ambos, seguindo as diretrizes emanada pela DGESTE</p> <p>P10 - Com ambas</p>	2
Contactos com espaços culturais da área adjacente à escola	Apreciação positiva	<p>P1- Porque envolvia outras comunidades escolares</p> <p>P4 - Partilha de boas práticas.</p> <p>P4 - Permite dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos alunos</p> <p>P4 - ajuda a desenvolver competências comunicativas junto de outro tipo de audiências.</p>	4
	Apreciação negativa	-	0
		<p>P1 - ... textos poéticos e dramáticos adequados á faixa etária</p>	

Referências artísticas partilhadas com os alunos	Literatura	<p>P3 - Os textos utilizados em sala de aula foram retirados do Plano Nacional de Leitura. A professora de Português e Cidadania também está a ajudar, no presente ano letivo, a reescrever textos narrativos em textos dramáticos.</p> <p>P4 - Obras de autores clássicos e contemporâneos (António Torrado, Shakespeare, Gao Xingjian);</p> <p>P5 - utilizo também excertos de cenas ou diálogos de peças do género do Teatro do Absurdo como forma de abordar e trabalhar os conceitos de diálogo e contracena. Utilizo diálogos das peças de Ionesco e Karl Valentin. Gosto de promover esse desafio de encontrar uma lógica num texto/numa cena aparentemente ilógica e incoerente.</p> <p>P6 - Sophia de Melo Breyner (Fada Oriana, A Árvore); Shakespeare ("Romeu e Julieta" - tragédia); Monty Python (excertos - comédia).</p> <p>P7 - No 5º ano do CBT de 22/23 em que houve um trabalho extenso sobre o texto poético foram referenciados vários autores portugueses como Luisa Ducla Soares, António Gedeão, Manuel António Pina, entre outros.</p> <p>P9 - textos de Álvaro Magalhães, Sofia de Mello Breyner, Ana Lázaro, entre outros.</p>	7
	Artistas e Companhias de Teatro e Dança	<p>P2 - Várias companhias de teatro portuguesas (Teatro da Garagem, Teatro do Vestido, Teatro da Comuna, Teatro Praga entre outros), Companhias de Dança como DV8 Theater, Ballet Ce de la B, Olga Roriz...</p> <p>P5 - Há muitas. Costumo utilizar o trabalho do Charles Chaplin como referência</p> <p>P9 - O trabalho de Charlie Chaplin, Buster Keaton, Jim Carrey</p>	3
	Músicas	<p>P3 - Relativamente a músicas/canções são utilizadas obras apropriadas para a infância (e para as vozes dos alunos).</p>	3

		P8 - Pensando na área da Voz e do Canto, tento aumentar a sua cultura musical mostrando (e cantando algumas músicas) de musicais mais antigos (como The King and I, Sound of Music) e outras mais recentes (como Hairspray, Finding Neverland).	
	Espetáculos	P1 - Partilha de espetáculos Infanto juvenis P4 - idas ao teatro ("Bora lá laborar"- CCB, entre outras). P6 - Peças do TIL (musicais); Cats (musicais) P11 - No meu caso uso exemplos de musicais, tanto em palco como filmes musicais.	4
	Locais	P3 - Ao longo do ano os alunos têm a oportunidade de visitar locais e trabalhar sobre o que visitaram. São exemplo destes locais: o Panteão, o Museu do Teatro, o CCB, o Teatro Lu.Ca, Teatro da Trindade, Largo do Carmo, Largo Martim Moniz.	1
	Não é relevante	P10 - Nestas idades e na escola que trabalho preocupo-me sobretudo que os alunos possam ter um comportamento adequado e compreender que um aluno que participa no Curso de teatro não é o mesmo aluno que não tem um currículo artístico	1

D.7. Tema E) Informação sobre projeto piloto

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Contacto com o Projeto Piloto	Forma de contacto com Projeto-Piloto	P1 - Acesso a relatórios da atividade. Conversas com participantes e elementos orientadores.	2
		P4 - Essa informação foi determinante para a abertura do CBT no nosso	

	Relevância dada ao contacto com Projeto-Piloto	agrupamento, complementando o ensino do teatro que já existia com a oferta complementar de teatro no 3º ciclo.	
--	--	--	--

D.8. Tema F) Aspetos de melhoria do CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Maior conhecimento por parte das Direções e da comunidade escolar	Mais conhecimento sobre a natureza da formação do CBT	<p>P5 - penso que antes de incluir este Curso na oferta formativa, as escolas devem procurar informar-se junto de profissionais especializados sobre a natureza, o carácter da formação teatral.</p> <p>P5 - Outro aspecto que destacaria - talvez o mais importante - é a necessidade de uma reflexão séria por parte das escolas sobre se o Curso Básico de Teatro se enquadrar no seu plano estratégico e pedagógico.</p> <p>P5 - Ao longo do ano letivo tive a percepção de que o Curso foi introduzido na instituição para que 1) os alunos que não entram no curso básico de música possam integrar um curso alternativo</p> <p>P5 - ... e 2) porque há uma expectativa e uma esperança por parte da escola de que o Teatro possa funcionar como ferramenta para disciplinar e regular comportamentos. Nesse sentido, senti-me algo frustrado como Docente porque parecia que tinha também que exercer funções paralelas como vendedor, convencer os alunos dos benefícios do Teatro.</p> <p>P5 - Parece-me que o Curso está desenhado para que haja uma especialização dos alunos, à semelhança do que acontece no ensino artístico profissional e de nível superior. Mas se os objetivos da escola para a aposta no Teatro estiverem relacionados com aqueles que referi anteriormente, talvez o mais sensato seja a inclusão do Teatro no currículo enquanto 'oferta de escola', que até poderia ser frequentada pelas turmas dos diversos níveis de ensino, e não como um "curso de formação em teatro".</p>	8

		<p>P6 - Aumentar o conhecimento da comunidade escolar e dos pais, sobre o CBT</p> <p>P6 - ... e porque é que ele é relevante.</p>	
	Mais conhecimento sobre os recursos necessários para o CBT	<p>P5 - notei algum desconhecimento por parte de Docentes e da própria Direção sobre o funcionamento das aulas de Teatro, sobre os recursos e as condições que são necessárias para que uma boa prática pedagógica possa realizar-se.</p>	
Melhores espaços e materiais		<p>P1 - O aumento do espaço da sala de aula</p> <p>P4 - A logística (ex: auditório)</p> <p>P5 - uma das coisas a ter em consideração, desde logo, é a necessidade de um espaço adequado. Uma sala de aula normal, com as suas mesas e cadeiras, não serve as aulas de Teatro. É necessário um espaço com amplitude, que não ofereça restrições de movimento.</p> <p>P6 - Ter um espaço apetrechado com os equipamentos necessários para as aulas decorrerem</p> <p>P8 - Ter acesso a mais material didático</p> <p>P9 - ... munir as escolas de equipamentos que permitam o ensino prático da disciplina de Técnicas de Produção Teatral.</p>	6
Melhorias na componente curricular	Mais orientações curriculares	<p>P1 - um programa por disciplinas ou um projeto integrado de todas as disciplinas em vez de apenas Orientacoes...</p> <p>P10 - a inexistência de um manual do CBT também não ajuda</p> <p>P11 - necessidade de existirem mais materiais e diretrizes para as várias disciplinas do curso.</p>	3

	Melhor articulação entre as disciplinas	P4 - maior interação, na escola, entre disciplinas de outros percursos formativos P8 - interligação entre as várias disciplinas P11 - Melhor conexão entre as várias disciplinas	3
	Aumento da carga horária	P2 - Carga horária nas disciplinas P3 - Existir, no 3.º ciclo, maior carga horária para a disciplina de Voz, P3 - Existir também no horário um tempo para um ensaio conjunto (bastava, por exemplo, um tempo por semana) das disciplinas técnico-artísticas. P7 - Aumento da carga horária das disciplinas artísticas no 3º ciclo	4
	Outros aspetos	P2 - Conteúdo programático mais adaptado à faixa etária no 2º ciclo (5º e 6º ano de CBT)	1
Provas de admissão	Necessidade de provas de admissão	P6 - Ter provas de seleção P8 - uma escolha mais rígida nas provas de entradas para o CBT. P9 - A introdução de provas de seleção	3
Número de alunos por turma	Diminuição do número de alunos por turma	P3 - Os turnos da disciplina de Voz poderiam ter até 10 alunos. Isto proporcionaria uma maior oportunidade de poder haver ensaios conjuntos com os alunos de vários turnos. P9 - ... turmas extensas	2
Avaliação	Condições de não transição de ano	P9 - o aluno não transitar de ano no CBT se a sua avaliação for negativa	1
Interação com projetos da escola	Maior interação com projetos da escola	P4 - maior interação [...] do curso CBT com outros projetos da escola.	1

É prematuro responder		P10 - Ainda é muito cedo para mim refletir esta questão. Preciso de ter um pouco mais de experiência, até porque só agora é que começo a ter algumas condições para trabalhar na escola onde estou	1

ANEXO E - Análise de
conteúdo do inquérito por
questionário aos órgãos
das escolas públicas

| | " | | " |

E.1 Motivação para implementar o CBT na escola

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Motivação da Escola para abrir o CBT	CBT e o desenvolvimento global dos alunos	<p>E2 - acreditar que o teatro desenvolve competências importantes no âmbito da oralidade, apresentação, comunicação, expressão e trabalho em equipa, entre outras.</p> <p>E3 - Desenvolvimento de todas as competências que se conseguem desenvolver</p> <p>E4 - formação integral dos alunos e alunas.</p>	3
	CBT como reforço da Oferta formativa	E2 - Oferecer mais uma oportunidade de formação,	1
	CBT e a importância das Artes	E4 - A importância da arte no currículo	1
	CBT por iniciativa do Conservatório local	E1 - A proposta apresentada pelo [conservatório local] revelou-se apropriada e de grande interesse para o Agrupamento.	1

E.2. Motivação para a escolha do regime de frequência

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Escolha do regime de frequência	Integrado	Capacidade da escola	E2 - Porque a escola tem capacidade para integrar os alunos de teatro dentro do mesmo espaço, com professor contratado e durante o período letivo,	2

			E4 - Por ser mais fácil manter o Teatro no ADN da Escola	
		Conforto dos alunos	E2 - ... não havendo necessidade de se deslocarem para o exterior. E4 - ... e ser mais cómodo para os alunos e alunas.	2
	Articulado	Parceria já existente nos outros cursos básicos da escola	E1 - Parceria já existente com o [conservatório local].	1
	Nada a indicar		E3 - NÃO SE APLICA	1

E.3. Opinião sobre o concurso aberto para a implementação do CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Opinião sobre o concurso	Concurso adequado	Transparência do concurso	E2 - Porque o concurso público é realizado de forma transparente	1
		Clareza do concurso	E2 - com o perfil devidamente definido para os candidatos formadores e para as necessidades existentes. E4 - Sim, pareceu-me adequado	2
	Concurso inadequado	Pouco tempo de preparação	E4 - ... embora com pouco tempo para pensar na implementação do mesmo.	1

	Nada a indicar	-	E1 - Nada a indicar E3 - NÃO SE APLICA	2
--	----------------	---	---	---

E.4. Financiamento do Estado para o CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Opinião sobre o financiamento	Financiamento suficiente	E2 - É suficiente	1
	Nada a indicar/Desconhecimento	E1 - Nada a indicar E4 - Não se aplica na minha escola. E3 - NÃO TENHO FEEDBACK	3

E.5. Articulação de horários entre a formação geral e a formação artística especializada

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Articulação de horários	Articulação de horários positiva	Horários feitos pela escola	E2 - Tenta-se adequar os horários para que a componente artística não se sobreponha à geral, e vice-versa. E3 - Foi organizada por nós E4 - Fomos nós que fizemos os horários, internamente.	3
		Horários feitos pelas duas escolas (geral e artística)	E1 - Porque houve articulação entre as duas instituições na definição dos horários.	1

E.6. Provas de Seleção

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Opinião sobre a existência de provas de seleção	Provas adequadas para aferir motivação dos alunos	No caso de excesso de alunos	E4 - Temos que aferir alguma predisposição para o curso, no caso de haver muita procura.	1
	Inexistência de provas de admissão	-	E2 - Na nossa escola não há provas de seleção. Aceitamos os alunos até fazer uma turma, desde que estes se proponham.	1
	Nada a indicar	-	E1 - Nada a indicar E3 - Não se aplica	2

E.7. Contratação de professores para o CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Contratação de	Aspetos valorizados na contratação	Formação	E2 - ... e formação de base em teatro	1
		Experiência	E4 - Experiência	1

professores para o CBT	dos professores	Capacidade de trabalhar com jovens	E2 - Capacidade de trabalhar com jovens	1
		Outros	E3 - Concurso Público	1

E.8. Espaços e Equipamentos das aulas do CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Espaço para as aulas do CBT	Espaço inadequado	E2 - Trata-se dum espaço que ainda está em construção, visto a sala ser destinada de raiz para o teatro E3 - Ainda estamos em melhoria	2
	Não se aplica	E4 - Não se aplica.	1
Equipamentos para as aulas do CBT	Equipamentos inadequados	E2 - Ainda há lacunas, como por exemplo sistema de luzes.	1
Aquisição de novos equipamentos para as aulas do CBT	Aquisição de equipamentos novos	E3 - projetores, chão... E4 - Luzes, cortinas, microfones, material técnico.	2
	Não aquisição de equipamentos novos	E2 - Não	1

E.9. Aspetos de melhoria do CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Aspetos de melhoria do CBT	Criação do grupo de recrutamento para os professores	E4 - Devia ser criado um grupo de recrutamento para o Teatro, de modo a que os docentes possam ficar em igualdade de circunstâncias com os demais.	1
	Nada a indicar	E1 - Nada a indicar	1

ANEXO F - Análise de
conteúdo do inquérito por

questionário aos órgãos das escolas privadas

| | ' ' | | ' ' |

F.1. Motivação para implementar o CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Motivação para abrir o CBT	O CBT para diversificar a oferta à comunidade	C1 - Diversificação do ensino e ofertas escolares à comunidade	1
	O CBT para completar a oferta artística do Conservatório	C2 - Somos uma escola que tinha como ambição juntar as três áreas artísticas: Música, Dança e Teatro	1

F.2. Opinião sobre o concurso aberto para a implementação do CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Opinião sobre o concurso	Concurso inadequado	Falta de clareza do concurso	C1 - Porque não havia muita informação C2 - Falta de clareza em alguns critérios	2
		Concurso com poucas vagas	C2 - ... e abertura de poucas vagas financiadas.	1

F.3. Financiamento do Estado para o CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF

Opinião sobre o financiamento	Financiamento insuficiente	<p>C1 - Porque para já não deram oportunidades para atribuir muitas bolsas e com isto fazer o curso crescer</p> <p>C2 - É preciso apostar muito mais no ensino artístico</p>	2
-------------------------------	----------------------------	--	---

F.4. Relações com a escola parceira

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Relação com escola parceira	A parceria é positiva	C1 – Apesar de existir uma boa articulação (...)	1
	A parceira tem vindo a crescer	<p>C2 - Temos vindo a melhorar as relações estabelecidas com os AE (diretores, coordenadores, diretores de turma, professores em geral)</p> <p>C2 - a articulação dos horários; das atividades de PAA; da participação nas reuniões de conselhos de avaliação, entre outros momentos, têm-se revelado uma mais-valia neste processo.</p>	2
	Necessidade de fazer ver a importância do CBT à escola parceira	C2 - fazendo-os perceber da importância que estas áreas têm no percurso dos alunos, particularmente no desenvolver de competências tendo em conta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória;	1

F.5. Provas de seleção

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
	A existência	Provas adequadas em geral	C1 - Apesar de entender o porquê das mesmas (...)	1

Opinião sobre a existência de provas de seleção	de provas de admissão é adequada	Provas adequadas para aferir aptidões inatas	C2 - uma primeira abordagem a este tipo de ensino - um primeiro contacto que temos com os possíveis candidatos, que importa no âmbito do conhecimento, ainda que breve e reduzido, da sua aptidão inata, do foco, da atenção e nas singularidades que daqui advêm.	1
	A existência de provas é inadequada	Provas inadequadas por não haver diretrizes	C1 - ... devia haver diretrizes para tal	1

F.6. Contratação de professores para o CBT

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UF
Contratação de professores para o CBT	Aspetos valorizados na contratação dos professores	Experiência na área do teatro	C1 - Experiência na área C2 - experiência profissional; C2 - percurso efetuado como artista e reconhecimento no meio.	3
		Formação	C2 - Habilitações académicas;	1

F.7. Espaços e Equipamentos das aulas do CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Espaço para as aulas do CBT		C1 - Porque as escolas de ensino regular não disponibilizam/têm espaços com condições para o efeito	3

	Espaço da escola parceira inadequado	C1 - ... muitas vezes os espaços disponibilizados pelas escolas do ensino regular não têm as condições necessárias para o efeito C1 - Porque os espaços disponibilizados não têm espaços livres para o decorrer das atividades	
	Espaço da própria escola inadequado	C2 - Neste momento, a escola atravessa uma fase complicada no que concerne a instalações. Tratam-se de espaços muito antigos, que necessitam de requalificação e respetivas adaptações à lecionação destas áreas. Por outro lado, os espaços que existem já não possibilitam crescer quantitativamente e, dificultam o crescimento qualitativo.	1
Aquisição de novos equipamentos para as aulas do CBT	Aquisição de materiais novos	C1 - Principalmente livros/materiais didáticos C2 – material pedagógico variado	2

F. 8. Interação com os espaços culturais da área adjacente à escola, no âmbito do CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Interação com espaços culturais adjacentes	Nenhuma interação com espaços culturais	C1 - Não	1
	Várias interações com espaços culturais	C2 - Integramos várias iniciativas e dinâmicas com os AE, Câmara Municipal; Igrejas; património cultural envolvente no concelho a que a escola pertence e em concelhos vizinhos.	1

F.9. Contacto com o projeto piloto do CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Contacto com o projeto piloto do CBT	Nenhum contacto com Projeto-Piloto	C1 - Não	1
	Contacto importante com projeto-piloto	C2 - Sim C2 - Foi importante para percebermos a dinâmica imposta ao seu funcionamento, esclarecer dúvidas C2 - ... e para preparar cuidadosamente os planos curriculares das disciplinas, respetivas planificações semestrais e critérios de avaliação gerais e específicos.	3

F.10. Aspetos de melhoria do CBT

Categoria	Subcategoria	UR	UF
Aspetos de melhoria do CBT	Mais orientações sobre o curso	C1 - Mais diretrizes sobre o funcionamento, plano curricular e objetivos	1
	Melhoria dos recursos materiais	C2 - Infraestruturas - recursos materiais	1
	Melhoria do recrutamento de professores	C2 - recrutamento e contratualização de professores	1
	Mais comunicação	C2 - comunicação interna e externas com a comunidade envolvente.	1

ANEXO G - Gráficos dos
resultados dos inquéritos
por questionário

| ' ' | | ' ' |

G.1. Questionário aos Professores de Teatro

Grupo de Participantes: 11 professores de teatro que lecionaram o CBT no ano letivo 2022-23, em escolas da região da grande Lisboa

G.1.1. Consentimento informado

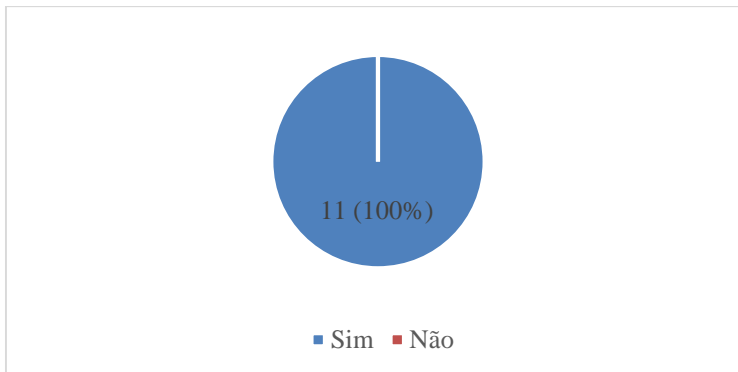


Figura 1 – Consentimento informado

G.1.2. Caracterização dos participantes

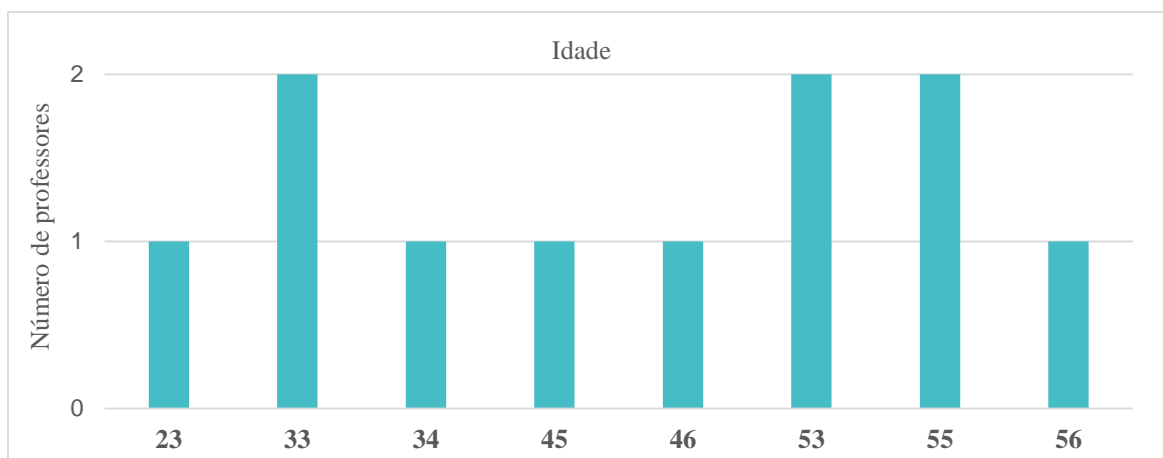


Figura 2 - Idade

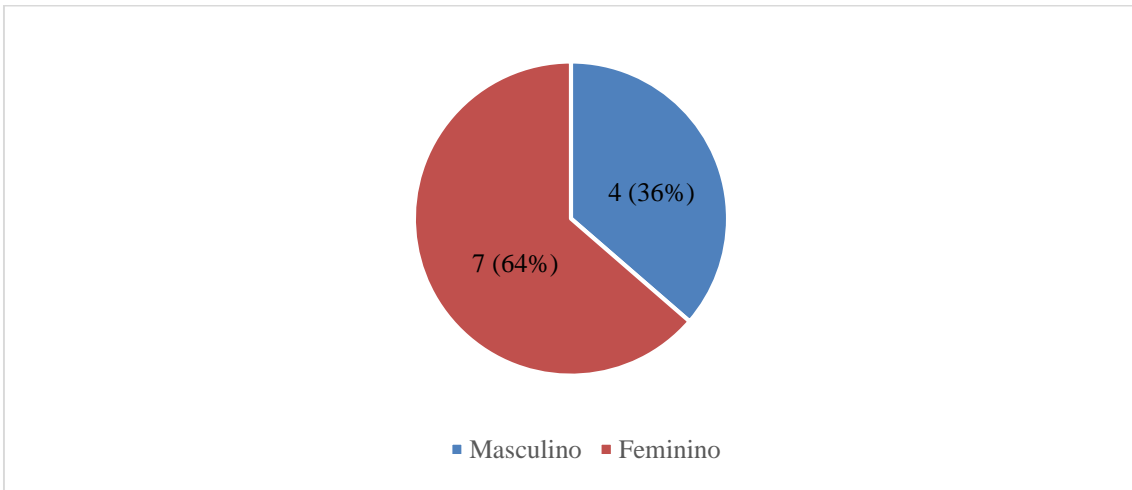


Figura 3 - Género

G.1.3. Perfil dos professores

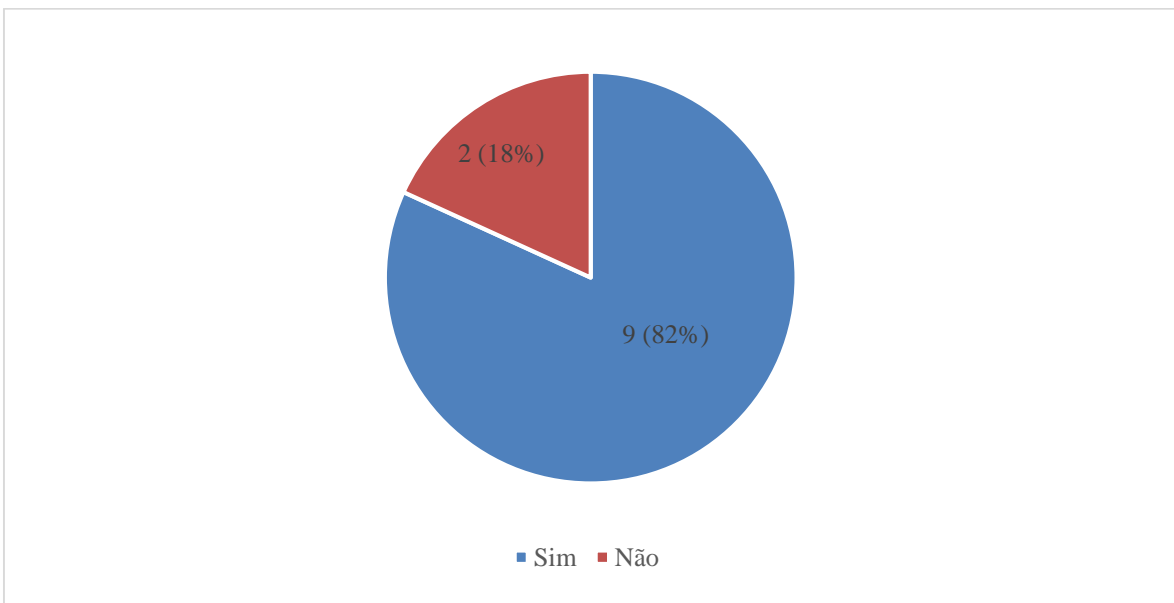


Figura 4 - Formação na área do Teatro

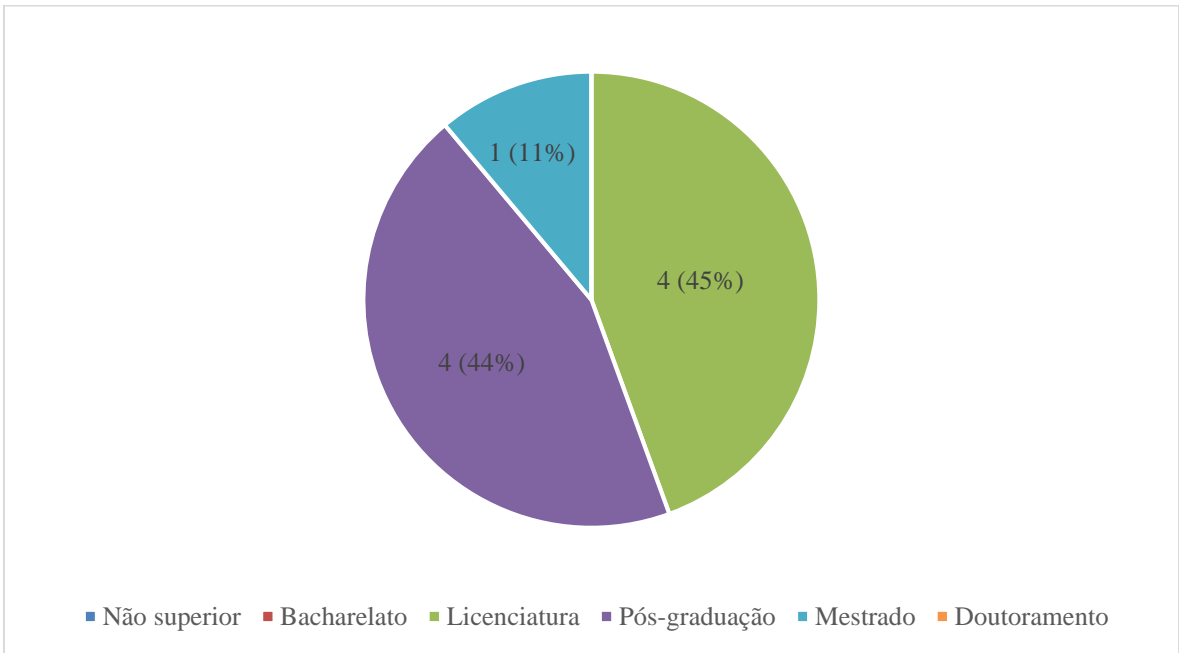


Figura 5 – Grau académico da formação em Teatro

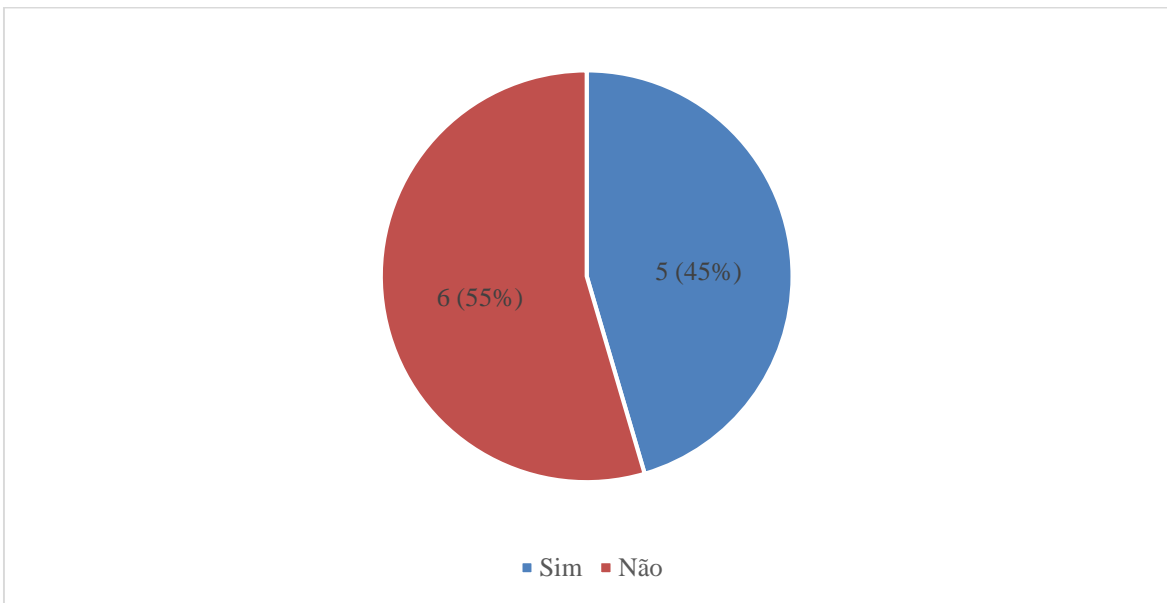


Figura 6 – Formação superior noutras áreas

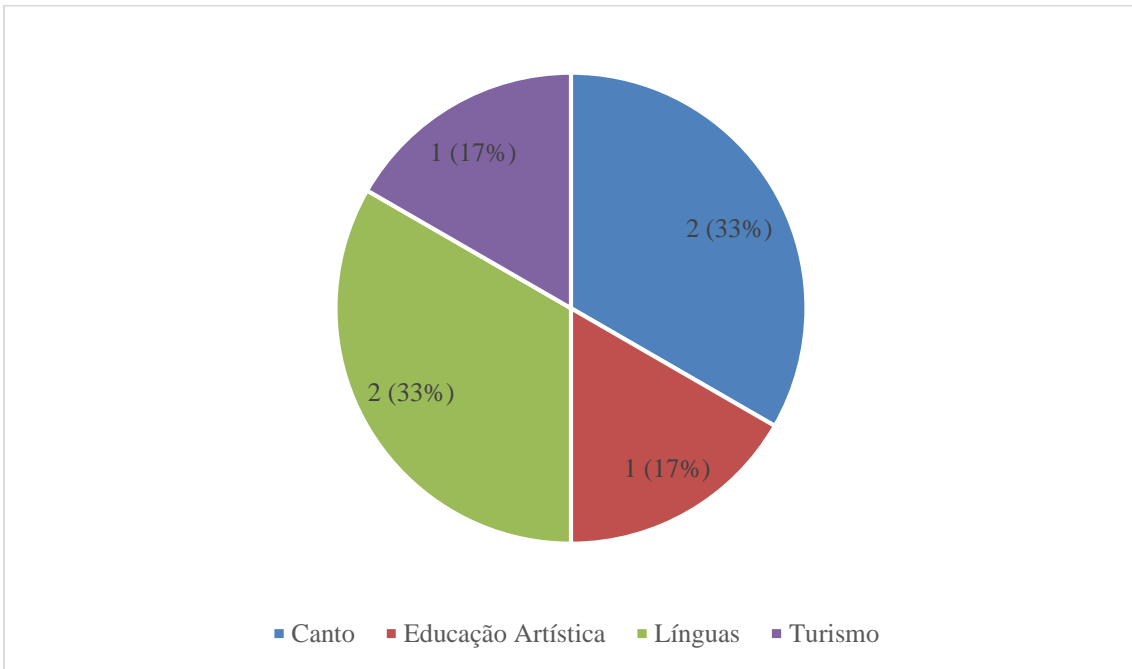


Figura 7 – Outras áreas de formação superior

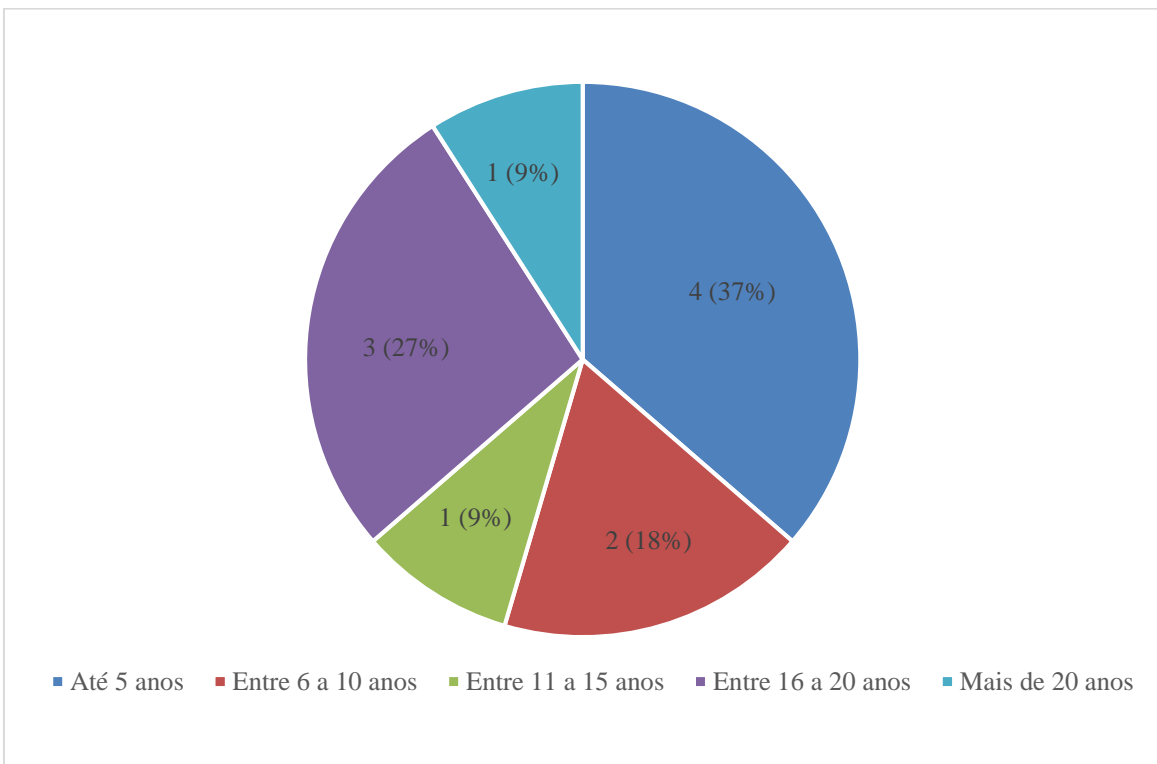


Figura 8 – Número de anos completos de serviço docente

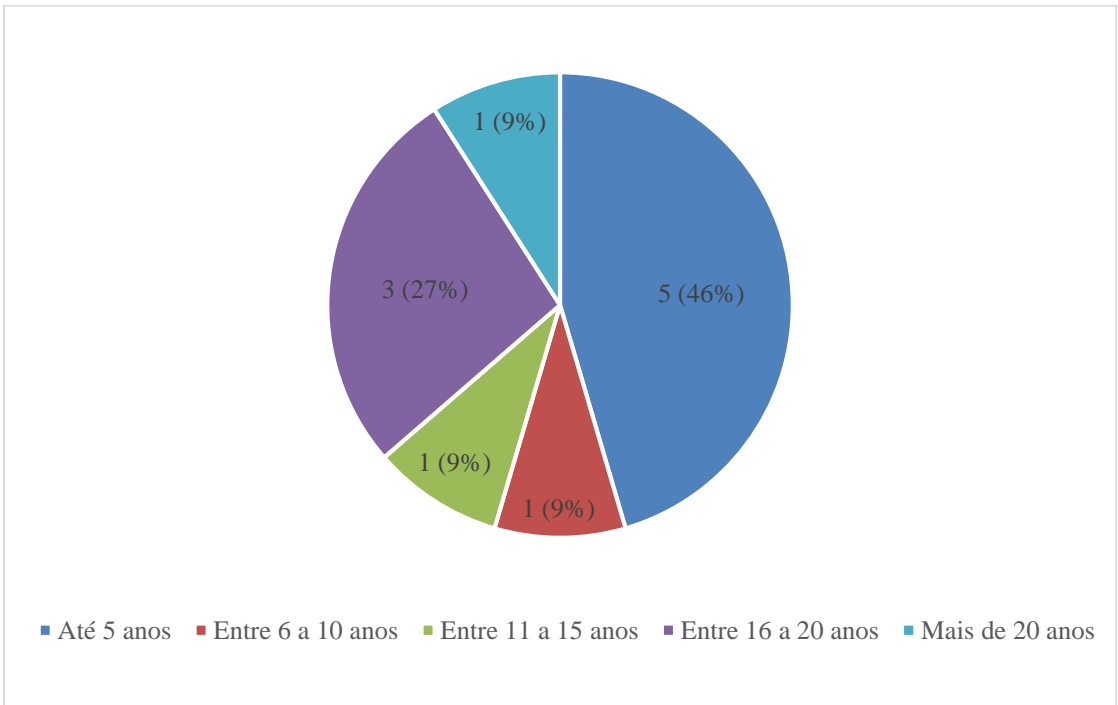


Figura 9 – Número de anos completos de serviço como docente de Teatro.

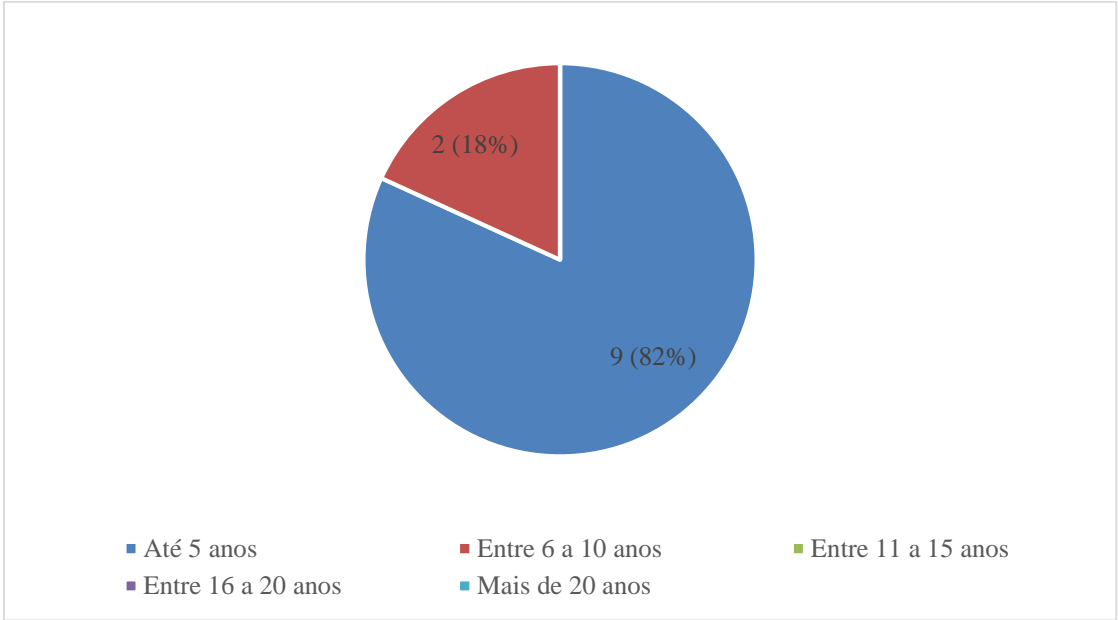


Figura 10 – Número de anos de serviço na escola/agrupamento de escolas em que lecionou o CBT, no ano letivo 2022-23

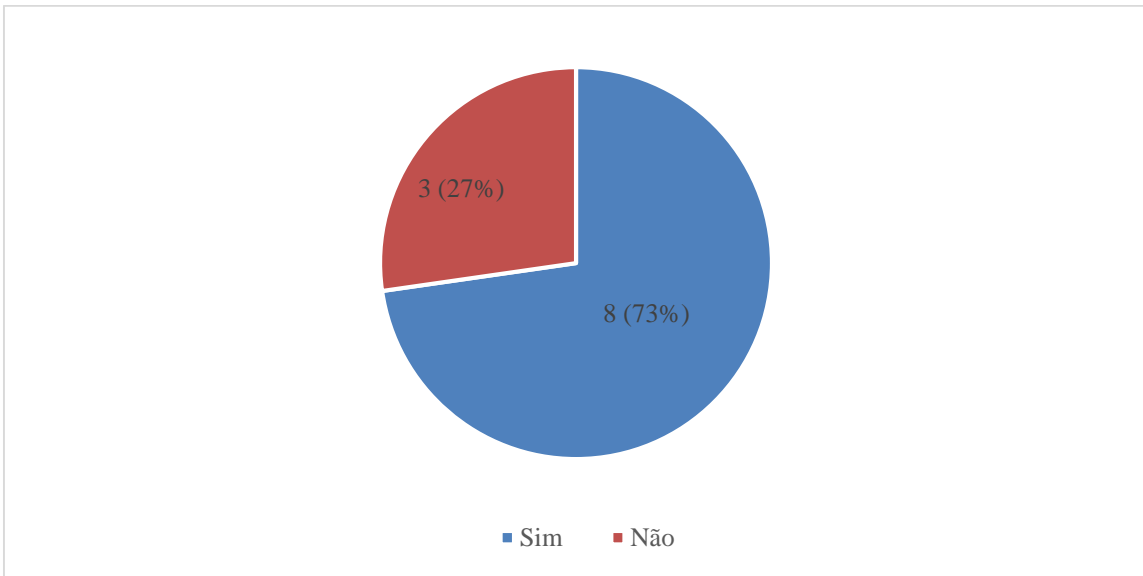


Figura 11 – Docência de outras disciplinas

Outras disciplinas lecionadas	Frequência
Expressões (Dramática, Plástica, Corporal e Musical)	1
Inglês	2
Comunicação	1
Expressão Artística no 1º Ciclo	1
Canto, Coro, Flauta Transversal	1
Canto, Coro, Música para Bebês, Orquestra, Flauta Transversal	1

Figura 12 – Outras disciplinas lecionadas

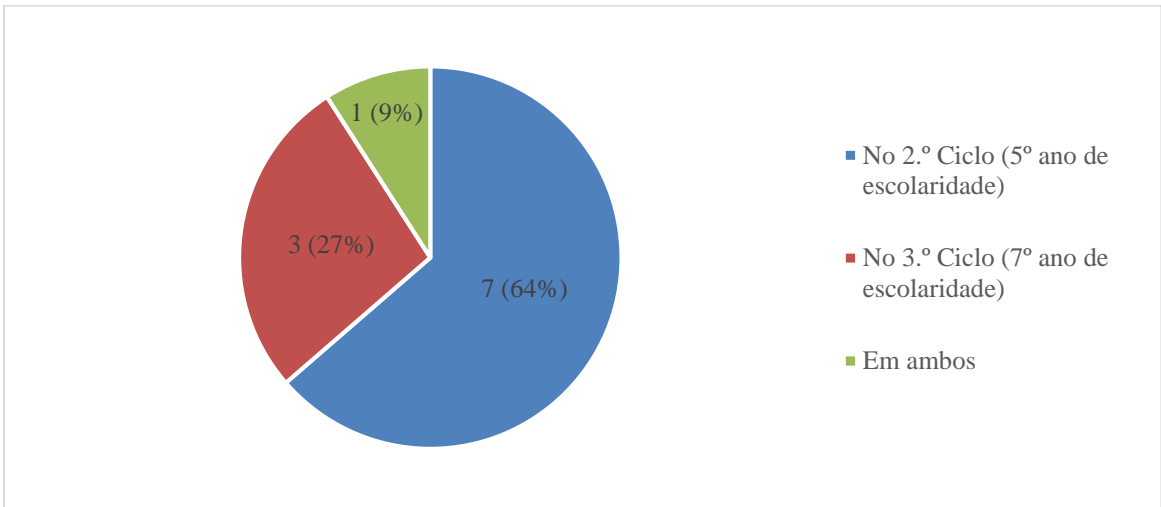


Figura 13 – Ciclo(s) em que lecionou o CBT, no ano letivo 2022-23

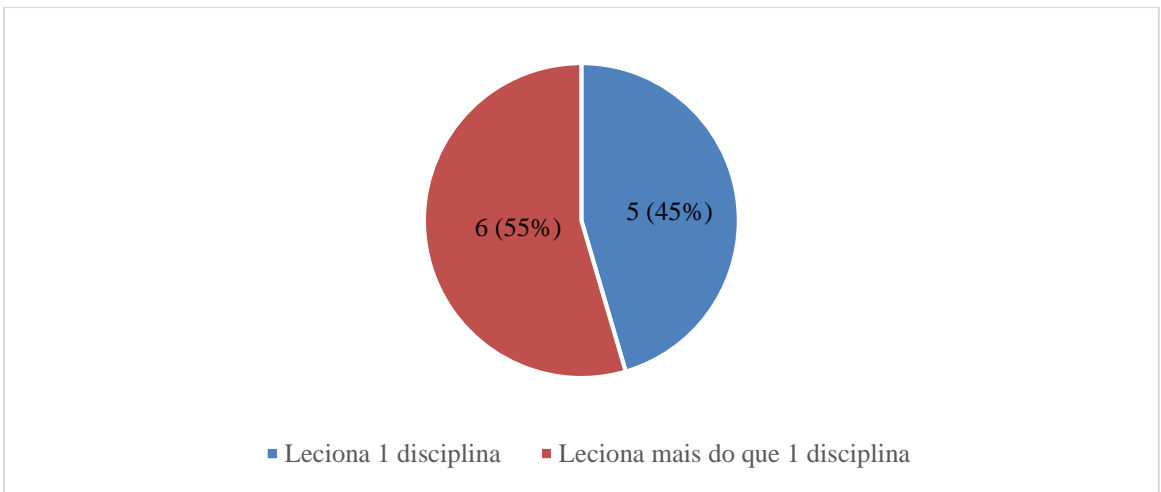


Figura 14 – Cumulação de disciplinas artísticas do CBT, durante ano letivo 2022-23

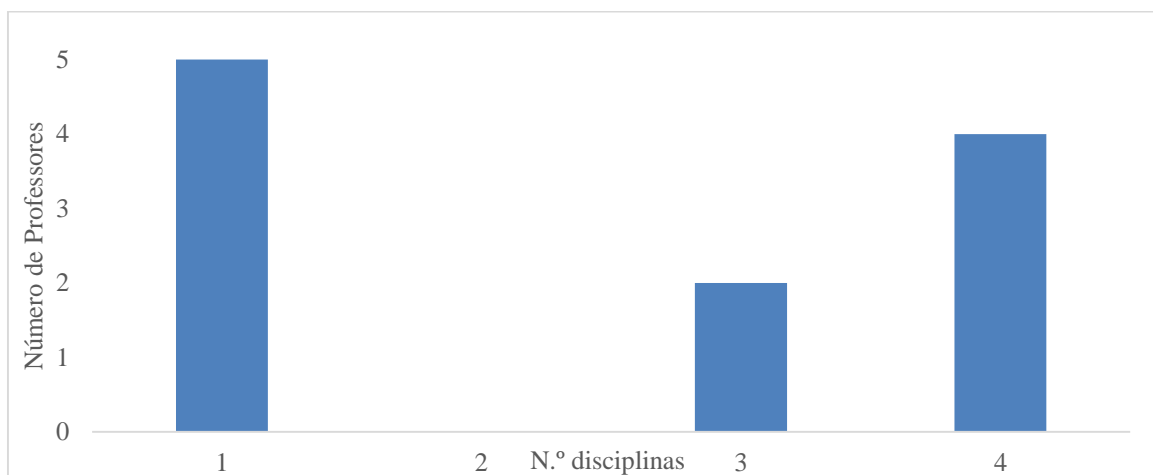


Figura 15 – Número de disciplinas artísticas do CBT lecionadas no ano letivo 2022-23

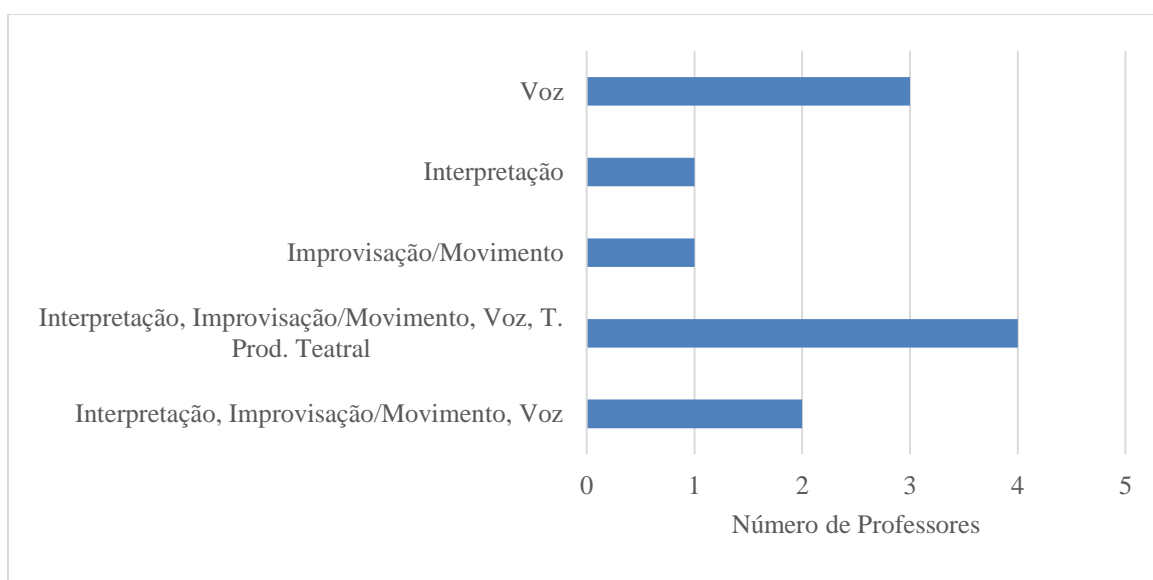


Figura 16 – Conjunto de disciplinas artísticas do CBT lecionadas no ano letivo 2022-23

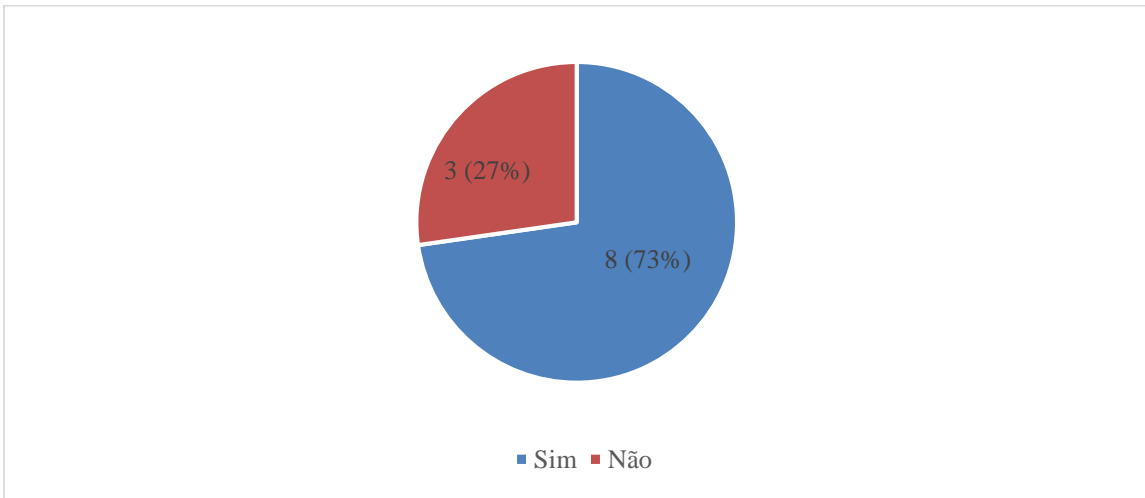


Figura 17 – Atividade artística desenvolvida a par da atividade de docente

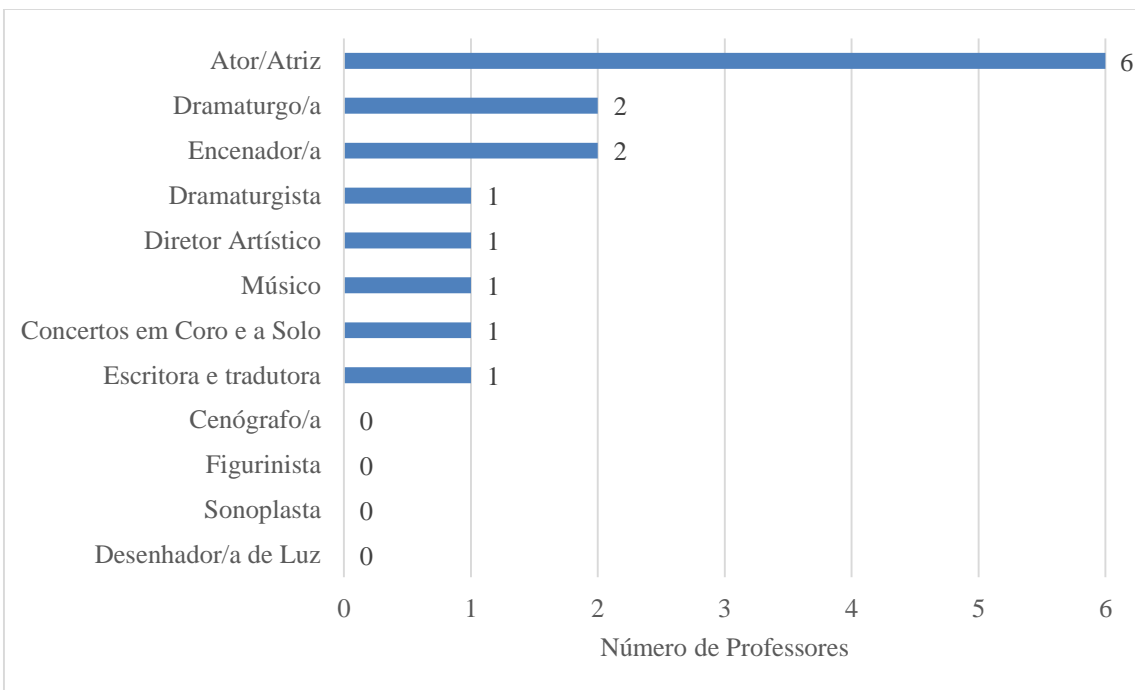


Figura 18 – Tipo de atividade artística desenvolvida a par da atividade de docente

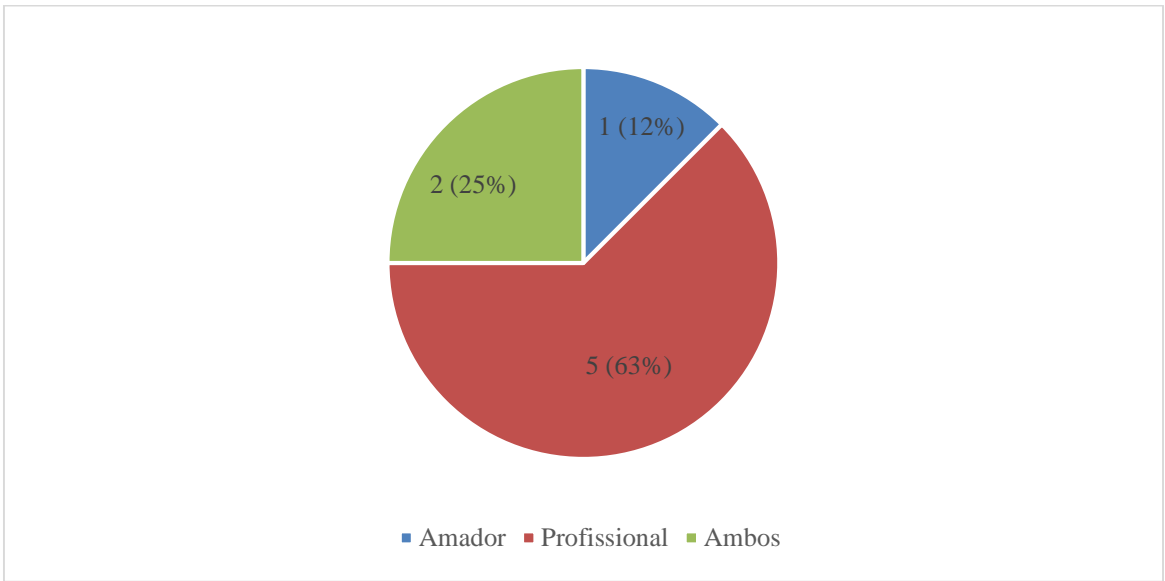


Figura 19 – Contexto(s) da atividade artística desenvolvida a par da atividade de docente

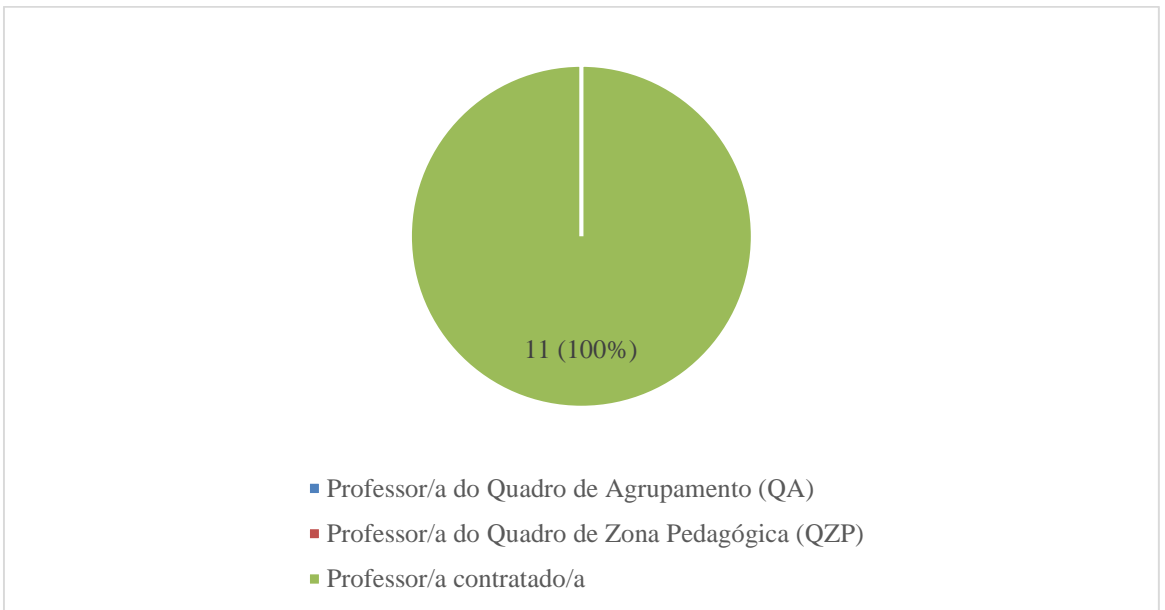


Figura 20 – Situação contratual como docente, no ano letivo 2022-23

G.1.4. Percepções sobre Funcionamento do CBT

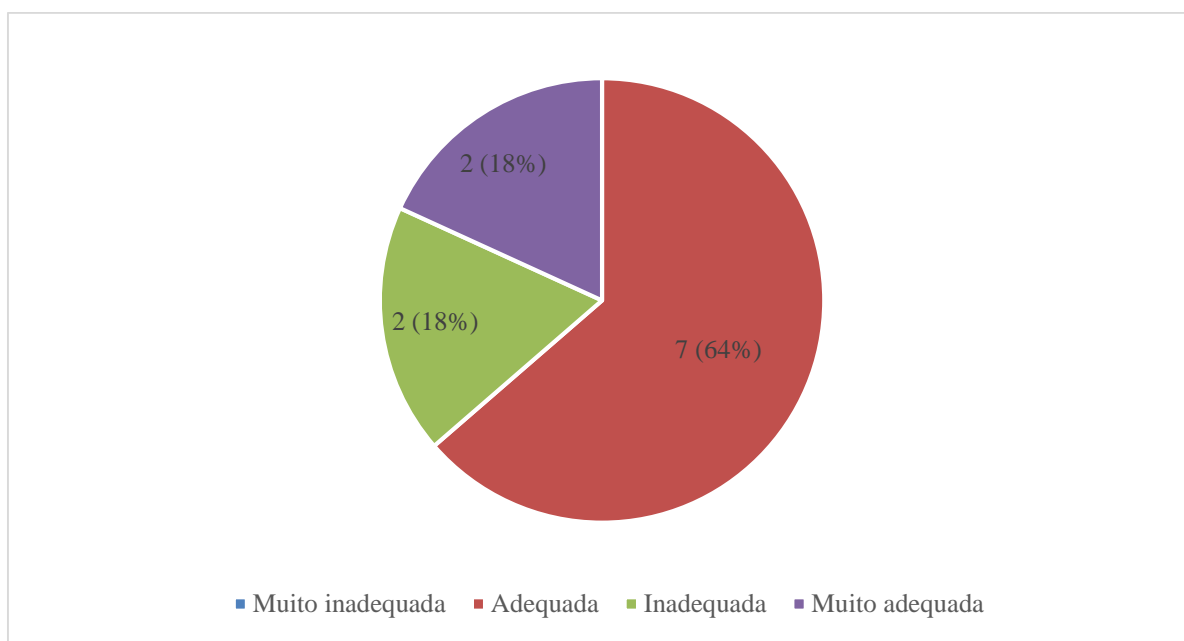


Figura 21 – Apreciação da organização curricular – com quatro disciplinas – do CBT

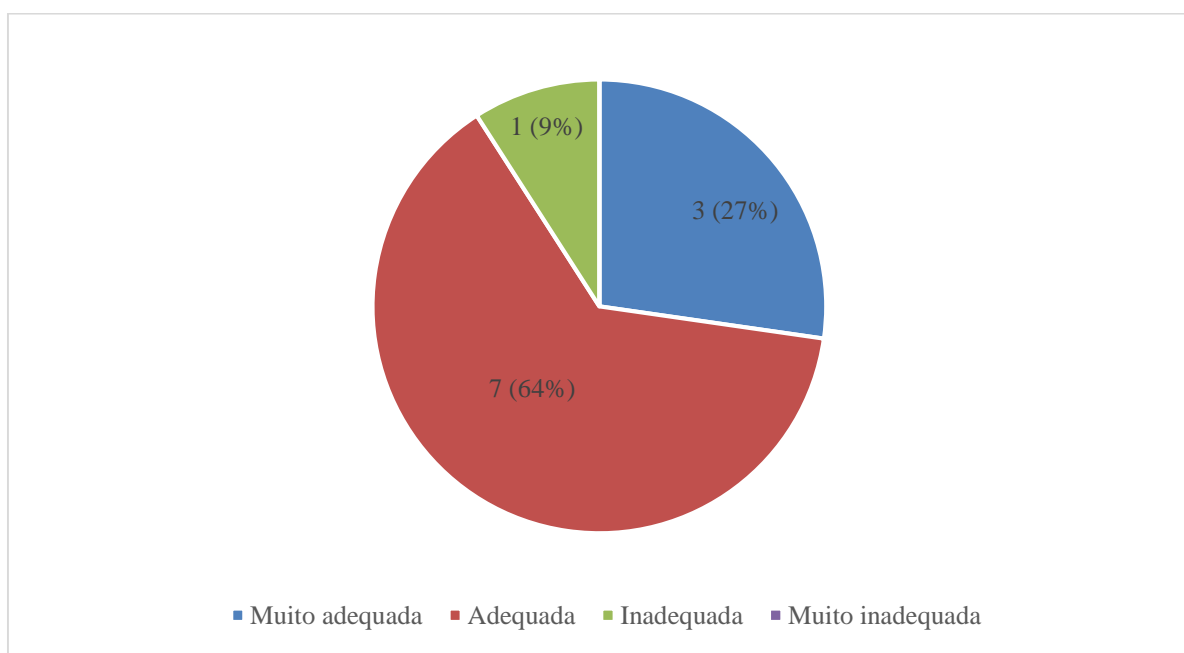


Figura 22 – Apreciação da distribuição da carga horária das quatro disciplinas

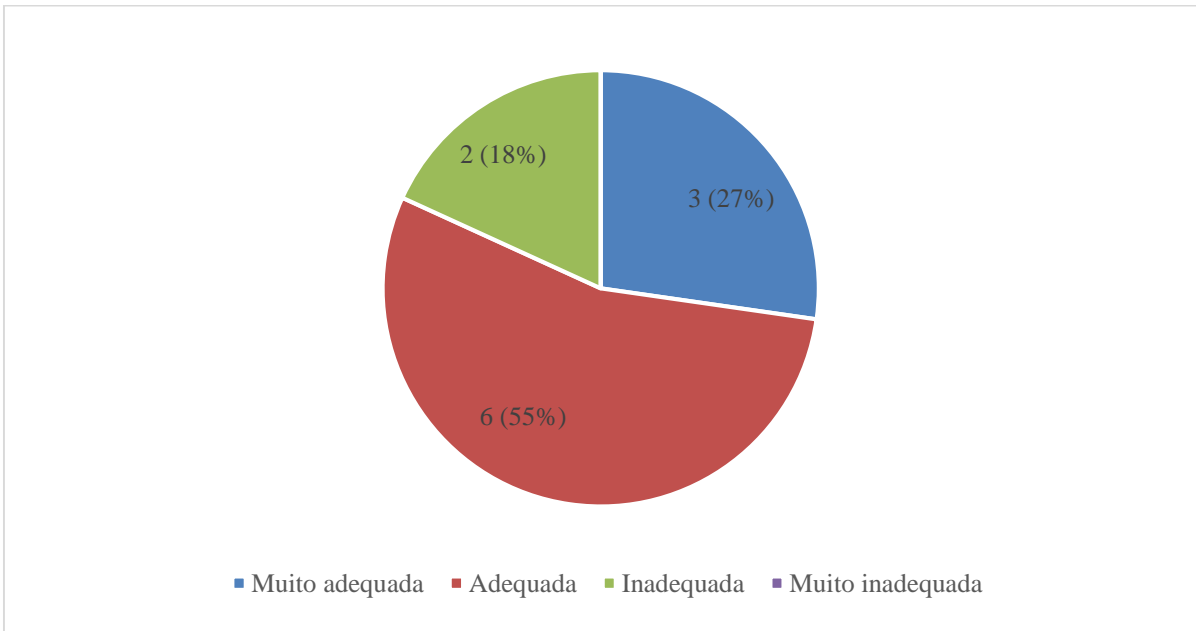


Figura 23 – Apreciação da definição de competências, a desenvolver pelos alunos do CBT, por ciclos de escolaridade

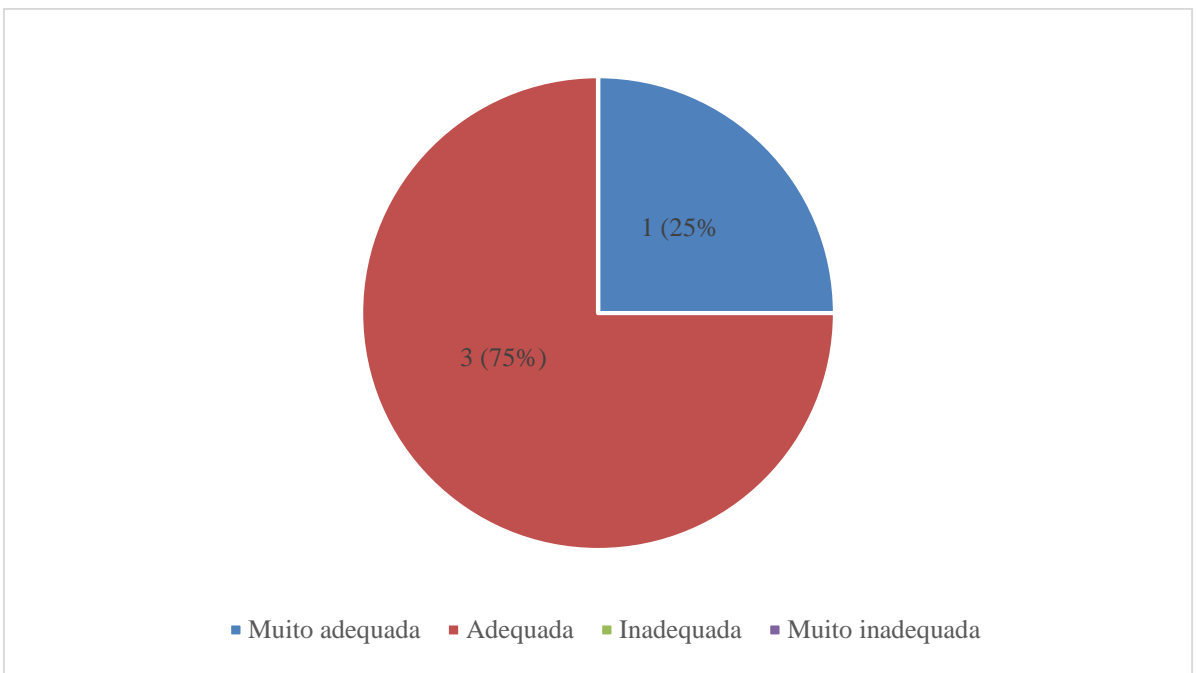


Figura 24 – Apreciação global da organização entre escolas em regime articulado do CBT

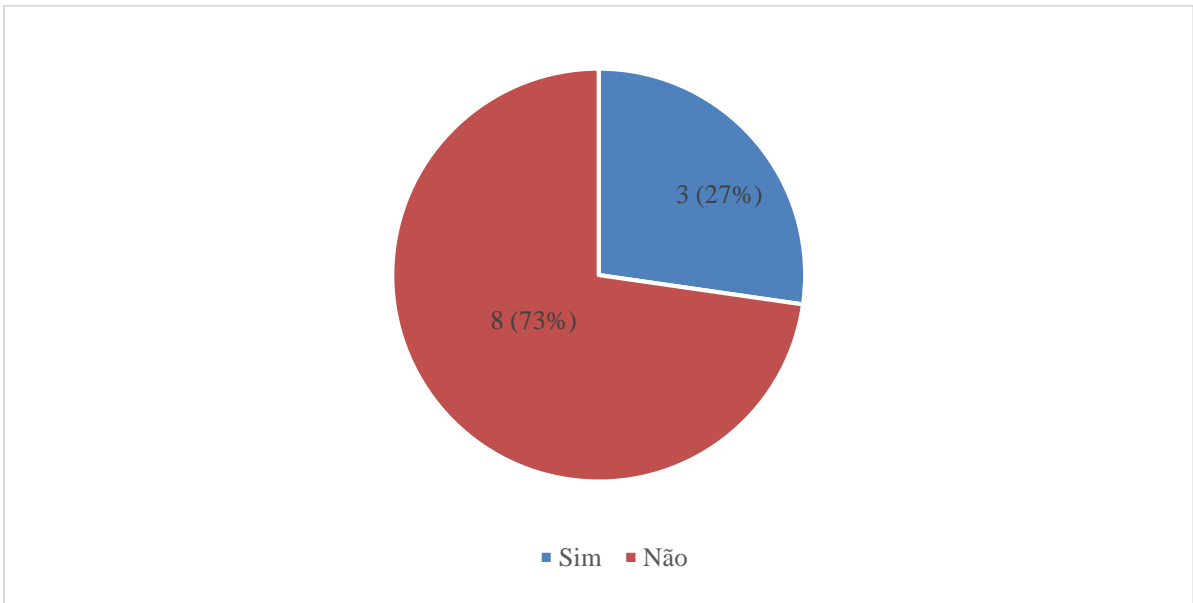


Figura 25 – Participação nas provas de admissão do CBT, no ano letivo 2022-23

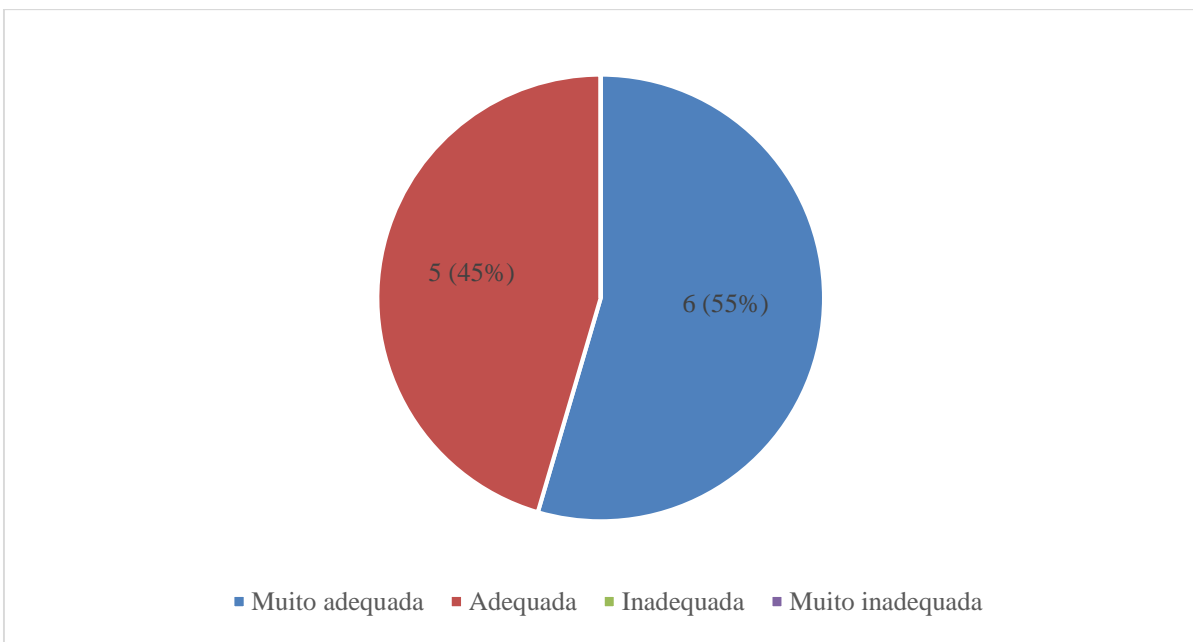


Figura 26 – Opinião sobre as provas de admissão do CBT

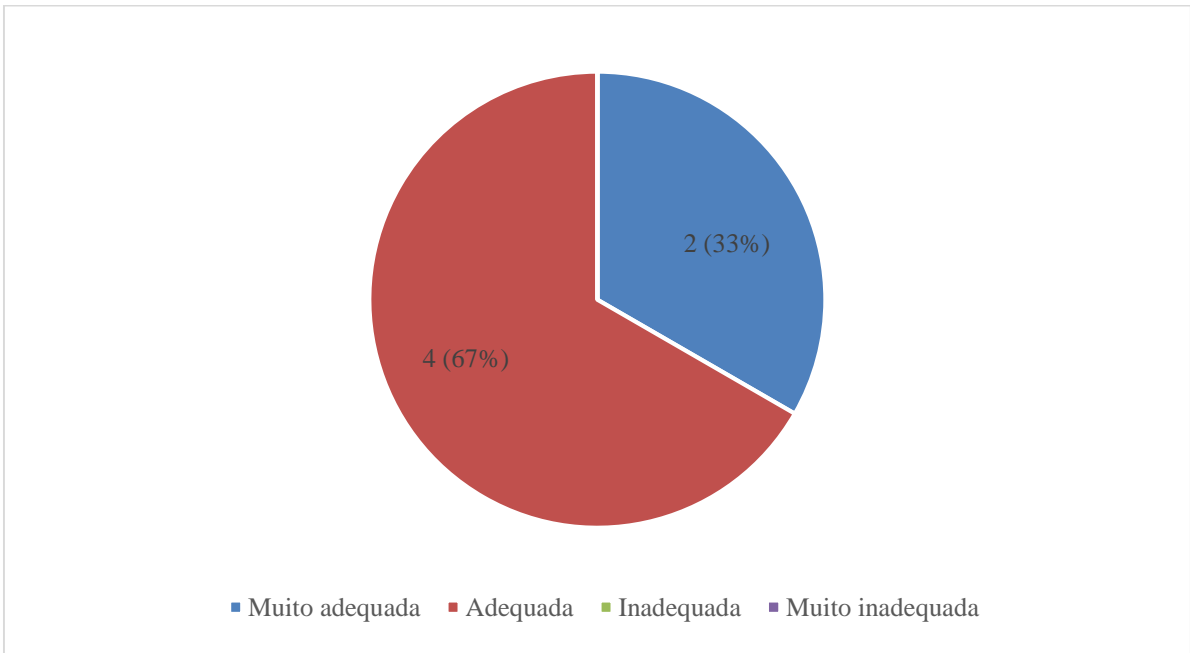


Figura 27 – Apreciação da estrutura da prova de admissão

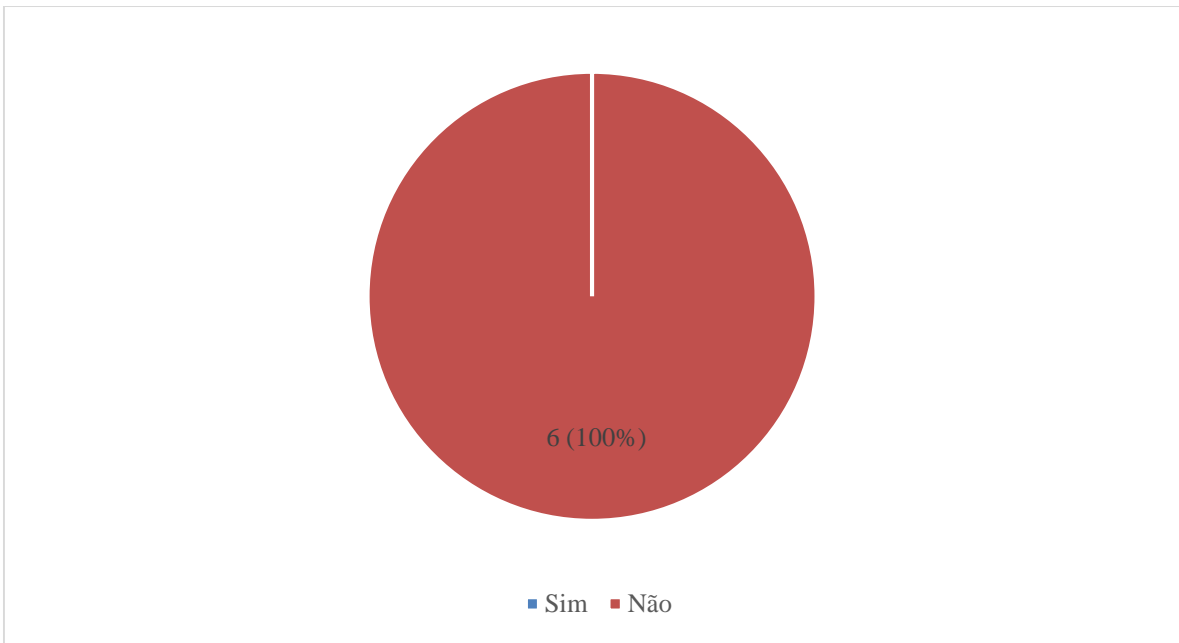


Figura 28 – Existência de alunos/as considerados/as não aptos/as a frequentar o CBT, no ano letivo 2022-23

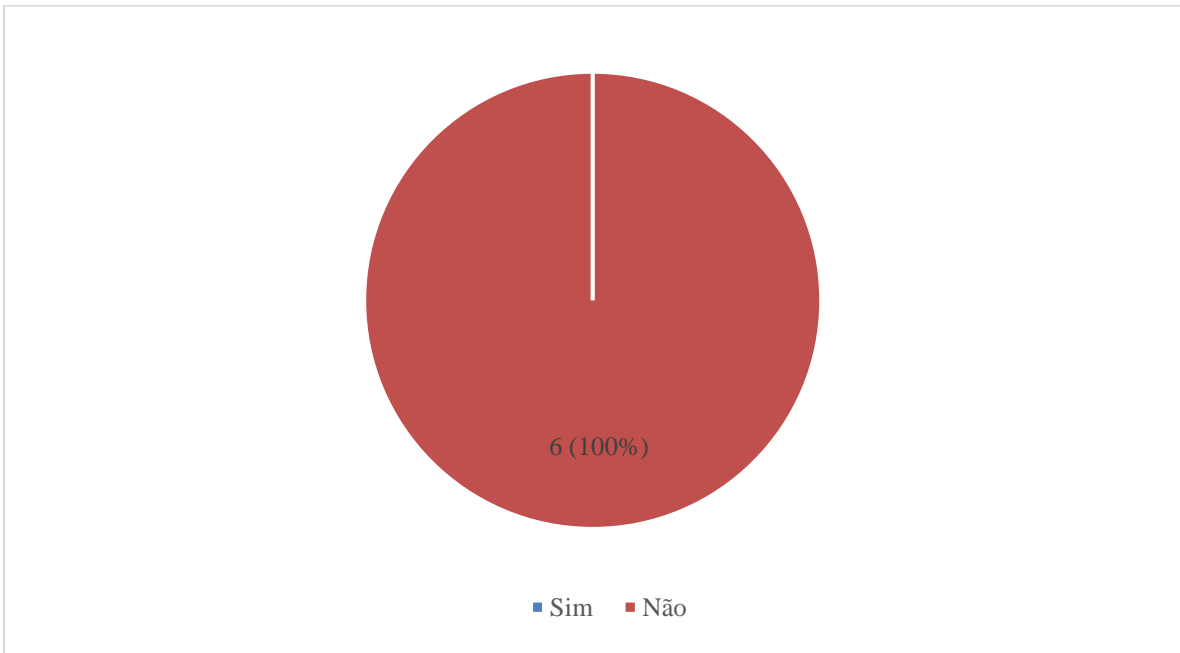


Figura 29 – Existência de alunos/as considerados/as aptos/as que não obtiveram vaga para frequentar o CBT, no ano letivo 2022-23

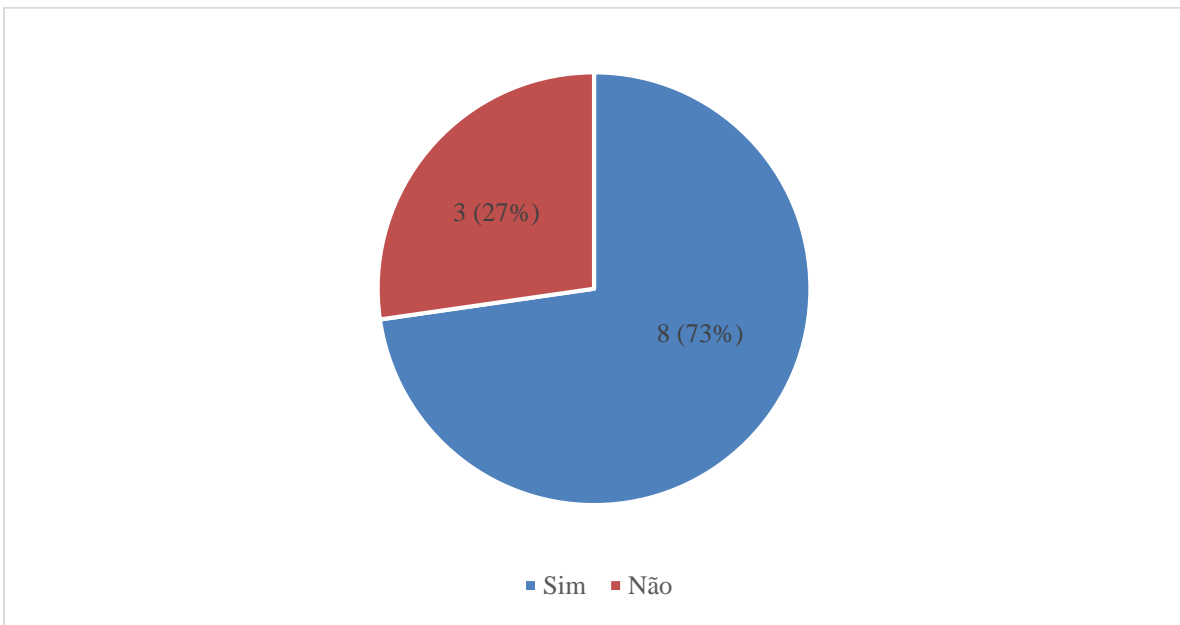


Figura 30 – Adequação do tempo de duração das aulas do CBT

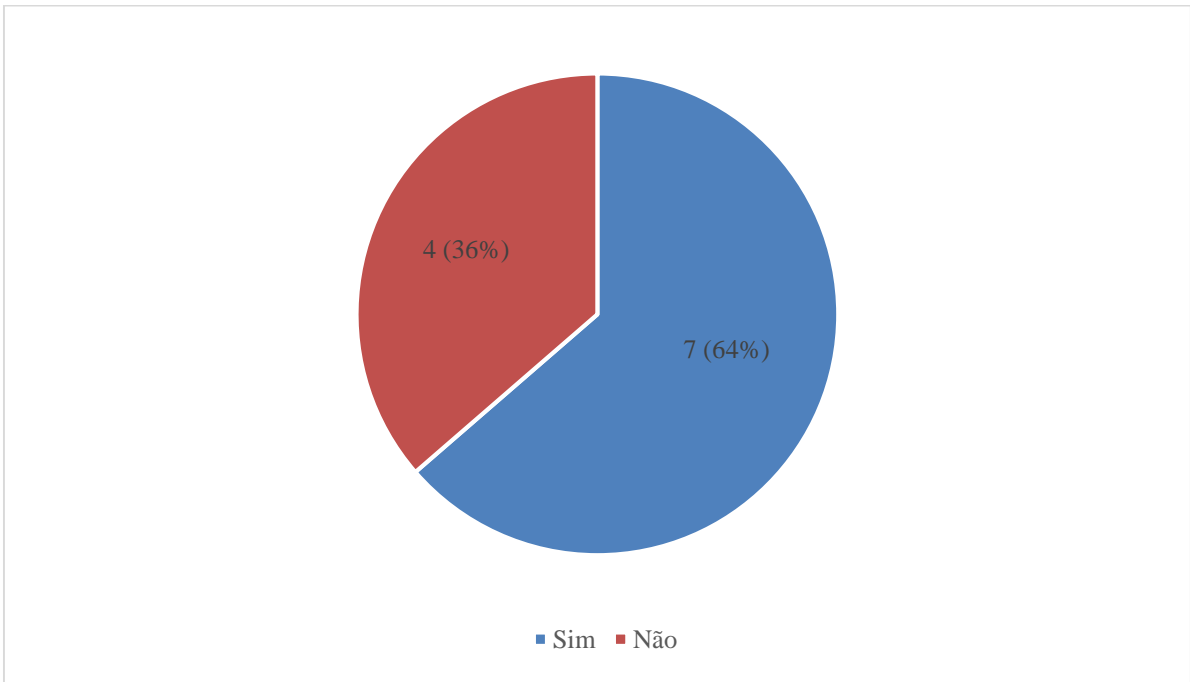


Figura 31 – Adequação do espaço destinado às aulas do CBT

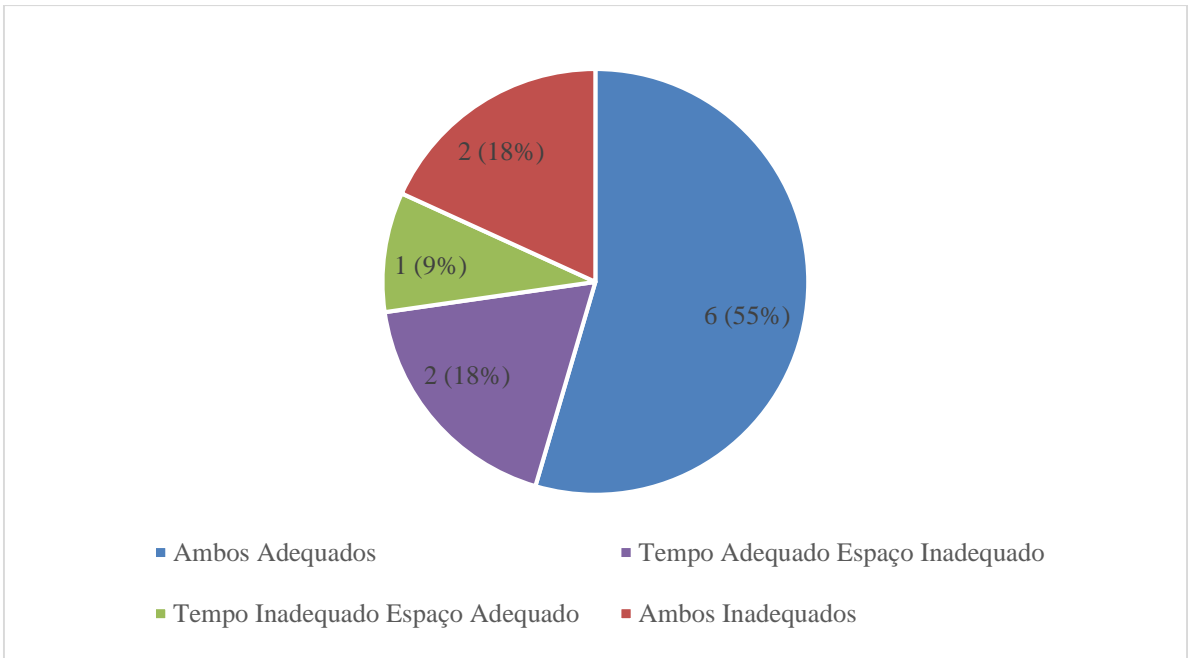


Figura 32 – Relação das percepções dos professores quanto à adequação da duração-espaço das aulas do CBT

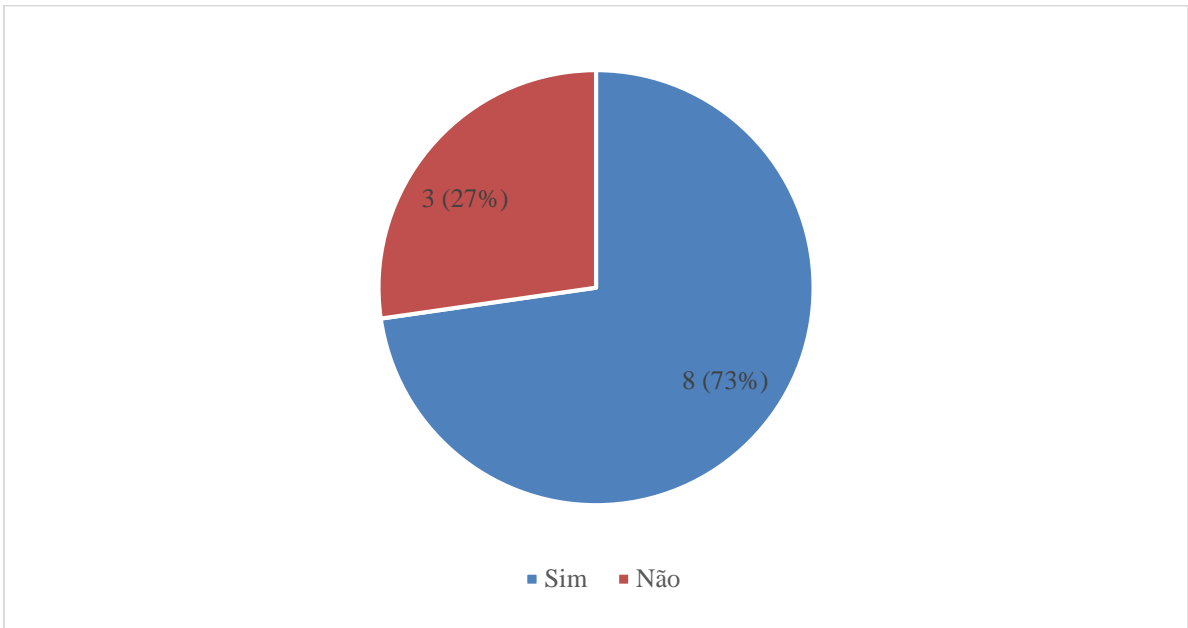


Figura 33 – Adequação dos equipamentos/materiais disponíveis para as aulas do CBT

G.1.5. Práticas Pedagógicas

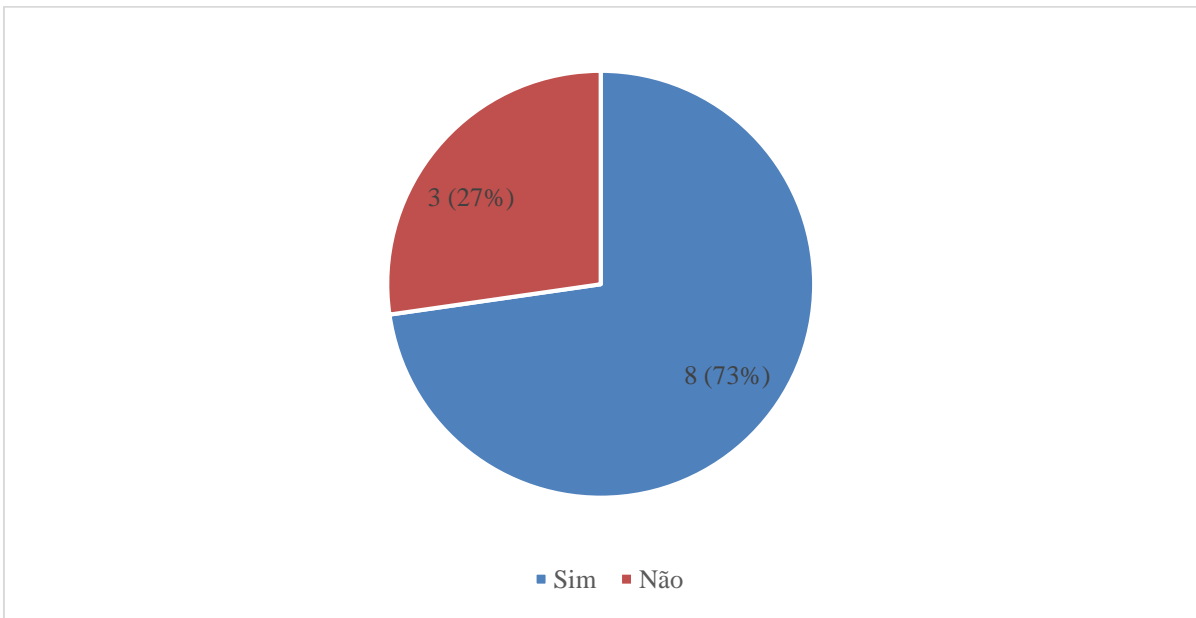


Figura 34 – Práticas interdisciplinares com outras disciplinas artísticas

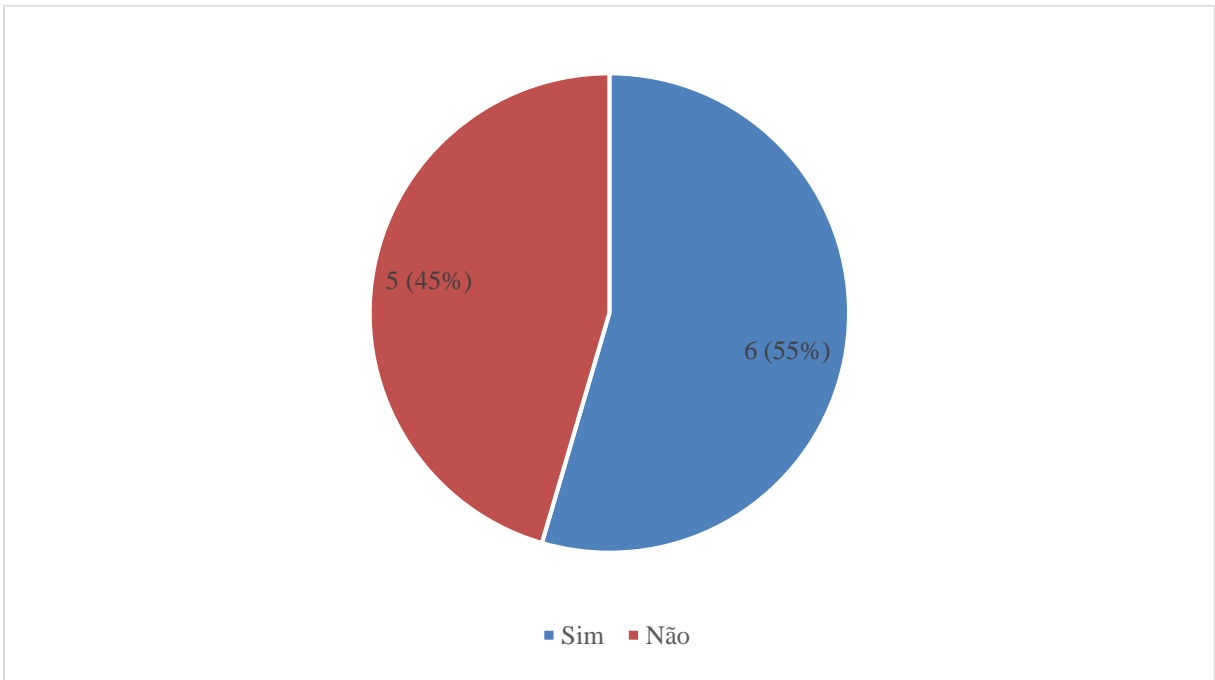


Figura 35 – Práticas interdisciplinares com outras disciplinas da formação geral

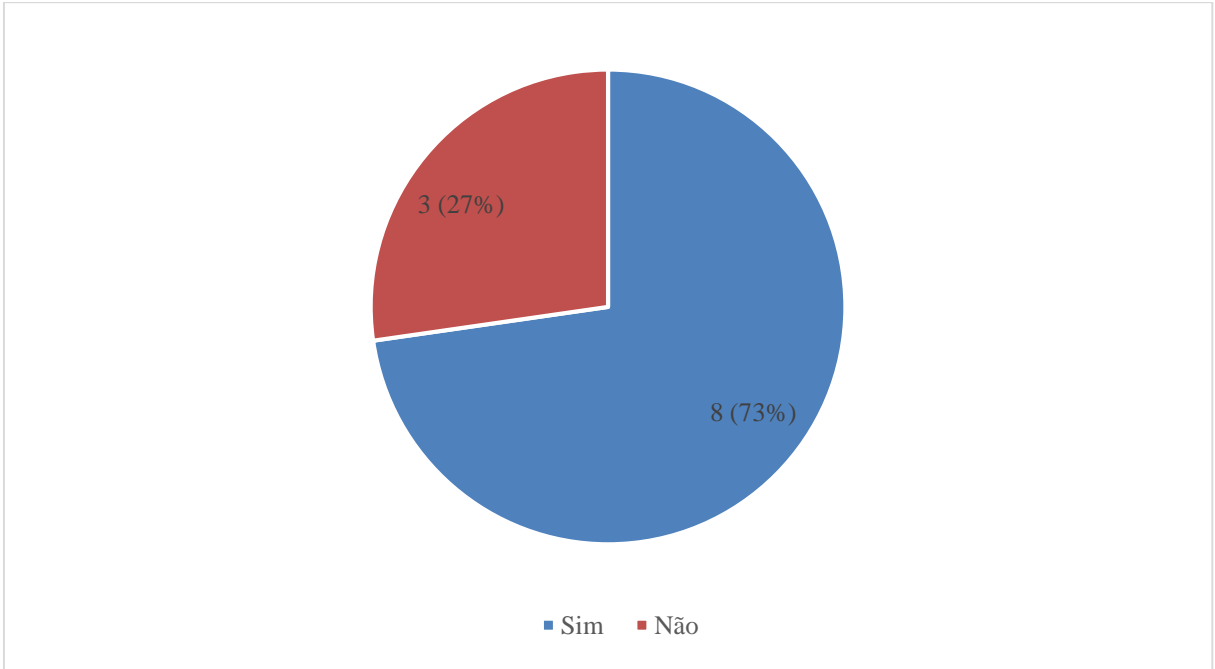


Figura 36 – Realização de apresentações dos trabalhos artísticos dos alunos

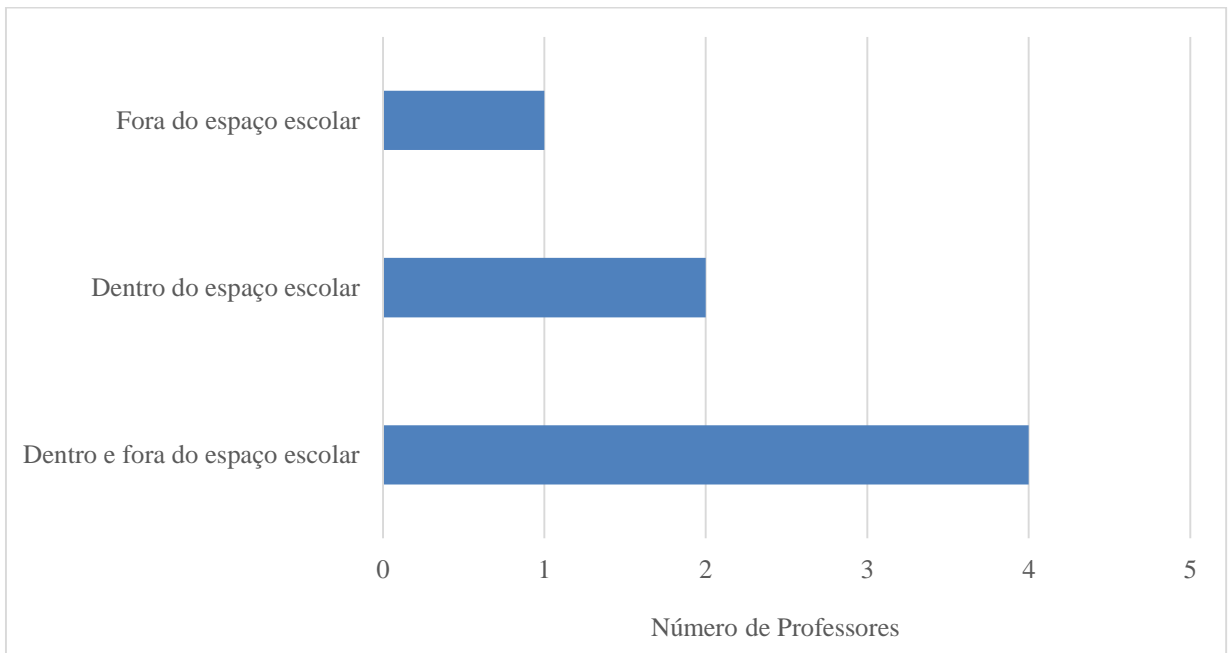


Figura 37 – Local das apresentações dos trabalhos artísticos dos alunos

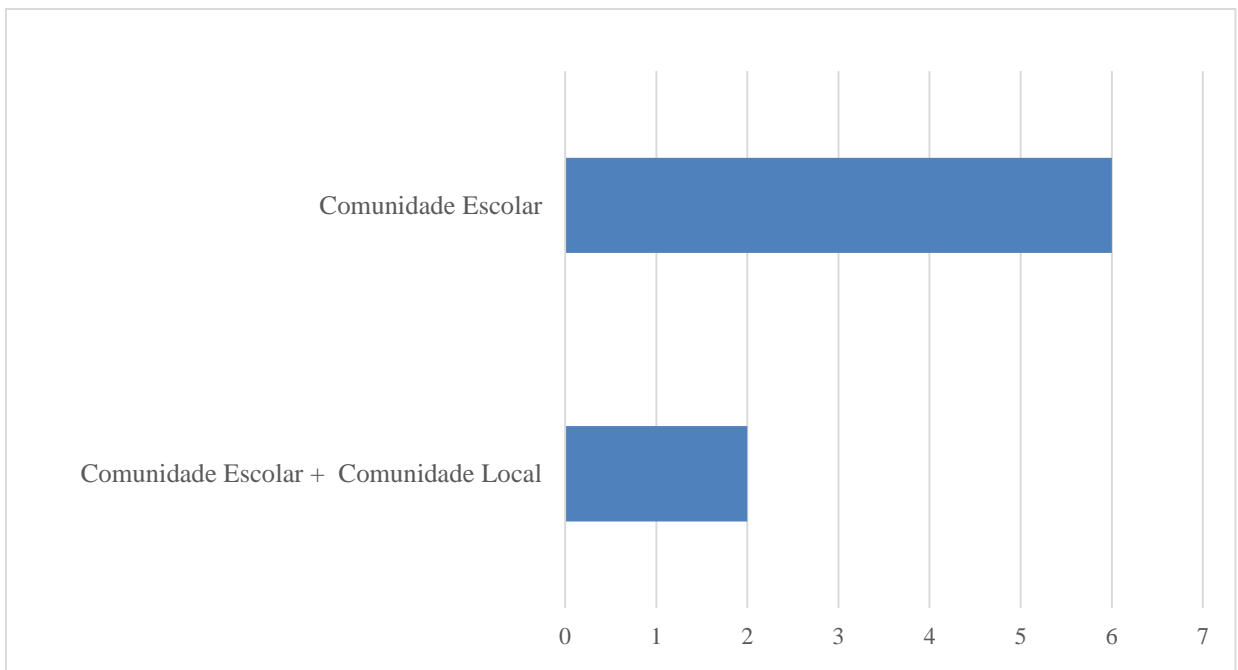


Figura 38 – Público das apresentações dos trabalhos artísticos dos alunos

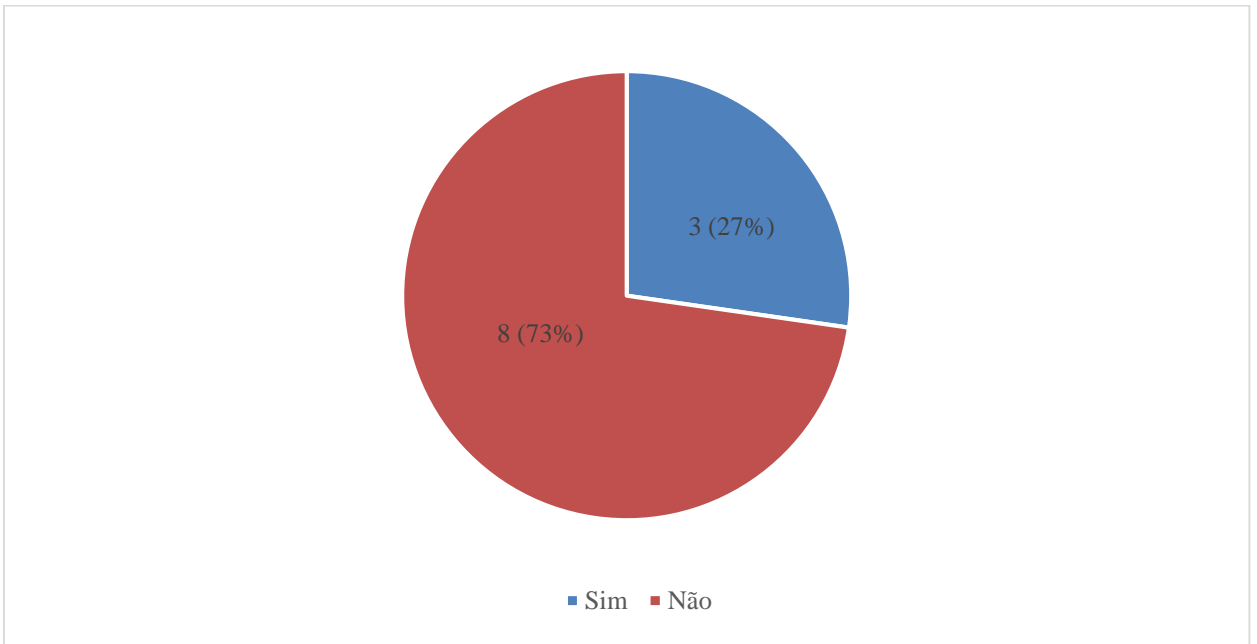


Figura 39 – Interação com os espaços culturais da área adjacente à escola, no âmbito do CBT

G.1.6. Informação sobre o projeto-piloto do CBT

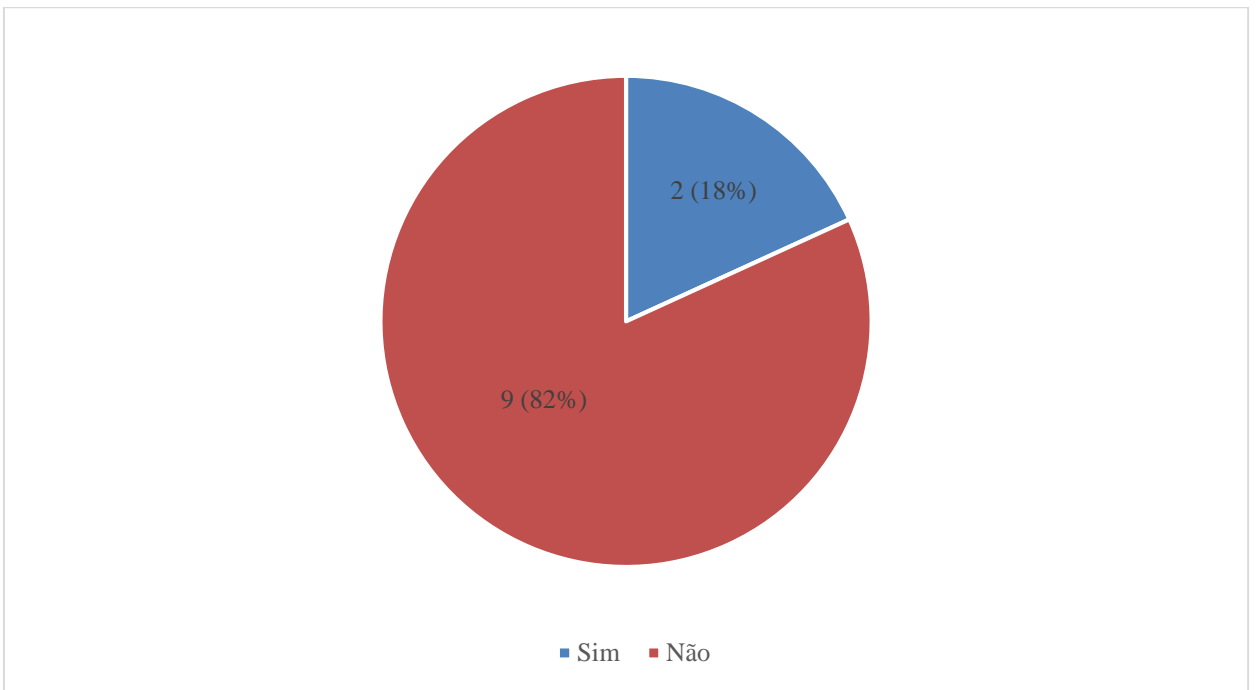


Figura 40 – Contacto com informação sobre o projeto-piloto do CBT,

G.2. Questionário aos órgãos das escolas públicas

Grupo de Participantes: 4 professores pertencentes aos órgãos escolares de escolas públicas da região da grande Lisboa, durante o ano letivo 2022-23.

G.2.1. Consentimento informado

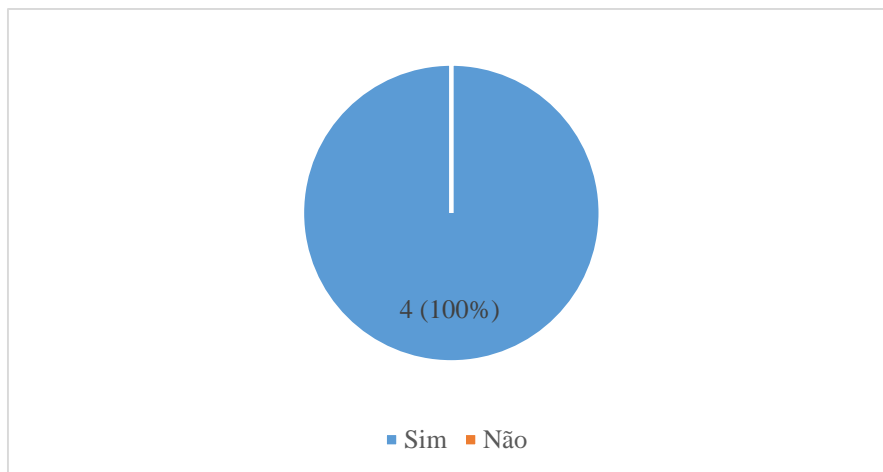


Figura 41 – Consentimento informado

G.2.2. Caracterização dos participantes

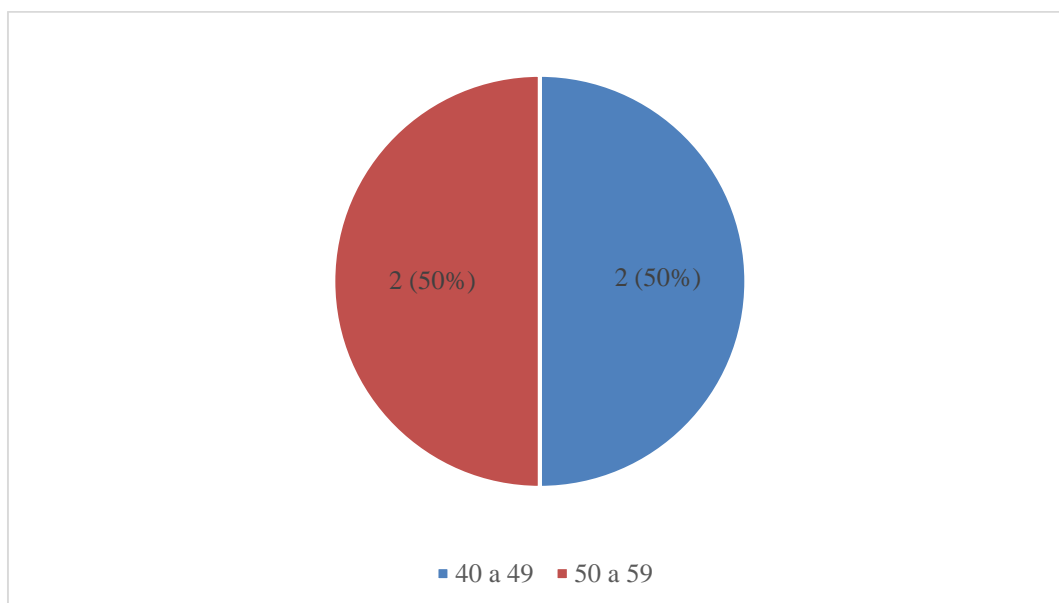


Figura 42 – Idade

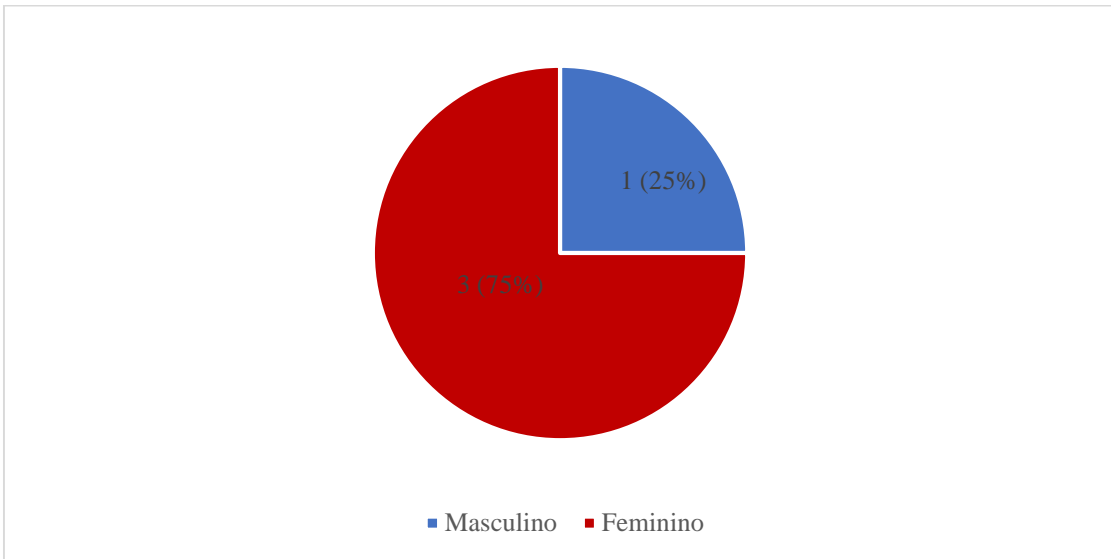


Figura 43 – Género

G.2.3. Perfil dos professores

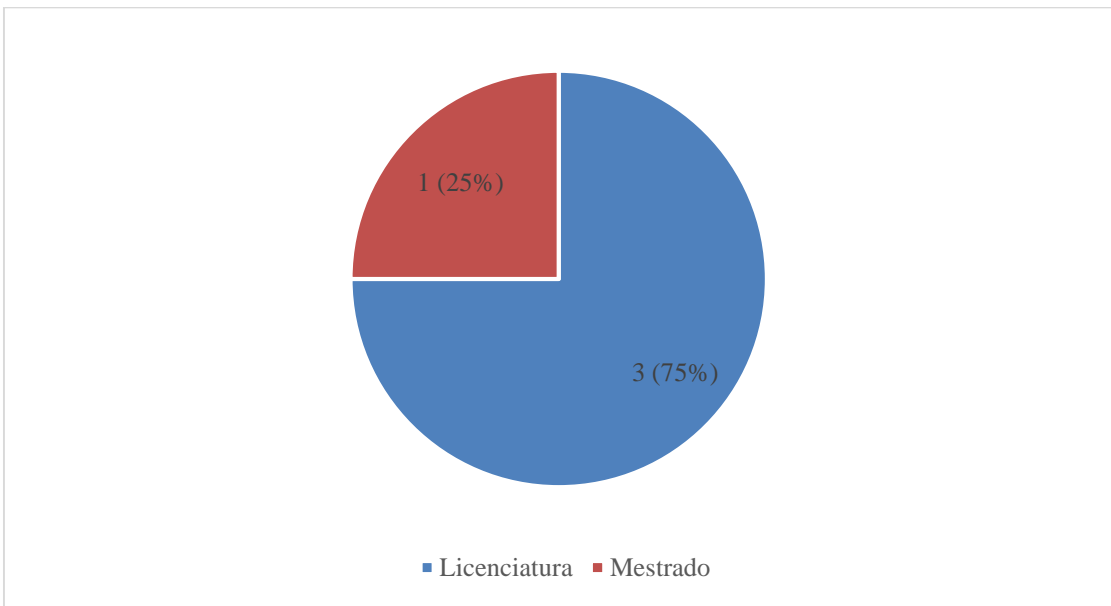


Figura 44 – Grau da formação académica

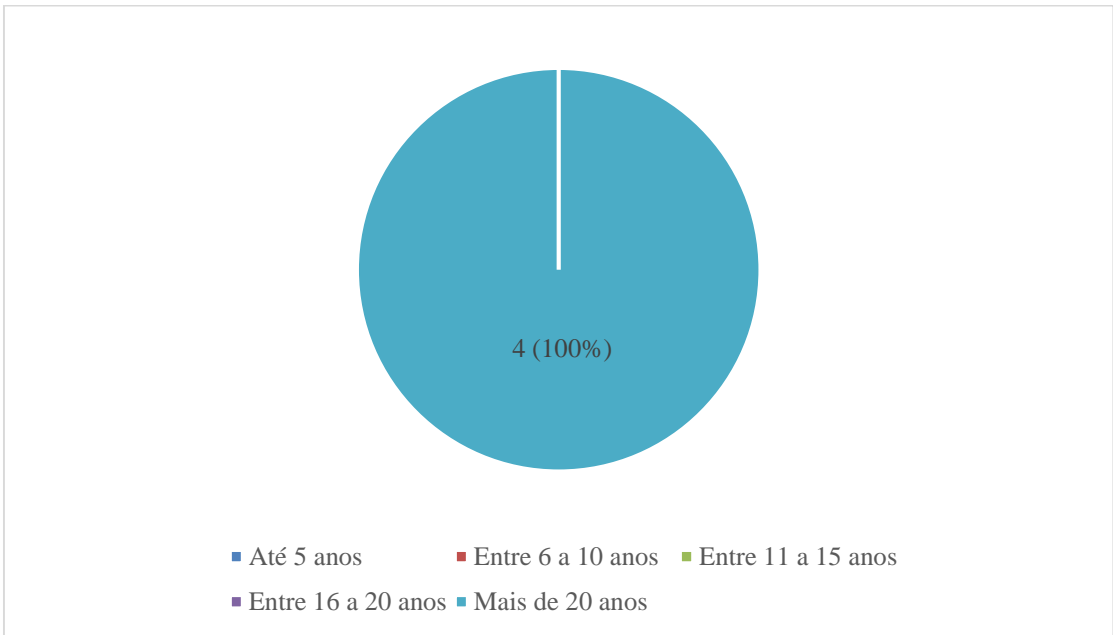


Figura 45 – Número de anos completos de serviço docente

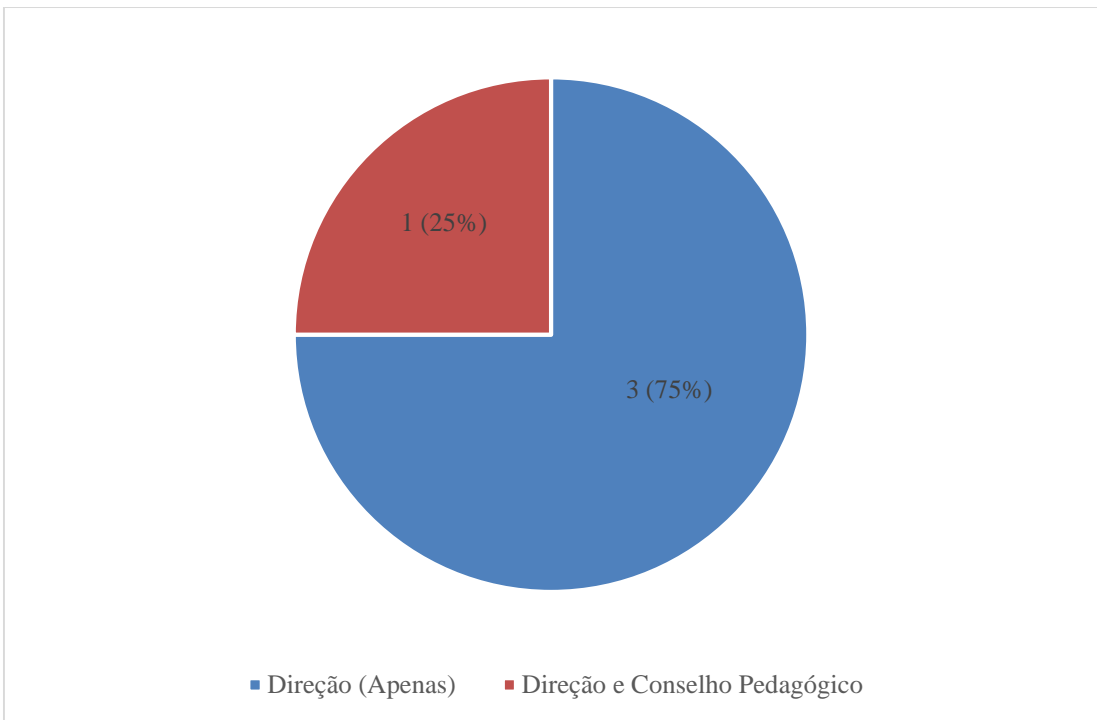


Figura 46 – Órgão(s) escolar(es) a que pertencia no momento da aprovação da implementação do CBT

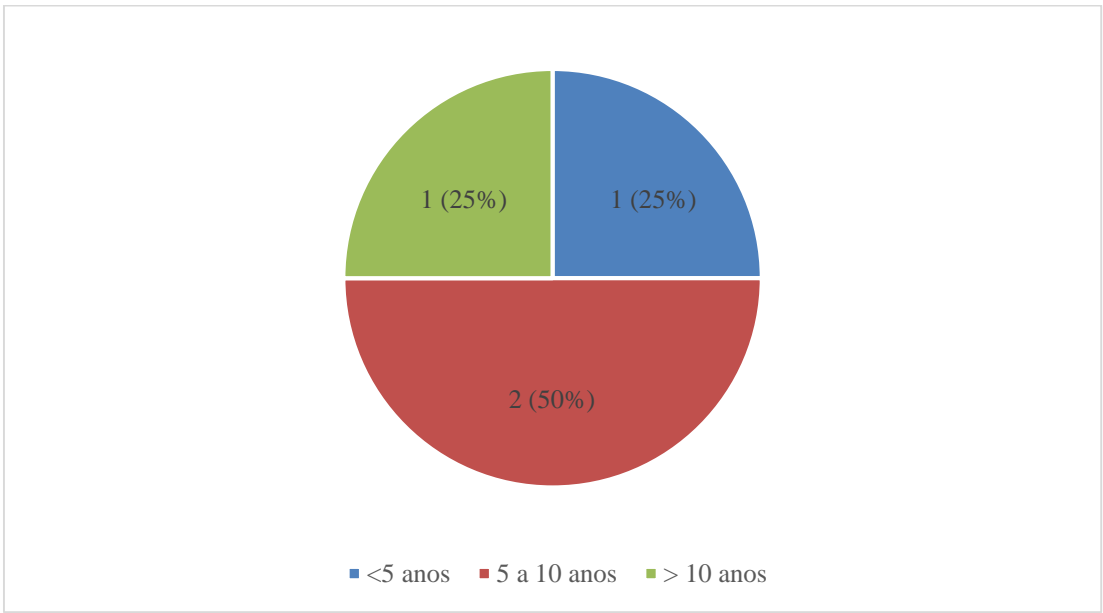


Figura 47 – Período temporal em que fez parte daquele(s) órgão(s)

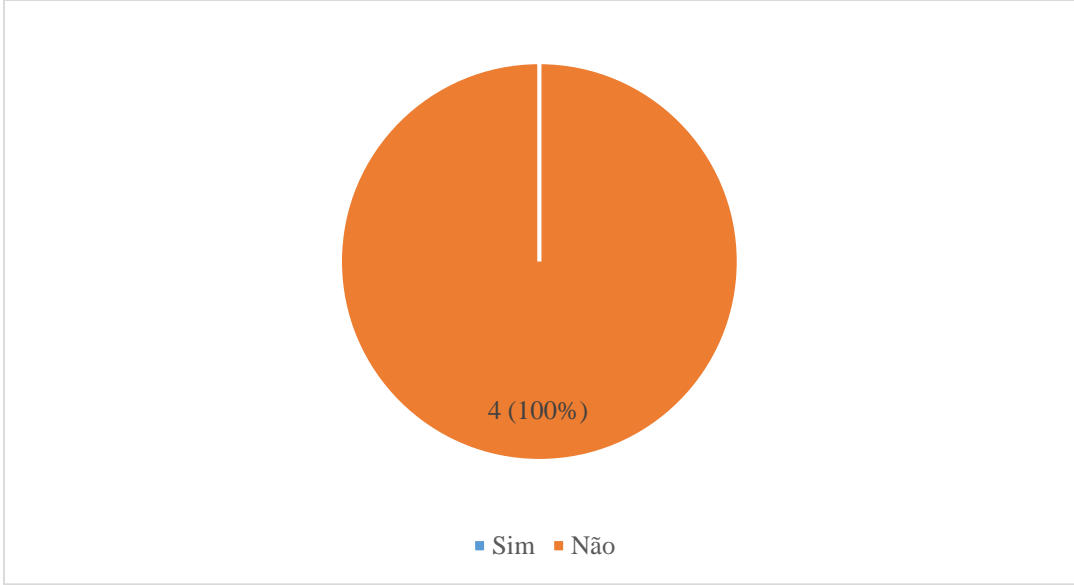


Figura 48 – Experiência/formação, profissional ou amadora, em teatro

G.2.4. O CBT e outras ofertas de ensino artístico da escola/agrupamento de escolas

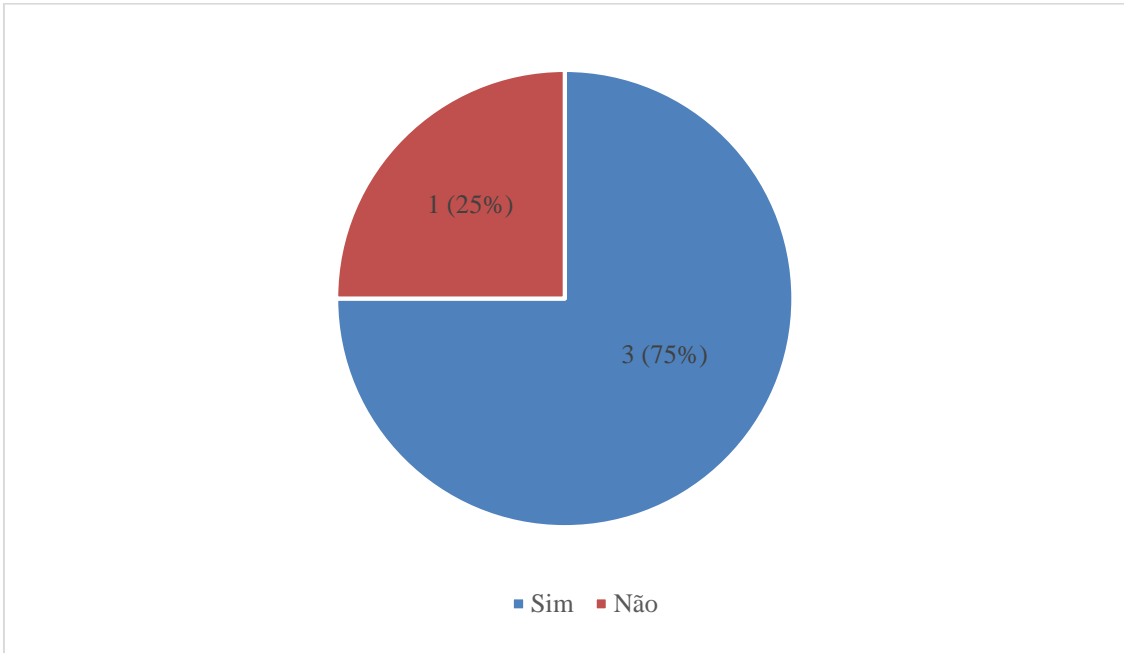


Figura 49 – Existência de CAE lecionados na escola/agrupamento de escolas, para além do CBT

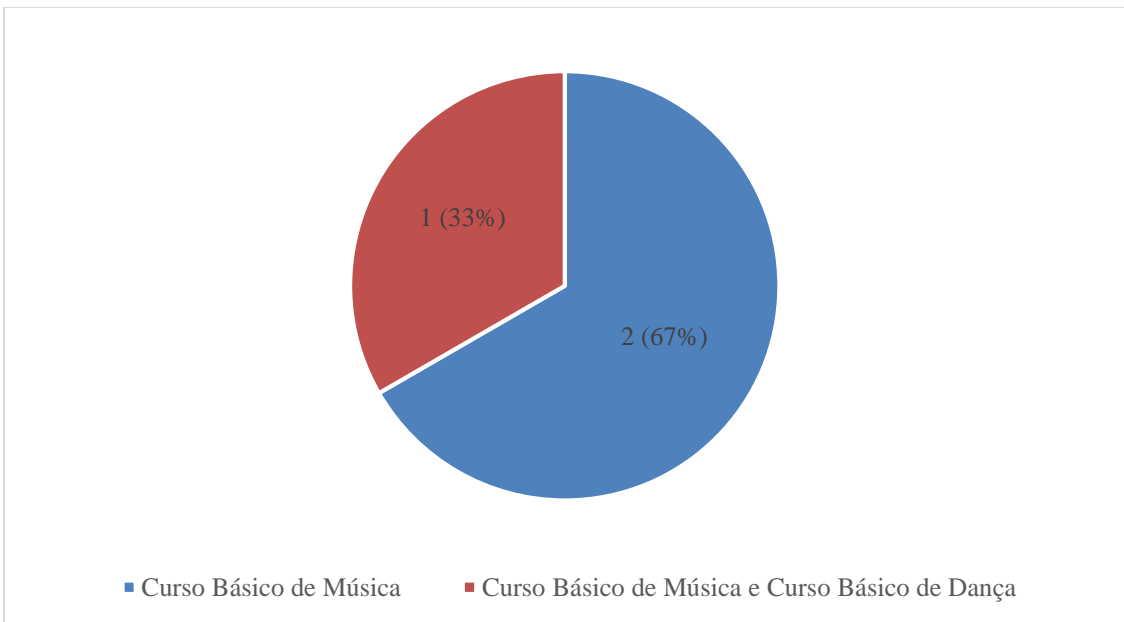


Figura 50 – Identificação dos CAE lecionados na escola/agrupamento de escolas, para além do CBT

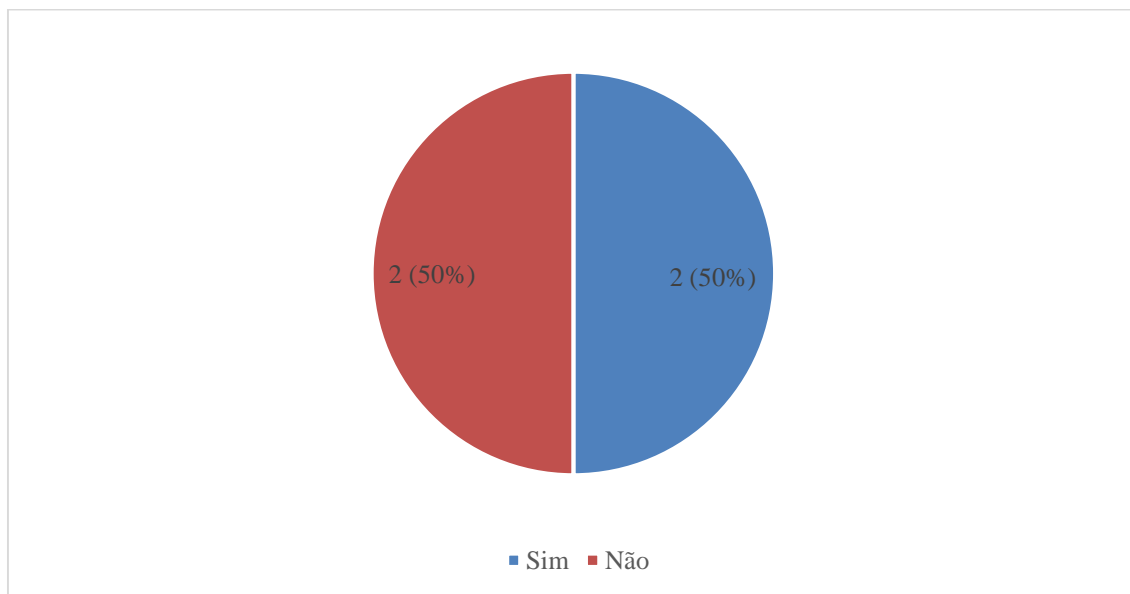


Figura 51 – Oferta/ensino de Teatro na escola/agrupamento de escolas, anterior à implementação do CBT

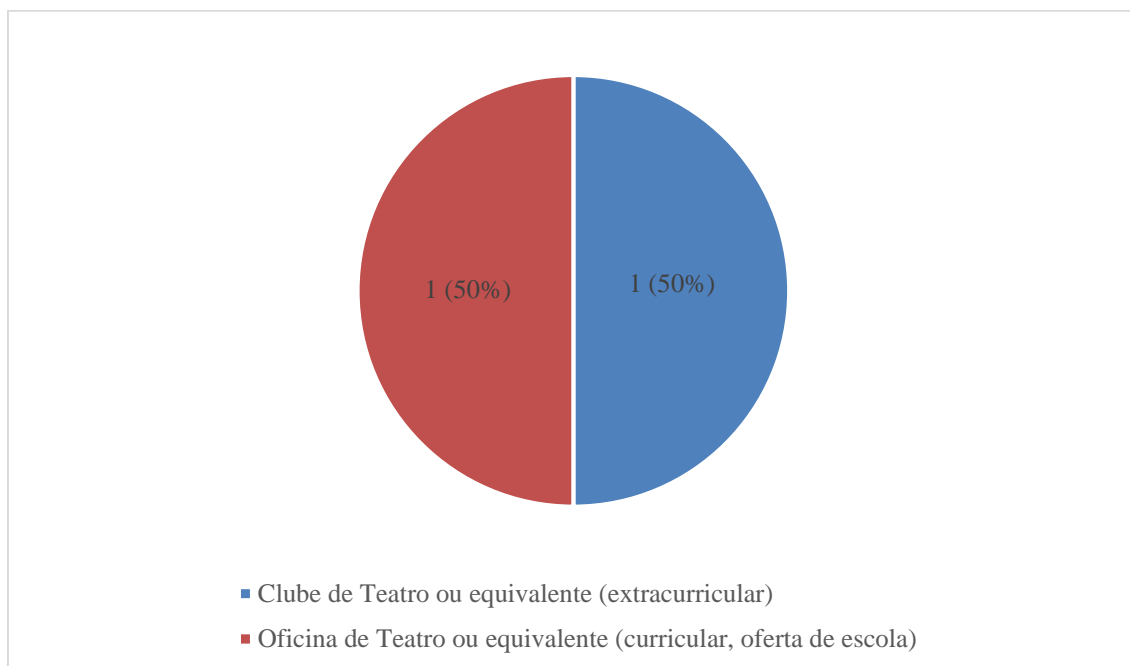


Figura 52 – Modalidades da oferta/ensino de Teatro anterior à implementação do CBT

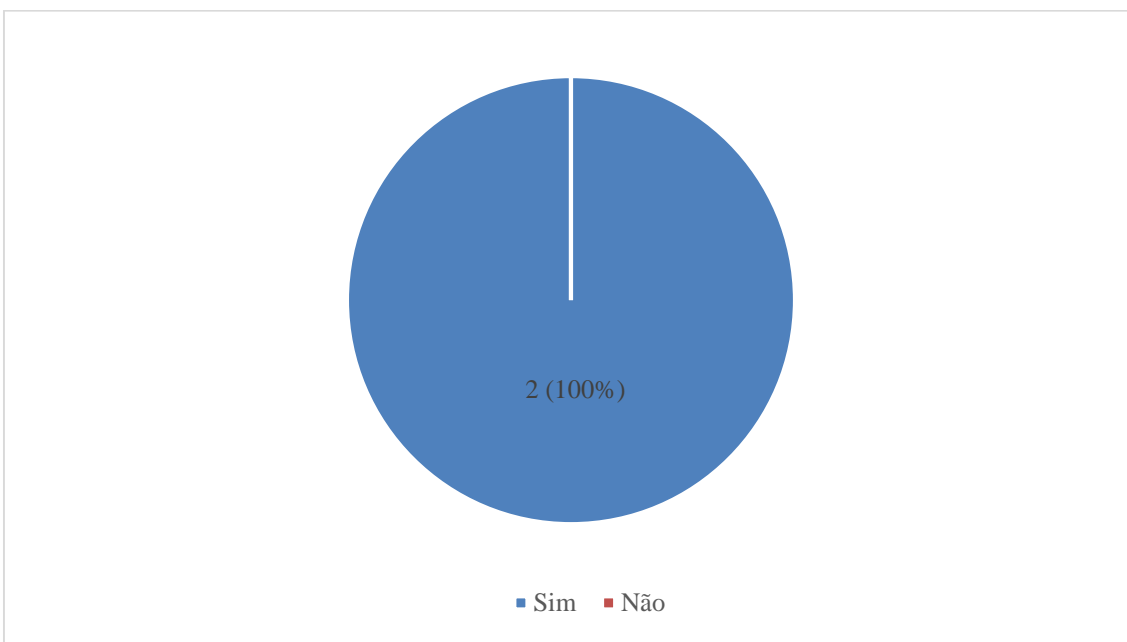


Figura 53 – Manutenção daquela(s) modalidade(s) de oferta/ensino de Teatro da escola/agrupamento de escolas após a implementação do CBT

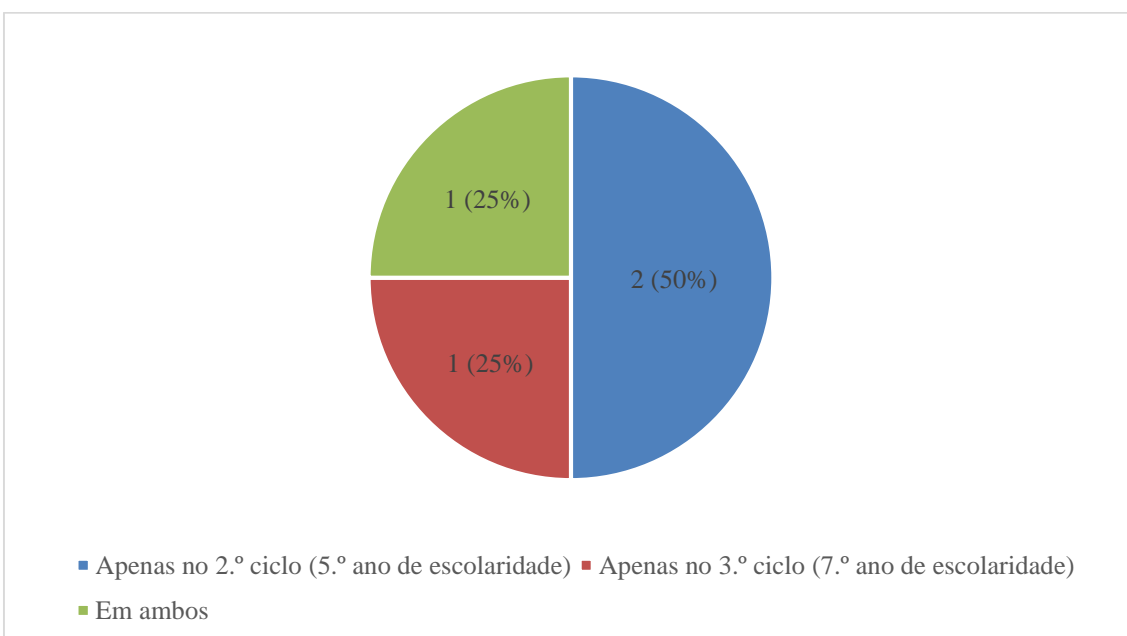


Figura 54 – Ciclo(s) em que o CBT foi implementado

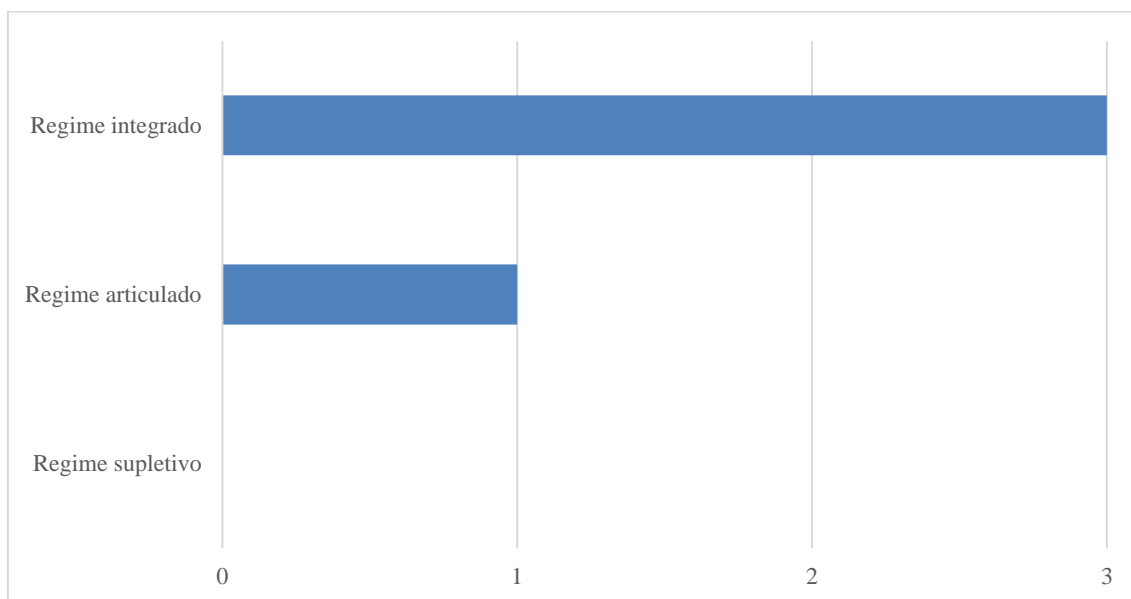


Figura 55 – Regime de frequência do CBT implementado na escola/agrupamento de escolas

G.2.5. Perceções sobre o funcionamento do CBT

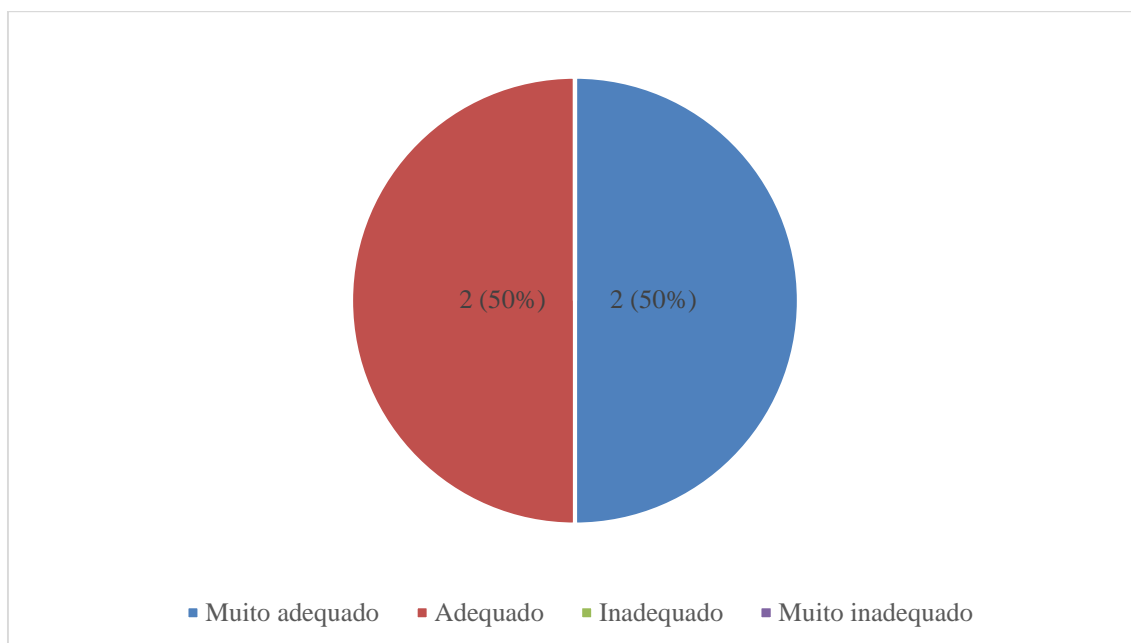


Figura 56 – Opinião sobre o concurso aberto para a implementação do CBT

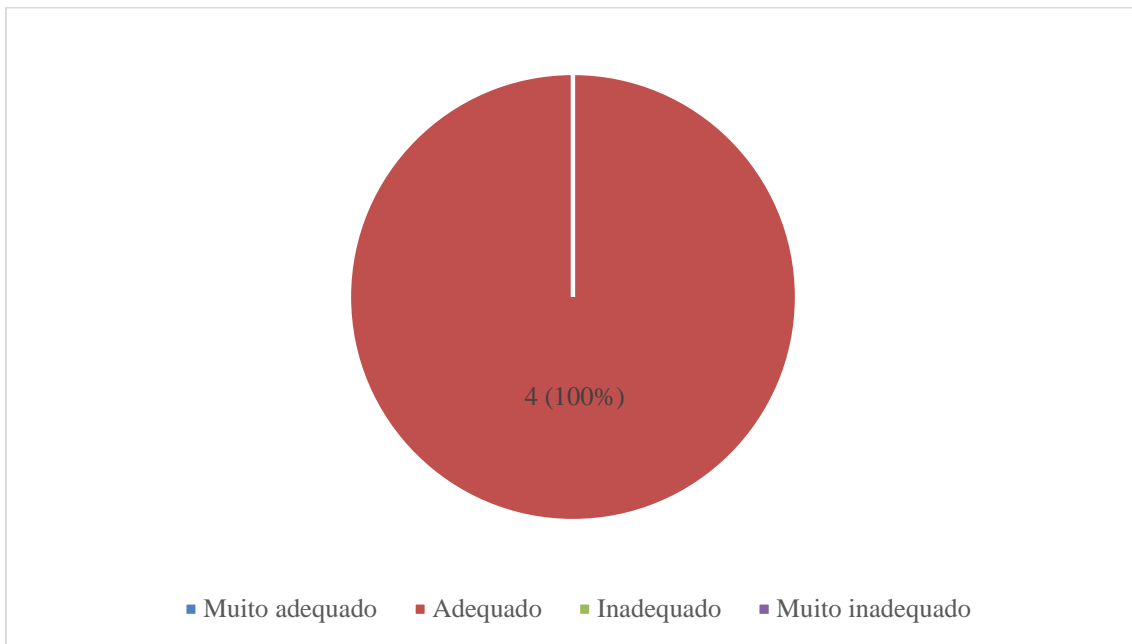


Figura 57 – Opinião sobre o apoio financeiro cedido pelo Estado relativo ao ciclo de formação do CBT 2022-28

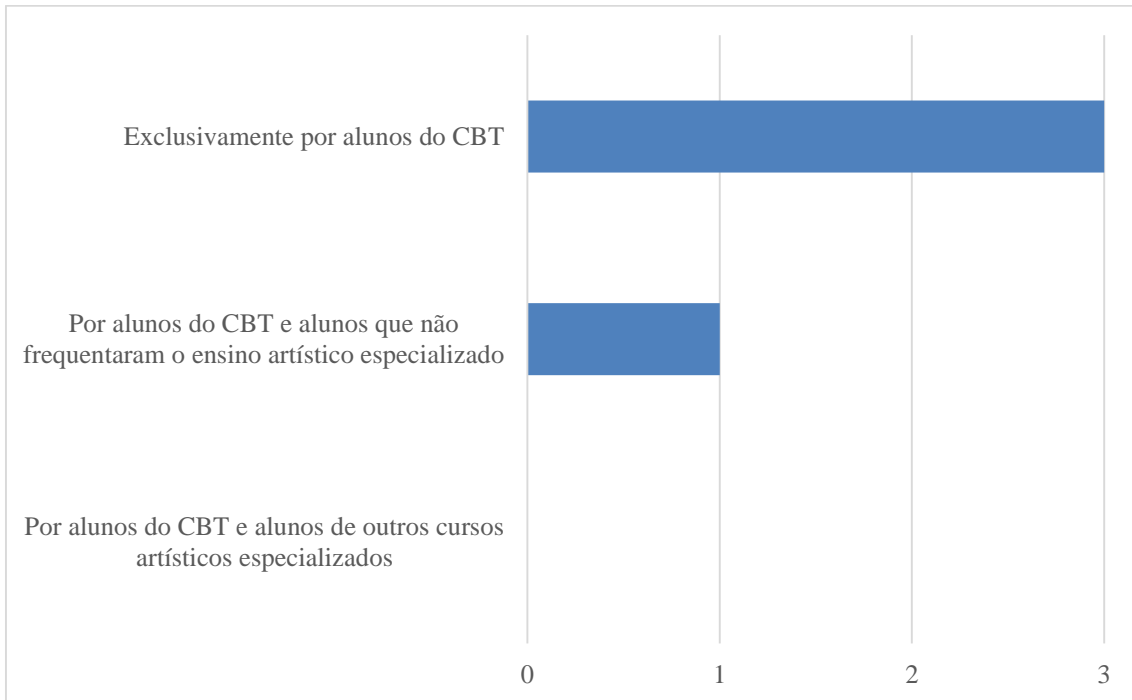


Figura 58 – Composição das turmas dos alunos que frequentaram o CBT

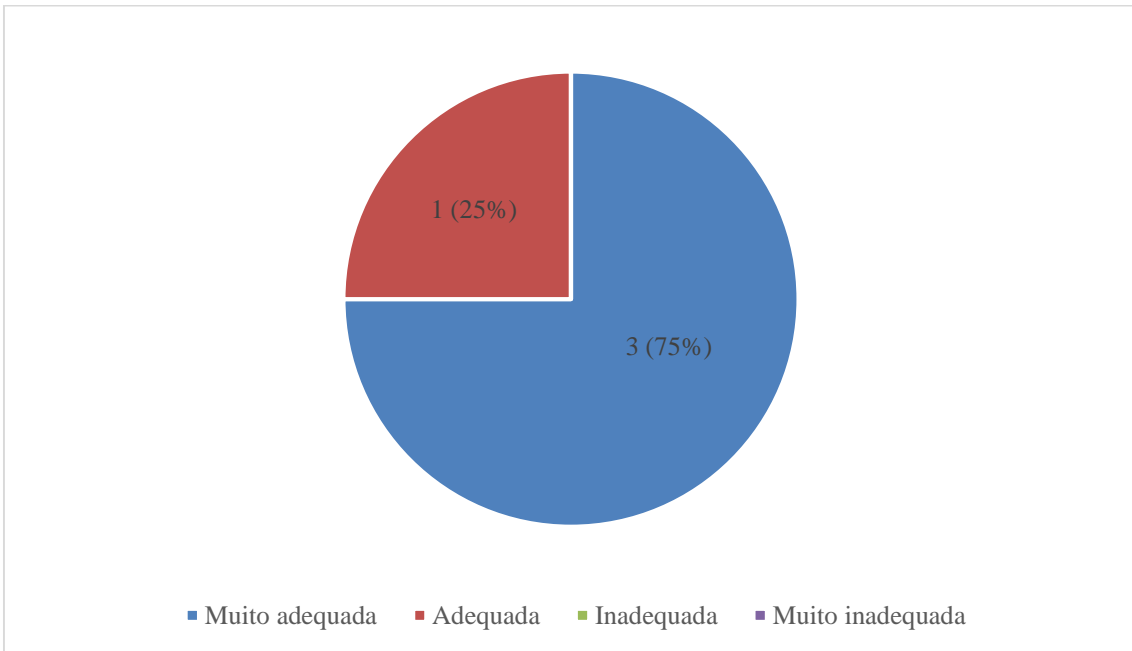


Figura 59 – Apreciação da articulação dos horários das disciplinas da formação artística com os das disciplinas da formação geral

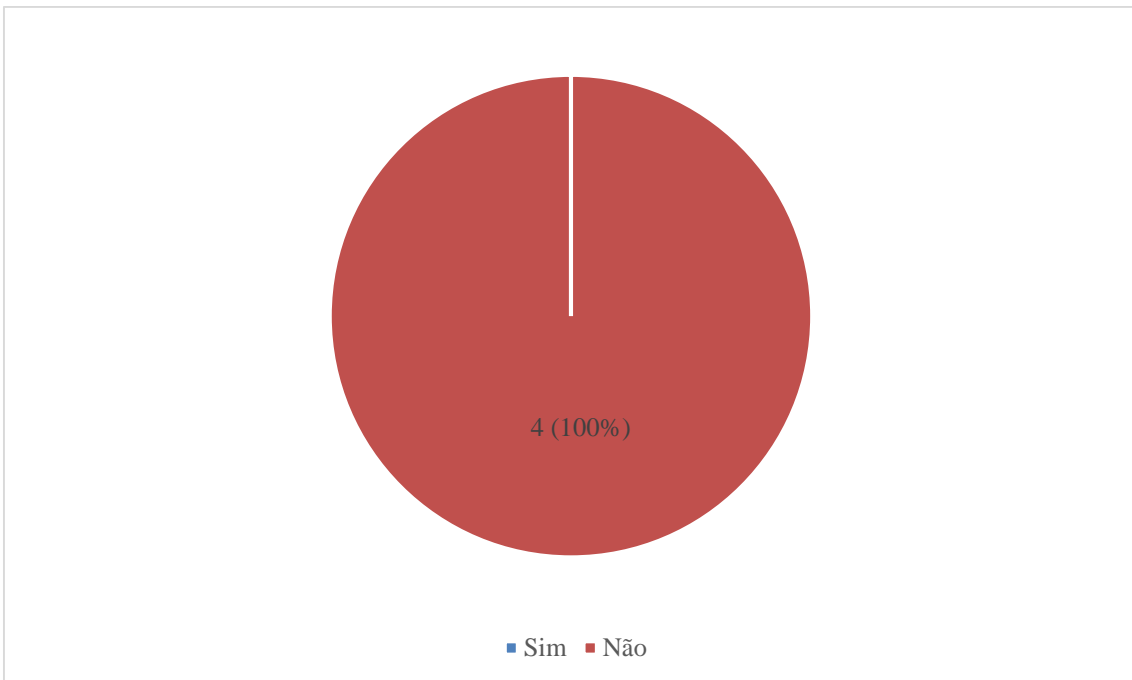


Figura 60 – Participação nas provas de admissão do CBT, no ano letivo 2022-23

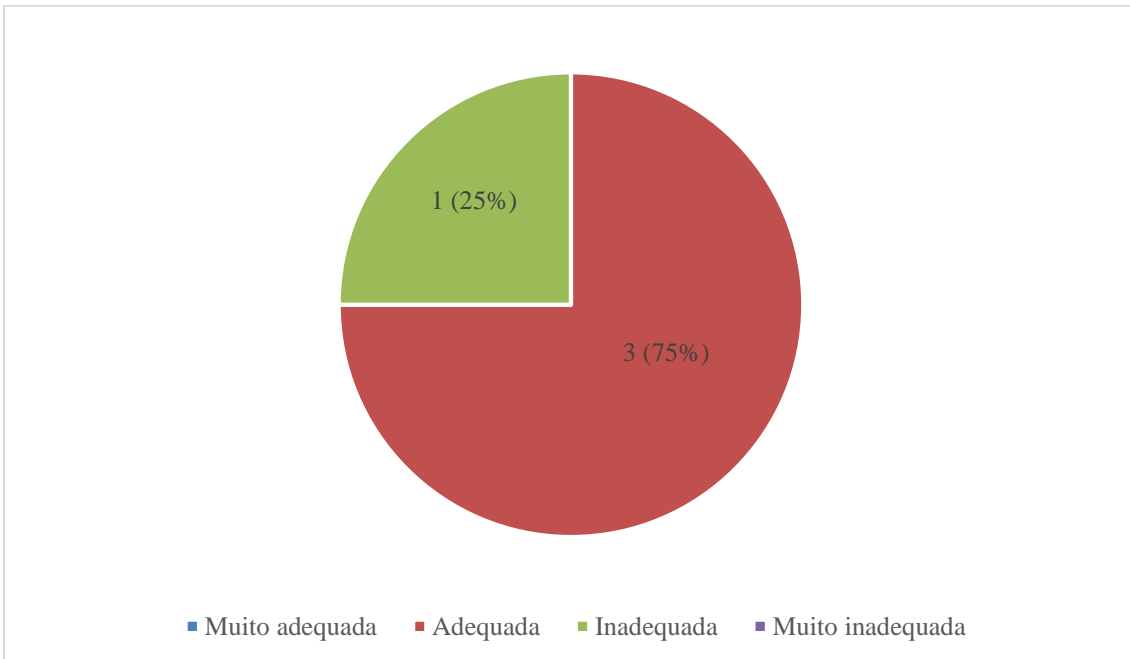


Figura 61 – Opinião sobre as provas de admissão do CBT

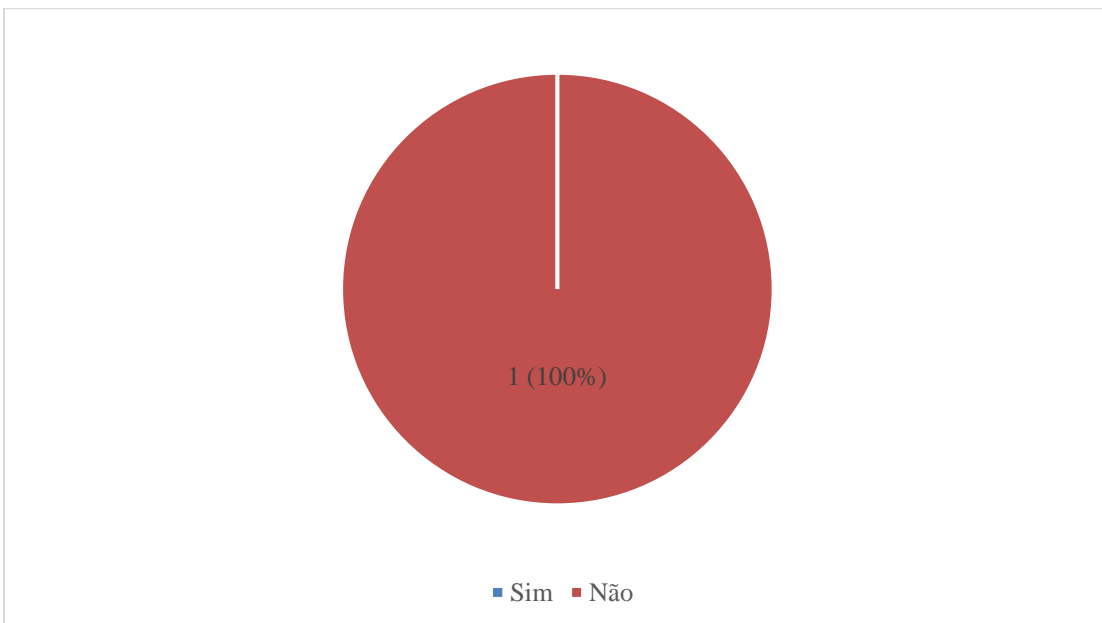


Figura 62 – Existência de alunos/as considerados/as aptos/as que não obtiveram vaga para frequentar o CBT, no ano letivo 2022-23

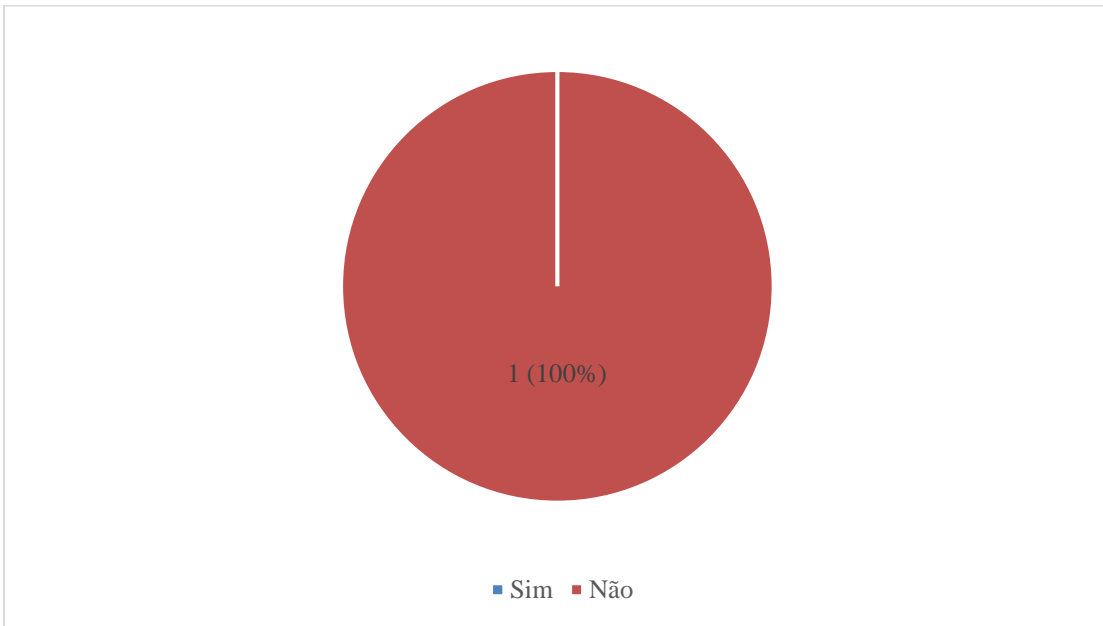


Figura 63 – Existência de alunos/as considerados/as não aptos/as a frequentar o CBT, no ano letivo 2022-23

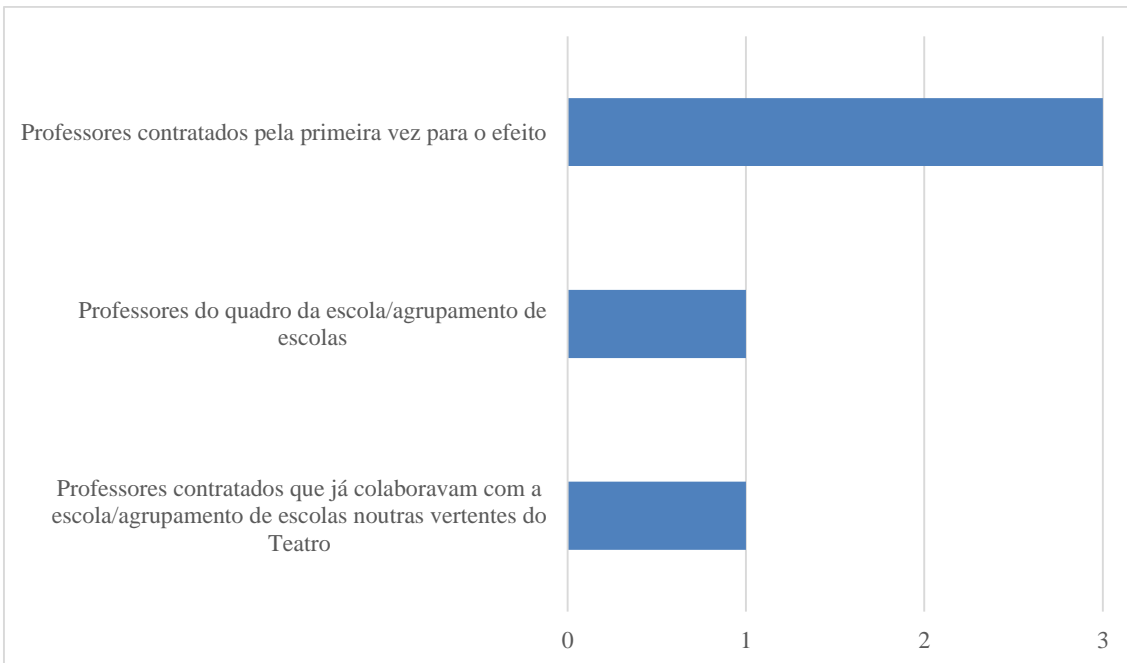
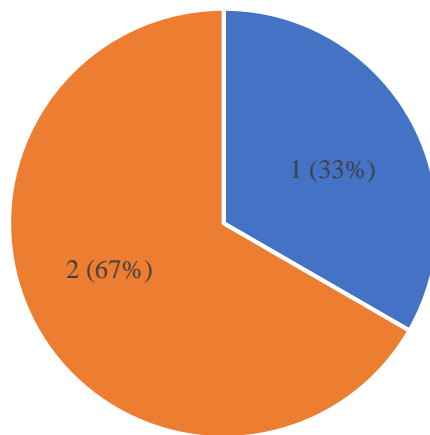


Figura 64 – Composição do corpo docente do CBT



■ Um professor por disciplina ■ Um professor para todas as disciplinas

Figura 65 – Número de disciplinas artísticas lecionadas pelos professores contratados para o CBT

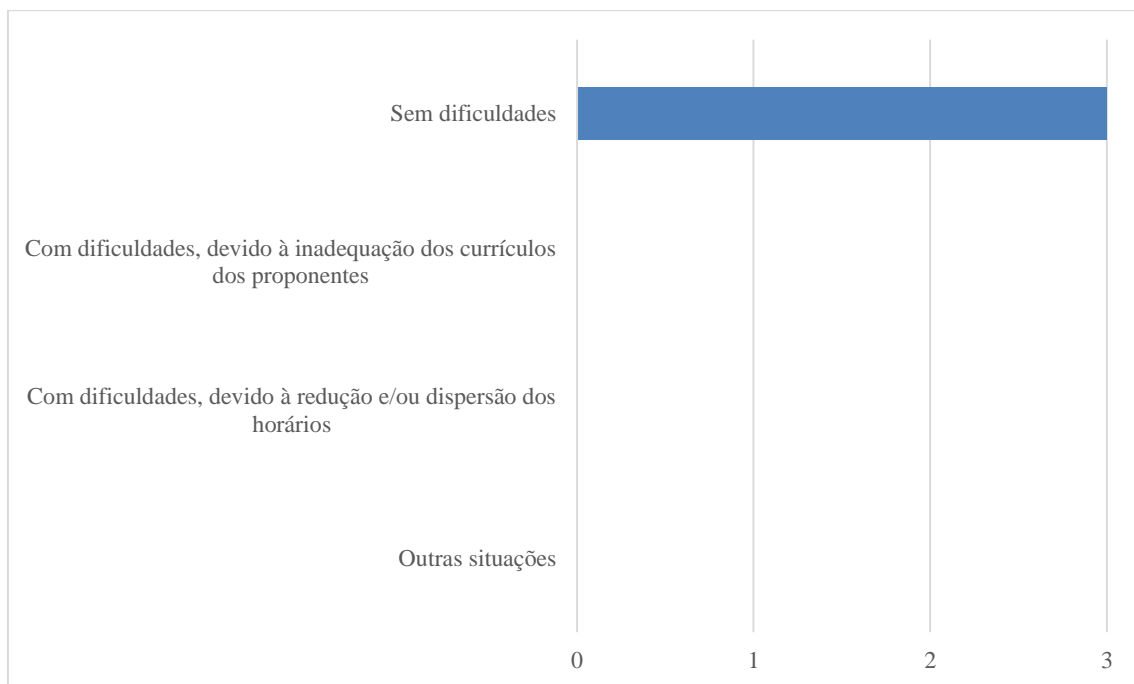


Figura 66 – Apreciação do processo de recrutamento de professores para o CBT

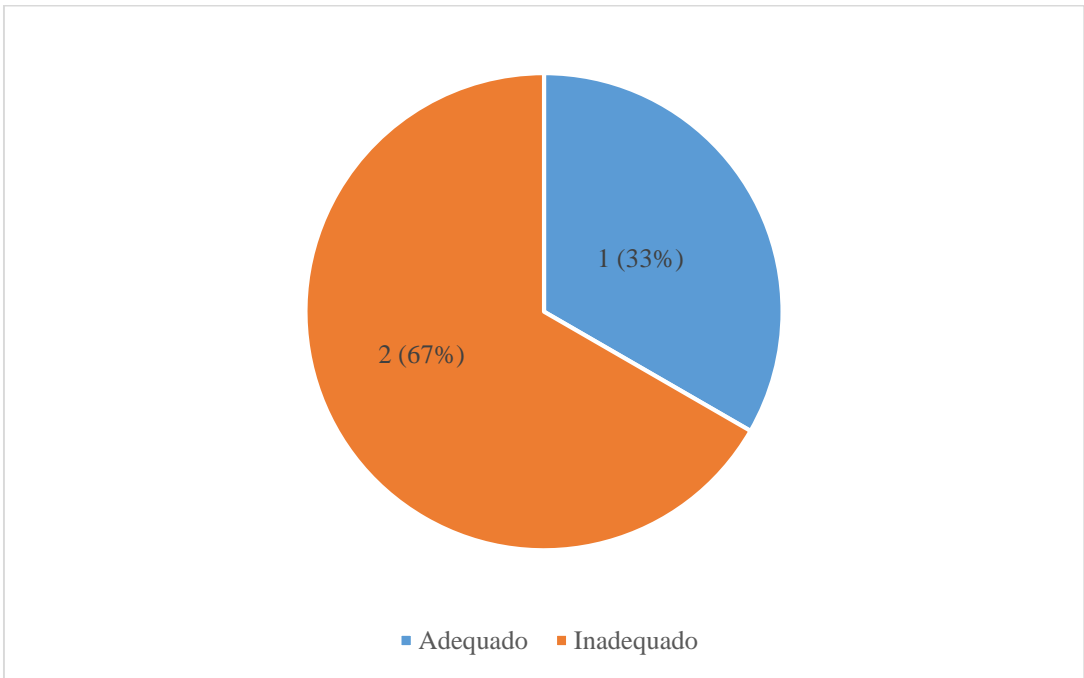


Figura 67 – Adequação do espaço destinado às aulas do CBT

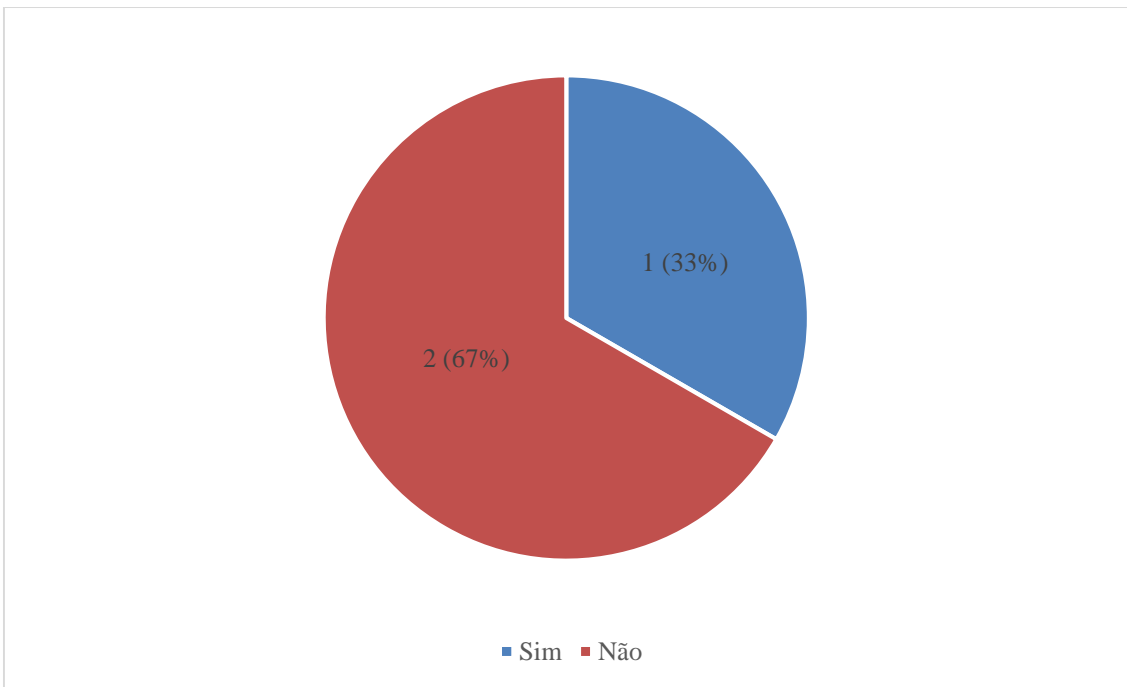


Figura 68 – Necessidade de adaptação do espaço escolar para as aulas do CBT

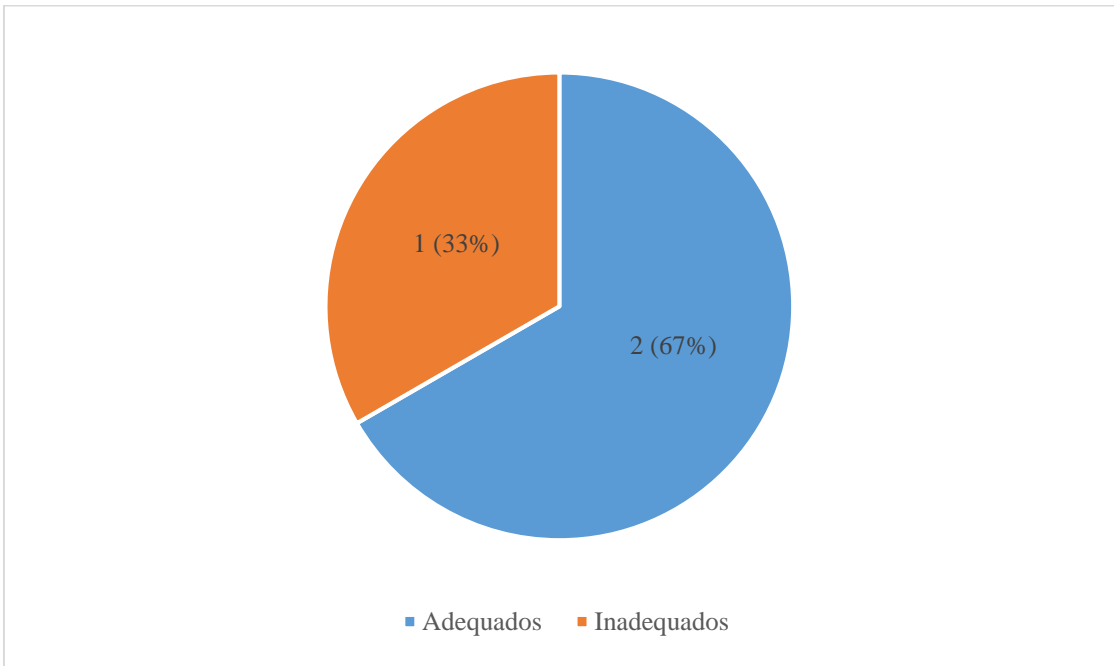


Figura 69 – Adequação dos equipamentos/materiais disponíveis para as aulas do CBT

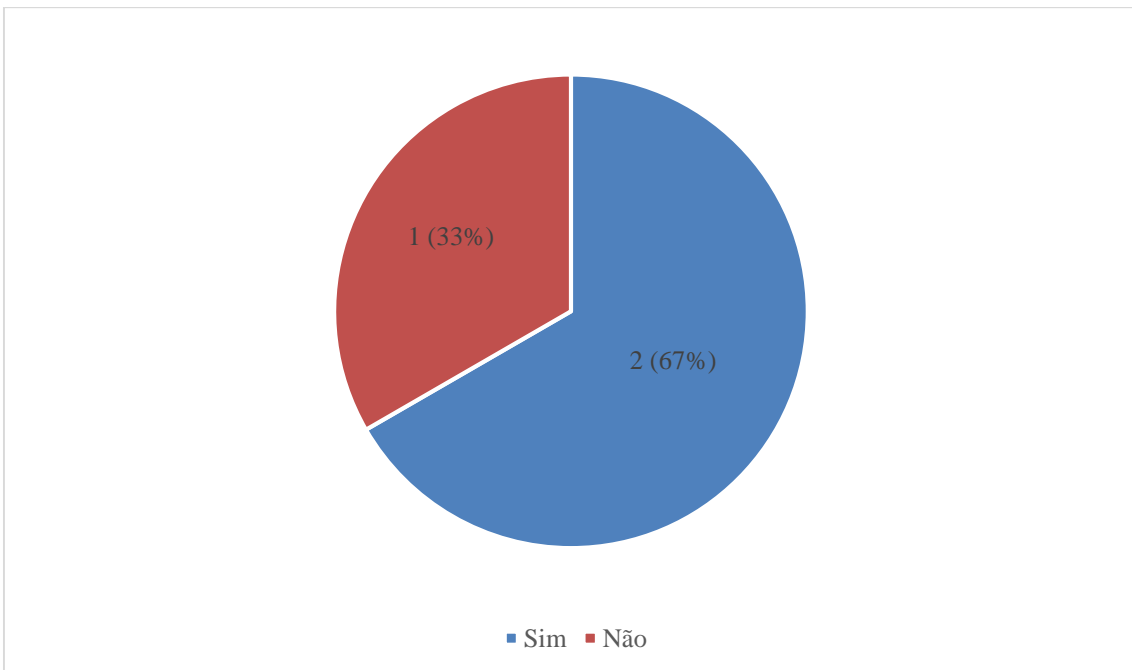


Figura 70 – Necessidade de adquirir equipamentos/materiais para as aulas CBT

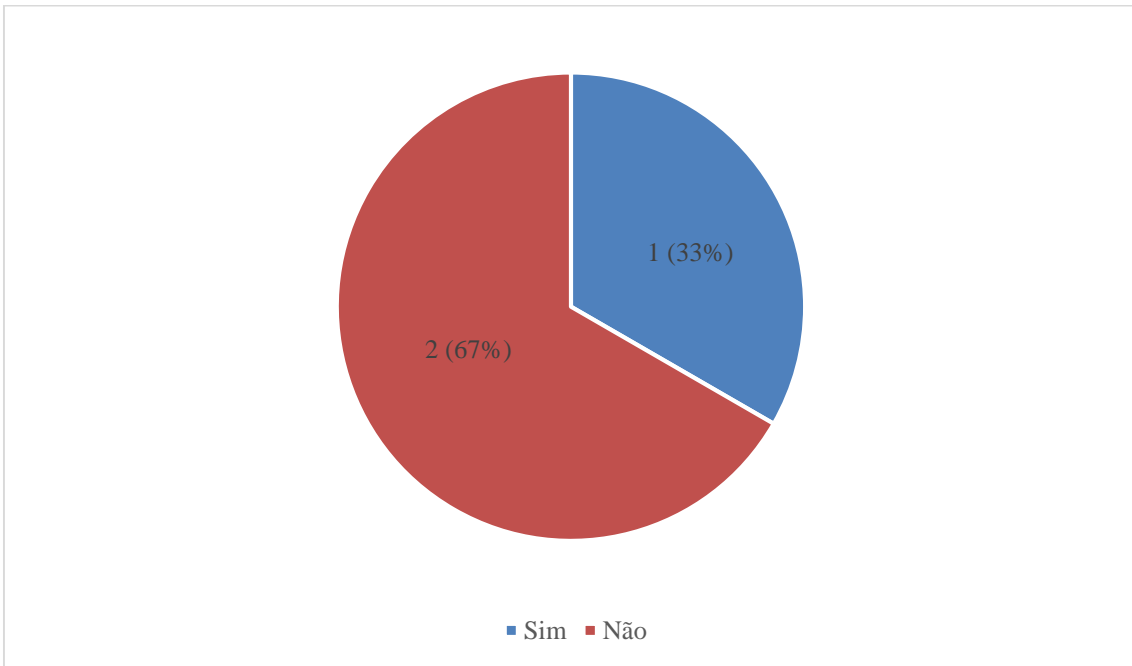


Figura 71 – Interação com espaços culturais da área adjacente à escola, no âmbito do CBT

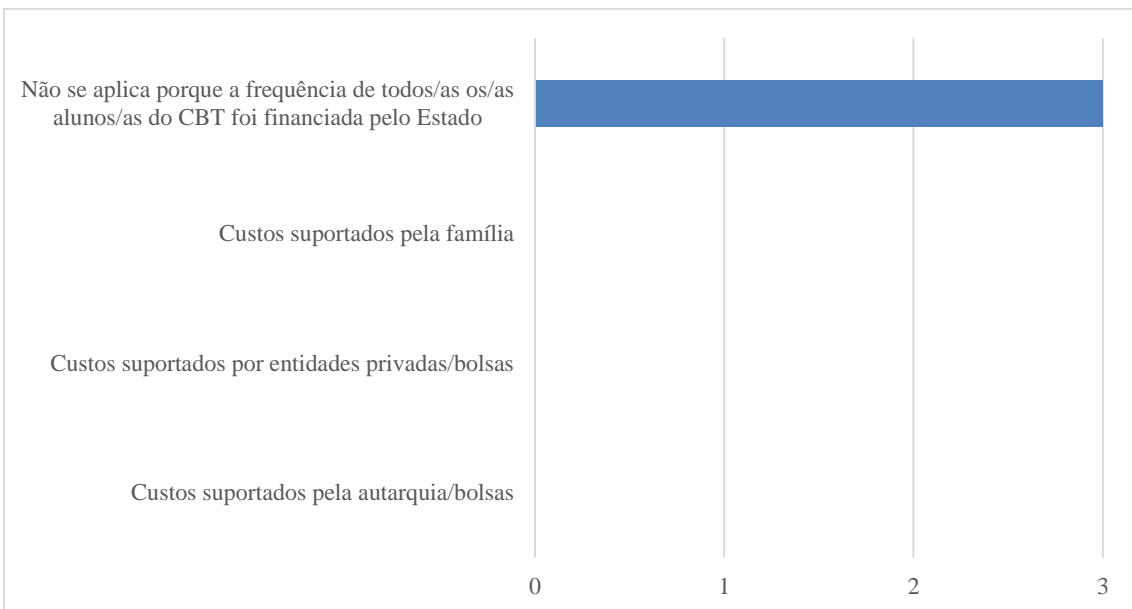


Figura 72 – Financiamento da frequência do CBT dos/as alunos/as que não foram financiados/as pelo Estado

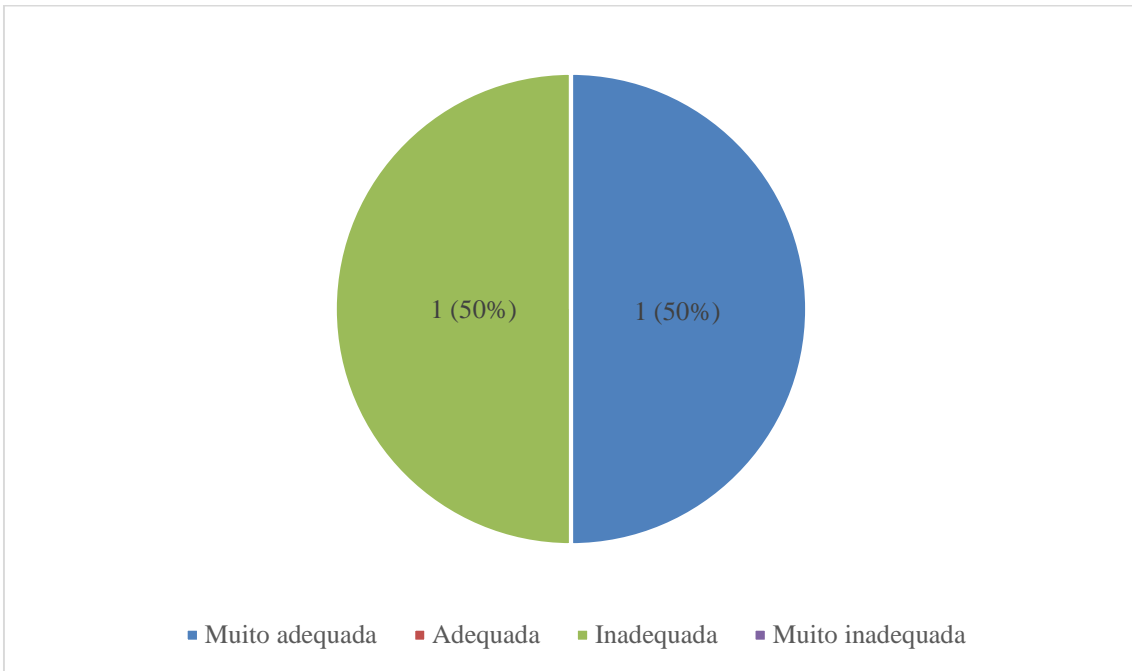


Figura 73 – Avaliação global sobre o funcionamento do CBT em regime articulado

G.2.6. Informação sobre o projeto-piloto do CBT

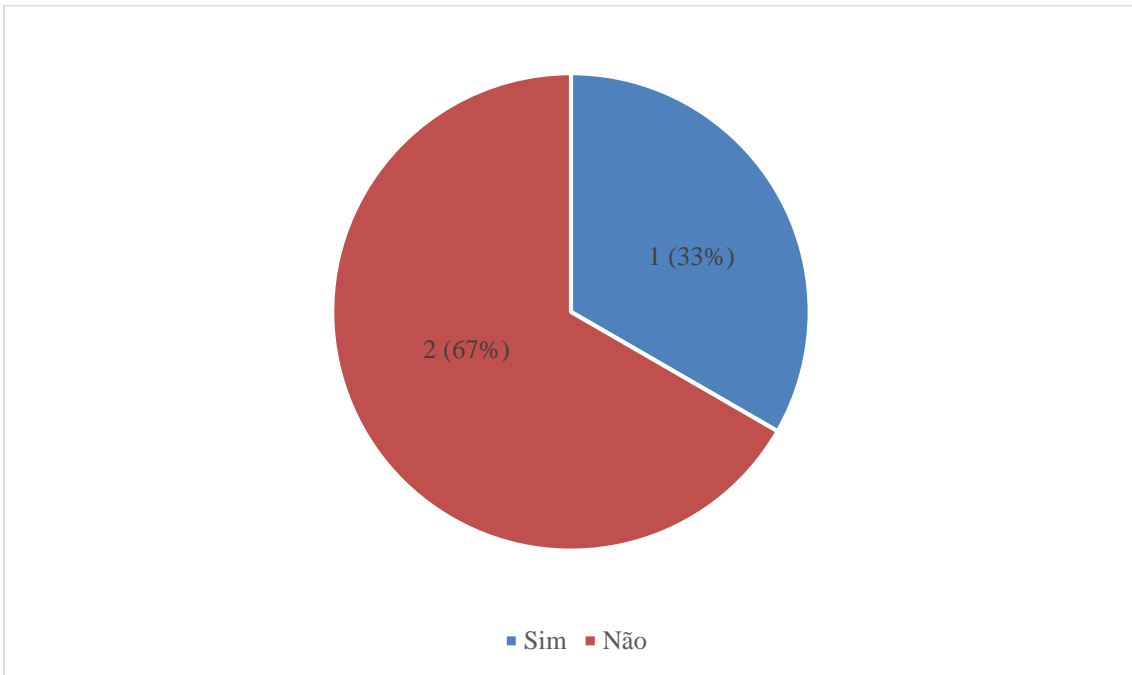


Figura 74 – Contacto com informação sobre o projeto piloto do CBT

G.3. Questionário aos órgãos de escolas privadas

Grupo de Participantes: 2 professores pertencentes aos órgãos escolares de escolas privadas da região da grande Lisboa, durante o ano letivo 2022-23.

G.3.1. Consentimento informado



Figura 75 – Consentimento informado

G.3.2. Caracterização dos participantes

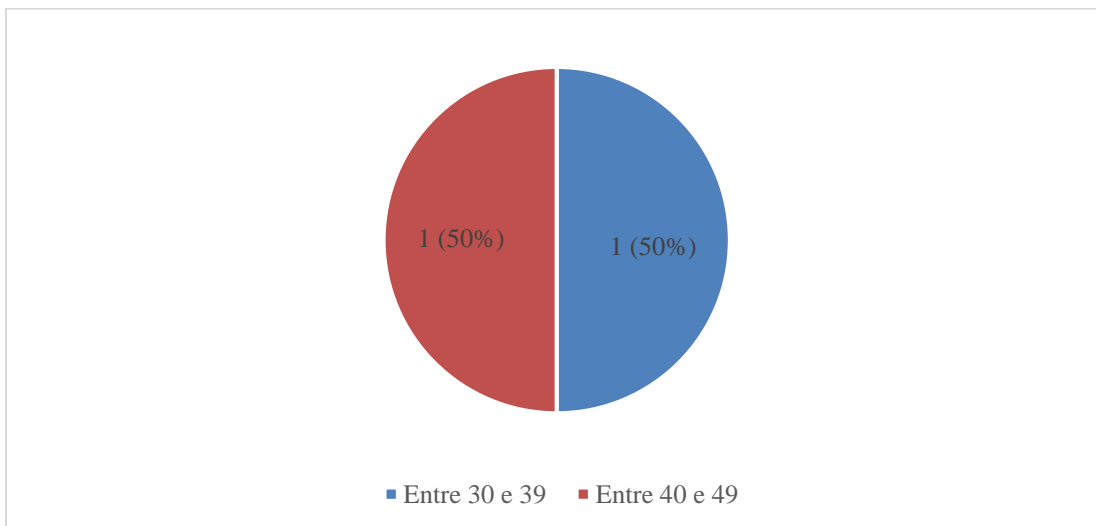


Figura 76 – Idade

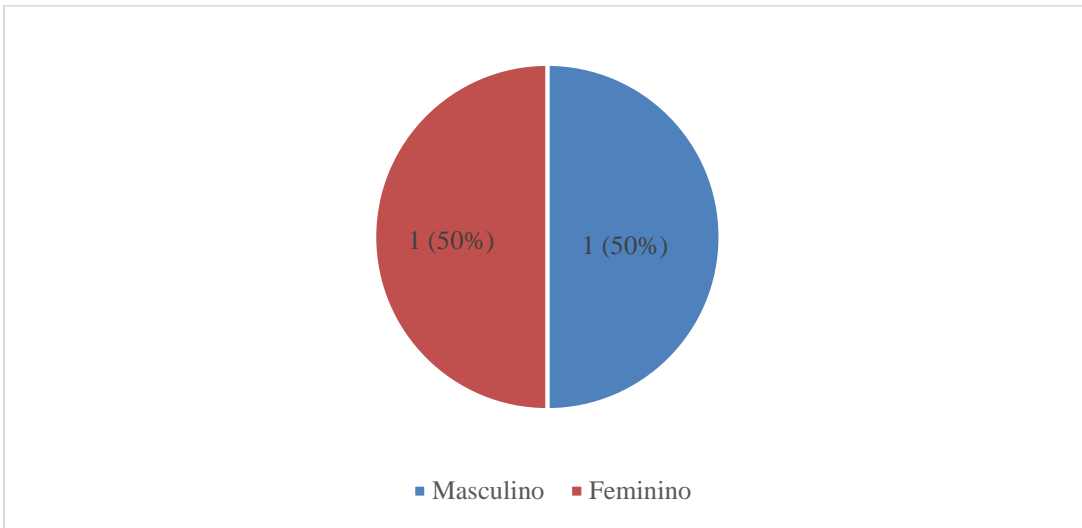


Figura 77 – Género

G.3.3. Perfil dos professores

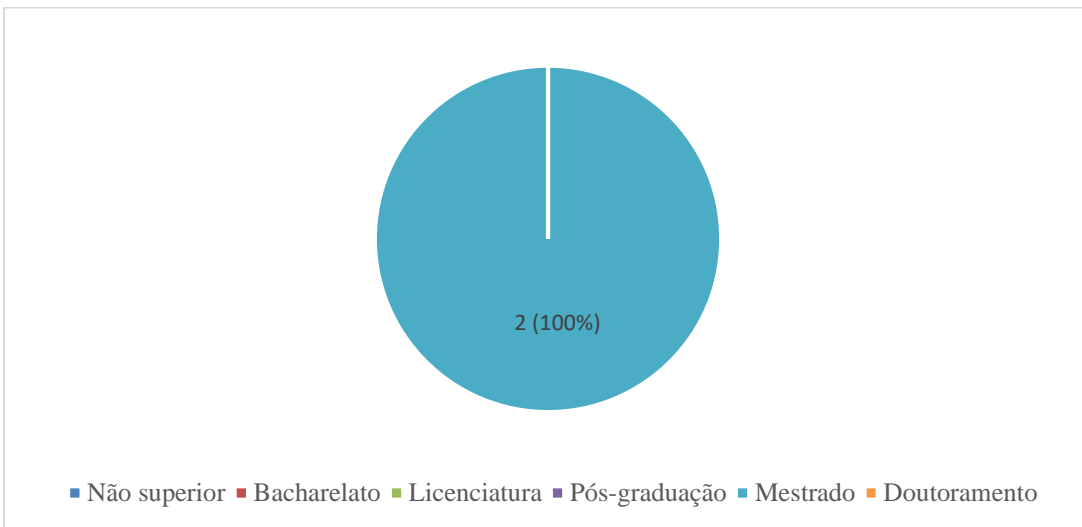


Figura 78 – Grau da formação académica

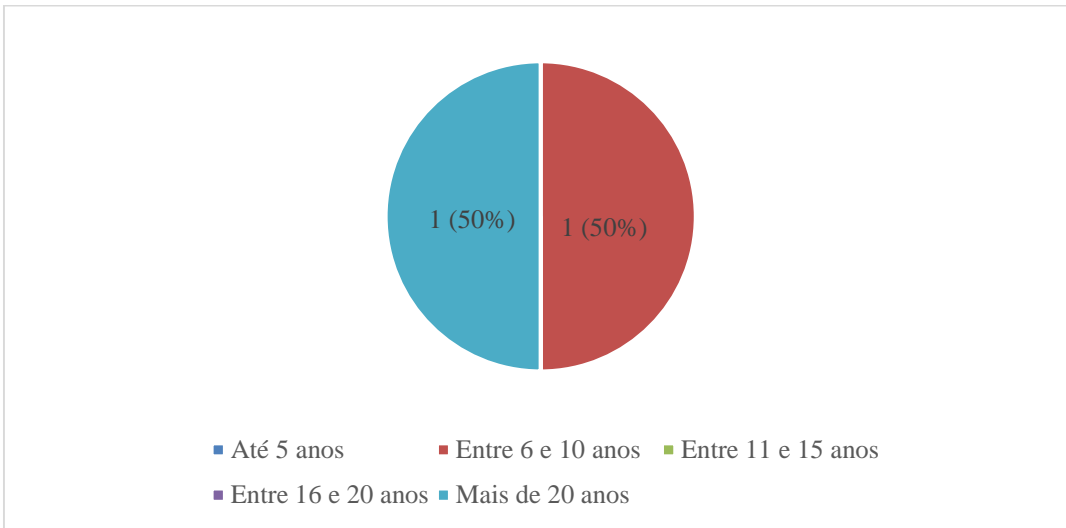


Figura 79 – Número de anos completos de serviço docente

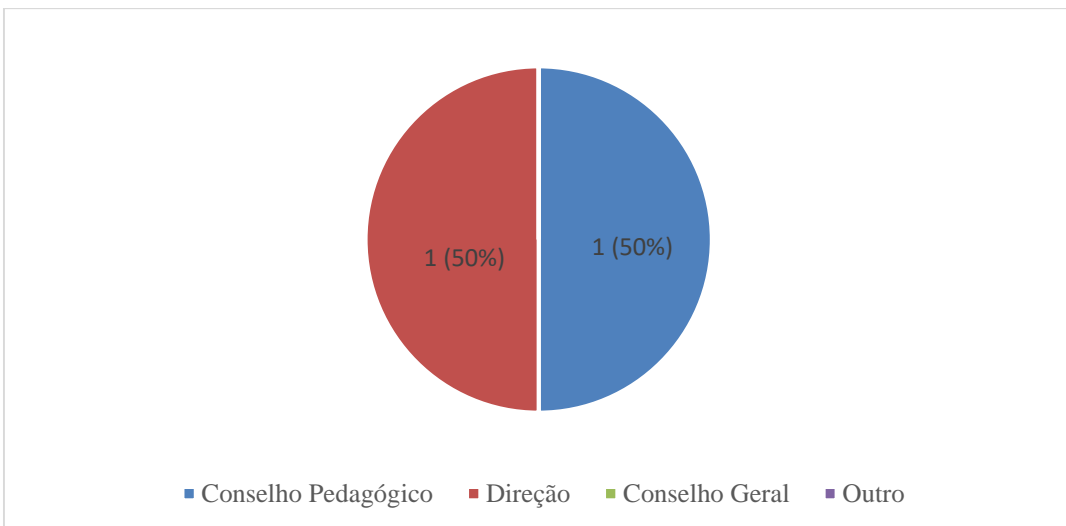


Figura 80 – Órgão(s) escolar(es) a que pertencia no momento da aprovação da implementação do CBT

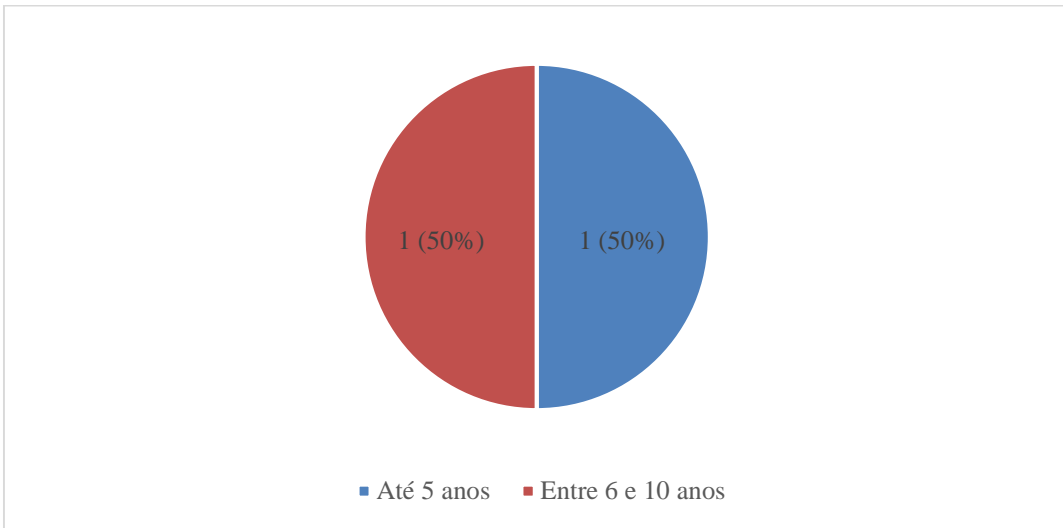


Figura 81 – Período temporal em que fez parte daqueles(s) órgão(s)

G.3.4. O CBT e outras ofertas de ensino artístico da escola/agrupamento de escolas

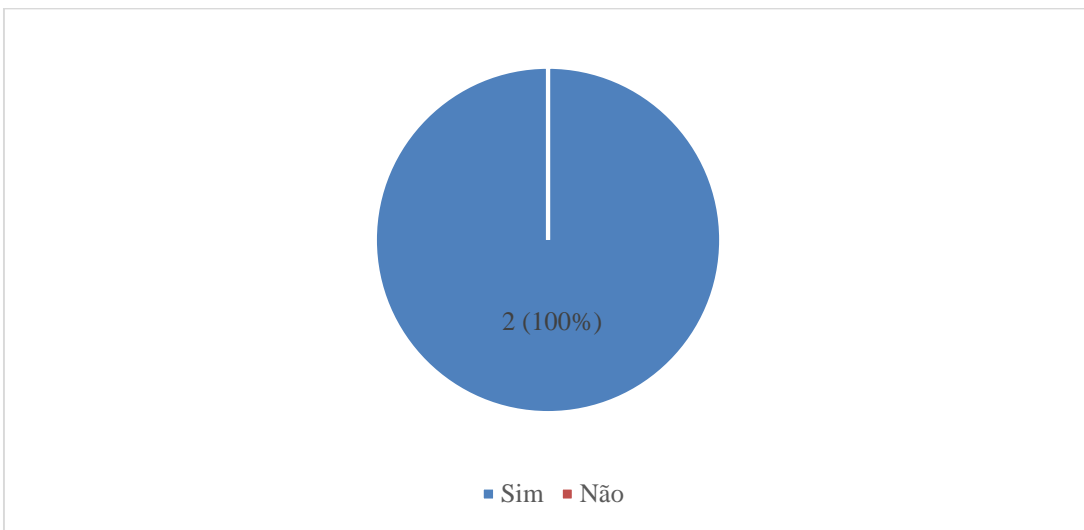


Figura 82 – Existência de CAE lecionados na escola/agrupamento de escolas, para além do CBT

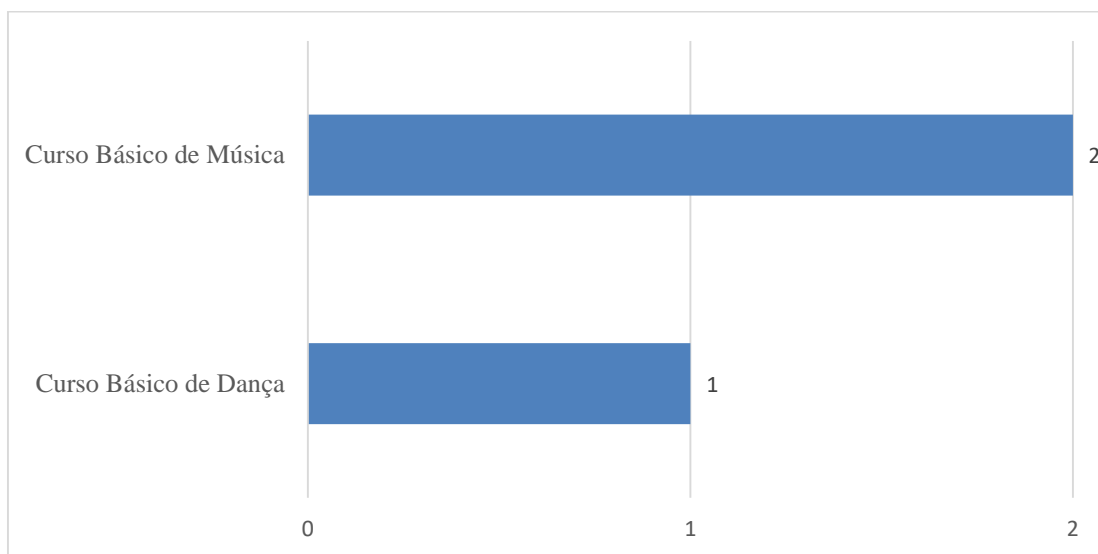


Figura 83 – Identificação dos CAE lecionados na escola/agrupamento de escolas, para além do CBT

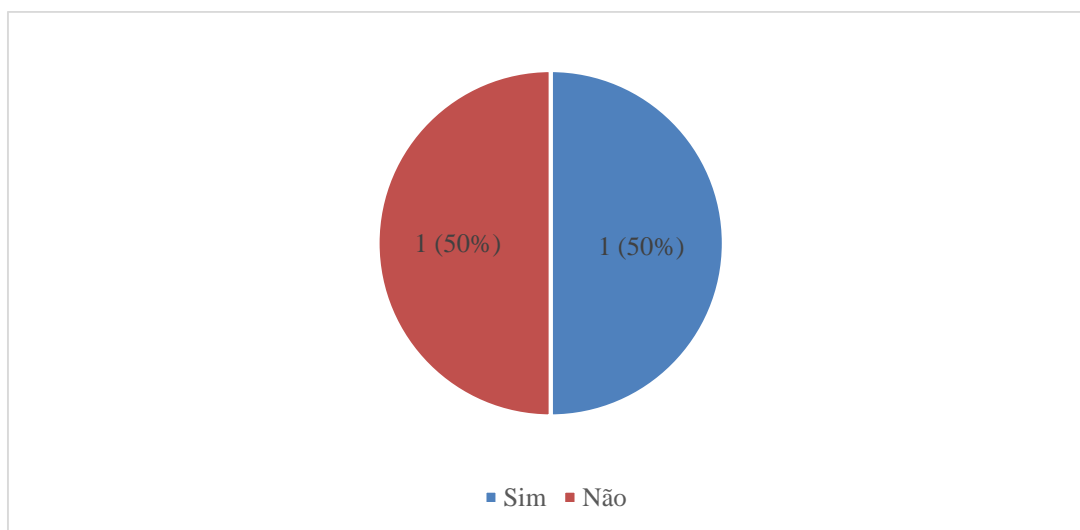


Figura 84 – Oferta/ensino de Teatro na escola/agrupamento de escolas, anterior à implementação do CBT

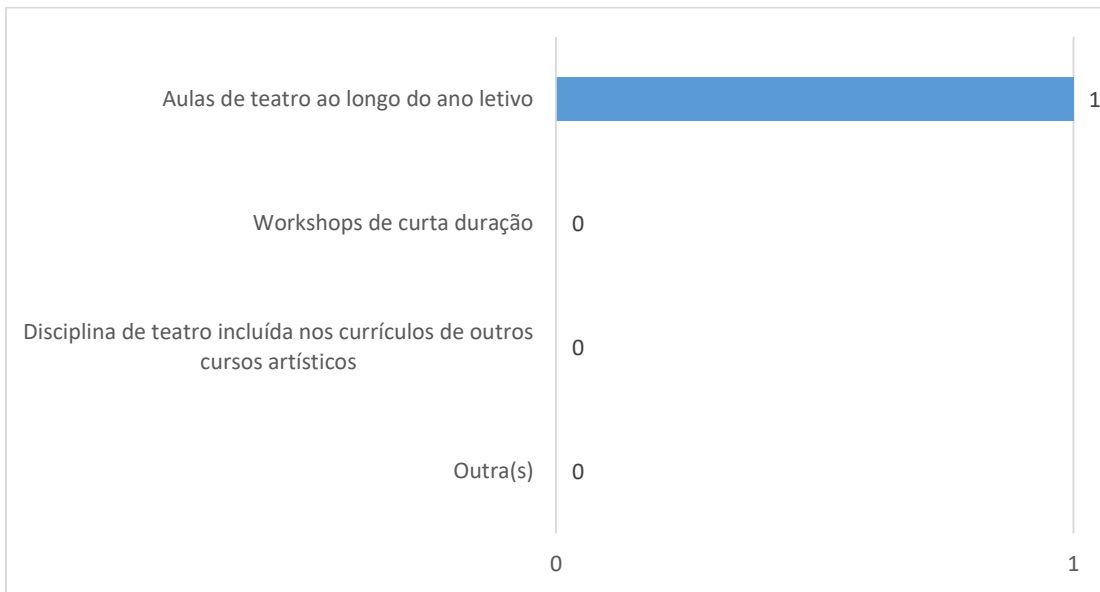


Figura 85 – Modalidades da oferta/ensino de Teatro, anterior à implementação do CBT

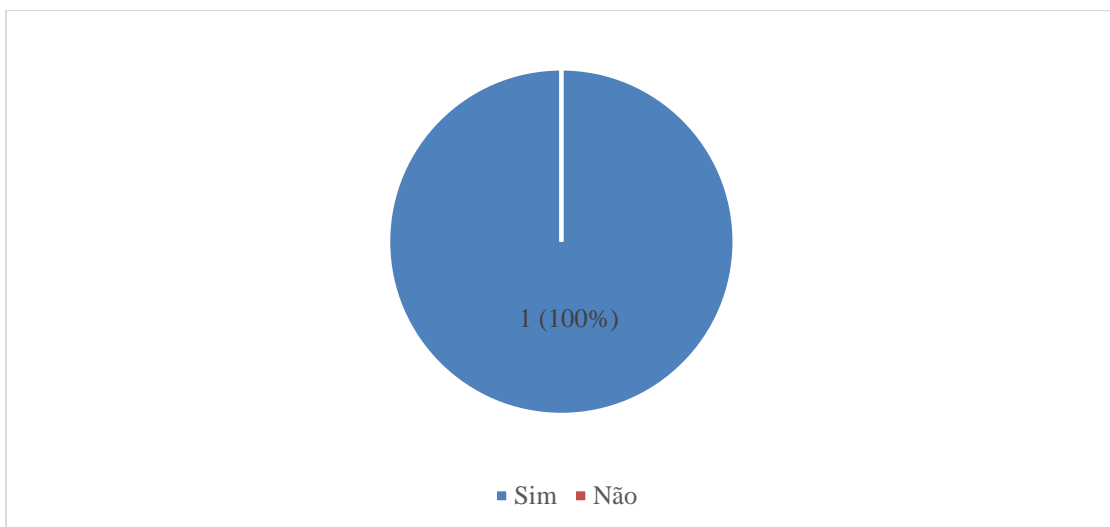


Figura 86 – Manutenção daquela(s) modalidade(s) de oferta/ensino de Teatro na escola/agrupamento de escolas, após a implementação do CBT

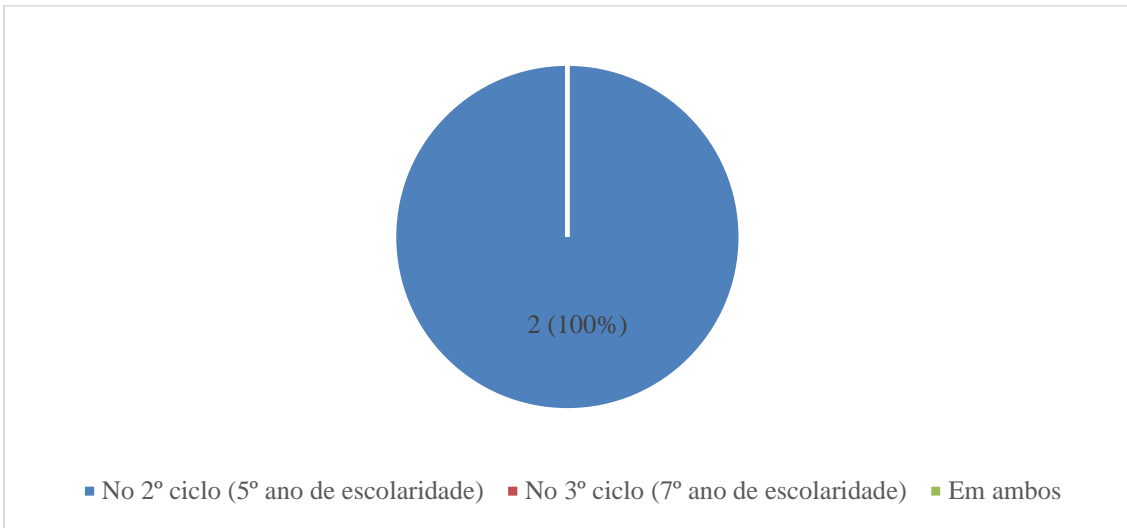


Figura 87 – Ciclo(s) em que o CBT foi implementado

G.3.5. Perceções sobre o funcionamento do CBT

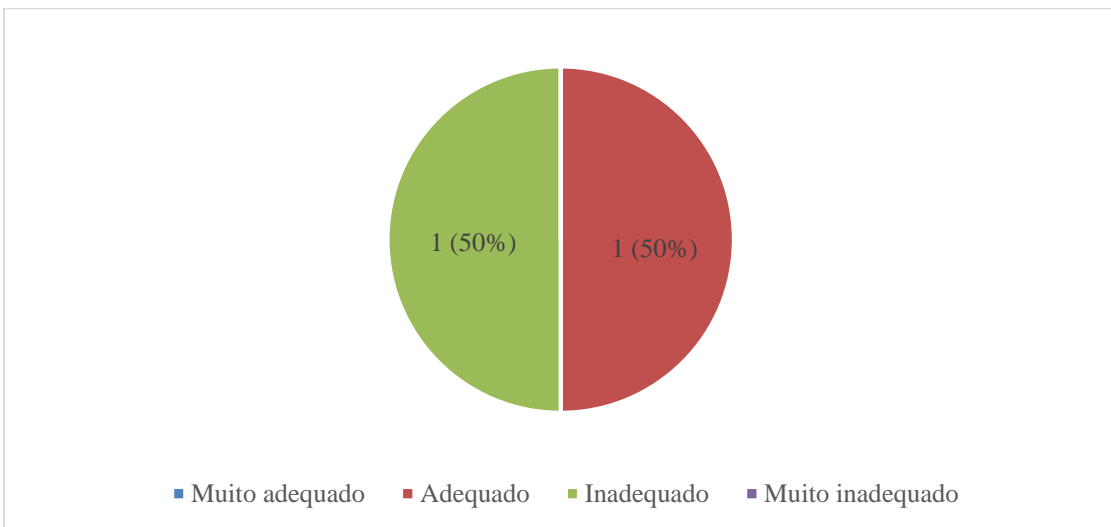


Figura 88 – Opinião sobre o concurso aberto para a implementação do CBT

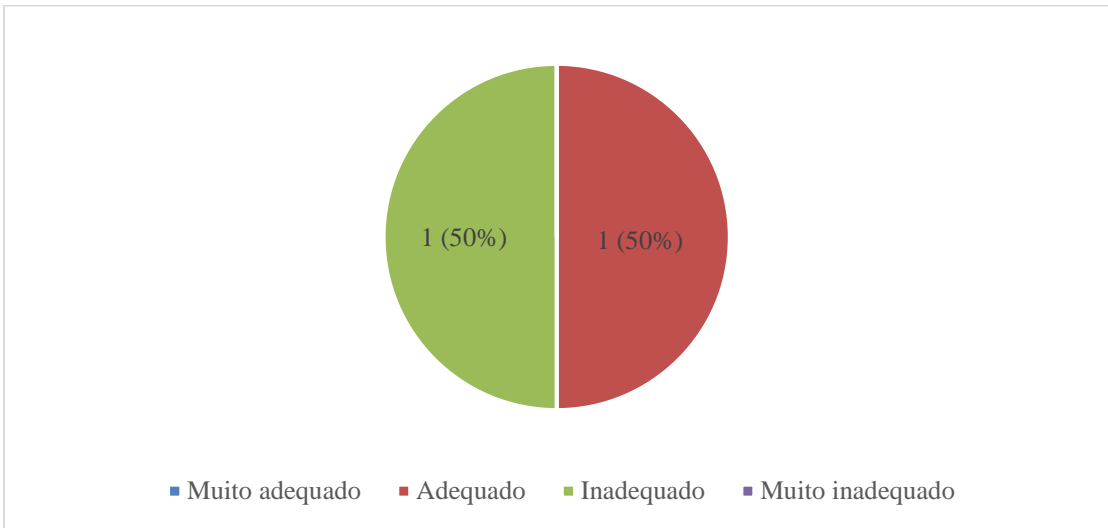


Figura 89 – Opinião sobre o apoio financeiro cedido pelo Estado relativo ao ciclo de formação do CBT 2022-28

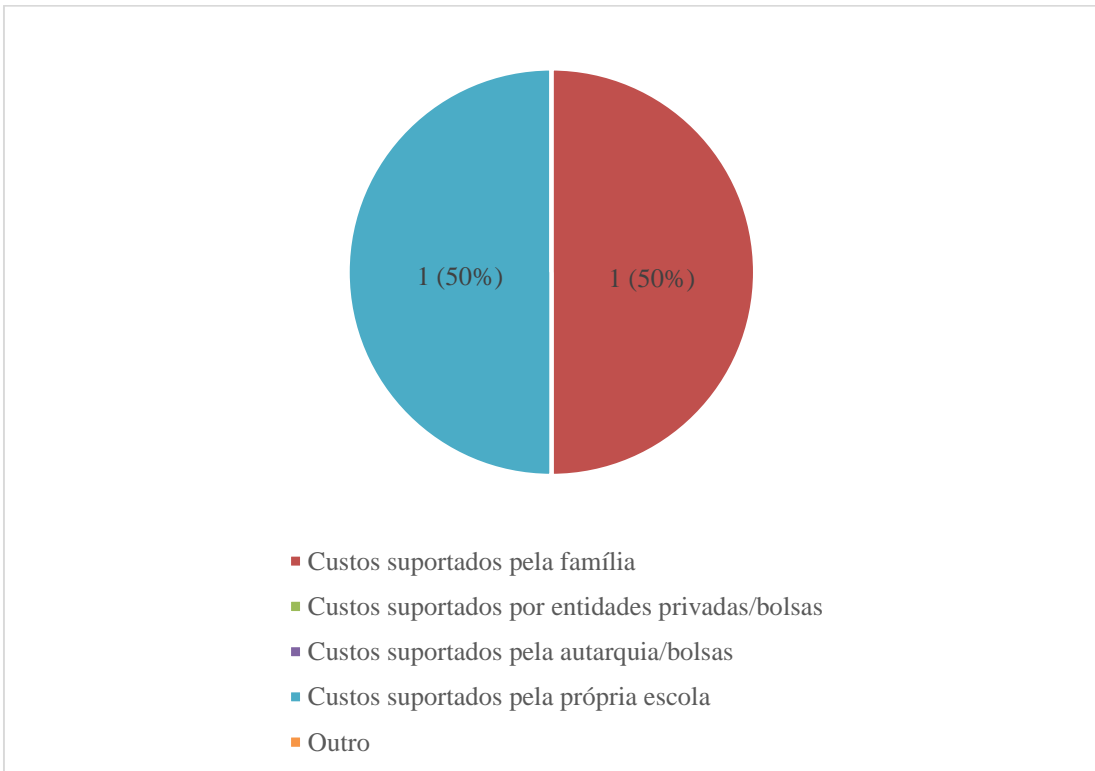


Figura 90 – Forma de financiamento da frequência do CBT dos alunos que não foram financiados pelo Estado

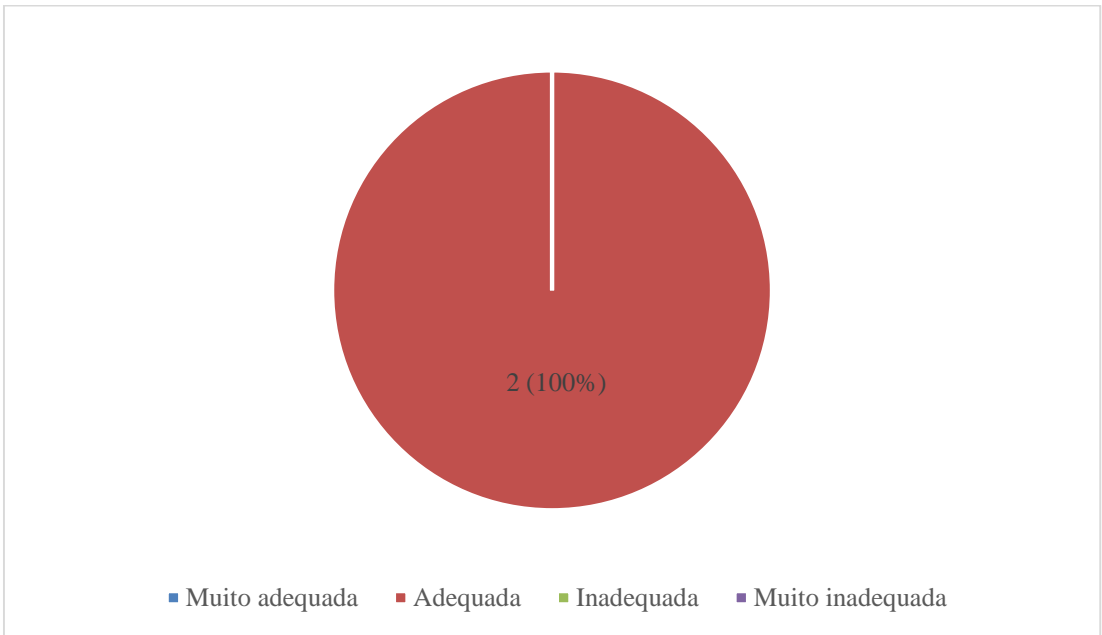


Figura 91 – Apreciação global da relação com a escola/agrupamento de escolas parceira/o

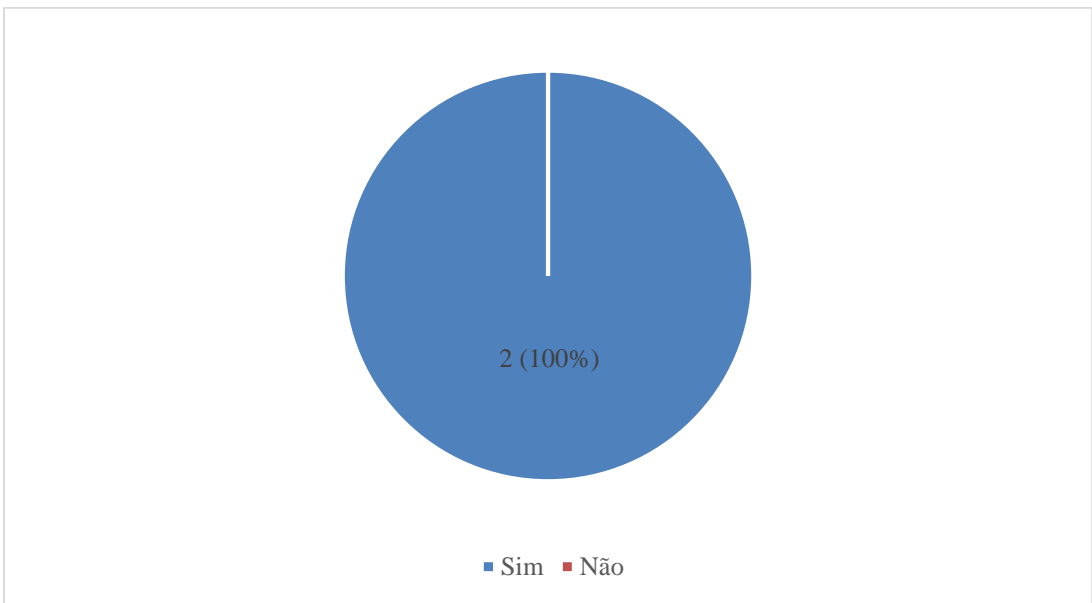


Figura 92 – Participação nas provas de admissão do CBT, no ano letivo 2022-23

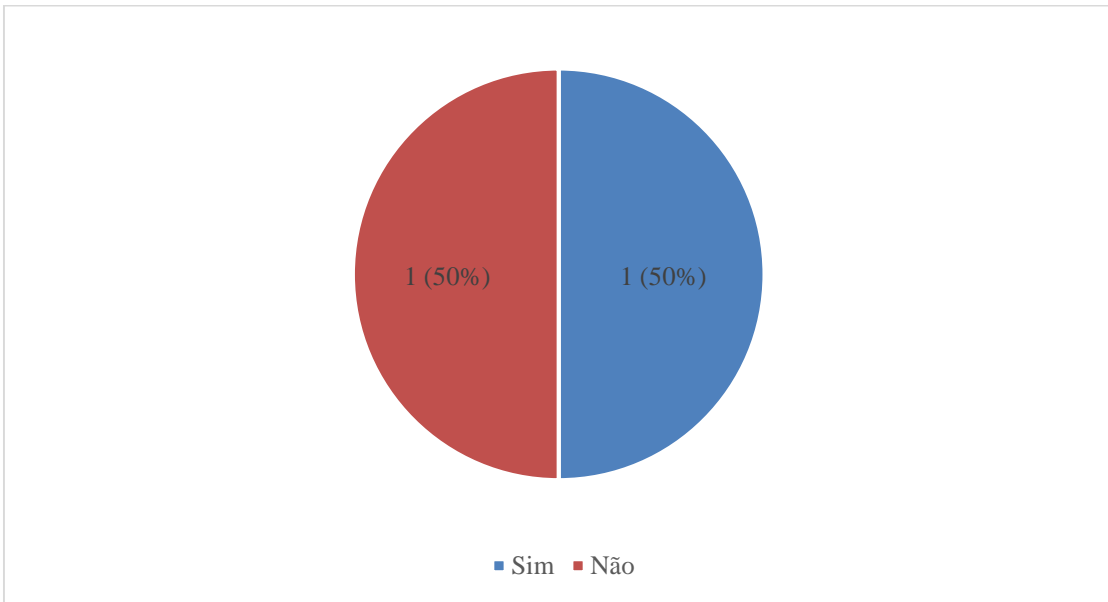


Figura 93 – Existência de alunos/as considerados/as aptos/as que não obtiveram vaga para frequentar o CBT, no ano letivo 2022-23

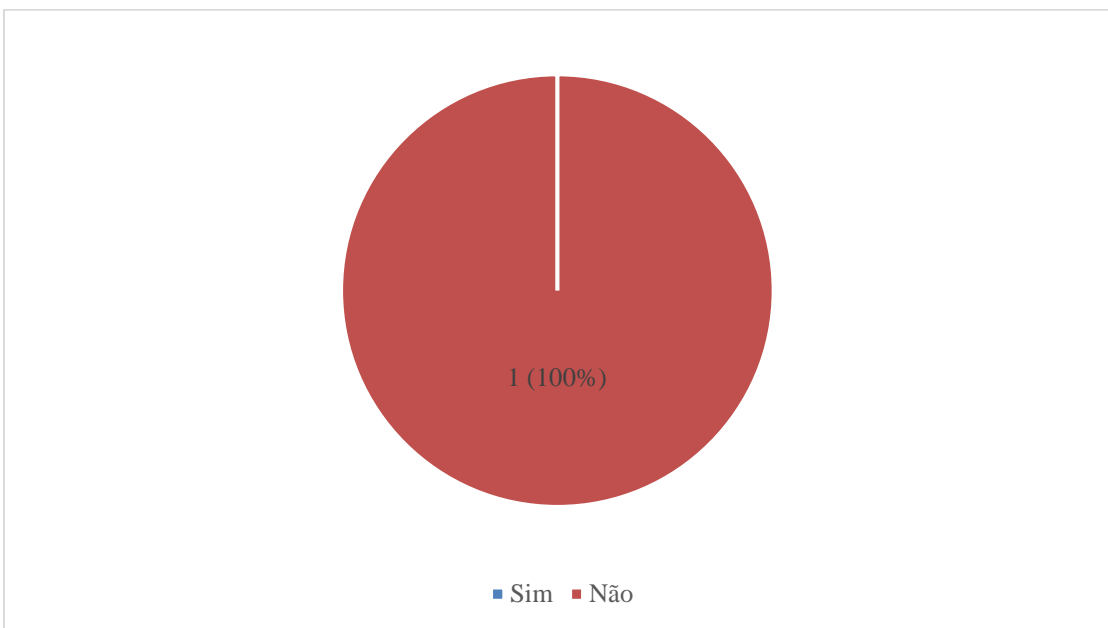


Figura 94 – Existência de alunos/as considerados/as não aptos/as a frequentar o CBT, no ano letivo 2022-23

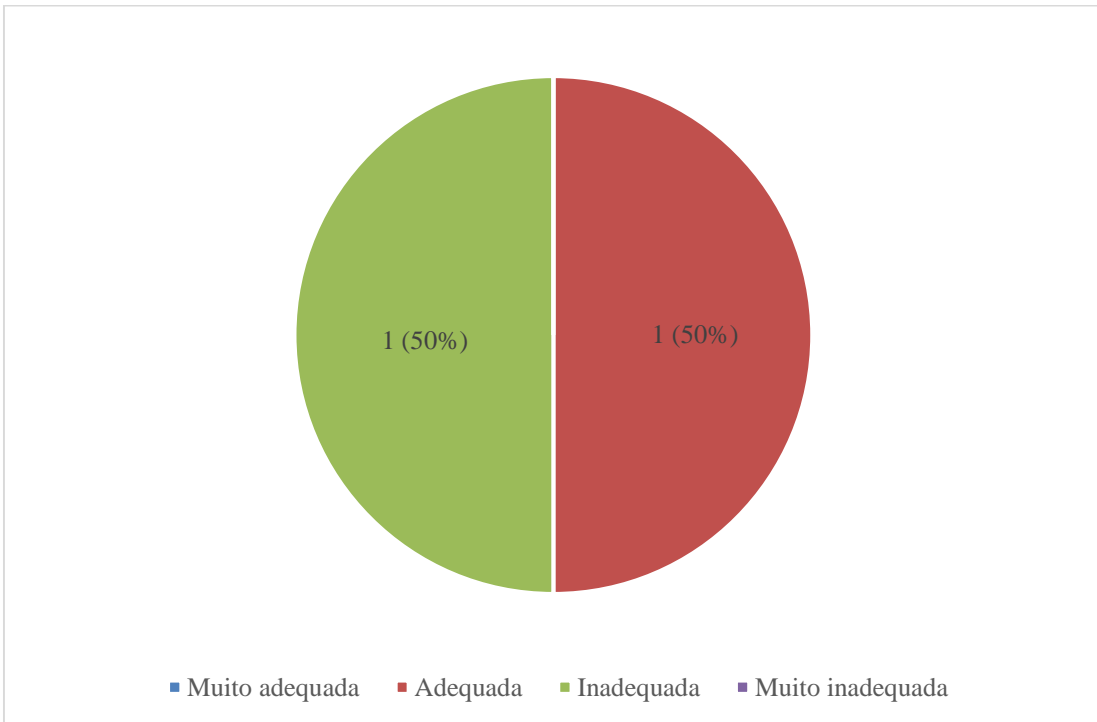


Figura 95 – Opinião sobre as provas de admissão do CBT



Figura 96 – Composição do corpo docente do CBT

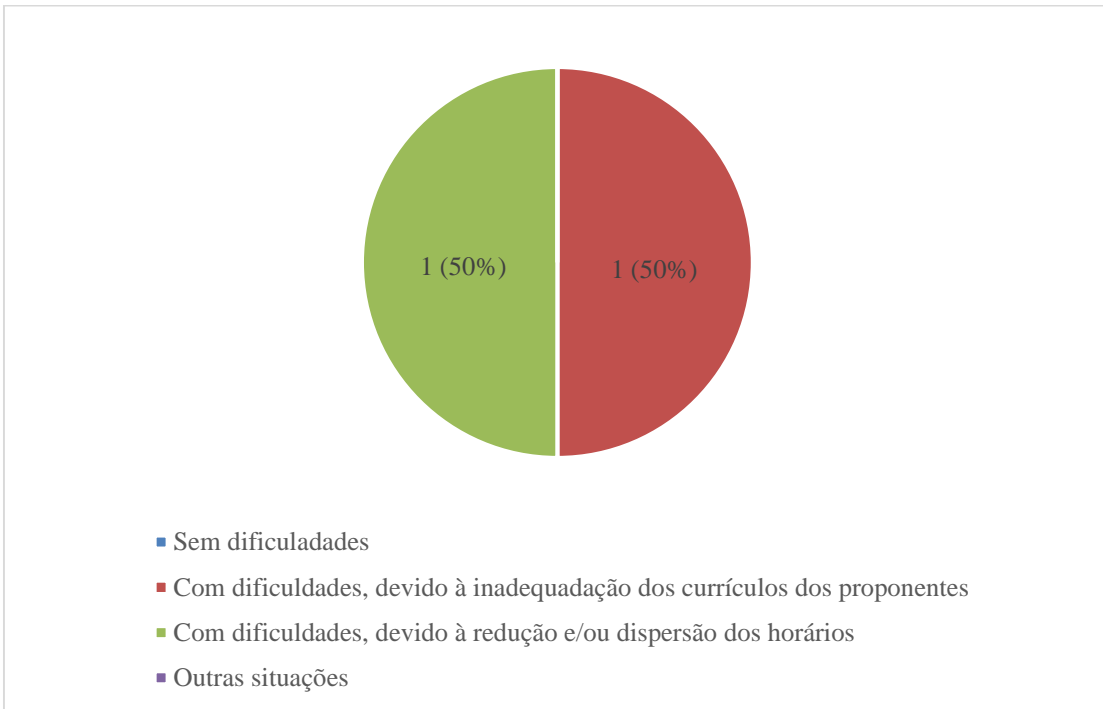


Figura 97 – Apreciação do processo de recrutamento de professores para o CBT

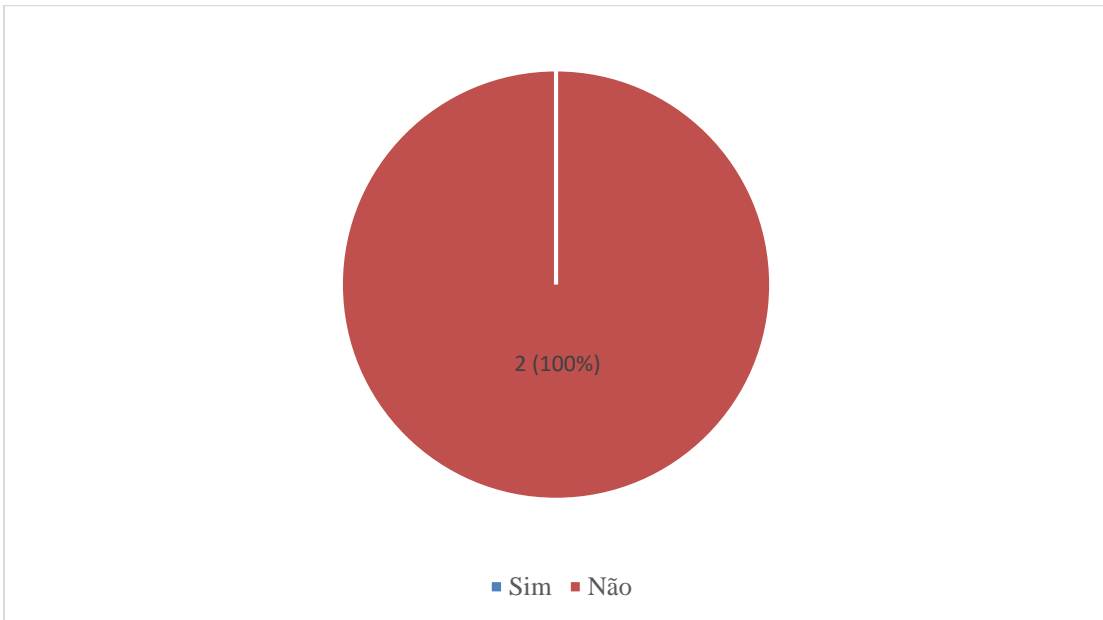


Figura 98 – Adequação do espaço destinado às aulas do CBT

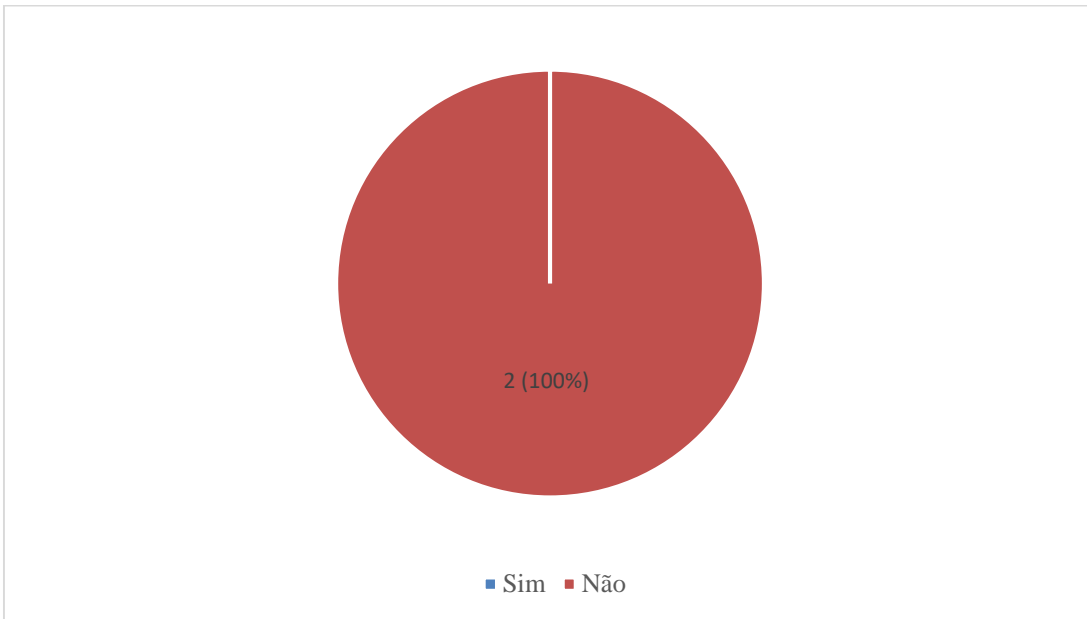


Figura 99 – Necessidade de adaptação do espaço escolar para as aulas do CBT

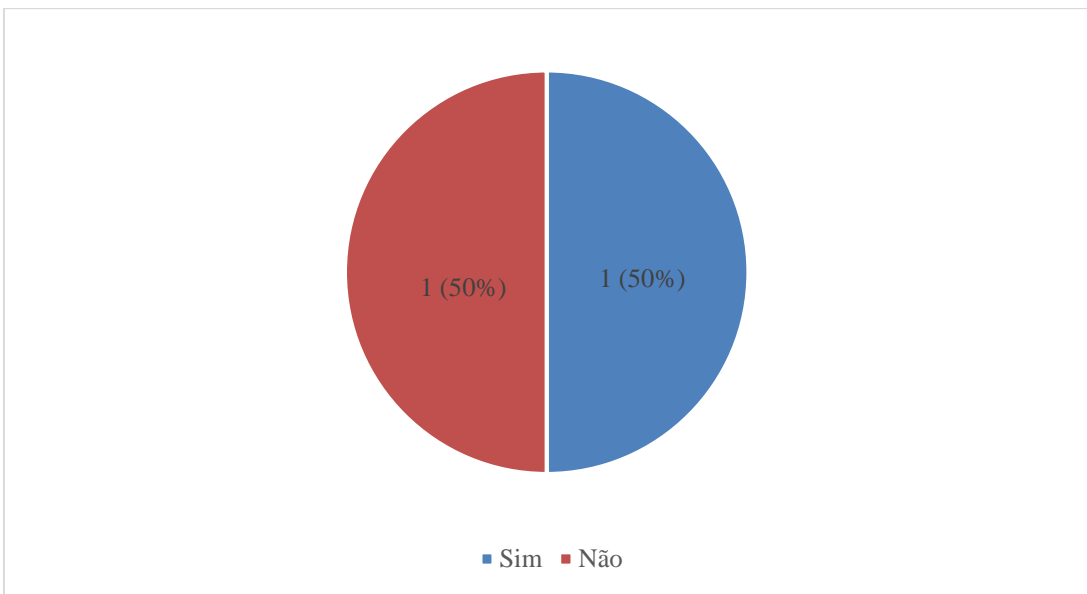


Figura 100 – Adequação dos equipamentos/materiais disponíveis para as aulas do CBT

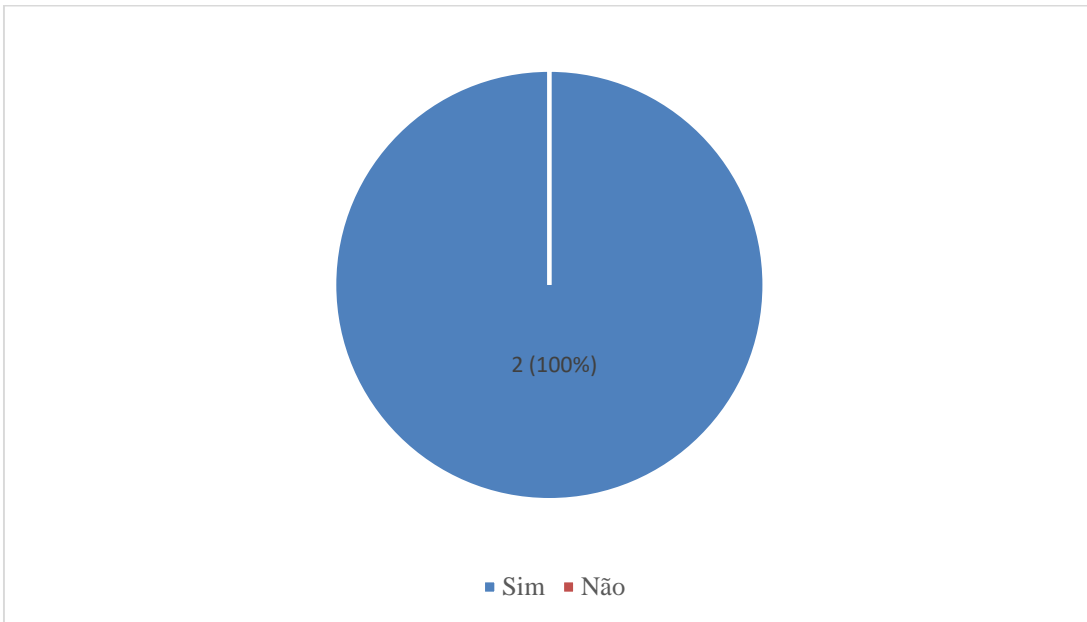


Figura 101 – Necessidade de adquirir equipamentos/materiais para as aulas do CBT

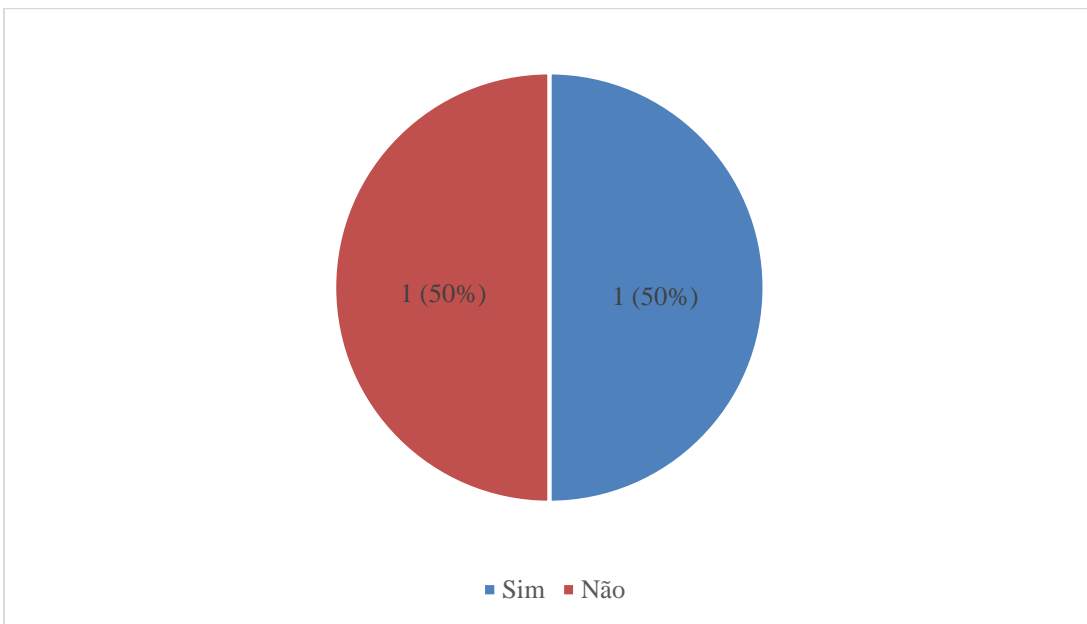


Figura 102 – Interação com espaços culturais da área adjacente à escola, no âmbito do CBT

G.3.6. Informação sobre o projeto-piloto do CBT

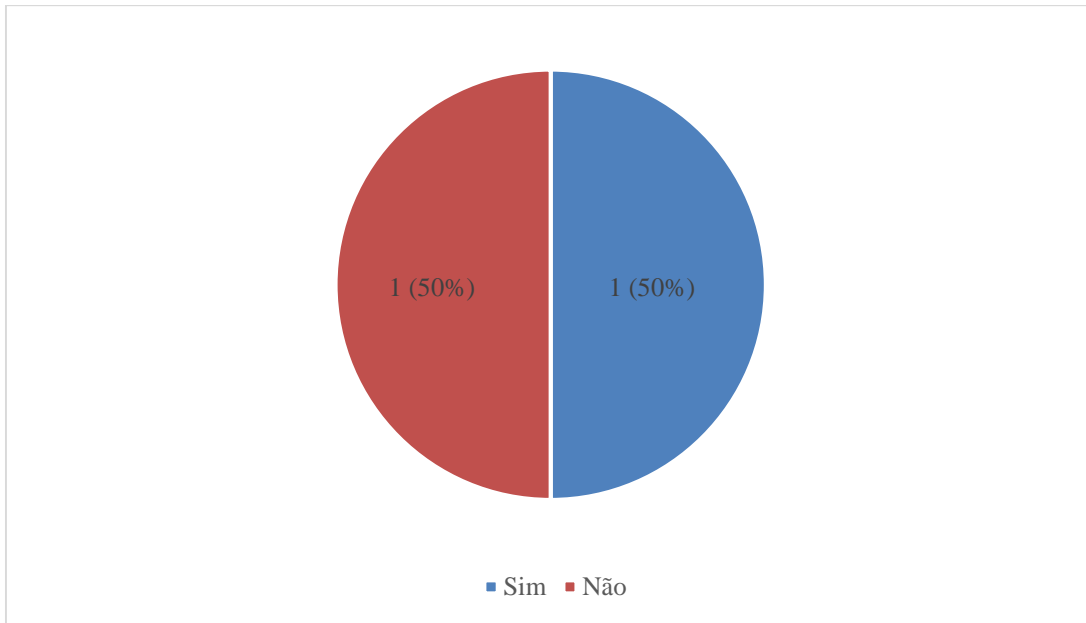


Figura 103 – Contacto com informação sobre o projeto-piloto do CBT

ANEXO H - Lista
Definitiva Contratos de
Patrocínio 2022-28

| ' ' | | ' ' |

TEATRO				N.º de alunos a financiar	Montante a financiar no ano letivo 2022/2023	Valor total do contrato
DSR	CIM	Entidade Titular	Nome do Estabelecimento de Ensino	Básico Articulado		
Centro	Região de Coimbra	Rovira, Lda	Conservatório de Música David de Sousa (sede)	5	4 000,00 €	40 000,00 €
Centro	Viseu Dão Lafões	Escola de Dança Lugar Presente, CRL	Escola de Dança Lugar Presente	3	2 400,00 €	24 000,00 €
Centro	Dão Lafões	Jobra - Associação de Jovens da Branca	Conservatório de Música da Jobra - Polo de Vouzela	e)		
Centro	Região de Aveiro	Jobra - Associação de Jovens da Branca	Conservatório de Música da Jobra	e)		
Centro	Região de Leiria	Sport Operário Marinense	Escola de Artes e Movimento	4	3 200,00 €	32 000,00 €
Centro	Beiras e Serra da Estrela	Associação de Fomento do Ensino Artístico - AFEA	Conservatório de Música de Seia	4	3 200,00 €	32 000,00 €
Lisboa e Vale do Tejo	Área Metropolitana de Lisboa	Conservatório de Música de Sintra. Associação de Música e Sintra	Conservatório de Música de Sintra	e)		
Lisboa e Vale do Tejo	Área Metropolitana de Lisboa	AEMSC Sons e Compassos, Associação	AEMSC Sons e Compassos	4	3 200,00 €	32 000,00 €
Lisboa e Vale do Tejo	Área Metropolitana de Lisboa	ANEAC - Associação Nacional de Educação Artística Cultural	Conservatório Artallis	12	9 600,00 €	96 000,00 €
Lisboa e Vale do Tejo	Área Metropolitana de Lisboa	Sociedade Euterpe Alhandrense	Conservatório Regional Silva Marques	4	3 200,00 €	32 000,00 €
Lisboa e Vale do Tejo	Médio Tejo	CMAC, Conservatório de Música e Artes do Centro, CRL	Conservatório de Música e Artes do Centro - Conservatório de Música Ourém/Fátima	f)		
Lisboa e Vale do Tejo	Oeste	Conservatório Caldas da Rainha, Lda	Conservatório Caldas da Rainha	3	2 400,00 €	24 000,00 €
Norte	Alto Minho	Fabulosos Aplausos - Associação de Música e Dança	Conservatório de Música e Dança Arcos de Valdevez	12	9 600,00 €	96 000,00 €
Norte	Ave	Sociedade Musical de Guimarães (Academia Musical Valentim Moreira de Sá)	Conservatório de Guimarães	16	12 800,00 €	128 000,00 €
Norte	Ave	An-Dança – Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão	Conservatório de Dança de Vila Nova de Famalicão	e)		
Norte	Área Metropolitana do Porto	AMVP - Academia de Música Vilar do Paraíso	Academia de Música Vilar do Paraíso	1	800,00 €	8 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	Associação da Academia de Música de Santa Maria da Feira	Academia de Música de Santa Maria da Feira	2	1 600,00 €	16 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	Fundação Conservatório de Música da Maia	Conservatório de Música da Maia	2	1 600,00 €	16 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	Ginasiano Escola de Dança	Escola de Dança Ginásiano	4	3 200,00 €	32 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	Ballet Teatro Contemporâneo do Porto, CRL	Ballet Teatro Contemporâneo do Porto, CRL	13	10 400,00 €	104 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	Academia Contemporânea do Espectáculo, CRL	Academia Contemporânea do Espectáculo, CRL	35	28 000,00 €	280 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	Associação para a Defesa do Artesanato e do Património de Vila do Conde	Conservatório de Música de Vila do Conde	3	2 400,00 €	24 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	CMSM - Curso de Música Silva Monteiro, Lda	Curso de Música Silva Monteiro	5	4 000,00 €	40 000,00 €
Norte	Área Metropolitana do Porto	Xilogaítas, Associação de Artes e Ofícios	Escola de Artes da Vila	10	8 000,00 €	80 000,00 €
Norte	Tâmega e Sousa	Centro Cultural de Amarante	Centro Cultural de Amarante - Maria Amélia Laranjeira	e)		
Norte	Terras de Trás os Montes	Fundação "Os Nossos Livros"	Conservatório de Música e Dança de Bragança	8	6 400,00 €	64 000,00 €

e) Excluído nos termos do ponto 55, do aviso de abertura

f) Não foi atribuída vaga nos termos dos pontos 55 e 56, do aviso de abertura Página 1

ANEXO I - Exemplos de
matrizes de prova de
admissão do CBT

| ' ' | | ' ' |

ESCOLA [REDACTED]

Prova de Acesso ao Curso Básico de Teatro 2024/25

Nota Informativa

Pretende-se com esta prova, avaliar as aptidões e o potencial teatral dos candidatos para ingresso no Curso Básico de Teatro, conforme descrito na Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto com as alterações previstas na Portaria nº 65/2022, de 1 de fevereiro.

Esta prova tem como objetivo a seleção de candidatos que sintam vocação na área do teatro e reúnam as condições necessárias para desenvolver aptidões ou talentos artísticos. Assim, os candidatos serão admitidos por ordem decrescente de classificação, expressa em percentagem

A prova funcionará em modelo de *workshop* e ocorrerá no dia 1 de julho de 2024, segunda-feira, a partir das 14.00h na sala [REDACTED] sendo o acesso à mesma condicionado a uma inscrição prévia.

Matriz da prova/workshop

- o Motivação - 20%
- o Capacidade de improvisação - 20%
- o Expressão corporal e movimento - 20%
- o Interpretação teatral - 20%
- o Dramatização/Contracena - 20%

Total 100%

[REDACTED] 27 de maio de 2024

A Diretora

[REDACTED]

**Regulamento da Prova de Acesso ao Curso Básico de Teatro
2º Ciclo – Regime Articulado**

**Ano Letivo
2023 | 2024**

I – Disposições gerais

1. O presente documento diz respeito à admissão de novos alunos ao 2º ciclo de ensino (5º ano/1º grau) de escolaridade do Curso Básico de Teatro [REDACTED].
[REDACTED] As matrizes das provas são parte integrante deste documento e seguem em anexo (ANEXO I).

II – Inscrições

1. As inscrições para as provas de acesso, fazem-se mediante o preenchimento de um boletim de inscrição através do link:
[REDACTED]
2. A inscrição também poderá ser feita por via eletrónica através do seguinte endereço [REDACTED]
3. O período de inscrição decorre até ao dia **3 de maio de 2024** e tem um **custo de 5 €**;
4. Terminado o prazo estipulado, as inscrições podem ainda **prolongar-se até ao dia 8 de maio de 2023 com o custo de 20€**;
5. As inscrições indevidamente efetuadas não serão validadas;
6. O valor da inscrição na prova de acesso não é reembolsável.



III – Provas de acesso

1. As provas de acesso realizar-se-ão nas seguintes datas:

Prova de Conhecimentos (Prova Teórica)	Prova de Aptidão (Prova Prática)
11 de maio de 2024	18 de maio de 2024

2. Os candidatos que apresentem alguma condição clínica que impeça a realização da prova na data prevista, e com a devida justificação, ficam sujeitos a uma segunda chamada.

3. Cada agrupamento de escolas **deverá ter 17 alunos inscritos** nas provas de acesso. Caso este número não se verifique os alunos não farão prova de acesso, pois não é possível formar uma turma com um número de alunos inferior.

4. As provas de acesso ao curso básico de teatro – regime articulado compreendem as seguintes configurações:

- a) As provas de Aptidão e de Conhecimento são obrigatórias e de acordo com a matriz apresentada. (ANEXO I).
- b) Para a realização da **Prova de Conhecimentos**, os alunos devem ter consigo o seguinte material: lápis, afia, borracha, caneta (azul ou preta). A prova terá a duração de **45 minutos**.
- c) Para a realização da **Prova de Aptidão**, os alunos devem apresentar-se com roupa confortável. A prova terá a duração de **60 minutos**.
- d) É obrigatória a apresentação de um documento de identificação aquando da realização das provas de acesso.
- e) A falta a qualquer uma das provas implica a não seriação dos candidatos.



- f) As provas de acesso têm classificação mínima obrigatória de 50% (cinquenta por cento).
 - g) Após realização das provas, e num prazo de cinco dias úteis, os candidatos podem ser chamados ao Conservatório para melhor esclarecimento dos exercícios realizados.
5. As provas de acesso têm classificação final mínima obrigatória de 50% (cinquenta por cento). Segue-se a percentagem atribuída a cada uma das provas a realizar pelos candidatos.

Prova de aptidão	90 %	TOTAL 100 %
Prova de Conhecimentos	10 %	

IV – Seriação dos candidatos

1. Os resultados finais serão apresentados sob a forma de lista seriada (1º, 2º, 3º, 4º, ...) considerando para tal ordem decrescente da classificação obtida por todos os candidatos;
2. Os resultados parciais de cada prova não serão apresentados publicamente;
3. A nota mínima para o candidato ser admitido ao curso básico de teatro é de 50%;
4. Em caso de empate de classificação final, o critério de desempate será, a classificação obtida pela seguinte prioridade: Prova de Aptidão, Prova de Conhecimentos. Mantendo-se o empate, os candidatos serão submetidos a uma nova prova de aptidão em data a designar aquando da afixação de resultados;

- [REDACTED]
5. Os candidatos considerados aptos à frequência do 1º grau do Curso Básico de Teatro – regime articulado serão admitidos por ordem de seriação consoante o número de vagas existentes;
 6. O prazo de reclamações dos resultados é de dois dias úteis desde a data de afixação dos resultados. As mesmas deverão ser feitas por requerimento e devidamente fundamentadas, dirigidas à Direção Pedagógica. A não fundamentação do requerido determina o seu indeferimento liminar;
 7. Após a publicação dos resultados, os candidatos admitidos têm 5 (Cinco) dias úteis para proceder à efetivação da matrícula nos serviços administrativos [REDACTED].
[REDACTED] Findo esse prazo a vaga será ocupada por outros candidatos aptos, considerando a ordem de seriação da lista de candidatos a que respeita as provas de acesso.

IV – Disposições finais

1. A abertura da **segunda fase** de provas fica condicionada à existência de vagas não preenchidas decorrentes da primeira fase de provas. O dia e horário será definido e comunicado aos candidatos e encarregados de educação antecipadamente.
2. Qualquer situação omissa neste documento deverá ser apresentada à Direção Pedagógica para análise particular.

[REDACTED] abril de 2024

A direção pedagógica



ANEXO I

ANO LETIVO 2021/2022

Matriz da Prova de Acesso ao Curso Básico de Teatro – 2º Ciclo

Prova de Aptidão	Cotação	Critérios de Avaliação
Exercício coletivo (aquecimento)	20%	<ul style="list-style-type: none">• Expressividade;• Presença em palco;• Dinâmica;• Interação coletiva;• Criatividade
Movimentos com liberdade de expressão	20%	
Movimentos com coreografia coletiva	20%	
Apresentação de coreografia – individual	20%	
Apresentação de coreografia - coletiva	20%	

Prova de Conhecimentos	Cotação	Critérios de Avaliação
Questão de resposta escrita <i>(Texto com um máximo de 20 linhas)</i>	100%	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de interpretação;• Criatividade;• Capacidade de apresentação, exposição do texto;• Capacidade de desenvolvimento de narrativa;

Prova de aptidão	90 %	TOTAL 100 %
Prova de Conhecimentos	10 %	

 abril de 2024

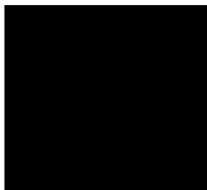




CURSO BÁSICO DE TEATRO

MATRIZ DA PROVA DE SELEÇÃO CURSO BÁSICO – 6º ano de escolaridade

Objetivos	Tipo de Prova	Conteúdos a Avaliar	Cotação
Identificar as aptidões requeridas para a aprendizagem do Teatro no contexto do Ensino Artístico Especializado.	Prova individual	<ul style="list-style-type: none"> • Postura vocal e capacidades expressivas de voz falada e voz cantada; • A relação do corpo com o espaço: coordenação física e motora; • Capacidade de criação de uma história a partir de um objeto, uma ideia, uma imagem, um som ou uma palavra. 	40%
	Prova coletiva	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de cooperação e interação em dinâmicas de grupo – no jogo dramático e no trabalho coletivo; • Capacidade de trabalhar a imaginação na criação de dramatizações. 	40%
Identificar a motivação do candidato para a aprendizagem teatral no contexto do Ensino Artístico Especializado.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação do candidato para a aprendizagem teatral. 	20%
TOTAL			100%



Curso Básico de Teatro – Regime Articulado

PERGUNTAS FREQUENTES

1. O que é o regime de ensino articulado?

Neste regime de ensino existe uma articulação pedagógica e logística entre o [REDACTED] (somos a única escola de ensino oficial de teatro [REDACTED] e a escola do ensino regular [REDACTED]

[REDACTED] O plano curricular do aluno integra as disciplinas da componente geral e da componente vocacional de música.

2. Quais as disciplinas que o aluno tem dispensa na escola regular?

Educação Musical (90 minutos), Educação Tecnológica (90 minutos) e TIC (45 minutos).

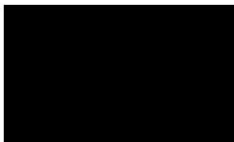
3. Quais são as disciplinas da componente vocacional de teatro e a sua carga horária?

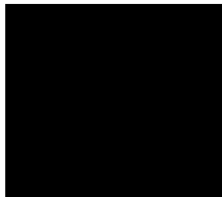
Técnica Vocal (45 minutos), Interpretação (90 minutos), Improvisação/Movimento (90 minutos) e oferta complementar para a formação de história do teatro (45 minutos).

4. Em que condições pode um aluno matricular-se?

Para se matricular pela primeira vez no curso básico de música, o aluno:

- tem de frequentar, no presente ano letivo de 2021/2022 o 4º ano de escolaridade e transitar para o 5º ano de escolaridade numa escola da rede pública;
- se já frequenta o 5º ano de escolaridade tem de fazer um teste de admissão de conhecimentos e ficar admitido no grau do curso básico de música correspondente ao ano de escolaridade.





5. Onde são as aulas de teatro?

As aulas coletivas são lecionadas nas escolas do ensino regular [redacted] e as aulas de voz poderão ser lecionadas na escola do ensino regular ou no Conservatório, de acordo com a disponibilidade dos pais.

6. Como se processa a admissão ao regime articulado?

Para aceder a este regime de ensino o aluno deve apresentar a sua candidatura durante o período de pré-inscrições (preencher documento próprio) e, no documento de matrícula da escola do ensino regular colocar "X" na parte referente à frequência do regime articulado.

7. Como confirmar a aptidão para o teatro?

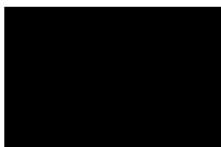
O [redacted] realiza provas de seleção que consiste numa prova de aptidão teatral/ workshop, de participação obrigatória, por forma a dar a conhecer e experimentar várias técnicas teatrais e permitir uma escolha consciente e esclarecida por parte dos alunos.

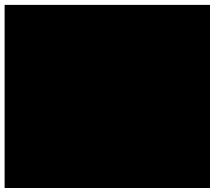
8. Se o aluno reprovar no ensino regular também fica retido no ensino vocacional?

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

9. Se não gostar, o aluno pode desistir?

O aluno tem 2 anos para experimentar este modelo de ensino. Caso não goste, pode sair do ensino articulado no final do ciclo, ou seja, no final do 6º ano.



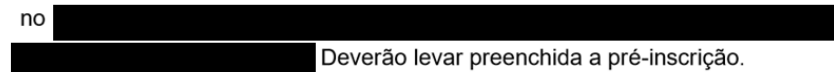


10. E a partir do 7º ano, pode continuar?

Caso tenha gostado e pretenda continuar a estudar no Conservatório, pode-se manter a articulação até ao 9º ano.

12. Quais as datas para realização de provas de seleção ?

A prova de seleção/workshop está agendada para o dia 25 de junho às 9h no



Deverão levar preenchida a pré-inscrição.

No dia 22 de junho (quarta-feira), pelas 19h haverá uma sessão de esclarecimento sobre a nova oferta formativa, para pais e encarregados de educação, nas instalações do Conservatório.

13. Se preencher a pré-inscrição, depois posso desistir?

Sim. A pré-inscrição serve somente para recolher dados dos possíveis interessados, no entanto não é vinculativa, até formalizar a matrícula.

Para mais informações contacte, por favor:

