



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

A integração de elementos de composição coreográfica na disciplina de técnica de dança contemporânea

no 4ºano do curso básico de dança da Escola Vocacional de
Dança das Caldas da Rainha

Ângelo Miguel Cid Neto

Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

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

setembro 2017



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Dança

**A integração de elementos de composição
coreográfica na disciplina de técnica de
dança contemporânea**

no 4ºano do curso básico de dança da Escola Vocacional de
Dança das Caldas da Rainha

Ângelo Miguel Cid Neto

Professora Doutora Madalena Xavier Santos Rodrigues da Silva

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

setembro 2017

Réquichot só pinta o seu próprio corpo: não esse corpo exterior que o pintor copia olhando-se de través, mas o seu corpo de dentro; o seu interior vem para fora, mas é um outro corpo, cujo ectoplasma, violento, aparece bruscamente pelo confronto destas duas cores: o branco da tela e o negro dos olhos fechados.

(Barthes, 2009, p. 205)

Agradecimentos

À minha orientadora Madalena Xavier pelo interesse e pelo apoio demonstrado na elaboração do relatório final e no acompanhamento do estágio.

À professora cooperante Isabel Barreto pela abertura das portas da EVDCR, pelo interesse e acompanhamento do estágio e pelo apoio na elaboração do relatório final de estágio. Pela oportunidade e liberdade de trabalhar num ambiente tão acolhedor e com profissionais que primam pelo rigor e pela qualidade.

À professora titular Sofia Inácio pelo acolhimento do projeto de estágio nas suas aulas e pelo acompanhamento no desenrolar das fases do estágio onde esteve sempre presente, entusiasta e a apoiar a sua concretização.

Aos alunos da EVDCR, em especial os da turma do 4º ano do ano letivo de 2016/17 pela dedicação e interesse no trabalho desenvolvido.

Ao João Fernandes pelo apoio, sempre.

À minha família pelo seu suporte.

Aos meus colegas da quinta edição do Mestrado em Ensino de Dança, nomeadamente, Ana Delgado, Rita Grade, Inês Pedruco, Sara Schurman e Rute Sá Lopes.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte da concretização deste projeto.

Abreviaturas, acrónimos e siglas

CC – Composição Coreográfica

CCC – Centro Cultural e de Congressos das Caldas da Rainha

cf. – Conferir

ESD – Escola Superior de Dança

EVDCR – Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

ExpC – Expressão Criativa

GED – Grupo Experimental de Dança

PCD – Práticas Complementares de Dança

TDCont – Técnica de Dança Contemporânea

Notas introdutórias

Este trabalho de projeto foi redigido com a utilização do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em Janeiro de 2012.

Neste relatório de estágio, foram utilizadas as normas para realização de citações e referências segundo o estilo científico da APA – American Psychological Association – 6ªedição com apoio de VandenBos (2012) e feitas as adaptações propostas por Rodrigues, Nascimento & Amorim (2015) no contexto da Escola Superior de Dança. As referências bibliográficas foram elaboradas através da utilização do *software* “Mendeley” (2015) versão 1.17.10

Índice

Agradecimentos	3
Abreviaturas, acrónimos e siglas.....	4
Notas introdutórias	5
Resumo	10
Abstract.....	11
Introdução.....	12
Capítulo I – Enquadramento geral do estágio.....	14
1.1 A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha	14
1.2 Proposta de projeto de estágio a implementar no contexto.....	14
1.3 Objetivos de implementação do projeto de estágio.....	17
1.4 Análise dos programas da EVDCR	17
Capítulo II – Corpo teórico	19
2.1 Educação pelo corpo – a dança como expressão e pensamento.....	19
2.2 O professor – definição de um plano para a pedagogia.....	21
O professor de técnica de dança contemporânea.....	23
2.3 Técnica de dança contemporânea – pluralidade, singularidade e aglutinação	27
2.4 Composição Coreográfica – da composição à colaboração.....	31
Sentido coreográfico e o seu processo de construção	33
Modelo de Criação I.D.E.A. e os <i>Transformative Systems</i>	36
Princípios pedagógicos de C.R.E.A.T.E.	38
Modelo didático-democrático de criação coreográfica	40
2.5 Componentes do movimento – revisitação da proposta de Laban	45
Aspetos do corpo.....	49
Aspetos do espaço.....	51
Aspetos dinâmicos.....	54
Aspetos de relação	55
Capítulo III – Corpo teórico-prático	58
3.1 Metodologia de investigação – investigação-ação	58
3.2 Caracterização das diferentes fases do projeto de estágio – relação entre planificação, implementação e (auto)reflexão	61
Observação.....	62
Participação Acompanhada.....	66
Lecionação autónoma	69
Bloco I – diagnóstico e aspetos do espaço	70
Bloco II – aspetos do corpo	76
Bloco III e IV – aspetos dinâmicos e da relação	79
3.3 Reflexão sobre a implementação do projeto de estágio.....	80
Reflexão final do relatório de estágio.....	83
Bibliografia.....	88
Glossário	i
Apêndices	iii
Apêndice A – Projeto de Estágio	iii
Apêndice B - Diário de Bordo da EVDCR	liiii

Apêndice C – Tabelas de observação de aulas	lvi
Apêndice D – Notas biográficas, transcrição de entrevistas e consentimento livre informado	lxi
Apêndice E – Planificação de aulas.....	lxix
Apêndice F – Diário de turma.....	lxxii
Apêndice G – Grelhas de observação dos exercícios de final de bloco	lxxiv
Apêndice H – Grelhas de autorreflexão aplicadas aos alunos e tratamento dos dados.....	lxxvii
Anexos	lxxxiii
Anexo A – Portaria nº225/2015	lxxxiii
Anexo B – Projeto educativo EVDCR.....	xcvii
Anexo C – Programas da Disciplina de TDCont e PCD-CC	cxxvi
Anexo D – Ficha da Unidade Curricular de Estudos do Movimento I e II da ESD	clii
Anexo E – Calendário escolar	clvi

Índice de tabelas

Tabela 1 - Tabela resumo das disciplinas no decorrer do curso básico de dança 2º e 3º ciclos da EVDCR.....	15
Tabela 2 - Compilação dos conteúdos das disciplinas de CC e de TDCont no 3º ciclo do curso básico de dança da EVDCR tendo em conta os programas de PCD e de TDCont em anexo C.....	18
Tabela 3 - Descrição das diferentes fases de uma aula de TDCont proposto por Naranjo (2015).....	25
Tabela 4 - Sistematização dos métodos de construção propostos por Smith-Autard (2010).	35
Tabela 5 - Resumo do modelo I.D.E.A. proposto por Lavender (2006).	37
Tabela 6 - Resumo do modelo C.R.E.A.T.E. proposto por Davenport (2011).	39
Tabela 7 - Espectro do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2009) adaptado de pp.187-188.	42
Tabela 8 - Resumo das principais valências na utilização dos cinco processos (Butterworth, 2009).....	43
Tabela 9 - Resumo das principais subdivisões do corpo na observação da sua ação (Fazenda, 2012; Laban & Ullmann, 2011; Langton, 2007).....	49
Tabela 10 - Ações do corpo descritas em seis categorias de movimento definidas por Preston-Dunlop (2014, pp. 95–99).	50
Tabela 11 - Resumo das principais subdivisões do espaço na observação da ação do corpo (Fazenda, 2012; Laban & Ullmann, 2011; Langton, 2007; Preston-Dunlop, 1983).....	52
Tabela 12 - Resumo dos principais fatores dinâmicos do movimento e das suas qualidades (Fazenda, 2012; Laban & Ullmann, 2011; Maletic, 1987).	55
Tabela 13 – Resumo das principais categorias de movimento nos aspetos da relação (Laban & Ullmann, 2011; Novack, 1990; Pallant, 2006; Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010).	56
Tabela 14 - Calendarização da distribuição das horas atribuídas a cada fase do estágio por período letivo ao longo da implementação do estágio no ano letivo de 2016-2017.	62
Tabela 15 - Guião com os pontos essenciais no processo de recolha de dados das entrevistas às professoras das disciplinas de PCD-CC e TDCont.....	64

Índice de figuras

Figura 1 - Componentes do currículo do 3º ciclo do curso básico de dança (Portaria n.o 691/2009 de 25 de junho, 2009).	16
Figura 2 – Gráfico relativo à aplicação do exercício de diagnóstico construído a partir do tratamento de dados no apêndice G.....	69
Figura 3 – Esquema relativo ao desdobramento coreográfico e a articulação entre o Bloco 0 e I.	71
Figura 4 – Esquema relativo ao desdobramento coreográfico e a articulação entre o Bloco I e II.	72
Figura 5 – Gráfico relativo à análise do exercício final do Bloco I construído a partir do tratamento de dados no apêndice G.....	74
Figura 6 - Esquema do desdobramento coreográfico na tarefa de aplicação das categorias de movimento Bloco II.....	77
Figura 7 – Gráfico relativo à análise do exercício final do Bloco II construído a partir do tratamento de dados no apêndice G.....	78

Resumo

A disciplina de *Composição Coreográfica*, como opção curricular, encontra-se inserida na disciplina de *Práticas Complementares de Dança* nos terceiros e quartos anos do currículo do Curso Básico de Dança. Juntamente com a disciplina de *Expressão Criativa*, nos primeiros dois anos, é desenvolvido um trabalho do foro criativo no Curso Básico de Dança ao longo dos quatro primeiros anos de formação. No contexto da Escola Vocacional de Dança Das Caldas da Rainha, esta adota, a *Composição Coreográfica* como disciplina inserida nas de *Práticas Complementares de Dança*, reforçando, desta forma, a importância que a Composição possui no plano de formação do aluno de dança.

Deste modo, considera-se que a *Composição Coreográfica*, enquanto disciplina de carácter criativo, surge como uma plataforma de sustentação e desenvolvimento de um pensamento sobre o ato de dançar e que esse pensamento é um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem da dança. Como referido por diversos autores, esta disciplina implica uma reflexão, experimentação e apresentação de uma determinada forma de dança. Onde, associada a esta, estão a Criação Coreográfica Contemporânea com uma multiplicidade de Métodos e Processos Coreográficos e as Ferramentas de Composição singulares e profundamente autorais. Num outro espetro, no que respeita às disciplinas de carácter técnico, nomeadamente a *Técnica de Dança Contemporânea*, configura-se como uma disciplina transversal ao longo dos cinco anos do curso. Ressalva-se, assim, que a Dança Contemporânea possui uma miríade de formas plurais e abordagens de carácter singular, como sugerem diversos autores. Deste modo, esta apresenta-se como uma plataforma de desenvolvimento de um trabalho contínuo e sinérgico dentro do Curso Básico de Dança. Ou seja, que possa ser capaz de incorporar elementos de outras disciplinas, saberes e influências que se justifiquem na formação integral do aluno ao longo da formação, nomeadamente de aspetos criativos.

O presente Relatório Final de Estágio descreve um processo de investigação-ação em torno de questões transdisciplinares da Composição e da Dança Contemporânea. O objetivo é sublinhar a importância da *Composição Coreográfica* no currículo do Curso Básico de Dança e propor possibilidades de esta integrar e contribuir para o desenvolvimento técnico, artístico e criativo na esfera da disciplina de *Técnica de Dança Contemporânea* no contexto do 4º ano do ano letivo 2016/17 na Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha.

Palavras-chave: Técnica de Dança Contemporânea, Composição Coreográfica, Transversalidade, Ferramentas de Composição Coreográfica

Abstract

The *Choreographic Composition*, as a curricular option, is included in the *Complementary Practices of Dance* in the third and fourth years on the curriculum of the Basic Dance Course. Together with *Creative Expression* this pair of disciplines ensures the creative work in dance in the context of the Basic Dance Course throughout the first four years of formation. Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha adopts, within the scope of the *Complementary Practices of Dance*, the *Choreographic Composition* as discipline reinforcing its importance in the curriculum for the dance student.

In this way, it is considered that *Choreographic Composition*, as a creative approach, appears as a platform for sustaining and developing a reflection about the act of dancing, where this process of thinking is essential in the development of the dance student. It is mentioned, by several authors, that this discipline implies reflection, experimentation and presentation of a certain form of dance. Related with *Choreographic Composition*, emerges the *Contemporary Choreographic Creation* with a multiplicity of *Singular Choreographic Methods and Processes and Composition Tools*. In another spectrum, regarding to technical subjects, the *Contemporary Dance Technique* is a discipline throughout the five years of the course. In this way, it is suggested that this discipline has a myriad of forms and approaches, as suggested by several authors. In this way, it can be a platform for developing a continuous and synergistic work within the Basic Dance Course. Where it is able to incorporate elements of other disciplines, knowledge and influences that justifies in the development of the student throughout the full formation in terms of creative and technique work.

This Final Report aims to emphasize the importance of *Choreographic Composition* in the curriculum of the Basic Dance Course and to propose the possibility of contributing to the technical, artistic and creative development in the sphere of the discipline of *Contemporary Dance Technique* in the context of the fourth-year class of 2016/17 at Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha.

Keywords: Contemporary Dance Technique, Choreographic Composition, Transversality, Choreographic Composition Tool

Introdução

O presente relatório final de estágio, pretende explicar a implementação de uma ação pedagógica inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Dança com o objetivo de obtenção do grau de mestre. Esta ação foi desenvolvida na Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (EVDCR), uma instituição do ensino artístico especializado e foi assente em quatro fases principais: observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e participação em outras atividades pedagógicas. Assim, de acordo com o artigo 1º *Regulamento n.º 837/2015 (2015)* “O curso de mestrado atribui o grau de mestre em Ensino de Dança, cumprindo com os objetivos de proporcionar uma formação adequada e abrangente que responda às necessidades profissionais do exercício da docência no ensino especializado de Dança (...)” (p.35587). De acordo com o regulamento, supracitado, foi desenvolvido o projeto de estágio que consistiu, na implementação de elementos complementares da *composição coreográfica (CC)* em aulas da disciplina de *técnica de dança contemporânea (TDCont)* no 4º ano do curso básico de dança da EVDCR. Uma das forças motrizes do projeto de estágio assentou no facto de complementar e adjuvar a formação dos alunos com competências criativas e de CC, mas sob o ponto de vista da TDCont como terreno de atuação. Ou seja, a motivação para a implementação do projeto surge da assunção de que os trabalhos técnico e criativo são importantes numa formação básica em dança e de que a TDCont poderá aglutinar estas competências. Deste modo, o projeto cria uma plataforma de entendimento sobre a importância da composição e, por conseguinte, do trabalho criativo aliado ao trabalho técnico-artístico. A dança contemporânea é assumida como local de convergência, de experimentação e de perpetuação do trabalho criativo numa perspetiva de complementaridade. Desta forma, buscaram-se autores que sustentem este substrato conceptual na área da CC e TDCont. Nomeadamente no que respeita às características paradoxais da dança contemporânea, onde, por um lado, é desenvolvida dentro de uma abordagem e singularidade do professor e do próprio aluno, sendo um veículo de desenvolvimento de uma identidade e, por outro, como um campo aberto à sinergia de técnicas, abordagens e visões do próprio corpo, da dança e da pedagogia. No que respeita à composição os autores abordados defendem que esta possui também uma componente singular associada à figura, não só do professor, mas do aluno. Sugere-se a possibilidade de criação de ferramentas de composição que possam sustentar um processo criativo e aprofundar temáticas que se prendam com domínios do movimento. Estes domínios estão enraizados na proposta de análise do movimento de Laban, mas vão além deste, de modo a abarcar uma visão singular, de cariz artístico e pedagógico do estagiário. É também abordado e descrito um plano pedagógico numa dimensão horizontal onde o aluno é visto através de um contexto pedagógico ‘bruneriano’. No que respeita à metodologia utilizada na

implementação do estágio, esta baseou-se na metodologia de investigação-ação o que modulou os instrumentos de recolha de dados, impôs ciclos de aplicação-reflexão contínuos ao longo do processo de estágio, e estruturou-o dentro do modelo proposto pelo regulamento de estágio.

Em termos estruturais, o relatório final de estágio encontra-se dividido em duas grandes áreas. O corpo teórico onde estão subjacentes os aspetos de revisão de literatura e explicitação de conceitos importantes no contexto do estágio. E o corpo teórico-prático, onde se faz a ponte entre os aspetos teóricos e a implementação prática do estágio. Encontra-se organizado em três capítulos principais. O primeiro corresponde ao enquadramento do projeto na instituição onde o estágio foi aplicado fazendo uma pequena contextualização da escola e dos alunos. São também expostas as premissas base do projeto de estágio de forma a definir o espetro de atuação nas áreas da CC e TDCont. Segue-se o capítulo 2 onde se expõe um desenvolvimento teórico, fazendo um trajeto desde a visão geral da dança e do corpo nos seus múltiplos planos, a educação pelo corpo e a abordagem pedagógica. Neste capítulo definem-se duas esferas importantes, uma correspondente à enunciação de conceitos em torno da TDCont nomeadamente a singularidade, a capacidade de integração e pluralidade. E outra, à definição de conceitos em torno da CC, nomeadamente, a multiplicidade de métodos e processos coreográficos, onde se destacam os autores Smith-Autard, Foster, Lavender, Davenport e Butterworth que contribuem diferentemente para o enquadramento da CC. O capítulo termina com a explicitação de quatro aspetos do movimento, provindos da proposta de Laban, que apoiaram a prática pedagógica: o corpo, o espaço, a dinâmica e a relação. Segue-se o capítulo 3, capítulo de natureza teórico-prática uma vez que consiste na descrição do estágio, nas suas fases principais, articulada com a contextualização metodológica da investigação-ação e explicitação de alguns conceitos de natureza teórica que suportem a aplicação e visões pedagógicas e artísticas.

Deste modo, através dos capítulos que estruturam o presente Relatório Final de Estágio, e da articulação de conceitos provenientes da prática pedagógica e artística e de conceitos teóricos sustentados numa pesquisa transversal, foi possível a condução de uma investigação em torno de um plano que atravessa as áreas da CC, dança contemporânea e pedagogia.

Capítulo I – Enquadramento geral do estágio

1.1 A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

A EVDCR é uma escola particular de ensino artístico especializado, sujeita ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, sendo a única reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação na região das Caldas da Rainha. A EVDCR é formada em 2002 ao abrigo do Despacho nº25 549/99, atualmente regida pela Portaria nº225/2012 de 30 de julho (cf. anexo A), e ministra Cursos Oficiais (iniciações ao 1º Ciclo e Curso Básico de Dança) e Cursos Livres. No que respeita às suas instalações, esta encontra-se sediada no edifício da Sociedade de Instrução e Recreio “Os Pimpões”, nomeadamente no 1º piso. É constituída por 2 Estúdios de Dança, com capacidade para 17 e 14 alunos. A escola funciona em instalações próprias, cedidas e alugadas, no contexto do Curso Básico de Dança. Leciona nas suas instalações próprias, na Sala de Ensaios e Sala D do Centro Cultural e de Congressos das Caldas da Rainha (CCC), em duas salas do Colégio Rainha D. Leonor e em salas de escolas do Agrupamento de Escolas Raúl Proença. No seu Projeto Educativo (cf. anexo B), a EVDCR destaca um conjunto de protocolos que integram a escola no contexto sociocultural nacional. Deste modo, através do Curso Básico de Dança, existem dois protocolos com outras plataformas de ensino, nomeadamente com o Colégio Rainha D. Leonor (desde 2009), Agrupamento de Escolas Raúl Proença e Escola Superior de Desporto de Rio Maior (desde 2016). Também são destacados os dois protocolos com a Escola Superior de Dança (ESD), um que permite a integração de alunos no Grupo Experimental de Dança das Caldas da Rainha (GED) e outro que permite a integração de alunos do Curso de Mestrado em Ensino de Dança em regime de estágio. Como é referido no Projeto Educativo,

(...) existem diversos fatores determinantes na interação e relevância da EVDCR com a comunidade. O facto de ser reconhecida pelo Ministério da Educação, o evento “Caldas em Dança”, o Evento “Encontro Regional de Dança” e os Espetáculos de Encerramento do Ano Letivo e sobretudo o GED (Grupo Experimental de Dança da EVDCR), são disso exemplo. (p.9)

Desta forma, a EVDCR assume-se como uma instituição com múltiplas valências no que concerne o ensino de dança nas suas várias modalidades, mas também no que respeita à criação coreográfica e apresentação pública de espetáculos de significada relevância no panorama cultural das Caldas da Rainha.

1.2 Proposta de projeto de estágio a implementar no contexto

O projeto de estágio elaborado e posteriormente implementado (cf. apêndice A), visou ir ao encontro do contexto da escola de modo a que pudesse ser integrado como um momento

de formação benéfico para com os seus alunos. Dos objetivos explanados no projeto educativo (cf. anexo B), destacam-se os seguintes de modo a entender quais os 'pontos de contacto' entre o projeto e a realidade da escola:

- **Objetivos gerais institucionais:** Reforçar a interação da escola, enquanto espaço cultural e formativo com o meio social, cultural e económico onde está inserida.
- **Objetivos gerais pedagógicos:** Proporcionar uma formação de qualidade adequada às exigências de conhecimento e práticas da Dança na atualidade; Proporcionar uma formação eclética e de qualidade adequada às exigências do conhecimento e práticas da dança; Alargar o ensino de forma a abranger diferentes correntes estéticas, técnicas e metodologias da Dança; Desenvolver a sensibilidade estética, promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências artísticas e performativas, de modo a estender o âmbito da formação global; Proporcionar o desenvolvimento de boas bases técnicas e artísticas que possibilitem a eventual prossecução dos estudos em Dança.
- **Objetivos específicos:** Dar continuidade a projetos de estratégia de dinamização da Dança em geral e do Ensino Artístico Especializado em particular, dinamizando atividades de intervenção junto da comunidade escolar do ensino regular; Ministrando uma formação artística especializada que abraça a inovação e visa a excelência, articulada com as realidades do país, da região em especial.

Assim, a força motriz do projeto de estágio implementado, foi ao encontro do contexto da escola e das suas características e condicionamentos. Desta forma, foi estruturado segundo dois eixos: TDCont e CC. Para explicitar o que se intentou, é necessário observar o plano de estudos dos alunos que frequentam a instituição. Deste modo, na tabela 1, encontram-se as disciplinas presentes no plano de estudos dos dois ciclos de estudos do ensino básico.

Tabela 1 Plano de Estudos					
Disciplina	2º Ciclo		3º Ciclo		
	1ºAno	2ºAno	3ºAno	4ºAno	5ºAno
Técnicas de Dança Clássica	➔				
Técnicas de Dança Contemporânea	➔				
Música	➔				
Expressão Criativa	➔				
PCD-CC			➔		

Tabela 1 - Tabela resumo das disciplinas no decorrer do curso básico de dança 2º e 3º ciclos da EVDCR.

Através da análise da tabela 1 é possível inferir que, ao longo do curso nos seus cinco anos, há sucessivas conformações do próprio plano de estudos. Para o projeto implementado interessa focar a atenção sobre o 3º ciclo, nomeadamente, no 4º ano do curso básico de dança uma vez que foi a turma onde o projeto foi implementado. Analisando o plano de

estudos, na passagem do 2º para o 3º ciclo, existe a extinção da disciplina de *Expressão Criativa* (ExpC) em detrimento das *Práticas Complementares de Dança* (PCD) que, no 3º e 4º ano, existe na EVDCR sob a forma de CC. Analisando o plano de estudos do 3º ciclo (cf. figura 1) não existe uma continuação vertical do trabalho criativo iniciado no 2º ciclo uma vez que cessa no 8º ano do ensino regular (4º ano do ensino artístico especializado). Também importa analisar, no que respeita à carga horária semanal, que se verifica um grande desequilíbrio entre as técnicas de dança e as PCD que possui apenas 90 minutos semanais.

Figura 1 | Componentes curriculares

Componentes do currículo (a)		Ano/carga horária semanal (× 90 min.) (b)			
		7.º	8.º	9.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania.....	Áreas curriculares disciplinares:				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras	2,5	2,5	2,5	7,5
	Língua Estrangeira 1. Língua Estrangeira 2.				
	Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	6
	História. Geografia.				
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais. Físico-Química.				
	Educação Artística	1	1	-	2
	Educação Visual.				
	Formação Vocacional	8 (10)	9 (11)	11 (12)	28 (33)
	Técnicas de Dança (c) (d)	6	7	10	23
	Música	1	1	1	3
	Práticas Complementares de Dança (d) (e)	1	1	-	2
Oferta de Escola (f)	(2)	(2)	(1)	(5)	
Formação Pessoal e Social.	Educação Moral e Religiosa (g)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(1,5)
	Áreas curriculares não disciplinares:				
	Área de Projecto (h)	1	1	1	3
	Formação Cívica	0,5	0,5	0,5	1,5
	Total	21 (23,5)	22 (24,5)	23,5 (25)	66,5 (73)
	<i>Máximo global</i>	23,5	24,5	25	73

Figura 1 - Componentes do currículo do 3º ciclo do curso básico de dança (Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, 2009).

O projeto de estágio, que foi concebido inicialmente, iria ser aplicado no 5º ano com o objetivo de versar sobre o facto de, neste ano, não existirem disciplinas de carácter criativo (PCD-CC ou ExpC) onde, através da disciplina TDCont poderia ser feita a continuação do trabalho criativo. Uma vez que a turma do 5º ano já teria sido sujeita a um estágio no ano letivo anterior, foi sugerida, por parte da direção da EVDCR, a turma de 4º ano. Tendo sido o projeto reformulado e aplicado neste contexto. De modo a caracterizar a amostra em estudo, esta turma é constituída por 16 alunos (15 raparigas e 1 rapaz) do Colégio Rainha D. Leonor. Os alunos possuem entre 13 e 14 anos, ou seja, encontram-se na fase intermédia da adolescência. Esta fase da adolescência, para além do desenvolvimento e maturação física, é marcada pelo desenvolvimento cognitivo, ou seja, enquadrando-se no *estádio formal* segundo Jean Piaget, este é caracterizado pelo “(...) pensamento abstrato e pelo raciocínio hipotético-dedutivo.” (Tavares et al., 2007, p. 70). Ou seja, este adolescente ‘pensante’ é capaz de efetuar operações cognitivas de maior complexidade, abstração e flexibilidade

mental. “Neste sentido, quanto mais avançado é o estado de desenvolvimento cognitivo do sujeito mais vasto é o seu conhecimento, mais organizada e planeada é a capacidade de pensar e maior é a capacidade de desempenhar várias funções em simultâneo.”(Tavares et al., 2007, p. 72). Uma outra característica importante nesta fase da adolescência, consiste no ‘egocentrismo adolescente’, onde o sujeito desenvolve um foco maior sobre si próprio. Tendo em conta estas características é, nesta fase da adolescência, possível um trabalho que contenha uma relativa complexidade e articulação de conteúdos das áreas da TDCont e CC. Deste modo, a amostra é propícia a um trabalho que se inscreva no eixo ‘mover-pensar’ e que propõe ferramentas de (auto)reflexão e de desenvolvimento da singularidade do aluno.

1.3 Objetivos de implementação do projeto de estágio

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o presente relatório final de estágio foi desenvolvido em torno da seguinte questão inicial: como pode a disciplina de TDCont ser utilizada como adjuvante da disciplina de PCD-CC no plano de estudos do 3º ciclo da EVDCR? Para melhor entender possíveis caminhos para a resposta a esta questão, é necessário traçar objetivos que se prendem, por um lado, com a motivação pessoal no desenvolvimento de um projeto de estágio que cruza áreas de interesse e de domínio do estagiário e, por outro lado, que contribua para a instituição que acolhe o estágio promovendo um processo de investigação-ação que suscite reflexões em torno das esferas da dança contemporânea e da CC. Assim definiram-se dois objetivos principais:

Objetivo Geral: Utilizar as aulas de TDCont como coadjuvantes à disciplina de PCD-CC e à necessidade de manutenção de um trabalho criativo e transdisciplinar contínuo ao longo do 3º ciclo do curso básico de dança.

Objetivos Específicos: Dar continuidade ao trabalho criativo iniciado no 2º ciclo com a disciplina de ExpC nas aulas de TDCont do 3º ciclo; Identificar, extrair e compilar elementos da CC integrados no trabalho técnico; Aliar conteúdos específicos da CC a conteúdos técnicos da TDCont; Verificar mais-valias, em termos técnicos e artísticos, da integração de elementos da CC no contexto da TDCont.

1.4 Análise dos programas da EVDCR

Para uma definição correta, direcionada e aproximada do contexto real, é necessária uma análise breve dos programas das disciplinas de TDCont e PCD-CC (cf. anexo C). Assim, através da análise dos programas foi possível a construção da tabela 2. Esta tabela está estruturada de modo a aproximar os conteúdos das esferas das duas disciplinas.

Tabela 2 Conteúdos da CC e da TDCont	
Conteúdos PCD-CC	Conteúdos TDCont
<ul style="list-style-type: none">• Método de trabalho – etapas do processo criativo (estímulos, estruturas, improvisação, jogos, memórias, narração, imagens, <i>frames</i>)• Estrutura Coreográficas Globais• Estímulos• Manipulação do Motivo• Manipulação da Dinâmica• Tipo de Movimento• Manipulação do Corpo• Manipulação do Tempo• Manipulação do Espaço• Relações• Manipulação das Ações• Organização das Micro - Estruturas• Organização das Macro - Estruturas• Métodos de Estruturação• Forma	<ul style="list-style-type: none">• Dominar a terminologia das Técnicas de Dança Contemporânea• Dominar a complexidade na composição de vários <i>skills</i> da técnica de dança contemporânea aprendida• Aplicar diferentes qualidades de movimento – diferentes velocidades e dinâmicas no mesmo exercício• Aplicar a noção de espaço• Desenvolver as capacidades interpretativas• Alcançar maturidade no movimento (precisão e qualidade)• Tomar conhecimento do repertório contemporâneo• Intervir em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades

Tabela 2 - Compilação dos conteúdos das disciplinas de CC e de TDCont no 3º ciclo do curso básico de dança da EVDCR tendo em conta os programas de PCD e de TDCont em anexo C.

Depois de uma breve análise dos programas, sistematizada na tabela 2, é possível inferir que estes referem conteúdos transversais às disciplinas de PCD-CC e TDCont, nomeadamente, no âmbito do espaço, da utilização do corpo e das dinâmicas. Uma leitura dos programas também sublinha a referência, a Laban no contexto da TDCont e PCD-CC. Ou seja, através destes aspetos comuns, é possível promover a troca entre estas duas áreas onde os pontos de convergência sustentam a planificação do projeto a implementar. Este facto está explícito no corpo teórico que se apresenta seguidamente.

Capítulo II – Corpo teórico

2.1 Educação pelo corpo – a dança como expressão e pensamento

O percurso evolutivo da história da dança, enquanto expressão artística, tem demonstrado como esta pode refletir sobre a realidade e vivência sociocultural de uma comunidade. Onde, "(...) dance begins with the body, with the awareness that body becomes a means of contact and communication with others: not surprisingly, the dance has always existed, in any culture and in any human society, fulfilling artistic, social, religious functions (...)" (Pastore & Pentassuglia, 2015, p. 18). Há, neste percurso, uma crescente consciência da importância que a sua aprendizagem tem para um mais profundo conhecimento sobre a natureza humana e o seu potencial cognitivo, particularmente na relação do homem com o corpo e todas as competências físicas e imateriais a ele associadas. Enquanto fonte de conhecimento, a dança correlaciona-se naturalmente com diferenciados saberes, de forma mais imediata com a música e outros domínios artísticos e filosóficos, mas também com matérias de pensamento epistemológico. Deste modo,

A singularidade das propostas coreográficas decorre, (...) das práticas artísticas que os criadores adotam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho. (Fazenda, 2012, p. 175)

É, assim, na transversalidade inerente à dança, que se encontram os fundamentos de um programa que atende às especificações do ensino artístico como abordagem basilar e globalizante para a aprendizagem da dança, ou seja, no seu sentido mais lato, no papel do corpo na educação. Nóbrega (2005) sublinha que a educação deverá apontar "(...) para possíveis caminhos das relações entre corpo e educação na contemporaneidade, com base (...) [n]uma fenomenologia do corpo e sua relação com os processos cognitivos." (p.613). Aqui estão em evidência vários fatores para a construção de uma educação do corpo e pelo corpo. Uma vez que, para Fazenda (2012), "O corpo é agente, instrumento e objeto" (p.61). Onde qualquer movimento do corpo pode ser aprendido através do treino e da incorporação, ou seja, "(...) uma interiorização não-verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados." (p.61). Onde o conceito de técnica interliga a relação do homem com o mundo "(...) situam-no no campo físico e social e permitem a agência do corpo." (p.61). Para este 'agenciamento' do corpo e à luz da pedagogia moderna e da fenomenologia, só se chegará a este ideal contemporâneo de corpo na educação, se a abordagem pedagógica estabelecer a ligação entre a aprendizagem e as experiências sensíveis (Mendes & Nóbrega, 2004). Assim, cabe aos professores do ensino de dança, cultivar a 'partilha do sensível' e, desta forma,

fomentar, no aluno, a reflexão sobre a sua capacidade de criar, de expressar a sua individualidade e singularidade. “A «partilha do sensível» designa o sistema de evidências sensíveis que dá a ver, em simultâneo, a existência de um comum e os recortes que define, no seio desse comum, os lugares e as partes respectivas.” (Rancière, 2010, p. 13). Através deste conceito, Rancière (2010) expõe a possibilidade da existência de “(...) um plano comum sensível e espaço-temporal dos corpos, das práticas, dos discursos e dos processos de subjetivação (...)” (Rocha & Kastrup, 2008, p. 99). Deste modo, Rocha & Kastrup (2008) afirmam que é possível libertar a arte e a dança, “(...) de padrões e regras hierárquicas para a criação, identifica[ndo] a arte com as próprias formas assumidas pela vida, com as manifestações da vida de um povo.” (p.99). Esta linha de pensamento ecoa na forma como Ribeiro (1997) se refere ao corpo, uma vez que

Um corpo não é uma entidade abstracta, um receptáculo onde se podem colocar atributos tais como alto, baixo, forte, magro; não é uma esfera que circunscreve o ser num determinado tempo, mas é uma energia, onde se inscrevem circulações, substâncias, forças, pigmentações, comportamentos resultantes de treinos, de técnicas e de linguagens a que está permanentemente sujeito. (p. 7)

Este corpo, que configura um ideal contemporâneo de aprendizagem, é, ele próprio, o ‘agente e objeto’ sendo capaz de operar aprendizagens em múltiplos sentidos e, muitas vezes, sem uma ordem preestabelecida. É neste plano de aprendizagem e de passagem que interessa contextualizar o corpo e conferir-lhe este aspeto paradoxal. O ‘corpo paradoxal’ é explicado por Gil (2001) onde se ressalva a possibilidade deste se abrir e fechar e de se ligar a outros corpos “(...) um corpo que se pode ser desertado, esvaziado, roubado da sua alma e atravessado pelos fluxos mais exuberantes da vida. Um corpo humano porque pode devir (...) puro movimento. Em suma, um ‘corpo paradoxal’ (...)” (pp.68-69). Desta forma, tal como já foi referido, o corpo possui um papel fundamental na cultura e na sociedade nos mais diversos aspetos. Contudo, embora seja um corpo capaz de ser atravessado por fluxos, estes fluxos parecem entrar, preencher e partir. O que se procura agora, é entender de que forma o corpo é capaz de emitir fluxos e de se tornar um agente da ‘partilha do sensível’. Coelho (2010) propõe uma hipótese de dançar-pensar. Ou seja, “(...) o paradoxo da oposição dançar-pensar (por esta ordem: primeiro dançar e depois pensar), como uma imagem poética da impossibilidade semelhante ao ‘mais rápido que a própria sombra’ do *Lucky Luke*.” (p.12). Assim, sugere-se que o corpo, através da dança, é capaz de pensar o mundo e de produzir um pensamento. Que se permita “Dançar antes que a consciência nos interrompa com as suas dúvidas, no momento em que podemos ainda surpreender a própria sombra? Será que a velocidade contorna a formalidade do primeiro passo?” (Coelho, 2010, p.12). Neste

contexto, Coelho (2010) refere-se a Manning (2009), e afirma que o movimento não precisa de ser pensado numa primeira instância de uma forma linear,

Taking form, I suggest, is key to a developing vocabulary of movement that foregrounds incipience rather than displacement. What I mean by this is that movement need not be thought, in the first instance, as a quantitative displacement from a to b. (Manning, 2009, p. 5)

O corpo proposto por Manning (2009) é plástico, é capaz de se mover na direção de uma noção sensível em movimento, um corpo que resiste à predefinição em termos de subjetividade ou identidade. “These bodies-in-the-making are propositions for thought in motion. Thought here is not strictly of the mind but of the body-becoming.” (Manning ,2009, p.5). Deste modo, o movimento não se opõe ao pensamento nem se encontra distanciado deste. O corpo permite, então, várias modalidades de pensamento. Desta forma, retomando Gil (2001), o corpo, através da dança, cria um “(...) plano de movimento onde o ‘espírito e o corpo são um só’(...)” (p.95), onde há uma unificação dos sentidos e dos significados em ação porque “No movimento dançado o sentido torna-se ação.” (p.95). Onde,

A dança traduz a massa do sentido incorporado (‘embodied’) e inarticulado (‘embedded’) em trajectos intensivos, dissolvendo ao mesmo tempo no movimento o que surge como pura ilustração cinestésica do verbal. Transforma as palavras e os gestos articulados pela linguagem em sentido ‘agido’ pelo movimento. (Gil, 2001,p. 96)

Em suma, a dança, através do seu agente, o corpo, opera num conjunto de representações do próprio mundo. Onde a educação pelo corpo pode ampliar a noção de aprendizagem e projetá-la no sentido de um projeto humanista onde se interligam diferentes partes constitutivas do Ser Humano. Há, neste plano, “(...) um lugar de importância ao corpo, à sua aptidão para emitir e receber signos, para os inscrever sobre si mesmo, para traduzir uns nos outros” (Gil, 1997, p. 32). O corpo é, desde início, um veículo de pensamento sobre os signos, ou seja, sobre as formas e os conceitos. Este é o corpo que interessa definir no contexto educativo, um corpo capaz de se relacionar com o contexto, um corpo disponível para assimilar e expressar, um corpo capaz de dançar-pensar e de pensar-dançar (refletir primeiro e mover depois).

2.2 O professor – definição de um plano para a pedagogia

Segundo Vieira (2013), munindo-se das palavras de Américo Peres, a sociedade e a escola são, progressivamente, complexas e multiculturais, havendo, portanto, a necessidade de repensar o papel das instituições públicas de ensino na sua capacidade de ensinar a aprender a viver em comunidade. Deve ser articulada a educação com o desenvolvimento

comunitário e a construção de pontes entre educação e sociedade “(...) sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem (...)” (Peres, 2002, p.4 citado por Vieira, 2013, p.38). Desta forma, a escola, enquanto espaço social e educativo referido pela autora, consiste num microcosmo da sociedade e deve ser encarada como um lugar de aproximação de sujeitos e dos seus diferentes saberes (Vieira, 2013). O papel do professor deverá assumir o paradigma atual da educação no sentido de ser um mediador de aprendizagem. Assim, terá de extravasar o contexto de sala de aula e integrar, também, o contexto sociocultural do aluno e das suas vivências (Vieira, 2013). Este aspeto cultural é referido por Bruner (1996) uma vez que a mente humana deve ser abordada através do ‘culturalismo’, ou seja, que esta não pode existir separada da cultura. “É que a evolução da mente homínida está ligada ao desenvolvimento do modo de viver em que a 'realidade' é representada por um simbolismo partilhado pelos membros de uma comunidade cultural (...)” (Bruner, 1996, p.19). Ou seja, a cultura, para o autor, tem a capacidade de moldar a mente dos indivíduos onde a sua expressão individual “(...) inscreve-se na formação de significado, atribuindo significados às coisas segundo diferentes arranjos em ocasiões particulares (...)” (Bruner, 1996, p.20). Confrontando a perspetiva de Vieira (2013) que nos apresenta uma escola multicultural, com a visão de Bruner (1996), a cultura assume um papel preponderante na formação da mente humana, através da produção de significados. Onde, o professor deverá ser um dos intermediários neste processo de formação. Mais sublinha, através de Adrienne Rich (1989), que “Quando alguém com autoridade de professor descreve o mundo e nele não nos inserimos, há um momento de desequilíbrio psíquico, como se olhássemos para um espelho e nada víssemos (...)” (Bruner, 2008, p. 49). Bruner enfatizou que os professores devem ensinar os alunos a pensar e descobrir os princípios e as atividades de aquisição de conhecimento, e, em seguida, integrar, resumir e formar nas suas próprias experiências de conhecimento. Propôs a ‘teoria da aprendizagem descoberta’, onde o professor incita os alunos a aprender, mas o objetivo não é fazer com que aprendam conhecimentos e factos de todos os tipos, mas fazê-los descobrir o que significa relacionado com a estrutura que lhes é familiar. Assim, o ambiente de ensino eficaz deve estimular a curiosidade dos alunos e manter os seus interesses, bem como orientar os alunos para a exploração e divergência nas direções corretas. Em suma, Liao (2012), apoiando-se em Bruner, reforça a ideia de que

(...) every subject contains basic principles, concepts, and structures, as long as the teacher can present the structure of curriculum, he/she then can help students

understand principle of such subject and percept the new structure in order to achieve the purpose of learning transferring. (p.178)

De acordo com o referido por Liao (2012), um outro aspeto importante nesta abordagem ao ensino, consiste na figura do professor como capaz de proporcionar uma estrutura e ajudar os alunos a aprender. Embora seja admitido que os alunos já possuem informação, o papel do professor deve ser o de moldar essa informação e dirigir para áreas de interesse que despertem a curiosidade. Este processo de estruturação e de acompanhamento é referido por Bruner como *scaffolding* (andaime). A este respeito Granott (2005) citando Wood, Bruner & Ross (1976) define *scaffolding* como “(...) a process that enables a child or a novice to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts’ (...)” (p.140). Esta visão do professor como tutor foi profundamente influenciada pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP) proposta por Vygotsky. Este definiu ZDP como “(...) the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (...)” (Vygotsky, 1978 citado por Granott, 2005, p.141). Originalmente, o conceito de *scaffolding* era apenas aplicado à interação criança-adulto ou aluno-professor, focando-se nas estratégias do professor que sabe a resposta ao problema e, este, é quem dirige e apoia a criança. Contudo, esta visão foi sendo ampliada, onde se considerou que está demasiado centrada no adulto e de como este vê o comportamento da criança. Para colmatar esta visão unilateral sugere-se que haja um aumento da responsabilidade mútua ou partilhada. Assim, é possível que mesmo que os professores forneçam o ‘andaime’, os alunos optem por usá-lo e estarem dispostos a crescer com este. É sugerido por Granott (2005) que, em torno deste conceito, o ensino recíproco (entre crianças) cria também uma ZDP. Onde, através da atividade de pequenos grupos de colaboração, as crianças criam uma ZDP. Assim, pode inferir-se que, desde cedo, é possível conferir tarefas aos alunos e que estes são, com as suas ferramentas, capazes de desenvolver conteúdos de ordem crítica e efetuar a tradução do mundo pelo seu corpo. Deste modo, poderá ser este um contributo importante na planificação de aulas de dança uma vez que vira a atenção para o aluno. Aliando a esta análise a possibilidade de *scaffolding*, pode afirmar-se que, através da partilha de responsabilidade, torna-se possível extrair uma enorme mais-valia do ponto de vista cognitivo, de aprendizagem e de motivação para o aluno.

O professor de técnica de dança contemporânea

Embora não se tenha debruçado especificamente sobre a área da dança, Bruner, fornece uma sustentação teórica para um pensamento pedagógico e de possível construção de um curriculum capaz de servir o propósito do desenvolvimento global do aluno de dança. Através da responsabilização e partilha de material com os alunos, o professor poderá propor

tarefas de construção e de reflexão mútua e abrir espaço para que a individualidade/singularidade surja. Pode configurar-se este tipo de abordagem transversal ao currículo desde a ExpC ou CC à técnica de dança. Com esta visão é possível fomentar a reflexão própria que poderá conferir aos alunos um poder crítico e autocrítico que verterá para a construção da sua identidade enquanto artistas e de conhecimento do seu próprio corpo constantemente em mudança. Esta visão aproxima-se facilmente, no âmbito dos métodos e processo coreográficos, com o modelo didático-democrático proposto por Butterworth (2009) no contexto da criação coreográfica (que será explicitado no capítulo 2.4). No contexto pedagógico, Batalha (2004) define a dança como uma “(...) prática artístico-cultural que pressupõe uma elaboração de um projeto expressivo, desenvolvido a partir de uma determinada intenção estética.” (p. 25). Assim, a prática da TDCont revela alguns problemas na definição de modelos de ensino, tal como nos refere a autora. Desta forma “(...) o método de ensino emerge da necessidade da abordagem dos diferentes aspectos da dança. Neste sentido o foco do ensino da dança, incide na interacção do aspeto motor, cognitivo, afectivo e social do aluno de dança (...) [onde] é o processo de formação (...) mais importante do que o produto eventualmente a exhibir.” (Batalha, 2004, p. 28). Batalha propõe que a dança seja contextualizada tendo em conta vários binómios como criativo – inovador, comunicativo – expressivo, estético – artístico, técnico – formal, histórico – cultural. No que respeita ao domínio técnico-formal, que mais diretamente se relacionam com a TDCont, este pressupõe uma especificidade na aquisição de “comportamentos significativos”. A autora define-os como “(...) aqueles que intencionalmente através do corpo, espaço, tempo e dinâmica estimulam os sentidos dos interlocutores, provocando ilusões e significados. A dança, destaca-se assim de outras actividades motoras, por despertar e provocar o imaginário de outrem através dos desempenhos motores.” (Batalha, 2004, p. 39). A autora refere a existência “unidades estruturais da dança” que formalizam os aspetos técnicos e formais designados por *skills* (competências) próprios da dança e lhes imprimem um estilo e os identificam como gestos de dança. Baseando-se em Rudolf Laban, refere o corpo como instrumento, onde “O paradigma Labaniano pode estruturar unidades didáticas de grande relevância para o ensino da dança.” (Batalha, 2004, p. 46). Deste modo, seguindo o paradigma enunciado, são caracterizados dois corpos fundamentais na prática da dança: (1) **corpo físico**: relacionado com postura, tónus, alinhamento, alongamento, apoios, respiração, flexibilidade, força, velocidade, agilidade, coordenação, fluidez, antecipação rítmica, ataque e ressalto; (2) **corpo expressivo**: foco, postura, *port de bras*, início finalização e amplitude do gesto, linhas faciais, qualidade do gesto. A autora refere-se ainda aos materiais como **espaço**: área, foco, planos, níveis, direções, simetria/assimetria, trajetórias, linhas, *design*, volume, formas e dimensões; **tempo**: duração, frases, figuras musicais, pausa, velocidades,

aceleração; **dinâmica**: acentuações, contrastes, ênfase, ilusões, ritmo, fluência.

Numa outra perspetiva e virando a atenção para o professor, Naranjo (2015), propõe três níveis de pensamento sobre o ensino da dança contemporânea. Este professor deve definir um **projeto estético**, ou seja, ser capaz de decidir quais os elementos que devem ser transmitidos uma vez que a TDCont pode englobar uma variedade de aspetos e ser permeável a inúmeras influências. Para além de uma importante vertente estética devem também ser cultivados valores éticos através de uma exploração criativa. Refletir sobre a **educação física** conduzida em sala de aula. Onde, o professor, deve ajustar o nível de exigência nas habilidades físicas dos alunos averiguando as suas condições físicas e de saúde. Este deve fomentar um ensino progressivo que não force os alunos a assumir riscos para os quais não estão fisicamente preparados e cultivar um cuidado anatómico e fisiológico de preservação do corpo do bailarino. Estar atento ao contexto, o professor deve **adequar a aula** ao local e ao grupo de trabalho, estabelecendo objetivos a curto e a longo prazo (tal como refere Batalha, 2004). Todos os aspetos referidos anteriormente são importantes na prática pedagógica e informam a metodologia adotada pelo professor. Estes revelam-se nas aulas de TDCont através da sua planificação. Ou seja, a necessidade de estruturar e sequenciar diferentes momentos do trabalho físico que vá ao encontro do objetivo pedagógico, promova o desenvolvimento físico saudável e transmita coerência no processo de trabalho a ser desenvolvido. Para atingir este objetivo a autora propõe uma estrutura de aula que se encontra sistematizada na tabela 3.

Tabela 3 Fases da aula	
Relaxamento	Fazer com que o aluno chegue ao estúdio física e psicologicamente. Ter atenção à conformação espacial, obstáculos e perigos físicos. Focar a atenção em si e deixar tudo o que não faz parte da aula fora do estúdio. Olhar em redor e reconhecer o outro, estabelecer uma ligação entre todos os elementos que partilharam aquele espaço de aula.
Aquecimento	Aquecimento e mobilização articular para lubrificação das articulações. Adequar o tipo de aquecimento ao contexto da aula, à atividade física e ao que será trabalhado na aula.
<i>Strengthening</i> (fortalecimento)	Pequenos exercícios que resultam da decomposição de exercícios maiores ou de elementos essenciais para a sua execução.
<i>Phrasing</i> (fraseamento)	Encadeamento de material físico/técnico sob a forma de exercícios mais longos e complexos na articulação de diferentes <i>skills</i> .
<i>Across the floor</i> (ao longo do espaço/diagonais)	Exercícios que promovam a movimentação pelo espaço de uma forma mais ampla.
Salto	Exercícios que promovam a ausência de contacto com o chão.
<i>Stretching/Relaxing/Cooling</i> (alongamento/relaxamento/a rrefecimento)	Retorno à calma, momento de alongamento e finalização do trabalho.

Tabela 3 - Descrição das diferentes fases de uma aula de TDCont proposto por Naranjo (2015).

Embora a estrutura apresentada possa parecer fixa, esta deve ser capaz de ser moldável ao contexto em que a aula ocorre. Ou seja, a duração de cada uma das partes pode variar e até a sua sequência por alguma necessidade pedagógica ou construção da aula (Naranjo, 2015). Desta forma, Naranjo (2015), propõe uma estrutura dividida em sete momentos sequenciais

que estão em conformidade com os princípios do treino em dança com a proposta de Xarez (2012) no que respeita à progressão e encadeamento dos momentos de aula. Assim, através da sua análise, verifica-se que é de extrema importância que sejam respeitados princípios base que contenham uma visão geral de um processo de trabalho de corpo, tal como Xarez (2012) define através dos princípios do treino como “(...) a continuidade, a progressão, a individualização, a especificidade, a reversibilidade e a periodização.” (p.18). Os princípios deverão ser capazes de fomentar uma prática corporal segura e que contribua para a manutenção e promoção de corpos saudáveis durante o processo de formação, das competências essenciais e adequadas ao contexto pedagógico dos alunos e fornecer ferramentas e fomentar questões em detrimento de fornecer soluções. Um professor de técnica, mais concretamente de TDCont do século XXI deve, segundo alguns autores como Enghauser (2007) e Sööt & Viskus (2014), conseguir coadunar o ensino da técnica com uma visão holística da mesma. Ou seja, ter consciência que tudo está em intercomunicação unindo o corpo e a mente, o ensino e a identidade, o currículo e a comunidade, de modo que possam abordar o Ser Humano/aluno como um todo. Deste modo, um professor eficaz, deverá

Ter qualidades humanas que promovam o desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos. Ser um artista competente que proporcione condições favoráveis de libertação de energias criadoras. Ter conhecimentos múltiplos que permitam a qualidade e pertinência da informação. Ser um bom educador que compreende e tem capacidade para dominar o complexo processo de ensino e aprendizagem da dança. Ser um bom gestor de recursos pedagógicos para estruturar e implementar estratégias de ensino susceptíveis de otimizar a actividade de aprendizagem dos alunos. (Batalha, 2004, p. 135)

Em suma, depois de entender o papel da escola no contexto sociocultural e de que forma a cultura é um aspeto basilar na aprendizagem, sugerido por Bruner. Importa definir um plano e o papel do professor, nomeadamente, do professor de TDCont. Considera-se, assim, que é um professor capaz de trabalhar em múltiplos domínios (físicos, expressivos, psicológicos, culturais) através da articulação de várias valências dos seus alunos. Deve ser capaz de propor um nível de desafio aos seus alunos de forma a que estimule a sua capacidade de pensar. Assim, procura-se a horizontalidade num plano democrático de ensino, ou seja, que se tenham em conta não só a interação professor-aluno como aluno-aluno, e que “At the same time, the teacher should take into consideration that the whole is comprised of independent valuable parts, and should be able to identify and make constructive use of the real and possible connections between them. (Sööt & Viskus, 2014, p. 291). Assim o professor

deverá ser capaz de fomentar estratégias eficazes para a aprendizagem dos seus alunos através de vários meios, onde o corpo se torna o veículo das próprias aprendizagens, sejam elas do foro técnico, artístico ou criativo/expressivo.

2.3 Técnica de dança contemporânea – pluralidade, singularidade e aglutinação

Depois de uma reflexão sobre a dança enquanto meio para a circulação de fluxos entre o interior e o exterior e de que estes fluxos são catalisadores do processo de aprendizagem num plano pedagógico horizontal e democrático da TDCont. Urge a explicitação do conceito de TDCont de modo a focar a atenção em aspetos específicos do corpo de forma a definir o projeto estético e pedagógico no contexto do presente trabalho.

Referindo-se a “body techniques” Marcel Mauss (1934) afirma que estas são “(...) ways in which, from society to society, men know how to use their bodies. In any case, it is essential to move from the concrete to the abstract (...)” (Crary & Kwinter, 1992, p. 445). Ou seja, corrobora a ligação mediada pelo corpo entre técnica e cultura. Uma vez que Mauss refere-se a técnica como “(...) an action that is effective and traditional. (...) The body is man’s first and most natural instrument (...) man’s first and most natural technical object, and at the same time his first technical means, is his body.” (Crary & Kwinter, 1992, p. 461). Fazenda (2012), partindo deste autor, afirma que “As técnicas medeiam a relação do homem com o mundo, situam-no no campo físico e social e permitem a agência do corpo.” (p.61). Outra questão essencial das técnicas do corpo prende-se com o facto possuírem um “(...) carácter adquirido e não natural (...)” (Fazenda, 2012, p. 62). Através do *Habitus*, Mauss define ‘hábito’ como uma habilidade adquirida ou faculdade, onde estes ‘hábitos’ são singulares das sociedades, e estão relacionados com técnicas e trabalhos de ordem prática e de eficácia. Neste contexto, Burrows (2010) destaca o carácter paradoxal do ‘hábito’ uma vez que “(...) when I accept that all I can do is the old ideas, the habits, then I relax, and when I relax then without thinking I do something new.” (p.7). Tal como o hábito, a técnica corporal é capaz de moldar a maneira como o corpo se move e afeta a maneira como este pensa o movimento.

The aesthetic agendas held within our bodies from a lifetime of training create parameters that both enable and limit our ability to imagine what might also be possible.

How might we hold on to these physical blessings, whilst liberating ourselves from the boundaries they sometimes set to our imaginations? (Burrows, 2010, p. 67)

Consequentemente, a técnica intervém também ao nível do pensamento sobre o corpo. Desta forma, a técnica implica a existência de um sistema integrado onde a “(...) information is constantly being gathered on the status of the body parts for the present and for the future. This is frequently compared with past movement activities to see if a stored posture and

movement pattern is already available.” (J. Lesley Crow, 1997, p. 86 citado por Burrows, 2010, p. 69). Existem, desta forma, uma multiplicidade de técnicas capazes de alargar o espectro de padrões de movimento. Burrows (2010) destaca quatro tipos fundamentais de técnicas: (1) **físicas**, de (2) **improvisação**, de (3) **composição** e (4) **performativas**. “The number of approaches open to us is unprecedented in the history of the art form. These questions which have motivated me are responses to having found myself sometimes overwhelmed.” (Burrows, 2010, p. xii). Importa, a este ponto, focar naquilo que se considera a TDcont tendo em conta a associação da técnica com o contexto cultural e social. Neste plano, Diehl & Lampert (2011) referem que a dança contemporânea, ou a TDCont, é caracterizada por diversos estilos e formas de trabalho, estes diferentes tipos de treino possuem um papel único capaz de desenvolver competências específicas. Os professores de dança podem, deste modo, formar uma rede híbrida que une formas de dança e técnicas de trabalho corporal, juntamente com métodos de apresentação e formas de ensino. No entanto, ao mesmo tempo, o método contribui para o estilo: a forma de trabalhar informa qualquer prática artística individual. Partindo deste ponto de vista, propõe-se uma reflexão sobre a multimodalidade e a capacidade de absorção que a dança contemporânea possui. Os mesmos autores suportam a ideia de que os professores recorrem a muitas experiências e habilidades que integram nas suas abordagens de ensino. O papel de um professor de dança não se deve cingir ao de uma técnica

(...) and this applies equally to formal dance styles, for example classical ballet, as well as to training programs in modern, postmodern, or contemporary dance that have been personalized and constantly reworked and remodeled. Any given teacher’s personal preferences, experiences, or encounters with other techniques and teaching methods inevitably influences and even transforms that teacher’s body of information. (Diehl & Lampert, 2011, p. 12)

O conceito de “teacher’s body of information” abre a possibilidade de impregnar o trabalho técnico com visões pessoais provindas da prática artística, pedagógica ou filosófica capaz de aumentar o espectro do treino do corpo nas suas vertentes. Neste aspeto, Sööt & Viskus (2014) propõem uma visão **holística** do professor de dança como forma de antever as tendências de desenvolvimento e os desafios da pedagogia no contexto da dança contemporânea atualmente. Assim, o professor de dança deve ter a noção de que

Everything is in intercommunication; it is a conscious activity of compiling learner’s world view. Holistic approach of contemporary fragmented world should be involved with drawing the whole together - uniting the body and the mind, the teaching and the

identity, the curriculum and the community, so that they could address the human as a whole. (Sööt & Viskus, 2014, p. 291)

Os autores defendem que o professor deve ter em consideração que o todo é composto de partes valiosas independentes e deve ser capaz de identificar e fazer uso construtivo dessa sinergia. Perspetiva na qual o professor assume o papel de mediador entre o estudante e o mundo onde “(...) perceives the individual as a whole and is able to put her competency into use in uniting both of the sides together (Sööt & Viskus, 2014, p. 291). Esta visão ecoa naquilo que foi anteriormente referido sobre a posição do professor nos aspetos de ZDP e *scaffolding*. Por seu turno, esta possibilidade, ou múltipla possibilidade, é capaz de proporcionar uma formação integral e com uma visão holística capaz de formar novos corpo, isto é, corpos versáteis. Como refere Garcia (2014), a propósito da integração de outras técnicas no trabalho do bailarino, “(...) este trabalho desenvolvido de forma somática (...) possibilita o advento do desenvolvimento e aparecimento de um novo corpo, mais eficaz, mais preparado, mais informado, mais consciente, mais disponível, mais versátil.”(p.6). Assim, evidenciam-se vários fatores para a construção de uma educação do corpo e pelo corpo, onde, no contexto pedagógico, “The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, evolving cultural situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods.” (Diehl & Lampert, 2011, p.12). Como já mencionado, e de acordo com Diehl & Lampert (2011), as técnicas de dança contemporânea e os métodos de treino estão em constante mudança de acordo com o próprio carácter da contemporaneidade. Dada a miríade de abordagens para o trabalho, qualquer tentativa de codificá-los pode não ser a melhor forma de os categorizar devido à sua natureza eminentemente híbrida.

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

Em suma, as competências desenvolvidas numa aula de TDCont prendem-se com uma variedade de aspetos técnicos/físicos; interpretativos/expressivos/artísticos/comunicativos; musicais; cognitivos. Importantes para a sua formação académica enquanto futuro bailarino inserido num contexto contemporâneo e enquanto pessoa num contexto social, histórico e cultural que influencia a própria dança contemporânea. Irmela Kästner (em entrevista) procurou perceber qual a posição dos professores no ensino da dança contemporânea.

Is the training aimed at a specific job description, a particular job title, for the school's graduates? Thankfully we don't have that kind of label, and that is precisely what is nice about this place. Otherwise we would have had a real problem in terms of the debate about whether you can teach art. In regard to technique within contemporary dance training, what do you understand by the term 'contemporary'? Contemporary technique means contemporary teachers means contemporary experience means individual experience. Students nowadays no longer say that they are taking a class in a particular technique, but with a particular teacher. (Diehl & Lampert, 2011, p.159)

De facto, as possibilidades pedagógicas e artísticas da dança contemporânea são variadas e inscrevem, no corpo, não apenas ideais de treino (Xarez, 2012), mas competências que transbordam as paredes dos estúdios numa formação integral do indivíduo no contexto social. Assim, o professor tem uma responsabilidade extra no planeamento e na condução e construção de um corpo preparado para dançar e para pensar-dançar. Contudo, estas 'novas formas de dança contemporânea' não devem esquecer os legados das técnicas estruturantes como as que são referidas por Fernandes & Garcia (2014) "Martha Graham, Merce Cunningham, José Limón, Doris Humphrey, entre outros, criaram as suas visões e filosofias sobre o corpo através dos seus próprios métodos que influenciam, até aos dias de hoje, a lecionação de Técnicas de Dança Contemporânea, no Ensino Artístico Nacional." (p.88). É possível observar estas influências uma vez que se encontram plasmadas no plano de estudos da TDCont da EVDCR (cf. anexo C). Os mesmos autores, a propósito da dança contemporânea, referem que esta se configurou como "(...) uma referência para os sistemas educativos nacionais e internacionais, pois o seu reflexo performativo tem vindo a crescer exponencialmente em diferentes direções (...), sejam elas reflexo do desenvolvimento pessoal ou das ligações e interações sociais (...)" (p.86). Ou seja, também a TDCont foi impregnada por aspetos e questões da contemporaneidade. As dúvidas relativamente à sua forma e aos seus pressupostos pode, à partida, parecer uma ambiguidade, contudo, sugere-se que esta ambiguidade seja uma mais-valia. Anouk van Dijk, a propósito da técnica *release* e da sua dificuldade em evocar o termo 'técnica', afirma que

What is release? How do we release? And what is the difference between release and relax? These are all skills to be learned. A wide range of possibilities will emerge from more knowledge of oneself and one's body, and the decisions one makes...A musician would probably talk about technique from a different perspective - I think of phrasing,

timing, musicality, decision-making, or improvisation skills. (Diehl & Lampert 2011, p.15)

A ambiguidade inerente ao universo da dança contemporânea abre caminho a um florescimento de várias técnicas de dança, uma vez que cada um pode esbater aspetos formais, artísticos, filosóficos e da sua personalidade numa visão global do corpo. Em suma, numa atualidade pautada pelo surgimento de uma pluralidade de 'danças contemporâneas' que seguem princípios específicos e que se interligam com o percurso dos seus mentores, é necessário que não se diluam, neste processo, princípios base que não esqueçam o legado histórico do passado e possam construir 'corpos de futuro'.

2.4 Composição Coreográfica – da composição à colaboração

Tendo em conta o carácter aglutinador da TDCont, propõe-se que, para além das experiências, a singularidade e do estilo de cada professor, esta técnica seja capaz de integrar, em si, outros aspetos da dança como a CC. Assim, o ato de compor, em dança, implica um pensamento e uma estruturação uma vez que a ideia de composição está intimamente relacionada com *craftmanship*, isto é, o que é artesanal ou feito à mão onde “Craftmanship is the shaping and forming of the created movement, the structuring of the movement into an entity, the objective and subjective ordering process.” (Murray Lewis, 1980 citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 391). Assim, é possível identificar o cerne do ato de compor: criação, modelação e estruturação do movimento. Desta forma, a composição está correlacionada com a criação coreográfica contemporânea através de uma “(...) multiplicidade de métodos e processos de construção (...)” (Marques & Xavier, 2013, p. 54). Desta multiplicidade, insurge-se a singularidade das propostas coreográficas através da composição, ou seja, através da possibilidade de “(...) manipular e organizar os diversos elementos da coreografia – movimento, espaço, luz, cenários e elementos cénicos, música e som, entre outros.” (Marques & Xavier, 2013, p. 54). Gil (2008) refere que é a partir do desejo¹ (a partir da definição de desejo de Deleuze) que se “(...) cria composições; e este movimento abre-se em direção a novas composições, porque compor significa agenciar, combinar-se, conectar-se a fim de melhor fruir.” (p.182). Este desejo potenciador de composições constrói uma coreografia, ou seja, “(...) um conjunto de movimentos que possui um nexos, (...) uma lógica de movimento, próprio. (...) «um conjunto concebido ou imaginado de certos movimentos deliberados...» Se se trata de uma coreografia improvisada, a exigência do nexos mantém-se (...)” (Gil, 2001, p. 81). Nesta definição de coreografia o termo “nexos coreográfico”, (...) implica uma continuidade de fundo da circulação da energia (...). De facto, uma

¹ Desejar aparece descrito como a possibilidade de “(...) construir esse espaço ou plano onde ele flui e desdobra a sua potência. (...) Este plano, como já sabemos, é o plano de imanência (...)” (Gil, 2001, p. 73).

coreografia comporta múltiplos estratos de tempo e de espaço. A continuidade de fundo, enquanto estrato de agenciamento de todos os estratos, garante o nexo, a lógica própria da composição de todos os movimentos (...). (Gil, 2001, p. 87)

Uma vez que tanto o desejo, como a coreografia e o nexo coreográfico, são característicos dos autores das obras coreográficas, Marques & Xavier (2013) aproximando-se de Gil (2001), concluem, então, que não é possível a definição exata de métodos e processos coreográficos uma vez que

Não há um modelo coreográfico, uma forma única de concretizar uma ideia em termos coreográficos. A dança contemporânea, através das suas práticas coreográficas, caracteriza-se pela sua diversidade de abordagens, pela sua definição instável e pela constante procura de novos caminhos e formatos de apresentação. (Marques & Xavier, 2013, p. 54)

O próprio termo 'coreografia', ao longo da história, sofreu alterações desde o seu aparecimento sob a forma de neologismo em 1700 (Foster em "In terms of performance," 2016). Fazendo um breve 'varrimento arqueológico' do termo 'coreografia', Foster (2016), avança que este, atualmente, começou a ser usado para especificar o processo singular através do qual um artista não só organiza e cria movimento, mas também a forma como produz o entrosamento desse movimento com aspetos emotivos criando um "(...) danced statement of universal significance (...)" ("In terms of performance," 2016). Assim, coreografia liga-se intimamente ao ato criativo com uma profunda relação autoral na sua relação singular com o mundo. Foster (2016) afirma que desde a década de 1960, as novas abordagens para a CC fizeram com que os coreógrafos procurassem novos termos que designem a criação coreográfica, a autora refere "(...) *making, directing, and arranging*. These artistic initiatives have expanded choreography's meanings such that in recent years the term has begun to reference many ways of structuring movement and not necessarily the movement of human beings." ("In terms of performance," 2016). Desta forma, assiste-se ao ampliar do significado em torno do termo 'coreográfico'. Este facto pode ser constatado através do que Lepecki (2011), apoiando-se em Hewitt (2005), afirma ser a função da 'coreografia', onde esta "(...) nomeia não apenas o modo como a dança reflete, manifesta ou expressa determinada ordem social, mas nomeia igualmente o princípio teórico articulando os elos entre práticas artísticas, sociedade e política." (p. 46). Importa, em detrimento de propor uma definição estanque dos termos coreografia, composição e criação coreográfica, criar uma constelação que aproxime os desejos, conceitos, processos, ideias e as formas que se inscrevem neste triângulo. Destas linhas de força, será possível uma análise da CC e das suas mais-valias no contexto da

TDCont. Tratar-se-ão diferentes autores que aportam diferentes pontos de vista sobre a composição, destacam-se Smith-Autard, Foster, Lavender, Davenport e Butterworth. Desta maneira é possível varrer um espectro de aspetos relacionados com a CC e com os processos de criação coreográfica contemporânea.

Sentido coreográfico e o seu processo de construção

Apoiando a ideia de estruturação e pensamento coreográfico Smith-Autard (2010) refere que é preciso ir além da atividade pura da dança e dedicar tempo à arte de 'fazer' a dança. Se os alunos utilizam a dança como uma forma de arte, é imperativo que o professor inclua a composição nas suas aulas. Então, além dos benefícios experimentais da dança, os alunos podem ser orientados para os domínios da arte e desenvolver consciência estética e identidade artística. Este ponto de vista sugere que o (re)conhecimento da dança como uma forma de arte só pode ser adquirido através da experiência, compondo, tocando e visualizando. Por outro lado, a autora, sustenta que a base para o sucesso na composição depende da arte e inspiração intuitiva do indivíduo, do amplo vocabulário de movimento como um meio de expressão e conhecimento de como criar a forma e a estrutura de uma dança.

In other words, the composer uses the analysis, first as a means of observing and identifying the nature of the movement as it is in everyday communication, and second, as a means of enriching it into dance content. This should ensure that the movement is both meaningful and interesting. It is difficult to retain a balance between meaning and originality. Care must be taken that the everyday movement origin has not been lost by too much enrichment, nor should it be presented in the form of cliché which only leads to dull uninteresting work. (Smith-Autard, 2010, p. 22)

Smith-Autard (2010) acrescenta que quem compõe deve, portanto, explorar e experimentar dentro de uma vasta gama, para que esteja totalmente familiarizado com o movimento e o sentimento ou as suas possíveis conotações. Deve, por vezes, sair para explorar uma gama completa de movimento mesmo que não o use na CC, para que enriqueça a experiência do movimento e, inevitavelmente, quando começar a compor surja uma melhor base para fazer uma escolha de conteúdo. Enquanto explora, vai consciente ou intuitivamente experimentar as propriedades expressivas do movimento e a sensação que serão armazenadas na memória para uso futuro. Desta forma, o próprio movimento torna-se um estímulo para a composição como a sensação que age sobre o quem compõe, e, posteriormente, transposta para o conteúdo (aproximando-se do 'desejo' definido por Gil, 2001).

Even if it is not possible to name a mood or emotion that is evoked when it merely feels nice, good, or clever, it carries with it a colour and mode of being. All movements have

expressive properties which are employed as a means of communicating ideas about human feelings, events or even about the movements themselves. (Smith-Autard, 2010, p. 23)

A autora define ainda vários tipos de dança no âmbito da composição: dança pura, estudo, dança abstrata, lírica, cômica ou dramática. Para o presente contexto interessa focar os três primeiros tipos. Segundo a autora, **dança pura**, refere-se ao facto de esta surgir a partir de um estímulo cinestésico e lidar exclusivamente com o movimento. Um **estudo** sugere que o coreógrafo se concentrou numa gama limitada de material. Tal como no contexto do estudo da música, a autora, acrescenta que um estudo é muitas vezes uma forma de desenvolvimento conjunto de competências técnicas, assim o estudo em dança pode ser confinado a um tipo de movimento. Por seu turno, a **dança abstrata** não implica que esta contenha uma narrativa. É necessário que possua um desenvolvimento lógico, manifestação clara ou comunicação. Muitas vezes, os coreógrafos apresentam uma série de movimentos independentes sem nexos. Segundo a autora, este tipo de abordagem surte um maior efeito nas artes visuais estáticas onde os espetadores têm tempo para refletir, olhar de todos os ângulos. O público em dança não tem tanto tempo para olhar e refletir. Onde exemplifica que

Like the 'shape' dance, a dance entitled 'magnetism', or a dance entitled 'time', which portrays a variety of images based upon the phenomenal and human aspects of the concept, could be examples of concentration on a 'larger thing', whereas a dance entitled 'conformity', which portrays images of following in step pattern, imitating mannerisms, waiting one's turn in a queue, might be an example of concentration upon the essential quality of 'conformity' in several otherwise unrelated things. Thus an abstract dance implies that the composer has abstracted some thought about one thing or several things, and identifies these through movement images which bear fairly close resemblance to them. (Smith-Autard, 2010, p. 35)

Desta forma, cria-se a ideia de um sentido, ou de uma intensão coreográfica. Neste plano, Foster (1986) oferece um modelo que se concentra na questão do sentido coreográfico ou "choreographic meaning" (p.59). Onde propõe cinco grandes categorias que assimilam algumas convenções coreográficas e que ajudam na análise da intensão coreográfica. (1) **Frame** (enquadramento/contexto), ou seja, a forma como a dança se distingue como um evento único. (2) **Modes of representation** (modos de representação), isto é, a forma como a dança se refere ao mundo. (3) **Style** (estilo), que consiste na forma como a dança alcança

uma identidade individual e no seu género. (4) **Vocabulary** (vocabulário), ou seja, as unidades básicas de movimento que constituem a dança. (5) **Syntax** (sintaxe), que consiste na seleção de regras que condicionam e combinam os movimentos. Existem, assim, variadas formas de representação e de pensamento coreográfico sobre o mundo, tal como a autora refere “(...) resemblance, imitation, replication, and reflection. Although all four might appear in any given dance, one usually predominates, and this mode, as it signals worldly experience, implies a stance toward the world that is crucial to the dance’s meaning.” (Foster, 1986, p. 65). Nesta forma de análise da relação entre coreografia e o mundo, as duas autoras aproximam-se uma vez que, embora Foster (1986) proponha uma forma genérica e simplificada sobre a dança e o seu significado, Smith-Autard (2010) projeta-se no plano pedagógico e define que os diferentes tipos de dança implicam intensões coreográficas distintas. Deste modo, depois de entender os tipos de intensão e as diferentes abordagens de movimento, importa focar nos processos de criação coreográfica. Para Smith-Autard (2010) existem vários métodos de construção de uma dança e, por conseguinte, várias ferramentas subjacentes ao processo de composição. A tabela 4 pretende sintetizar este processo de construção de um motivo coreográfico, ou seja, o início de um trabalho de CC.

Tabela 4 Método de construção	
Sequência	Estímulos: auditivos, visuais, ideacionais, táteis e cinestésicos
	Decisão sobre qual o tipo de dança: pura, estudo, abstrata, lírica, dramática e cômica
	Improvisação
	Avaliação da improvisação
	Seleção e refinamento

Tabela 4 - Sistematização dos métodos de construção propostos por Smith-Autard (2010).

Desta forma, a autora refere um novo tópico, a improvisação. Interessa referir, a este ponto, que o modo de ação do corpo nesta exploração e na construção de material deverá assentar na **improvisação estruturada**. Isto é, através de tarefas propostas aos alunos, estes tenham que resolver sem recorrer a uma forma pré-ensaiada, mas que lhes sirva de suporte para o desenvolvimento de material coreográfico. Como forma de explicitação do termo improvisação estruturada, Manning (2013), utiliza a expressão análoga “enabling constraints”. Ou seja, os ‘constrangimentos’ permitem a existência de um campo aberto de experimentação. Explicitando a sua importância no trabalho coletivo,

Enabling constraints for mobile architectures include inventing techniques for collective alignments that evolve beyond pure movement habituation. These techniques can begin with an object but must find creative ways of transducing the object into a proposition for the collective individuation of a distributed relational movement. (Manning, 2013, p. 112)

Neste âmbito, Smith-Autard (2010) distingue improvisação e exploração. Ou seja, exploração corresponde a uma investigação sistemática, examinação ou estudo com o objetivo de fazer novas descobertas ou apreender algo novo; improvisação surge como uma invenção sem preparação ou execução espontânea “(...) in an impromptu or unforeseen way (...)” (p.89). Desta forma, a propósito da peça *Landings* (1976) de Rosemary Butcher, Mackrell (1992) afirma que: “A lot of the movement was improvised in performance, though the structure of the piece was very carefully set.” (Smith-Autard, 2010, p.89). Ou seja, muito embora exista uma forte componente de movimento improvisado, há uma estruturação do mesmo, onde a liberdade e a espontaneidade do movimento é limitada pela estrutura. Em suma, a autora defende que o conhecimento da dança como forma de arte só pode ser adquirido através da experiência de dançar, compor, e ver. Onde o sucesso para a CC reside, por um lado, na intuição do coreógrafo e, por outro, no domínio de um vasto vocabulário de movimento como meio de expressão. Assim é facilitado o processo de criar uma estrutura e dar forma a uma coreografia através de proposições ou **ferramentas de composição**.

Modelo de Criação I.D.E.A. e os *Transformative Systems*

Continuando a análise de processos de criação coreográfica, Lavender (2006), afirma que existem quatro operações intrínsecas ao ato de criação levadas a cabo pelo coreógrafo: Improvisação, Desenvolvimento, Avaliação e Assimilação.

I speak of the operations through the acronym IDEA: Improvisation, Development, Evaluation, and Assimilation. (...) IDEA model is not prescriptive; it is a map of the operations intrinsic to dance making, useful for helping a choreographer to locate and orient herself in her process. (Lavender, 2006, p.8)

Isto não significa dizer que existam apenas quatro ações ou apenas quatro comportamentos no processo, “Still, everything they do boils down to one or another of the four operations.” (Lavender, 2006, p.8). Na tabela 5 estão expressas resumidamente as ideias propostas pelo autor.

Tabela 5 I.D.E.A. modelo de criação/composição	
<i>Improvisation</i> (improvisação)	O termo 'improvisação', no modelo, refere-se a qualquer meio de inventar ou gerar material de movimento. Os coreógrafos podem imaginar ou experimentar fisicamente. Existem inúmeras formas de gerar o material e colocá-lo provisoriamente numa dança emergente. A necessidade de executar esta operação pode surgir em qualquer momento do processo.
<i>Development</i> (desenvolvimento)	Os coreógrafos, em determinadas alturas, manipulam o material/vocabulário de movimento através de táticas e 'dispositivos' de variedade infinita: alongar, encurtar, comprimir, expandir, reverso, repetir, alisar, afiar, e assim por diante. Podem também modelar o movimento em termos de velocidade e de dinâmica. Outra forma é vincular o vocabulário de movimento com outra frase, ou moldar a sua forma. Todas as formas possíveis de trabalhar um ou outro aspeto do movimento ou moldá-lo através de ferramentas de composição, insere-se nesta fase de desenvolvimento.
<i>Evaluation</i> (avaliação)	Assim que o coreógrafo improvisa e desenvolve o seu material, avalia as suas ações e seus resultados. Quando intui ou conscientemente reconhece que não está a atingir os resultados que quer, espera-se que mude o que está a fazer para obter melhores resultados, ou modifica a sua ideia de acordo com o material coreográfico gerado. Dentro de ambos os casos, para 'seguir em frente', deve avaliar intuitivamente ou reflexivamente ambas as consequências das suas escolhas. Este processo deve ser contínuo até à apresentação pública.
<i>Assimilation</i> (assimilação)	Os coreógrafos devem assimilar, ou colocar juntos, pedaços e partes da dança em partes maiores que, eventualmente, aglutinam-se para a apresentação do objeto performativo. Com o ato final de assimilação uma dança é concluída.

Tabela 5 - Resumo do modelo I.D.E.A. proposto por Lavender (2006).

Neste plano definido por Lavender (2006), é possível inferir que a criação coreográfica e a composição implícita não seguem uma ordem cronológica e, tal como afirma Smith-Autard (2010), a improvisação corresponde a uma etapa basilar durante o processo de criação e composição. I.D.E.A. permite uma maior reflexão sobre os processos de composição que conformam a criação coreográfica. Lavender & Sullivan (2008), numa publicação posterior, sugerem um conjunto de proposições para o ensino da criação/CC através dos *Transformative Systems*. Estes sistemas integram quatro operações que são aplicáveis em contexto pedagógico e que podem acompanhar um processo criativo de criação coreográfica. Tornam-se relevantes, a este ponto, uma vez que estreitam e sistematizam, através de exemplos uma prática pedagógica: (1) **Task/Activation** (criação de conceitos iniciais), consiste na criação de um plano onde o aluno é capaz de criar uma rede de associações que se traduz numa geração de ideias e conceitos. (2) **Creative Process Mentoring** (acompanhamento do processo criativo), consiste no acompanhamento, por parte do professor, ao longo do processo criativo através da clarificação de relações, intensões, práticas e formas que o aluno encontra ao longo processo. (3) **Rehearsal Criticism** (reflexão crítica sobre o desenrolar do processo criativo), resulta no acompanhamento em estúdio por parte do professor analisando a forma como o aluno/coreógrafo dirige o seu trabalho, e de que forma aplica algumas instruções ou ferramentas de composição. (4) **Provocative Workshopping** (pesquisa) é descrito como um pensamento-em-ação que os professores devem incitar nos seus alunos, fazendo com que estes explorem o material coreográfico, as suas intensões e as estruturas coreográficas de forma que que ganhem um maior entendimento sobre os mesmos.

Princípios pedagógicos de C.R.E.A.T.E.

Continuando no domínio pedagógico da composição, importa focar a atenção sobre o que Davenport (2011) propõe através do acrónimo C.R.E.A.T.E. sugerindo uma abordagem à CC no contexto educativo. Através de uma sistematização articulando a teoria e a prática, esta autora, aponta seis princípios pedagógicos como guias que se encontram descritos na tabela 6.

Tabela 6 C.R.E.A.T.E. princípios pedagógicos	
<i>Critical reflection</i> (reflexão crítica)	A reflexão crítica sobre os processos de composição tem de estar presente no processo pedagógico no âmbito da CC. Deste modo, a prática educativa da reflexão crítica desenvolve o conhecimento estético, o que leva ao aguçar da perceção sobre a maneira de ver e de criar coreografia, tal como é capaz de abrir várias interpretações e maneiras de ver a mesma composição. Esta reflexão crítica deve ser fomentada em sala de aula através da sua apresentação. Para apresentar coreografias ou estudos em sala de aula e refletindo criticamente, o professor poderá utilizar três modos distintos propostos. (1) Variar o formato de apresentação: alternar entre trabalhar como uma turma completa e dividir em grupos menores para partilhar e fornecer <i>feedback</i> verbal (os alunos sentem-se menos vulneráveis ao mostrar o trabalho em pares). (2) Fornecer <i>feedback</i> não-verbal: todos os alunos respondem com movimento (sem palavras), imediatamente após ver um estudo de movimento, enquanto o criador observa, vendo o reflexo do que criou, e colhendo ideias para desenvolver o movimento. (3) Modelar um estudo efetivo: o professor realiza um estudo de movimento que demonstra um conceito específico e gera observações. Isso também dá aos alunos a oportunidade de descrever, interpretar e avaliar a composição do professor e para o professor modelar a abertura ao <i>feedback</i> (com a orientação certa, os alunos não devem imitar o professor).
<i>Reason for dance making</i> (propósito para a criação)	Neste aspeto, são abordadas as razões para a criação coreográfica sob a forma de uma dança. Ou seja, uma discussão sobre os motivos das escolhas coreográficas. Qual a razão de determinado movimento ter sido criado, por exemplo. Entender o 'porquê' que orienta o 'quê' é fundamental para o desenvolvimento do potencial e coerência coreográfica. Esse entendimento não precisa de ter uma articulação verbal, uma vez que a consciência pode ser construída de muitas maneiras. O desmistificar a criação coreográfica, no contexto educativo, torna-se uma forma importante para o acompanhamento do processo criativo por parte dos alunos uma vez que estão em processo de formação. Mesmo que, muitas vezes, as respostas estejam no movimento que se desdobra no espaço ao longo do tempo, é preciso questionar para que se fomente o espírito crítico. A autora defende que, por exemplo, através de exercícios de <i>brainstorming</i> é possível fomentar o espírito crítico para que os alunos descubram, por eles mesmos, a relação íntima entre forma e conteúdo.
<i>Exploration and experimentation</i> (exploração e experimentação)	A exploração e experimentação tornam-se ferramentas importantes, em sala de aula, onde os alunos devem ser encorajados a arriscar no que diz respeito às suas próprias limitações. Muitas vezes condicionam-se devido a aspetos da sua personalidade ou medos inerentes à exposição. A experimentação e a exploração devem dilatar-lhes os limites além dos seus parâmetros seguros, criando novas zonas de pensamento e prática. A autora defende a existência de uma prática criativa "(...) <i>practice creativity in a supervised setting</i> (...)" (Davenport, 2011, p.29). Esta prática poderá ser mediada através de jogos, ou seja, através de exercícios orientam a exploração de movimentos e ensinam aos alunos a experimentar impulsos sem qualquer juízo de valor sobre os mesmos.
<i>Aesthetic agenda</i> (plano estético)	O plano estético é, muitas vezes, construído através da análise das coreografias de artistas ou, no contexto pedagógico, de professores e alunos. Através do <i>feedback</i> dos professores, estes modelam, o plano estético dos alunos, assim distintos valores estéticos são reforçados através de elogios, avaliação e processos de seleção coreográfica. Estes professores deverão fazer germinar o agenciamento estético nos seus alunos de forma a que sejam idiossincráticos, que busquem a novidade e realizem o seu potencial individual. Deve, assim, ser pedido aos alunos que reconheçam e identifiquem o seu plano estético particular fazendo com que eles se vejam através dos seus movimentos e preferências artísticas.

<i>Thematic integrity</i> (integridade temática)	A autora, no que se refere à 'integridade temática', aborda a lógica interna da dança, ou seja, a essência do trabalho. O 'tema' significa o propósito ou o objetivo do processo artístico (tal como sugere Foster, 1986), um tema pode e deve ser abstrato, mas precisa de ser definido logo no início do processo, para evitar que os alunos restrinjam a dança de forma a criar uma história ou uma narrativa logo à partida.
<i>Expression and experience</i> (expressão e experiência)	Os professores devem ter a responsabilidade de fornecer o potencial de experiências educacionais significativas e expressões artísticas. Expressividade implica a noção de que a energia se desloca de dentro para fora. A experiência conhece algo (interior) que foi percebido e sentido, e que se torna capaz de alterar o estado interior de um outro. Concebido como um relacionamento cíclico, a expressão-experiência reflete a ligação de professor-aluno, coreógrafo-bailarino e dança-público. Deste modo, existe autoexpressão na arte, porque se processa a assimilação desse material que emana da obra, de modo a mantê-lo na esfera pública de forma a que seja capaz de que construir um novo objeto.

Tabela 6 - Resumo do modelo C.R.E.A.T.E. proposto por Davenport (2011).

A autora defende, tal como Lavender (2006), que embora se apresentem sob a forma de acrónimo, C.R.E.A.T.E., os princípios pedagógicos sobrepõem-se, cruzam-se e informam-se uns aos outros, devendo ser tratados como uma abordagem holística no contexto da CC. Mais uma vez é referido que a noção de que a criação coreográfica e a composição, não obedecem a um modelo rígido elas antes cruzam-se num campo rizomático tal como sugerido por Marques & Xavier (2013). Outro aspeto que a autora define, são alguns domínios que os alunos deverão ser capazes de atingir e, por seu turno, os professores de fomentar no âmbito da CC. Deste modo, os professores deverão potenciar, nos seus alunos, a possibilidade de traduzir **ideias em movimento**, ou seja, um pensamento através do corpo e assim reconhecer as mais-valias da dança enquanto meio de expressão onde a improvisação surge como uma ferramenta coreográfica basilar na exploração de uma ideia. Também, no desenho coreográfico, têm de ser capazes de reconhecer a **lógica interna do movimento**. Em termos técnicos, devem ser capazes de aplicar o conceito de uníssono, dominar elementos como foco, energia, iniciação do movimento numa parte do corpo ou transferência de peso, modelação da dinâmica e da velocidade de frases de movimento, utilização do espaço, possibilidade de 'edição' da coreografia através da manipulação do movimento e exploração de relações entre os corpos. Também devem encontrar **fins ou resoluções lógicas** da própria coreografia e ter em consideração o público sem que se tenham de restringir por este. Assim, deverá ser fomentada a noção de 'olhar externo' de forma a que o aluno consiga ser autocrítico através da descoberta do significado do movimento.

A este ponto, após uma análise de alguns princípios que se inscrevem no binómio CC e processos de criação coreográfica contemporânea, importa reforçar o papel fulcral da improvisação e exploração do movimento, a forma como se extrai o material coreográfico e se elenca vocabulário de movimento. Desta forma, através de um processo constante de reflexão e refinamento, o movimento deve ser balizado dentro de alguns parâmetros que permitirão emergir uma singularidade estética. Estes parâmetros regem-se por princípios físicos que permitem encontrar linhas condutoras do vocabulário e das suas inflexões através de aspetos modeladores do movimento. E, por conseguinte, capazes de dilatar os limites

lexicais e sintáticos de modo a que o aluno se depare, através do seu corpo, com novas formas de dançar-pensar e pensar-dançar. Os princípios conceptuais também parecem emergir paralelamente a este trabalho físico, ou seja, a necessidade de sustentar um agenciamento físico através de um plano ideacional. Esta estrutura em andaime é capaz de induzir, no aluno, um desenvolvimento das suas componentes cognitivas e físicas contribuindo para que este seja capaz de ‘abrir’ o corpo ao mundo e deixar que este mundo o afete. Sugere-se, assim, que é através deste processo, que se fomenta a singularidade no aluno de forma a que este reconheça as suas próprias estruturas e seja capaz de, através delas, construir um objeto artístico. Deste modo, acrescenta-se a orientação do professor que deve ser consciente desta circulação e ser capaz de proporcionar, ao máximo, uma exploração multifacetada do aluno dentro da sua estrutura cognitiva. Onde, a relação professor-aluno, neste contexto, é um veículo de experiências estéticas e do desenvolvimento pedagógico e metodológico.

Modelo didático-democrático de criação coreográfica

Através dos autores referidos anteriormente, pode afirmar-se que o processo criativo implica uma interação entre coreógrafo e intérprete/bailarino. Importa, antes de desenvolver esta relação, proceder à desambiguação do intérprete e/ou bailarino. Muito embora possam parecer sinónimos estas palavras possuem significados diferentes, podem ser usadas em contextos coreográficos distintos. A este nível, Fazenda (2012), refere, a propósito do uso das palavras “coreógrafo” ou “direção artística” ou “direção e coreografia”, que o uso da palavra “intérprete” suplanta a palavra “bailarino”. Onde atribuiu, ao agente que dança, o intérprete, um papel fundamental também no processo criativo uma vez que é entendido como um sujeito capaz de, através das suas características e singularidade, contribuir ativamente no processo criativo (Fazenda, 2012). Colocando num mesmo plano os conceitos anteriormente evocados: processo coreográfico, processo pedagógico, operações do ato de criar e contexto coreográfico. É possível inferir que o modo de ‘fazer dança’, ou seja, criação de uma obra artística implica a relação entre as figuras de coreógrafo e intérprete e que esta relação possui uma miríade de formas. A este respeito, Butterworth (2009) propõe um *Didatic-Democratic framework model* para o ensino de coreografia. Este modelo apresenta uma abordagem aos conceitos de criação em dança e *devising* num contínuo de cinco abordagens genéricas diferentes num processo coreográfico. O modelo assume que o intérprete (“dance practitioner”) possui algum conhecimento e domínio do conceito de coreografia, e onde coreógrafo assume diferentes papéis que variam consoante a sua relação com os intérpretes situada num espetro desde o didático (ensinar por imitação) ao democrático (abordagem colaborativa).

Within the didatic-democratic model, a dance artist-practitioner is defined as na

experienced, multi-skilled individual: a dancer who may also choreograph and teach, a teacher who may also choreograph and dance or a choreographer who may also dance and teach. (Butterworth, 2009, p.178)

A autora defende ainda que este modelo ajuda: (1) identificar preferências pessoais; (2) reconhecer as necessidades específicas dos participantes na aplicação de *skills* coreográficos; (3) conferir um conhecimento mais profundo da influência de fatores contextuais no processo coreográfico. Na tabela 7, encontram-se as possíveis combinações dos papéis do coreógrafo/professor e do intérprete/aluno propostos pelo modelo. Estes processos não seguem uma linearidade progressiva apenas propõem uma reflexão do papel dos agentes no processo coreográfico no que respeita às interações, metodologias de liderança e abordagens coreográficas. Aqui são explicitados níveis de saber diferentes imprimindo, deste modo, métodos de ensino, interação social e aprendizagens particulares.

Tabela 7 Modelo Didático-Democrático				
Processo 1	Processo 2	Processo 3	Processo 4	Processo 5
Papel do Coreógrafo/Professor como:				
Especialista	Autor	Piloto	Facilitador	Colaborador
Papel do Intérprete/Aluno como:				
Instrumento	Intérprete	Contribuidor	Criador	Coautor
Competências do Coreógrafo/Professor:				
Controlo do conceito, estilo, conteúdo, estrutura e interpretação. Geração de todo o material.	Controlo do conceito, estilo, conteúdo, estrutura e interpretação relativamente às capacidades /qualidades dos bailarinos.	Conceito inicial, capaz de dirigir, definir e desenvolver tarefas através de improvisação ou imagens, moldar o material que surge.	Fornecer liderança; processo de negociação, intenção, conceito. Contribuir com métodos para fornecer estímulos, facilitar processo de geração de conteúdo a macro-estrutura.	Partilhar com os outros pesquisa, negociação e tomada de decisão sobre os conceitos, intenção e estilo, desenvolver/partilhar /adaptar conteúdos de dança e estruturas do trabalho.
Competências do Intérprete/Aluno::				
Convergente: imitação, replicação.	Convergente: imitação, replicação, interpretação	Divergente: replicação, conteúdo desenvolvimento, criação de conteúdo (Improvisação e respondendo a tarefas).	Divergente: conteúdo e criação desenvolvimento (Improvisação e respondendo a tarefas).	Divergente: conteúdo e criação desenvolvimento (improvisação, definição e respondendo a tarefas), compartilha a tomada de decisão sobre os aspetos da intenção e estrutura.
Interação Social:				
Passiva, mas receptiva, podendo ser impessoal.	Atividades separadas, mas recetivas entre o desempenho pessoal e qualidades de expressão.	Participação ativa de ambas as partes, relação interpessoal.	Geralmente interativo.	Interativa através do grupo.
Métodos de Ensino:				
Autoritarismo	Direcional	Liderança como guia	Mentor com afeto/cuidado	Autoria partilhada
Abordagens de Aprendizagem:				
Conformar, receber e processar a instrução.	Receber e processar a instrução e utilizar a própria experiência como performer.	Responder às tarefas, contribuir para descoberta guiada, replicar o material de outros, etc.	Responder às tarefas, resolver problemas e contribuir para descobertas guiadas participando ativamente.	Experiencial. Contribuir plenamente para conceito, conteúdo, a forma, o estilo, processo e descoberta/investigação.

Tabela 7 - Espectro do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2009) adaptado de pp.187-188.

Com uma análise da tabela 7, é possível avaliar que do processo 1 para o 5 existem diferentes valências subjacentes no processo criativo tanto no papel de coreógrafo/professor como do intérprete/aluno. Com a tabela 8 resumem-se as valências de cada processo.

Tabela 8 Valências dos processos	
Processo 1	Aprender como criar dança observando e aprendendo do processo criativo do coreógrafo. Ser inspirado por este. Aprender formas convencionais ou vocabulário novo.
Processo 2	Trabalhar com um perito, desfrutar do seu processo criativo e desafio técnico identificando as suas qualidades específicas (incluindo estilo de movimento pessoal). Desenvolver interpretação individual ou criação de personagem.
Processo 3	Introdução do processo de <i>devising</i> , contribuir para a coreografia respondendo a tarefas através de improvisação ou resolução de problemas. Permite o desenvolvimento de mecanismos facilitadores do processo, compreendendo e contribuindo para as intensões do coreógrafo.
Processo 4	Mergulhar no conceito de <i>devising</i> , contribuindo como um todo para o processo criativo através de negociação, participação ativa no conteúdo da criação e decisões acerca da estrutura. Aplicando a análise e a avaliação no processo que se desenvolve interagindo com o grupo através de um envolvimento pessoal no trabalho.
Processo 5	Partilhar a autoria do trabalho desde a investigação, através da negociação e tomada de decisão, partilhando esta tomada de decisão no conteúdo da criação e no seu desenvolvimento: intensão e estrutura.

Tabela 8 - Resumo das principais valências na utilização dos cinco processos (Butterworth, 2009).

Depois de analisar os traços gerais de cada processo no enquadramento do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2009), constata-se que existem três processos de *devising* em dança correspondentes ao processo 3 – os intérpretes colaboram para o conceito do coreógrafo; processo 4 – os intérpretes colaboram com o coreógrafo; processo 5 – trabalho conjunto de intérprete-coreógrafo. Tendo em conta a natureza do trabalho desenvolvido no estágio, interessa focar a atenção nestes três processos. Uma vez que permitem a partilha de papeis e de responsabilidade pelos métodos de colaboração ou decisão conjunta. Ou seja, devem ser assentes em premissas onde “(...) artists might develop trust and respect, come to common understanding and clarify intentions, roles and agendas.” (Butterworth, 2009, p. 189). Desta forma a autora, citando Schirle (2005, p.92) refere “In the crucible of devising, each group must strike its own balance between the productive engagement of artistic egos and the generosity of the collaborative spirit.” (Butterworth, 2009, p. 189). Durante o processo de *devising* há sempre o risco de uma sobreposição do compromisso entre ideias artísticas e estética e a visão pessoal, nomeadamente no processo 5. Contudo existem muitos benefícios desta partilha, para

(...) ensemble of dancer creators engaged in creating original work, the compounding ideas and energy provide personal knowledge of intent and context for all members. The developing work cannot be mindless; it demands critical thinking. (Butterworth, 2009, p.189)

No contexto do ensino artístico é uma prática comum coreógrafos que trabalham num ambiente educacional usarem estudantes de dança como os instrumentos do seu trabalho

artístico e que se inserem no âmbito da CC. A dinâmica inerente dessa relação gera questões éticas que podem afetar a coreografia e a experiência de aprendizagem do aluno. Haines (2006) levanta algumas questões: Em que ponto decisões coreográficas imprimem metas para uma pedagogia centrada no aluno? Como pode o modelo tradicional de coreógrafo no centro do processo cruzar com os objetivos curriculares? A autora coloca, ao mesmo nível, a possibilidade de um processo criativo servir um propósito pedagógico sem que perca as suas características fundamentais. É referido que, como artistas e educadores, existe a responsabilidade em manter a qualidade do ensino de dança. Assim, devem ensinar, conduzir e modelar um processo coreográfico que permita aos alunos envolver-se criticamente com a resolução de problemas e tomada de decisões. Sugere-se alcançar uma pedagogia ética, centrada no aluno mesmo quando é a visão abrangente do coreógrafo/professor que estabelece um padrão artístico e aglutinador.

What I want to be doing as an educator, however, is to use strategies that ensure a respect for students of all learning styles and backgrounds. I want to employ pedagogical methods that will support students in their development as critical thinkers and self-directed learners. (Haines, 2006, p. 15)

Assim cabe, ao coreógrafo/professor, fornecer um nível de desafio aos intérpretes/alunos no sentido de desenvolver um trabalho coreográfico interessante e que possa fomentar o compromisso próprio com um compromisso honesto e reflexivo sobre a pedagogia, que oferece um ambiente de respeito onde a dança, os intérpretes/alunos e o coreógrafo/professor podem prosperar. Devem ser exploradas a natureza da colaboração, numa ampla gama de práticas. De facto, o conceito de colaboração, num processo criativo, é a sua pedra basilar e traz benefícios para a formação do aluno-intérprete. Ou seja, ao abrir a possibilidade de entrada neste mundo sensível, os alunos entendem como pode um processo criativo de criação e CC em dança conferir ferramentas que desenvolvam a sensibilidade e a reflexão sobre uma prática física e artística. Esta posição revela um potencial pedagógico enorme e induzem uma pedagogia transformativa descrita por Haines (2006). “I am undermining student-centered pedagogical values and negating constructivist theories of education that define learning as the knowledge and meaning ‘constructed’ by students processing new information along with their own life experiences.” (Haines, 2006, p.15). Seguindo os princípios da educação transformadora propostos esta vê, na dança e no processo colaborativo, uma oportunidade de oferecer uma alternativa educacional para o ensino tradicional. “Collaborative approaches to choreography appear to evade the authoritarianism that is seen as governing the traditional choreographic process and offer students valuable experience in decision making and negotiation.” (Haines, 2006, p.15).

Em suma, a CC é uma parte integrante das práticas de criação coreográfica contemporânea através de vários métodos e processos profundamente autorais. Nos vários aspetos, dos processos de criação, subjazem: os processos de improvisação/experimentação; escolha, refinamento e desenvolvimento de material coreográfico; e reflexão sobre o projeto estético e sobre os métodos e processos desenvolvidos. Todos estes aspetos são maleáveis dentro do espectro de relação entre o coreógrafo/intérprete ou professor/aluno mas devem ser sempre contextualizados no âmbito pedagógico.

2.5 Componentes do movimento – revisitação da proposta de Laban

Depois de uma aproximação dos conceitos de TDCont e de CC, é necessário um ‘caminho intermediário’ que permita, por um lado, uma sistematização de conceitos em torno do movimento e, por outro, uma ponte entre a vertente criativa e a vertente técnica. Será, a partir de algumas noções provindas de Laban, que se estruturará o presente capítulo de modo a que seja possível a definição de conceitos importantes no presente contexto. Laban, e a sua proposta,

(...) consistiu, sobretudo, em considerar o corpo «em movimento», e não um corpo fantasiosamente originário, imóvel, no qual o movimento viria imprimir a sua marca. A partícula linguística que liga os termos «corpo» e «movimento» (e também a «dança») deveria ser sempre «em» e não «e». (Loupe, 2012, p. 103)

Laban impõe-se como um marco importante na noção de ‘corpo-em-movimento-em-dança’, conceito basilar na sua proposta de análise de movimento e que serve como ponto de chegada e ponto de interseção do que fora enunciado nos capítulos anteriores no que respeita à dança contemporânea e à criação coreográfica e composição. Este, torna-se uma figura incontornável, neste contexto, uma vez que promoveu a integração da teoria e da prática na experiência vivida e no seu estudo afirmando-se como um artista-investigador. “Who was it who said I am not a human doing, nor a human thinking, but a human moving is. Laban remarked that being an artist-researcher did not mean artist on Monday and researcher on Tuesday but a fusion, an integration in the event.” (Preston-Dunlop & Sayers, 2010, p. 8). Assim importa, neste instante, entender de que forma Laban se debruça sobre o movimento e o correlaciona com o corpo e com a dança, “Movement is, so to speak, living architecture – living in the sense of changing replacements as well as changing cohesion. The architecture is created by human movements and is made up of pathways tracing shapes in space.” (Laban em Baudoin & Gilpin, 1989 citado por Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010, p. 29). Aqui podem ser sublinhados alguns conceitos de arquitetura (que o próprio estudou) que se constroem através do corpo no espaço. De facto, o espaço torna-se um conceito principal na

esfera do movimento. Desta forma, na abordagem de Laban, existem várias influências de diversas áreas como as artes visuais, a antropologia e a filosofia, nomeadamente a filosofia contemporânea do movimento tal como refere Sutil (2016). Este autor sublinha especialmente Bergson devido ao seu trabalho em torno da Imagem-Movimento, onde este afirma que “(...) movement is an extension of being itself.” (Sutil, 2016, p.157) e propõe uma combinação de visualização e movimento como parte de um estudo propriocetivo da filosofia de movimento ecoando no conceito de movimento e espaço proposto por Laban. Deleuze (2016), no contexto da Imagem-Movimento proposto por Bergson, refere-se ao movimento afirmando que este não se deverá confundir com o espaço, uma vez que

O espaço percorrido é passado, o movimento é presente, é o ato de percorrer. O espaço percorrido é divisível, e até infinitamente divisível, ao passo que o movimento é indivisível, ou não se divide sem mudar de natureza com cada divisão. O que supõe a ideia complexa: os espaços percorridos pertencem todos a um único e mesmo espaço homogéneo, ao passo que os movimentos são heterogéneos, irredutíveis entre si. (Deleuze, 2016, p. 13)

Aqui é possível estabelecer uma relação com a indivisibilidade intrínseca do movimento proposta Gil (2001), ou seja, que não é possível uma segmentação do movimento uma vez que este já possui em si o sentido do todo. Assim, a utilização do espaço implica a movimentação do corpo, uma utilização cinética desse corpo que percorre o espaço e esse espaço sim pode ser divisível e ‘arquitetado’ num movimento que provém de pulsões internas e que se define num plano paradoxal de ligação entre o interior e o exterior (Gil, 2001).

The fortunate thing in dancing is that space and time cannot be disconnected, and everyone can see and understand that. A body still is taking up just as much space and time as a body moving. The result is that neither the one nor the other – moving or being still – is more or less important, except it’s nice to see a dancer moving. (Cunningham, 1952, p. 26)

Laban, de modo a sistematizar o estudo do corpo e do movimento, define-o como *Choreology* (Coreologia - tradução proposta por Mota, 2012). Ou seja, “(...) the study of the hidden grammars behind movement (...) the hidden grammar of spatial form in choreutics, the hidden grammar of dynamics and rhythm in eukinetics and the structural grammar of movement for rehearsal and in noting, kinetography.” (Preston-Dunlop & Sayers, 2010, p. 8). Desta forma,

Mota (2012) estabelece um conjunto de princípios básicos² que subjazem a teoria e prática de Laban onde se estabelece uma profunda relação entre o movimento e a vida. Desta forma sublinham-se três áreas do conhecimento referidas por Preston-Dunlop & Sayers (2010) partindo dos estudos Coreológicos: a *Choreutics* (Coreutica - tradução proposta por Mota, 2012) a *Eukinetics* (Eucinética - tradução proposta por Mota, 2012) e a *Kinetography* (Cinetografia - tradução proposta por Mota, 2012). Deste modo, **Coreutica** prende-se com o estudo do espaço e da sua harmonia; **Eucinética** respeita aos aspetos dinâmicos (*effort*) do movimento e do ritmo; **Cinetografia** concerne aos aspetos de notação do movimento, também referido como *Labanotation*. Segundo Hartewig em Diehl & Lampert (2011), os métodos baseados em Laban estão estreitamente interligados com a coreografia. O espaço e o movimento estão inseparavelmente relacionados um com o outro e refletem-se um no outro numa visão holística do mundo e do corpo. Laban entende o movimento como tendo uma dinâmica própria, como um fenómeno que existe independentemente do contexto ou da forma da dança e profundamente ancorado na singularidade de quem o realiza "So movement evidently reveals many different things. It is the result of the striving after an object deemed valuable, or of state of mind. Its shapes and rhythms show the moving person's attitude in a particular situation." (Laban & Ullmann, 2011, p. 2). A sua análise é, deste ponto de vista, possível de aplicar em todas as formas de movimento. Uma vez que o movimento é visto pelas trajetórias ou caminhos espaciais, isto coloca o foco no conteúdo geométrico do movimento, na 'arquitetura viva' que este cria no espaço. Laban também sistematizou os aspetos qualitativos do movimento na sua teoria de *effort* (energia - tradução proposta por Fazenda, 2012) onde assume que uma determinada energia interna desencadeia uma certa reação física e emocional.

Para Laban e para os seus seguidores, o corpo como «geografia de relações» elabora-se a partir de um impulso interior (*inner impulse*) que visa exteriorizar e, de seguida, simbolizar uma relação. Não se deve, porém, assumir que a relação interior-exterior

² Os princípios sugeridos pelo autor são os seguintes: "(1) O movimento é universal; (2) O movimento está em todas as coisas vivas; movimento é igual à vida; (3) A qualidade da vida está diretamente relacionada à sofisticação do movimento; (4) A intenção, a variedade e a complexidade são características do movimento que fornecem as informações sobre a qualidade geral da vida; (5) O corpo humano é uma unidade de aspecto triplice, isto é, uma trindade composta por corpo, mente e espírito; que são interdependentes e relacionados ao movimento; (6) O movimento é sempre usado para duas finalidades distintas, tais como: a) o alcance (ou realização) de valores tangíveis, em todos os tipos de trabalho; b) para abordar os valores intangíveis, como por exemplo, na prece e na adoração; (7) O ser humano move-se para satisfazer um desejo, uma necessidade, que tanto pode ser: a) uma necessidade básica – p. ex.: ir de um lugar a outro (locomoção); b) uma necessidade maior – p. ex.: extravasar energia e aliviar tensões; ou c) uma necessidade sutil – p. ex.: a necessidade de expressar a própria singularidade; (8) O movimento pode ser também motivado por necessidades sociais, ou seja, o desejo de integrar-se com outros indivíduos, de maneira a desenvolver um senso de comunidade e comunhão; (9) O movimento tanto é consciente quanto inconsciente." (Mota, 2012, p. 63).

se resumiria a um processo de exteriorização dos conteúdos ocultos do «eu». Na dança, o «eu» circula. É, de facto, ao mesmo tempo objeto e actor dessa circulação relacional. Os quatro factores enunciados por Laban são de alguma forma as «chaves» dessa circulação.” (Louppe, 2012, p. 103)

Consequentemente, um sentimento e/ou uma intenção interior atendem a cada movimento e são expressos na própria qualidade dinâmica e rítmica do movimento. Ele descreve essas qualidades como uma série de padrões que combinam os fatores de espaço, peso, tempo e fluência.

Use of the body and changes in body shape, use of space, and movement effort are not just described, they are also assigned certain characteristics that reflect the dancer’s inner world. These characteristics cannot, ultimately, be perceived by an outside observer and thus remain an interpretation. Accordingly, movement is not just being observed, but also interpreted at the same time. (Diehl & Lampert, 2011, p.130)

No contexto educativo, “Laban’s theories about space assisted teachers and pupils in understanding the body’s relationship to space and in analyzing the body’s spatial orientations. (...) This created a more objective, object-oriented, and analytical approach to teaching modern dance technique (...).” (Diehl & Lampert, 2011, p.102). Em suma, a educação foi um interesse basilar em Laban onde os aspetos criativos são a chave para que esta seja plena (Preston-Dunlop & Sayers, 2010, p.10). Smith-Autard (2010), afirma que, ao longo das últimas quatro décadas, se assistiram a rápidas e grandes mudanças na educação no que respeita ao ensino da dança. Através de Redfern (1973), a autora ressalva a necessidade de estruturar em vez de apenas fruir através da dança de forma a que se estabeleça uma “(...) relationship and coherence of the constituent parts becomes of increasing interest and importance” (Redfern, 1973, p.103 citado por Smith-Autard, 2010, p.3), enfatizando a criação coreográfica como veículo para preconizar esta estruturação. Laban, distancia-se desta visão, uma vez que enfatiza o processo experiencial e centrado no aluno onde dançar é um meio de desenvolver qualidades pessoais. O que a autora propõe é um modelo ‘intermediário’ que incorpora aspetos do modelo educativo enfatizando o processo proposto por Laban e o modelo profissional que dá ênfase ao produto. Desta forma, uma característica particular deste modelo, consiste na visão da dança como um elemento facilitador para uma educação estética através das suas múltiplas valências: composição, performance e apreciação. O modelo ‘intermediário’, sugerido pela autora, torna-se um veículo de uma pedagogia que assume os pressupostos provindos de Laban, mas projeta-os na direção da criação

coreográfica. Numa articulação entre teoria, prática e performatividade, no presente relatório, serão considerados quatro grandes aspetos que enformaram a prática pedagógica. A divisão em quatro grandes categorias foi proposta por Langton (2007) e é constituída por: (1) **Aspetos do corpo** (o que o corpo faz); (2) **Aspetos do espaço** (onde o corpo se move); (3) **Aspetos dinâmicos** (como o corpo se move); (4) **Aspetos de relação** (com quem ou com o quê que o corpo se move). Estes aspetos integram-se no modelo ‘intermediário’ uma vez que reúnem características e definições oriundas de Laban mas aglomeram outras visões e influências singulares do estagiário e que se aproximam destas quatro esferas. Para a definição destes quatro aspetos, importa interligá-los através das componentes do movimento, uma vez que são aspetos transversais e que permitem uma melhor compreensão de cada um. As componentes estruturais do movimento são elementos essenciais e têm de existir independentemente da motivação ou intenção do intérprete. São vistos geralmente como a coordenação corporal de todos os tipos, ações, tempo e dinâmica de ações, relações dentro do corpo e entre corpos. (Preston-Dunlop, 2014).

Aspetos do corpo

O corpo, como agente é de facto uma unidade primordial do movimento uma vez que promove a troca e é o veículo por onde circulam fluxos das mais variadas proveniências. Como refere Louppe (2012), o corpo surge a partir de um impulso interno que estabelece uma relação, a autora refere o corpo como uma “geografia de relações” (p.103). No que respeita ao corpo, importa estabelecer vários planos que lhe conferem a possibilidade de ser ‘ator-objeto’. Enumeram-se seis componentes fulcrais na análise do corpo: (1) Articulações; (2) Zonas; (3) Superfícies; (4) Planos; (5) Outros aspetos: Simetria e assimetria e Ponto de iniciação do movimento; (6) Categorias do movimento. Cada componente encontra-se subdividido em diferentes níveis que se encontram sistematizados na tabela 9.

Tabela 9 Subdivisões do corpo				
Zonas do corpo	Articulações do corpo	Superfícies do corpo	Planos do corpo	Outros aspetos
Mãos	Cotovelos	Palmas	Sagital (direita/esquerda)	Simetria/Assimetria
Braços	Joelhos		Frontal (frente/trás)	
Pernas	Ancas	Costas	Transversal (cima/baixo)	
Cabeça	Ombros		Três dimensões do corpo: altura, largura e profundidade	Ponto de iniciação do movimento
Tronco	Pescoço	Peito		
Pés	Pulsos			

Tabela 9 - Resumo das principais subdivisões do corpo na observação da sua ação (Fazenda, 2012; Laban & Ullmann, 2011; Langton, 2007).

Para além de uma análise ‘anatômica’ com as Zonas, Articulações, Superfícies e Planos, importa listar também componentes cinéticas do corpo, ou seja, que tipo de ações este realiza.

Relativamente às categorias de movimento encontram-se explicitadas na tabela 10 que se apresenta seguidamente e que seguem a nomenclatura de Preston-Dunlop (2014).

Tabela 10 Categorias de movimento	
<i>Transferring of weight</i> (transferência do peso)	A transferência de peso pode surgir através das ações de <i>sliding</i> (deslizar), <i>falling</i> (cair) e <i>rolling</i> (rolar) ou de, colocar o peso deliberadamente de uma parte do corpo para outra (de um pé para o outro, do calcanhar para a meia ponta). “The way which the body’s weight, supported by one leg, is transferred to the other leg; or to both legs, or to the knee, or from the whole foot to the ball of the same foot” (Rudolf Laban, 1956 citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 242)
<i>Travelling/Locomotion</i> (travessia/locomoção)	Viajar de um local para outro no espaço, viajar para chegar a algum lado, viajar para sair do local onde se está, viajar para fruir na travessia. Esta viagem ou travessia pode ser realizada através de várias ações como <i>stepping</i> (andar), <i>running</i> (correr), <i>crawling</i> (rastejar), <i>limping</i> (coxear), <i>shuffling</i> (arrastar), <i>rolling</i> (rolar), <i>sliding</i> (deslizar) e numa miríade de outras hipóteses. “Movements which locomote through the space, contrasted with those which stay on the spot; found widely in all genders.” (Preston-Dunlop, 1995, p. 245)
<i>Jumping</i> (saltar)	Saltar implica três momentos: <i>preparation</i> (preparação), <i>take-off</i> (impulsão), <i>flight</i> (ausência de contacto com o chão ou suspensão) e <i>landing</i> (aterragem). Os saltos tradicionais dividem-se em: (1) de um pé para o outro – <i>leap</i> ; (2) do pé para o mesmo – <i>hop</i> ; (3) de um pé para dois pés – <i>assemblé</i> ; (4) de dois pés para um pé – <i>sissonne</i> ; (5) de dois pés para os dois – <i>sauté</i> ; (6) de qualquer parte do corpo para outra. “A basic action in dance, found in all styles and modes; essentially consisting in a preparation, take off, flight in the air, and landing; interest may be in the height, the length, the footwork, etc.” (Preston-Dunlop, 1995, p. 244)
<i>Turning</i> (girar)	Girar implica um movimento segundo um eixo e pode ser realizado <i>en dedans</i> ou <i>en dehors</i> . “Movements of the whole body which go around its vertical axis. Pirouette, pivot, fouetté, reversé, tour en l’air, swivel, whirling, twirling, spinning, change of front, slew round, revolve” (Laban Center for the Movement and Dance, 1993 citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 246)
<i>Over-balancing/re-balancing</i> (equilíbrio/desequilíbrio)	Perder e ganhar equilíbrio sentindo a labilidade do corpo com a perda da verticalidade. Sentir o ponto de equilíbrio à medida que o corpo se afasta deste e perde algum controlo. Sentir o <i>momentum</i> e o <i>flow</i> (fluidez) de forma a reequilibrar novamente através do contacto com o chão (<i>groundness</i>) reencontrando a verticalidade. “[Equilibrium] The state one gains when returning to the stable base, and loses when moving into lability.” (Rudolf Laban, 1956 citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 241)
<i>Holding still</i> (parar)	Parar significa mais do que reter o movimento, é um estado que continua o que lhe precedeu, seja uma qualidade de movimento ou uma intensão. “Coming into a position and retaining it, sustaining and expanding, totally focusing into it... an inner stirring...the resonance.” (Thea Barnes, Susan Sentler e Brenda Baden-Semper citadas por Preston-Dunlop, 1995, p. 141)

Tabela 10 - Ações do corpo descritas em seis categorias de movimento definidas por Preston-Dunlop (2014, pp. 95–99).

Com a análise ‘cinética’ e ‘anatômica’ os aspetos do corpo ficam circunscritos a matéria palpável e que poderá ser alvo de debate. Esta recolha de elementos não segue apenas um autor, consiste uma recolha de aspetos que se consideram importantes no contexto do presente relatório. Estas noções de corpo tornam-se importantes na análise do movimento e do **estilo de movimento** que considera como “(...) um arranjo de propriedades visuais e cinestésicas distintivas.” (Fazenda, 2012, p. 80) Estas propriedades, segundo a autora, relacionam-se com “(...) os aspetos qualitativos do movimento; as partes do corpo envolvidas no movimento; e a forma como o corpo usa o espaço (...) o tempo em que o movimento é

realizado e o seu ritmo.” (Fazenda, 2012, pp. 80–81). Deste modo, o corpo conforma-se como um ponto de convergência de múltiplos fatores que se correlacionam com a sua capacidade de desdobramento,

Eis o corpo orgânico, o corpo que ocupa espaço, o corpo visto como volume inteligente que sofre e ama. (...) O corpo é, assim, um volume de tempo, uma coisa que ocupa espaço e tempo: o meu corpo ocupa o meu tempo, eis uma definição possível de alguém que está atento aos acontecimentos que o rodeiam; ao mesmo tempo o meu corpo ocupa o meu espaço (...). (Tavares, 2013, p. 188)

Aspetos do espaço

O espaço surge como um agente intrinsecamente ligado à movimentação do corpo, “A forma como o corpo usa o espaço diz respeito à forma espacial incorporada no movimento (*space-in-the-body*) e à utilização do espaço performativo (*body-in-the-space*).” (Fazenda, 2012, p. 86). É, portanto, um aspeto que permite a cartografia do corpo no espaço e do espaço do próprio corpo. O espaço pode ser então definido como “A tangible element to move through, with conscious intention, a place to journey in.” (Robert Cohan, 1986 citado em Preston-Dunlop, 1995, p. 296). Desta forma, há uma relação axial entre o exterior do corpo e o impulso interno, referido anteriormente, e com a possibilidade de ‘arquitetar’ o espaço através do movimento do corpo. Este aspeto insere-se na **Coreutica** proposta por Laban, uma vez que “Choreutics is the study of the spatial form embodied in movement, in particular of the harmonic content of spatial form and performativity.” (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010, p. 83). Nos seus mais variados aspetos, a Coreutica permite uma análise do espaço e da ‘harmonia do espaço’ no campo performativo e da própria fenomenologia do espaço. Estando dividida em conceitos primários de cinesfera, modelos geométricos e formas coreuticas (Preston-Dunlop, 1983). Deste modo, sistematizaram-se alguns conceitos importantes do espaço como: (1) Direções; (2) Planos; (3) Níveis; (4) Extensão; (5) Trajetórias e (6) Outros aspetos: Progressão no espaço, Projeção no espaço, Tensão no espaço, Design do corpo e Espaço negativo. Na tabela 11 encontram-se sistematizados os conceitos enunciados anteriormente.

Tabela 11 Aspetos do Espaço					
Direções do movimento	Planos	Níveis	Extensão do movimento	Trajetórias do movimento	Outros aspetos
Frente	Horizontal	Alto (espaço à altura das mãos, quando estas estão elevadas acima da cabeça)	Perto	Direita	Progressão no espaço
Direita					Projeção no espaço
Esquerda		Vertical	Médio (meia-altura do corpo, ao nível da cintura)	Normal	Angular
Trás	<i>Design</i> do corpo				
Diagonais	Baixo (perto das pernas e no chão)		Longe	Curva	Espaço Negativo

Tabela 11 - Resumo das principais subdivisões do espaço na observação da ação do corpo (Fazenda, 2012; Laban & Ullmann, 2011; Langton, 2007; Preston-Dunlop, 1983).

Em termos de cartografia do espaço, este é definido em questões de ordem externa/formal como as direções, planos, níveis, extensão e trajetórias uma vez que são mais facilmente percebidas; e de ordem interna/virtual através da progressão, projeção, design e tensão no espaço. Para explicitar esta diferença, é necessário recorrer, novamente, à Coreutica de Laban, analisada por Preston-Dunlop (1983). Podem, assim, definir-se unidades coreuticas de dois tipos: linha e curva. A linha possui três variações: vertical, horizontal e oblíqua. Estas relacionam-se com os aspetos formais uma vez que são mais facilmente observáveis. Contudo,

(...) these two do not suffice to explain what happens choreutically, because a dancer's phrase contains actual shapes and virtual shapes. These virtual forms are too important to pass over, for they are fundamental to performance, to style, and are the hallmarks of choreographers and dancers. The study of the manner of materialization of choreutic units takes on a significance which warrants special attention. (Preston-Dunlop, 1983, p. 82)

Assim a Unidade Coreutica (*Choreutic Unit*) pode ser uma curva ou linha particular, que é colocada no espaço com um determinado tamanho. Como a linha se manifesta no espectador, como ela é dançada ou como ela é materializada, corresponde à Maneira de Materialização (*Manner of Materialisation*). Assim, a materialização destas Unidades Coreuticas, como forma de dar a ver o virtual ou de ordem interna, corresponde aos aspetos que se prendem com a progressão, projeção, *design* e tensão no espaço, aspetos subjetivos, mas que possuem uma grande importância no ato de dançar e ver dançar. Desta forma, Preston-Dunlop (1983) e Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg (2010) definem cada um destes aspetos e de que modo

estes se materializam

MM [maneira de materialização/manner of materialization] of spatial tensions seen as existing across the space between people or objects or limbs, and spatial body design in which the human being's physicality 'disappears' and his spatial geometric form 'emerges' through the dancer's flesh. The spectator 'loses' the person dancing and 'sees' the form being created. (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010, p. 87)

Assim, podem definir-se: o **design do corpo** que corresponde à unidade que habita o corpo, ou seja, a percepção das formas através de uma configuração das partes constitutivas do corpo; a **tensão espacial** corresponde à forma como se move ou se retém uma posição causando uma ligação, ou uma linha ilusória, entre dois pontos; a **projeção espacial**, pode ser uma linha ou uma curva que continua para além do corpo e é dada a ver através da dinâmica e do comportamento do fragmento corporal que lhe deu origem; a **progressão no espaço** é uma unidade revelada através da movimentação, ou seja, a direção do movimento. (Preston-Dunlop, 1983). Embora o **espaço negativo** não surja referido como uma Unidade Coreutica, torna-se um aspeto importante na definição de espaço e de relação deste com o corpo. Este é definido como uma área entre objetos e formas 'positivas' (Lynne Anne Blom e L. Tarin Chaplin, 1982 citadas em Preston-Dunlop, 1995) correlacionando-se diretamente com a utilização do espaço performativo definido como "Shapes, designs, air patterns made by each dancer in his own kinesphere as his way of expressing finitely the infinite relationship of his body with the space." (Preston-Dunlop, 1995, p. 296).

Em suma, a leitura do espaço, através de Unidades Coreuticas, permite uma análise precisa dos seus conteúdos e uma sistematização de conceitos formais ou virtuais. É uma ferramenta importante neste processo, uma vez que permite uma multiplicidade de análises independentes do tipo de dança, sendo utilizado por coreógrafos de referência de modo a informar os seus métodos, sendo possível a sua adequação ao contexto. Forsythe, no seu método de improvisação, baseou-se na Coreologia de Laban "He discusses how he and his dancers inscribe space with lines and curves developing on from Laban's 'manifold options' (...). Forsythe ruptures Laban's concept of center being in the dancer's body center." (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010, p. 88). Em suma, o espaço,

(...) has also something of this virtual quality, and of its power. The placement or shift of a person within the magnifying glass of a stage can approximate to a narrative or emotional force, even when there is nothing else to suggest it. A dancer can render the small space of a stage infinite. We watch and our bodies opens in empathetic response

to the freedom we fleetingly believe we have perceived. (Burrows, 2010, pp. 157–158)

Aspetos dinâmicos

No que respeita aos aspetos dinâmicos do movimento, Preston-Dunlop (1995) refere que estes se prendem com a possibilidade de ‘colorir o próprio movimento’ e podem ser característicos de escolas e de coreógrafos indo ao encontro da sua visão singular. Desta forma “(...) hence Cunningham’s interest in time, Laban’s in effort, Limón in the weight, Graham in contraction, Balanchine in musical dynamic, many dancers in emotional colouring, and so on.” (Preston-Dunlop, 1995, p. 268). Os aspetos dinâmicos do movimento dependem do contexto onde se inserem, estes relacionam-se diretamente com as próprias visões sobre o que é a dança e qual o corpo que dança, ressaltando-se as qualidades qualitativas do movimento. Dinâmica do movimento é definida, por seu turno, de forma variada dependendo da abordagem, onde

A strict definition of static or of dynamic can be reductive rather than productive. All manner of dance strands can be dynamic: a dynamic relationship between two dancers, a dynamic episode in a work, a dynamic off-balance movement, a dynamic pause. What links these events together as all having dynamic quality is their energy content, either perceived or actual, energy being vibrant and in flux. (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010, pp. 93–94)

No contexto de Laban, como já foi referido, os aspetos dinâmicos prendem-se concretamente com o conceito de *effort*, que se insere na **Eucinética**, ou seja, no estudo dos aspetos dinâmicos e rítmicos do movimento (Mota, 2012). A forma pela qual esses elementos são considerados pelos artistas é idiossincrática, assim como a linguagem verbal e não verbal usada para expressá-los. Os termos técnicos e as metáforas coabitam no estúdio na tentativa de os coreógrafos ajudarem os bailarinos a expressar o que é desejado, pois as qualidades micro-eucinélicas devem ser expressas da forma mais genuína possível, onde é possível a modulação coreográfica de modo a produzir qualidades que podem ser das mais variadas escalas (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010).

As qualidades do movimento dizem respeito a qualidades cinéticas, definidas por uma determinada motivação, e que, no seu conjunto, Laban designou por elementos de *effort* (energia). Dito de outra forma, ao realizar um movimento, cada pessoa tem, de acordo com a motivação, o temperamento e a situação, uma atitude perante cada um dos quatro fatores – espaço, tempo, peso, fluência. (Fazenda, 2012, p. 84)

Assim, os fatores de movimento de espaço, peso, tempo e fluência permitem que o corpo expresse o estado interior pela texturização do movimento. Laban, para a definição destes fatores de movimento, serviu-se de um esquema que uma classificação polar, ou seja, cada fator encontra-se inscrito entre duas qualidades opostas. A tabela 12 serve o propósito de sistematizar os aspetos dinâmicos.

Tabela 12 Aspetos Dinâmicos							
Espaço		Tempo		Peso		Fluência	
direto	flexível	repentino	contínuo	firme	leve	livre	controlada

Tabela 12 - Resumo dos principais fatores dinâmicos do movimento e das suas qualidades (Fazenda, 2012; Laban & Ullmann, 2011; Maletic, 1987).

Segundo Maletic (1987), o conceito de *effort* (energia) unifica as propriedades reais, físicas, quantitativas e mensuráveis do movimento com as qualidades virtuais, perceptíveis, qualitativas e classificáveis do movimento e da dança. Nesta capacidade humana de ‘colorir’ o movimento, está implícita a faculdade de perceber a realidade através de vários modos de experiência e de atividades expressivas.

Thus the potential variety of dynamic qualities of movement arises from the innumerable variety of the moving person's situations and/or actions, and therefore varies the choices among attitudes of accepting or resisting which may be deliberate or not. Taking an example from classical ballet, the dancer's *grand jete* (leap covering a great distance) could be described as direct, sudden and free (space, time, flow), while an adagio *port des bras* (arm gestures or carriage) could be described as light and bound (weight and flow). (Maletic, 1987, p. 101)

Aspetos de relação

Finalmente, como último aspeto, é descrita a relação, onde “Dancing with others – playing with difference and similarities of shape and dynamic and learning to lead, to respond, and to follow. (Laban, 1948 citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 370). Laban & Ullmann (2011) também acrescentam que com o movimento podem ser criadas diferentes relações com alguém ou com alguma coisa, isto é, a relação pode fazer-se entre pessoas ou partes do seu corpo, e objetos, e que esta relação pode implicar, ou não, contacto físico com estes. Laban distingue assim três fases principais na ação da relação: (1) fase preparatória, (2) fase de contacto e (3) fase de separação. “In the preparatory phase, addressing occurs and is brought about through looking. The next phase can be realized through approaching, meeting, surrounding, and penetrating.” (Maletic, 1987, p. 126). Laban sugere que, na fase do contacto, existem cinco ações principais: *touching* (tocar) – em qualquer direção; *gliding* (planar) – em

qualquer direção na superfície do objeto/pessoa; *transferring weight* (transferência de peso) – sobre o objeto/pessoa; *carrying* (carregar) – sob o objeto/pessoa com uma parte do corpo; *holding* (segurar) – em qualquer direção, rodear o objeto/pessoa com algumas partes do corpo (Laban & Ullmann, 2011, p. 67). Para além destas cinco ações, Laban propõe outras categorias de relação que se prendem diretamente com o seu sistema de notação: *focusing on* (atentar); *approaching* (aproximar); *going away* (afastar); *physical touching* (tocar); *surrounding* (rodear); *supporting/carring* (suportar/carregar); *supporting by surrounding* (suporte através do rodear) (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010, p. 80). Para além das categorias propostas por Laban, o *Contact Improvisation*, como técnica, é um importante marco nos aspetos da relação. Esta, por seu turno, é frequentemente desenvolvida sob a forma de dueto onde os intérpretes partilham o peso em movimento. Estes usam o impulso para se mover em conjunto com o peso de um parceiro, rolando, suspendendo e caminhando juntos, ou seja, é criado um contínuo de movimento. Usualmente utilizam-se os braços para ajudar e apoiar, contudo qualquer superfície corporal pode ser utilizada. O interesse desta técnica reside no fluxo contínuo de energia. Embora demonstrem habilidades físicas, o seu movimento, não enfatiza linhas ou formas do corpo predefinidas uma vez que improvisam o movimento, inventando ou escolhendo no momento em que o realizam (Novack, 1990). Deste modo, acrescenta-se: *rolling* (rolar); *falling* (cair); *pushing/pulling* (empurrar/puxar); *balancing* (equilibrar); *jumping* (saltar); *support* (suportar); *transfer of weight* (transferência de peso); *touching* (tocar); *sliding* (deslizar); *pivoting* (girar) (Novack, 1990; Pallant, 2006). Após o elencar das categorias de movimento provindas de várias noções de relação, na tabela 13 encontram-se sistematizados para facilitar a sua leitura.

Tabela 13 Categorias de movimento da relação		
<p>Contacto entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Partes do corpo Sujeito e objeto Sujeito e sujeito 	<p>Com contacto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tocar Transferência de peso Rolar Puxar/empurrar Deslizar Girar Equilibrar 	<p>Sem contacto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saltar Cair Rodear Afastar/aproximar

Tabela 13 – Resumo das principais categorias de movimento nos aspetos da relação (Laban & Ullmann, 2011; Novack, 1990; Pallant, 2006; Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010).

Com a ordenação das categorias associadas à relação, torna-se possível delinear o trabalho em torno desta uma vez que, no contexto da TDCont, muitas vezes, não é possível abarcar. Uma vez que o trabalho técnico, é marcadamente um trabalho individual, onde a relação, como foi explorada anteriormente, não se torna um motor de aprendizagens. Contudo ressalva-se a importância formativa da sua utilização na apreensão técnica de conteúdos uma

vez que através da relação e do contacto existe uma série de “(...) physical notions of internally sensing weight and touch.” (Novack, 1990, p. 74), mas que extravasam a esfera técnica e incluem a vertente de interação social entre os alunos.

One of the greatest strengths of dance is this: if you put two people doing two different dances next to each other, we will almost always find a relationship between the two things we’re seeing – we will even enjoy it. But if almost every relationship between events works, why should I care about the relationships I’m watching? Some relationships do make us care. (Burrows, 2010, p. 119)

Através dos quatro aspetos: corpo, espaço, dinâmicas e relação, balizou-se a prática pedagógica que suportam a abordagem e a conceção das ferramentas de composição implementadas durante a implementação do estágio. Depois da sua sistematização e diferenciação, os quatro aspetos apresentam um conjunto de características que os tornam uma boa base de sustentação para o desenvolvimento do estágio uma vez que são, por um lado, genéricos o suficiente para que sejam facilmente utilizados em variados contextos, no caso no contexto da TDCont. Mas, por outro lado, refletem uma visão pessoal (artística e pedagógica) da dança e da importância de nomear, elencar, explicitar e articular os conceitos em movimento.

Together, these strands of the movement seem to be the dancer’s body and his coordination, actions of his body, the spatial forms of his movement, the dynamics, rhythm and timing of it and the relationships between the various parts of his person and between one performer and another (...) This five part view is derived from working with what must be clarified, structurally, in order to create and perform the bare bones of movement material, and, what can be appreciated/coached/rehearsed in someone else’s movement to achieve the basic form. Always, additionally, and indivisibly, the dancer’s mediation makes it happen. (Preston-Dunlop & Sanchez-Colberg, 2010, p. 70)

Capítulo III – Corpo teórico-prático

3.1 Metodologia de investigação – investigação-ação

Tendo em conta as características do projeto, ou seja, a sua intervenção pedagógica *in loco*, as características da metodologia de investigação associadas à sua implementação devem relacionar-se com uma abordagem específica no contexto de estágio a realizar na EVDCR. Assim, promoveu-se uma abordagem qualitativa na condução do processo de investigação, nomeadamente na escolha dos métodos e instrumentos de recolha de dados, condução do processo e análise dos dados. Bogdan & Biklen (1994) referem que os dados decorrentes deste tipo de investigação “(...) são designados por qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (p.16). De facto, é na riqueza inerente a este tipo de abordagem que faz com que seja uma metodologia adotada no contexto de estágio uma vez que “Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, Vilelas (2009) refere que estes são

(...) qualquer recurso que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação (...) [desta forma] é mediante uma adequada construção dos instrumentos de recolha de dados, que a investigação alcança então a necessária correspondência entre a teoria e os factos. (p.265)

Logo, mesmo num plano onde os dados recolhidos são de natureza qualitativa, estes são divididos em dados primários (que o investigador obtém diretamente com os próprios instrumentos) e dados secundários (registos escritos provenientes do contacto com a prática). Tendo em conta que a recolha de dados primária provém do contacto direto com a realidade, é necessário que estes respeitem algumas características. Vilelas (2009) através de Polit e Hungler (1995) distingue três características: (1) **estrutura** – a recolha de dados deve ser organizada e estruturada, sendo toda informação da amostra recolhida da mesma forma; (2) **possibilidade de quantificação** – devem possibilitar que a recolha se efetue de forma narrativa para poderem ser quantificados (o que em investigação qualitativa nem sempre é possível); (3) **objetividade** – a recolha deve ser objetiva. No que respeita aos principais métodos de recolha de dados, Ketele & Roegiers (1993) afirmam que

(...) é necessário elaborar uma estratégia de recolha de informações, estratégia que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informações. São quatro os principais métodos: a prática de entrevistas, a observação, o recurso a questionários

e o estudo de documentos. (p.18)

Através da análise das características do estágio e dos objetivos do mesmo infere-se que a metodologia de investigação mais adequada, dentro do campo qualitativo, é a **investigação-ação** uma vez que esta consiste em aplicar um

(...) procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos variáveis, através de mecanismos (...) de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (Bell, 2010, p. 20)

Máximo-Esteves (2008), através de James McKernan (1988), afirma que a investigação-ação possui “linhas de força” que se integram “(...) em duas dimensões, a reter: a da intervenção colaborativa nas áreas problemáticas dos ambientes de pertença e a do rigor metodológico que deve acompanhar todo o processo de investigação-intervenção.” (p.20). O autor defende que a investigação-ação “Trata-se de um processo complexo (...) segundo duas coordenadas: o tempo e o espaço (concebido este não apenas como espaço físico, mas essencialmente como espaço cultural).” (p.23). No que respeita à sua vertente interventiva, “Action research aims at changing three things: practitioners’ practices, their understandings of their practices, and the conditions in which they practice.” (Kemmis, 2009, p. 463). Desta forma, é destacada a importância do processo crítico e autocrítico que visa alterar: a transformação das práticas, a transformação da forma como se entende a prática, e a transformação das condições que permitem e limitam a prática. Este tipo de abordagem, desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Consistindo num “(...) processo de sistematização de aprendizagem orientado para a práxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.” (Trilla, 1998, p. 26). Em suma, James McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008) resume a investigação-ação como

(...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção – , incluindo a testagem de

hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (p.20)

O mesmo autor sublinha que, a metodologia de investigação-ação, pode e deve ser associada à esfera educacional onde se pretende o “(...) desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas.” (Grudy & Kemmis, 1998, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 79). Desta forma, esta é a metodologia que serve de suporte ao projeto de estágio nas suas vertentes educacional, de desenvolvimento da prática pedagógica e da reflexão e melhoramento desta a favor da instituição que acolhe o estágio. Onde, num projeto de investigação-ação, “(...) é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79). O ponto de partida para um processo de investigação-ação implica a definição dos propósitos da investigação, formulação de tópicos ou os dilemas que a prática coloca, formulação de questões de investigação, ou seja, questões-guia. As áreas de conteúdos a serem definidos inicialmente devem prender-se com os cenários e contextos, estratégias de ensino e conteúdo de aprendizagem e visões para o ensino. Durante o processo de investigação, existem várias operações propostas por Máximo-Esteves (2008) que evidenciam o carácter dinâmico do processo de investigação-ação. Segundo o autor, o primeiro processo consiste em **planear com flexibilidade** através de uma reflexão contínua do “(...) professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência dos outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar. Inicia-se com a formulação das primeiras questões.”(p.82). Outro processo prende-se com a **ação**, ou seja, a aplicação no terreno. “Através destas acções de pesquisa, as questões iniciais vão-se elaborando e clarificando cada vez mais. A confiança e a responsabilidade ética são os esteios em que as acções se apoiam.” (p.82). **Reflexão**, com a análise crítica das observações. “Utilizam-se vários instrumentos para registar e analisar os dados em observação.” (p.83). **Avaliação/validação** onde “A decisão e a análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.”(p.83). **Diálogo** uma vez que a “(...) colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade.”(p.83). Finalmente, no que respeita aos **aspectos éticos**, durante o processo de investigação

qualitativa é necessário que se tenham em conta

(...) o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: 1) os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2) os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75)

No caso da investigação-ação Bogdan & Biklen (1994) referem que o anonimato deverá contemplar o material escrito e os relatos verbais extraídos das observações. Esta informação não poderá ser revelada a terceiros de forma a salvaguardar que não seja utilizada de forma política ou pessoal. No que respeita à relação do investigador com os sujeitos, estes devem ser tratados respeitosamente de forma a colaborarem na investigação (com consentimento obtido) e devem informá-los dos objetivos da investigação. A negociação da autorização para efetuar o estudo deve ser clara e explícita no que respeita à participação dos intervenientes. Finalmente o investigador deve ser autêntico na publicação dos resultados mesmo que estes não correspondam à sua expectativa inicial. "(...) a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

3.2 Caracterização das diferentes fases do projeto de estágio – relação entre planificação, implementação e (auto)reflexão

De acordo com o "Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança"(2012) o estágio implica a "(...) participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo dos dois semestres letivos" (p.4). De referir que a implementação do estágio seguiu as quatro fases propostas pelo regulamento. Estas são a Observação, a Participação acompanhada, a Lecionação (autónoma) e a Colaboração em outras atividades pedagógicas. Estas fases surgiram de uma forma sequencial e ao longo do ano letivo de 2016-17 e encontram-se calendarizadas na tabela 14.

Tabela 14 | Calendarização

Período Letivo	Mês	Observação estruturada			Participação acompanhada		Lecionação	Colaboração em outras atividades pedagógicas
		3º ano TDCont	4º ano TDCont	5º ano TDCont	4º ano TDCont	5º ano TDCont	4º ano TDCont	
1º	setembro 2016							
	outubro 2016	1,5h	4h	2h				
	novembro 2016		2h		4h	4h		
	dezembro 2016						4h	
2º	janeiro 2017						10h	
	fevereiro 2017						8h	
	março 2017						8h	
3º	abril 2017							2
	maio 2017						10h	
	junho 2017						2h	2
Total de horas		9,5h			8		42h	4

Tabela 14 - Calendarização da distribuição das horas atribuídas a cada fase do estágio por período letivo ao longo da implementação do estágio no ano letivo de 2016-2017.

Desta forma continuada, houve um acompanhamento efetivo e uma análise da progressão dos alunos e da dinâmica escolar nos três períodos letivos. Assim, o 1º período decorreu de 15 de setembro a 16 de dezembro; o 2º período de 3 de janeiro a 4 de abril; e o 3º período de 19 de abril a 9 de junho. De uma forma geral, o 1º período correspondeu à fase de observação e participação acompanhada e o 2º e 3º períodos à fase de lecionação autónoma. Torna-se importante, seguidamente, focar a atenção sobre cada fase de forma a ‘percorrer’ o caminho de implementação do projeto de estágio no contexto da EVDCR.

Observação

No que respeita à fase de Observação, esta desenrolou-se no início do 1º período e ao longo de três semanas. Foram observadas não só aulas correspondentes à turma onde o projeto de estágio foi implementado, o 4º ano, como também aulas da turma do 5º ano e algumas aulas do 3º ano. Tendo em conta o tema do projeto de estágio, foram observadas aulas de TDCont e PCD-CC. De modo a facilitar a integração do projeto de estágio, foram realizadas duas entrevistas às professoras da turma do 4º ano Sofia Inácio (TDCont) e Isabel Barreto (PCD-CC). Destacam-se como objetivos principais da observação: (1) analisar o conteúdo das aulas das disciplinas de TDCont e PCD-CC; (2) observar a prática pedagógica implementada no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido; (3) planificar e reestruturar/reajustar o plano de ação a ser implementado de acordo com o contexto. De acordo com Forin, Côté, & Fillion (2006) “O estudo de observação consiste em recolher dados

por meio da observação. (...) distinguem-se observação não estruturada e a observação estruturada ou sistemática.” (p.371). A observação não estruturada corresponde a uma forma flexível para a obtenção e análise de dados. Por outro lado, a observação estruturada foca-se sobre o objeto a ser estudado numa grande atenção e planificação na recolha e tratamento de dados. Segundo Vilelas (2009), e no contexto do estágio, importa referir a observação participante e não participante. Ou seja, a observação participante “(...) o investigador vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender (...) deve tornar-se parte deste universo para perceber melhor o comportamento e a cultura do grupo que estuda (...)” (p.279). Através deste método, ao longo de todas as etapas do estágio, foi construído um diário de bordo (cf. apêndice B) como instrumento para o registo e recolha de dados primários ao longo do ano letivo. Por outro lado, aquando a observação estruturada e não participante, foram também utilizadas grelhas de observação de aulas de TDCont específicas para o trabalho desenvolvido (cf. apêndice C).

Deste modo, o 1º período é caracterizado pelo regresso às aulas após a pausa de verão. Assim, o trabalho na disciplina de TDCont, inicialmente, focou-se no retorno à forma física e no estabelecimento gradual de um plano de aula que culminará num exame e aula aberta no final do período. Como métodos de investigação inicial, traçou-se uma estratégia de entender o contexto dos alunos e dos professores da turma de estágio nas duas disciplinas que são a base do estudo TDCont e PCD-CC. Desta forma, foram realizadas duas entrevistas que se encontram em apêndice D. Dentro da prática de entrevistas, este é um método de recolha de dados através de interação social entre entrevistado e entrevistador. Vilelas (2009) refere que a vantagem da entrevista é a possibilidade de obter dados relativos dos próprios “atores sociais”. No contexto do estágio estas entrevistas foram guiadas ou semiestruturadas, ou seja, foram orientadas através de uma lista de “(...) pontos de interesse que se vão explorando no decurso da entrevista.” (Vilelas, 2009, p. 282). Com a informação recolhida, através deste método, reajustou-se o plano de implementação do projeto de estágio à realidade da escola e às sugestões dos professores. De acordo com Bardin (2014), através da análise de entrevistas, ou seja, da análise de conteúdo, é possível aceder a dados qualitativos provindos de “(...) um material verbal rico e complexo.” (p.89). A mesma autora refere que existe um grande fator de subjetividade subjacente a este método e onde do “material rico e complexo” é extraído “(...) o seu sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente (...)” (Bardin, 2014, p.89). No que respeita à organização e análise do conteúdo, enquanto enquadramento metodológico, a autora, sugere três passos fundamentais. (1) A **pré-análise**, onde são sistematizadas ideias iniciais, formulação de hipóteses e objetivos, criação de guiões ou escolha de outros documentos.

Através da tabela 15 é possível sublinhar os pontos essenciais que importaram definir *a priori*, na articulação entre as disciplinas de TDCont e PCD-CC de forma a estabelecer uma base de trabalho na implementação do estágio.

Tabela 15 Entrevistas	
Entrevista à professora Isabel Barreto (4º ano PCD-CC)	Entrevista à professora Sofia Inácio (4º ano TDCont)
<ul style="list-style-type: none">• Entender qual a importância da CC no plano de estudos do 3º ciclo.• Verificar qual a abordagem (que tipo metodologia) utiliza na disciplina de CC.• Sublinhar os conteúdos que considera fundamentais (ferramentas-base) na CC.• Caso já tenha sido professor(a) identificar as maiores lacunas dos alunos na disciplina de CC.• Verificar se acha importante a introdução de elementos da CC em aulas de TDCont.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar que aspetos da CC utiliza nas suas aulas e entender como articula a CC com a TDCont.• Identificar possíveis mais-valias de aliar a CC à TDCont.• Verificar se acha importante a introdução de elementos da CC em aulas de TDCont.

Tabela 15 - Guião com os pontos essenciais no processo de recolha de dados das entrevistas às professoras das disciplinas de PCD-CC e TDCont.

(2) A **exploração do material**, ou seja, a aplicação da entrevista. Estas entrevistas respeitaram o princípio da confidencialidade e anonimato que (cf. o consentimento livre e informado onde as entrevistadas recusaram o anonimato em apêndice D). Foram transcritas e reenviadas às entrevistadas para a sua verificação e validação. (3) O último ponto referido por Bardin (2014) corresponde ao **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, ou seja, o tratamento dos resultados em bruto de forma a tornarem-se significativos e válidos. Da análise de conteúdo das entrevistas interessa, no contexto temático do projeto de estágio implementado, entender qual a importância do trabalho criativo na aula de TDCont. Assim, Sofia Inácio (entrevista, novembro 2, 2016) refere que este trabalho é "(...) complemento à técnica e também a possibilidade da diversidade (...) Pode ser um complemento também na dilatação de limites do trabalho do aluno no contexto da aula de TDCont, dentro dos conteúdos técnicos e programáticos.". Esta acrescenta ainda que, através de exercícios criativos, como "(...) a desconstrução de um exercício, ou frase coreográfica (...) o aluno trabalha (...) aspetos interpretativos." (S. Inácio, entrevista, novembro 2, 2016). Assim, conteúdos da esfera da CC, surgem como intermediários, mais imediatos, da passagem do estúdio para o palco. No que respeita à utilização destes conteúdos em sala de aula, Sofia Inácio refere que estes são transportados para a sua aula, de TDCont, sob a forma de repertório coreográfico. Esta valência, singular da professora, é justificada pela experiência que a professora possuiu enquanto bailarina do extinto Ballet Gulbenkian (cf. nota biográfica em apêndice D). Assim, o repertório 'vivido' pela professora é visto como uma ferramenta "(...) coreográfica e contextual, ou seja, os alunos aprendem uma sequência coreográfica e são também incentivados a investigar sobre o coreógrafo." (S. Inácio, entrevista, novembro 2, 2016). Através da análise e manipulação de uma sequência de movimento, Sofia Inácio afirma que é possível (entrevista, novembro 2, 2016)

“(...) transformar um solo em coreografia de grupo, esta desconstrução é feita em conjunto com os alunos. E é acompanhado o processo através de análise de vídeo.”. Contudo é levantada uma questão, por parte da professora Isabel Barreto (entrevista, novembro 2, 2016), no que respeita à possível diluição das disciplinas de PCD-CC e de TDCCont,

É importante que sejam duas disciplinas diferenciadas. (...) Não sou a favor de tornar muito complexo, acho que vão ser melhores profissionais, no que quer que seja, se os elementos forem apreendidos com calma. Repertório e a estrutura da aula já dá “pano para mangas”. Mas a diversidade de técnicas também ajuda nesta formação.

Para além da técnica, importa entender alguns aspetos fulcrais da composição na estrutura das aulas de PCD-CC. Nas entrevistas é referido que a CC é transversal, tanto no plano de estudos do curso básico de dança, como no currículo do ensino básico. Sublinha-se, então, a sua capacidade de agregar várias temáticas numa visão globalizante do que é o aluno nos seus variados contextos. Para além deste aspeto, ressalva-se o seu efeito estruturante, uma vez que Isabel Barreto (entrevista, novembro 2, 2016) sublinha que

Não há receitas para os trabalhos serem bem-sucedidos, mas há uma orientação muito estruturante e benéfica nesta faixa etária que, por norma é muito “desarrumada” emocionalmente. E é uma disciplina que os ajuda e tranquiliza a manter as ideias no sítio sejam elas quais forem.

Importa, assim, definir qual o veículo utilizado para a prática da CC. Neste contexto, Isabel Barreto (entrevista, novembro 2, 2016) afirma que embora não exista uma “(...) cristalização no que respeita à metodologia (...)” o trabalho criativo tem uma base no que é o trabalho na Unidade Curricular de Estudos do Movimento I e II na licenciatura em dança pela Escola Superior de Dança. Ou seja, uma metodologia baseada nos estudos de Laban. Analisando as Fichas de Unidade Curricular de Estudos de Movimento I e II (cf. anexo D), é possível analisar que os seus objetivos principais se prendem, por um lado, à criação artística sob a forma de estudo e, por outro, o desenvolvimento de material coreográfico partindo da estruturação de Laban. Abordando, assim, a CC no seu nível mais elementar, através dos conteúdos programáticos ao nível do Corpo, Ações, Espaço, Dinâmicas, Relações e Elementos da CC (micro e macroestrutura). No contexto da EVDCCR, Isabel Barreto refere que estes conteúdos se encontram disseminados ao longo do curso básico de dança, desde a disciplina de ExpC até à de PCD-CC. Em suma, é possível inferir que é relevante a incorporação de componentes da CC na aula de TDCCont, e que estes são trabalhados através da utilização do repertório. Isabel Barreto (entrevista, novembro 2, 2016) refere, no que respeita ao repertório,

É a quarta vez [quarto ano de lecionação da professora Sofia Inácio na EVDCCR] que utilizamos material de repertório de uma forma mais assídua nas aulas de Contemporâneo. Por isso, acho que não há um resultado assim tão consistente. (...) Este trabalho tende a formar o aluno de uma forma mais completa, através do trabalho de repertório.

Depois de reconhecer esta abordagem pedagógica, presente nas aulas de TDCont, e de que forma se estruturam as aulas de PCD-CC, foi possível delinear a metodologia a implementar no estágio. Esta metodologia serviu dois grandes propósitos: (1) pretende a inserção do projeto de estágio adaptado ao contexto minimizando o seu 'atrito' no plano curricular da turma do 4ºano; (2) ser um veículo de novas abordagens metodológicas e pedagógicas. Através da observação e do seu registo sistematizado (cf. apêndice C) das aulas de TDCont da professora titular, importa definir em que esfera esta se encontra no que diz respeito às suas influências de linguagem de movimento e estruturação da aula. O plano de aula segue, tal como proposto por Naranjo (2015) e Xarez (2012), um encadeamento progressivo e sequencial. Este plano engloba, maioritariamente, as fases propostas por Naranjo (2015) com algumas adaptações. Deste modo, a aula é encadeada da seguinte forma: (1) **aquecimento** – um aquecimento cardiovascular seguido de alguns alongamentos com bastantes elementos provindos do Yoga uma vez que a professora titular é instrutora e praticante; (2) **strengthening** – exercícios mais pequenos que se iniciam no solo e que vão subindo de nível com articulação progressiva de competências de movimento; (3) **phrasing** – uma frase de movimento grande referida como uma sequência de centro que articula várias competências de movimento; (4) **Across the floor e jumping** – diagonais com exercícios de locomoção e/ou saltos; (5) **Stretching/Relaxing/Cooling** – momento de alongamento e de retorno à calma. Em termos de projeto estético, ou seja, de linguagem de movimento, este aproxima-se das técnicas de dança moderna, nomeadamente Graham e Cunningham. Tendo em conta a sua formação em técnicas modernas (cf. apêndice D) existe uma grande presença da técnica de dança moderna Graham uma vez que grande parte do vocabulário utilizado se prende com esta. Após a caracterização do projeto estético e físico desenvolvido pela professora titular, procedeu-se, para a fase próxima fase do estágio.

Participação Acompanhada

A Participação Acompanhada caracteriza-se pelo início da intervenção pedagógica no contexto do estágio, esta foi realizada em duas turmas distintas do 4º e 5º anos, com as suas respetivas professoras Sofia Inácio e Isabel Barreto. No que respeita a esta participação, é importante debruçar alguma atenção sobre esta forma de prática pedagógica partilhada. Segundo Fernandes (2014), baseando-se em Cook & Friend (2004), este define seis formas

de prática pedagógica partilhada. Assim, foram utilizadas três dessas formas denominadas como: (1) **'Um ensina, outro observa'** – um professor está mais ativo na prática pedagógica e outro em observação; (2) **'Um ensina, outro circula'** – um professor está mais ativo na prática pedagógica e outro apoia diretamente os alunos; (3) **'Ensino em Equipa'** – aplicação conjunta e complementar de duas práticas pedagógicas numa só. Assim, importa estabelecer que “Co-teaching is two or more people sharing responsibility for teaching some or all of the students assigned to a classroom. It involves the distribution of responsibility among people for planning, instruction, and evaluation for a classroom of students.” (Villa, Thousand & Nevin, 2004, p. 5). Nesta fase, foram iniciadas sinergias entre o trabalho do professor titular da turma e o estagiário na implementação do seu projeto de estágio. O estagiário deve, neste contexto, mostrar a sua “Capacidade de participar e interagir, em contexto de aula, em situações pontuais, utilizando estratégias de integração na turma e nível de ensino (...)” (*Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança*, 2012, p. 4). Como principais objetivos desta etapa inicial de participação pedagógica, destacam-se: (1) o auxílio do professor titular na sua prática pedagógica para aferição de fragilidades e mais-valias dos alunos nas áreas a trabalhar de forma a auxiliar na definição de conteúdos a serem trabalhados no contexto do estágio; (2) a caracterização e análise do trabalho desenvolvido nas aulas de TDCont; (3) a análise da implementação de conteúdos da CC por parte do professor titular; (4) discussão de objetivos da prática pedagógica partilhada de forma a definir um trabalho conjunto e coerente em termos pedagógicos com o professor titular.

De modo a identificar quais as características gerais da turma do 4º ano para o trabalho a ser desenvolvido, foram implementadas duas tarefas coreográficas de acordo com as planificações (cf. apêndice E). Estas tarefas correspondem ao Bloco 0, e têm o objetivo de iniciar a abordagem às ferramentas de composição no que respeita à manipulação de material coreográfico de forma diagnosticar, previamente, a resposta da turma às tarefas coreográficas. A partir de um exercício do 1º período de *Swing Leg* (material coreográfico provindo da professora titular/material original), aplicar duas alterações. Uma relativa aos aspetos do espaço e outra relativa aos aspetos do corpo (de acordo com as componentes de movimento definidas no capítulo 2.5). De forma a analisar o material original e adjuvar na tarefa proposta, foi utilizado o diário de turma para registar a tarefa realizada (cf. apêndice F). Este diário de turma consiste num registo gráfico das atividades desenvolvidas, em sala de aula, e permite um acompanhamento reflexivo do trabalho de corpo. Tem a forma de um rolo de papel, passível de se desenrolar no chão. Este registo foi feito ao longo de momentos importantes de consolidação teórica e de fixação de material importante. Os alunos sempre que precisassem poderiam consultar o diário que esteve, ao longo do ano, guardado no estúdio. Assim, o material de movimento original, referido anteriormente, foi decomposto em

pequenas seções de vocabulário de movimento sugerido pelos alunos. Este vocabulário de movimento corresponde, maioritariamente, a conteúdos técnicos que os alunos identificaram e que foram as suas 'âncoras' no processo de desdobramento do material coreográfico. Através das suas palavras, os alunos criaram um 'esqueleto coreográfico' que os auxiliou na realização da tarefa e que foi transposto para o diário de turma:

swing → roll → swing → roll → snake → suspender → pirâmide → hop → arco-íris →
monkey → girar → transferência de peso → fall → suspensão → roll → salto

De referir que o léxico utilizado pelos alunos, no que respeita à nomenclatura de vocabulário técnico, tem origem no vocabulário utilizado pela professora. Este, por seu turno, encontra-se definido entre vocabulário técnico, provindo da técnica de dança moderna Graham ou Yoga, e vocabulário 'imagético' como por exemplo o "arco-íris". Deste modo, a partir do material original, os alunos e o estagiário criaram, em conjunto, uma variação (material alterado), através da mudança de nível. Assim, todo o material original sofreu uma alteração de nível, onde, os movimentos realizados, originalmente no chão, foram transpostos para o nível médio/alto e vice-versa. Esta proposta foi realizada de forma guiada e em conjunto com os alunos de forma a integrar sugestões dos mesmos, mas com uma condução mais efetiva por parte do estagiário.

Após esta análise, a atuação pedagógica também foi alterada, ou seja, os alunos foram divididos em dois grupos para que trabalhassem de uma forma mais autónoma. Desta forma, em termos de material coreográfico, o exercício original, desdobrou-se em duas frases de movimento correspondentes a cada grupo. Ao processo de desdobramento, no contexto do presente relatório, é nomeado como **iteração coreográfica**. Iteração, é um termo provindo da matemática que significa repetir. Assim é aplicada uma regra matemática que faz com que todos os cálculos sejam refeitos. Esta metáfora, transferida para o movimento, abre a possibilidade de aplicar 'regras' ao material coreográfico de forma a que este se modifique e se transforme. Neste nível inicial de exploração da iteração coreográfica, foram aplicadas regras simples associadas ao espaço e ao corpo. Deste modo, com a turma dividida em dois grupos, alteraram o ponto de iniciação do movimento, da frase original dando origem a uma nova frase. Após a aplicação dos dois tipos de iteração, através do espaço, com alteração de níveis (acompanhamento pedagógico direto – onde o estagiário cria o vocabulário de movimento com os alunos), e do corpo, com alteração do ponto de iniciação do movimento (acompanhamento pedagógico indireto – onde o estagiário supervisiona a criação de vocabulário mas são os alunos que o sugerem primeiramente) foi possível inferir que a iteração do espaço foi mais facilmente apreendida pelos alunos. Uma vez que suscitou menor número de dúvidas na sua execução, pelo tipo de acompanhamento do estagiário e pelo facto de a alteração proposta do movimento ser mais simples pela transposição direta do

movimento de um nível para outro (alto/médio para baixo e vice-versa). Enquanto que a alteração do ponto de iniciação do movimento implica dois processos. O primeiro consiste no reconhecimento do ponto de iniciação, no corpo, com a execução do exercício original e o segundo na sua deslocação. Esta deslocação pode ser efetuada para uma infinidade de zonas e articulações. De forma a aferir o domínio deste tipo de tarefa, foram realizadas observações dos alunos nos dois grupos de trabalho (cf. apêndice G). Sugeriram-se quatro parâmetros principais para observação: Motivação, Aplicação correta da ferramenta de composição, Autonomia e Qualidade de execução do exercício. Através desta recolha e análise dos dados, foi construído o seguinte gráfico.

Figura 2 | Bloco 0 diagnóstico

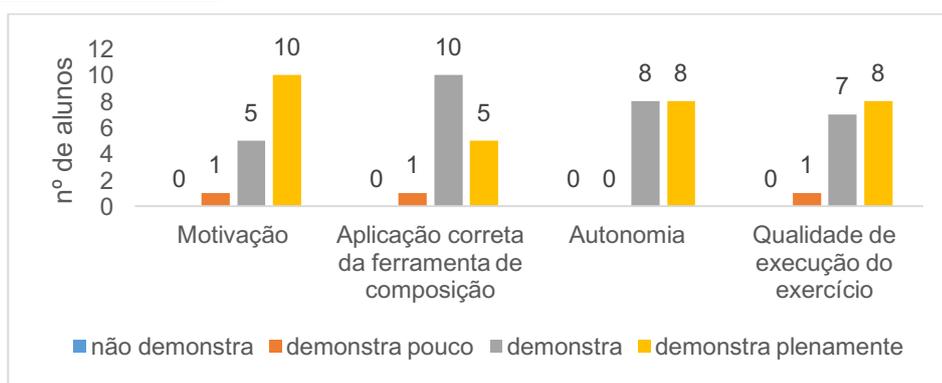


Figura 2 – Gráfico relativo à aplicação do exercício de diagnóstico construído a partir do tratamento de dados no apêndice G.

Analisando a figura 2 é possível inferir que grande parte dos alunos se mostraram motivados na realização dos exercícios. Mais de metade demonstra alguma dificuldade em entender qual a proposta de exercício, no caso a alteração do ponto de iniciação do movimento. São autónomos, na realização da tarefa e realizam-na com relativa qualidade técnica. Desta análise diagnóstica, infere-se que a turma tem facilidade no trabalho autónomo e consegue, com alguma dificuldade, concretizar o processo de iteração coreográfica. Tendo em conta as valências da turma, e as suas características, foi possível partir para a lecionação autónoma com um relativo nível de confiança no trabalho a ser desenvolvido e na possibilidade de complexificar o mesmo.

Lecionação autónoma

A Lecionação corresponde à última fase do estágio, e à aplicação efetiva do projeto de estágio em termos metodológicos e pedagógicos apenas sob a alçada do estagiário. De referir que, embora seja um momento onde o estagiário implementa o seu projeto de estágio, este deve dar continuidade ao trabalho paralelo do professor titular de modo a coadjuvar na sua prática e rotina pedagógica. A implementação do projeto de estágio seguiu uma premissa de se ‘camuflar’ no trabalho da professora titular e de usar maioritariamente o seu material como forma de ‘alimentar’ a lecionação autónoma. Ou seja, todos os métodos e processos

coreográficos incidiram, maioritariamente, na análise e utilização de material e vocabulário provindo da aula de TDCont. Assim, promoveu-se uma articulação de conteúdos numa partilha pedagógica horizontal onde se fomentaram momentos de constante reflexão e partilha com a professora titular. Desta forma, os principais objetivos da lecionação autónoma foram: (1) diagnosticar o possível domínio de conteúdos da CC; (2) entender quais as ferramentas da CC a aplicar no material de aula de TDCont; (3) fomentar, gradualmente, a exploração de conteúdos da CC de uma forma progressiva; (4) estimular o espírito crítico com a análise do trabalho desenvolvido; (5) fomentar uma exploração ampla dos conteúdos da CC no contexto da aula de TDCont. Deste modo, de acordo com o corpo teórico (no capítulo 2.5), foram planificados quatro blocos que estruturaram a prática pedagógica e guiaram o processo de lecionação autónoma: Bloco I – aspetos do espaço; Bloco II – aspetos do corpo; Bloco III – aspetos dinâmicos; Bloco IV – aspetos da relação (cf. apêndice E). Estes Blocos estruturaram a ação pedagógica e o desenvolvimento do projeto de estágio tendo como esqueleto a proposta de Laban analisada anteriormente. Cronologicamente os Blocos I e II foram lecionados ao longo do 2º período, enquanto que os III e IV ao longo do 3º período. Em termos gerais cada bloco está dividido em três momentos chave: (1) O primeiro consiste na exploração da temática; (2) o segundo ao processo de elencar os conceitos teóricos que foram trabalhados no bloco e que se relacionam com os quatro aspetos de espaço, corpo, dinâmica e relação (de acordo com o definido no capítulo 2.5); (3) e um terceiro onde existe uma autoanálise e reflexão por parte do aluno do material de aula. Tendo em conta a dinâmica própria do ano letivo, os dois primeiros blocos estruturaram-se de acordo com o planificado. Enquanto que os dois últimos foram reformulados de forma a servir as metas propostas pela EVDCR (cf. anexo E).

Bloco I – diagnóstico e aspetos do espaço

Tendo em conta o exercício de diagnóstico relativo ao Bloco 0, o espaço foi o parâmetro que inaugurou o trabalho de lecionação autónoma, dando continuidade ao trabalho iniciado no bloco anterior (cf. planificação do Bloco 0 e I apêndice E). De forma a sistematizar o desdobramento coreográfico, a figura 3 ilustra a articulação entre os dois blocos. Efetuando um elenco do material coreográfico, existem quatro grandes frases de movimento: A (original), B (iteração do espaço com acompanhamento pedagógico direto), C (interação do corpo com acompanhamento pedagógico indireto) que fazem parte do Bloco 0 e C' (interação do espaço com acompanhamento pedagógico indireto) que inicia o Bloco I. Com esta tarefa, foi perceptível, aos alunos, a possibilidade de transformação do vocabulário de movimento alterando a sua sintaxe através das sucessivas iterações de A para B e de A para C' que, por seu turno, se desdobrou em cada grupo de trabalho. Após o término desta tarefa que intersetou os dois blocos, o Bloco I encontra-se planificado de forma gradual em termos do

Figura 3 | Esquema Bloco 0 e Bloco I

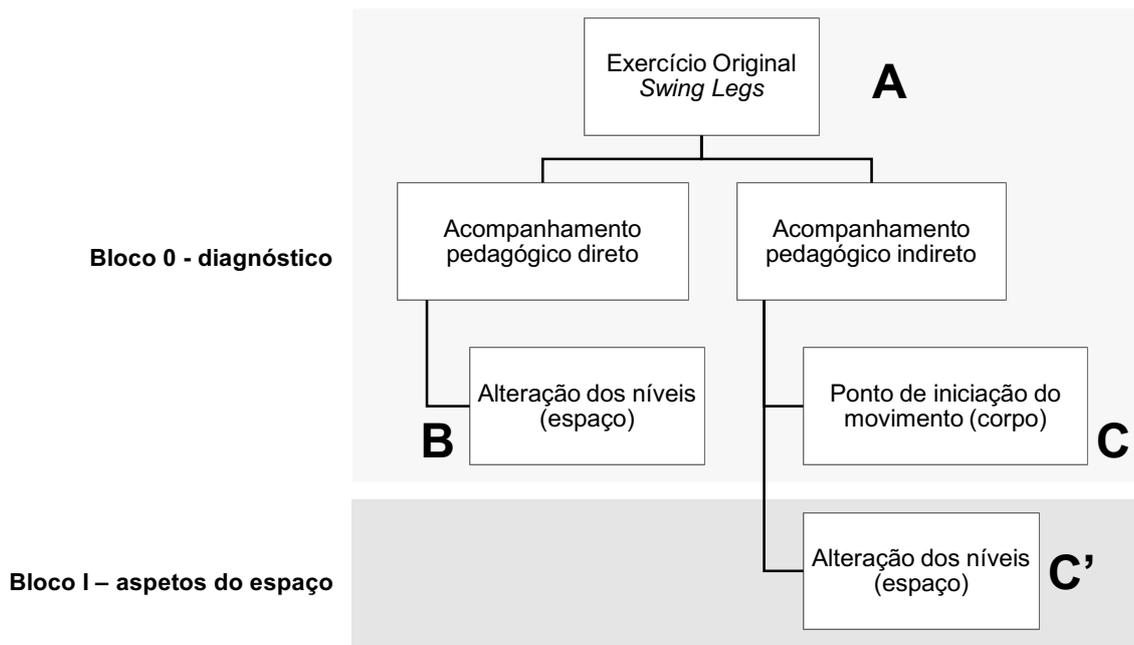


Figura 3 – Esquema relativo ao desdobramento coreográfico e a articulação entre o Bloco 0 e I.

desenho das tarefas coreográficas propostas (cf. apêndice E) deste modo, os objetivos e a prática pedagógica explanados na planificação deste bloco centraram-se na manipulação coreográfica em torno do espaço. Desta forma, explorou-se a integração de elementos do espaço no contexto do vocabulário de movimento e da estrutura de aula. Onde o trabalho de exploração do espaço foi preconizado através da manipulação e da articulação dos exercícios da professora titular com as tarefas sugeridas pelo estagiário. Seguidamente, foram utilizados alguns exercícios correspondentes à primeira parte da aula da professora titular (*strengthening*), nomeadamente, os que esta nomeou como exercícios de *Deep stretches* e *Leg back extention*. Assim, foi possível trabalhar o espaço com a **alteração de variáveis**, através da exploração do que antecede os exercícios, as suas direções, e a articulação entre estes. A escolha do material prendeu-se com a possibilidade de trabalhar um conjunto de exercícios mais estáticos, sem alterar a sua estrutura interna. Este tipo de manipulação coreográfica, embora não altere o vocabulário ou a sintaxe do movimento, permite a alteração do que antecede o exercício e trabalhar as ligações entre exercícios de forma a haver uma continuidade mesmo entre contextos de movimento diferentes. Esta manipulação corresponde a uma ‘edição coreográfica’ do material de movimento. A alteração das direções é um fator que desenvolve a ‘maleabilidade’ coreográfica, ou seja, não se alterando o vocabulário, altera-se o referencial espacial, o que exige um maior domínio do vocabulário coreográfico por parte do aluno sendo reajustado à premissa do exercício.

Após as tarefas anteriormente enunciadas, foram sistematizados conceitos importantes relativos ao espaço. Deste modo, juntamente com os alunos, e através do Diário de Turma (cf. apêndice F), foram escritos e explicitados de forma teórica e prática conceitos

importantes relativos aos aspetos do espaço (descritos no capítulo 2.5 na tabela 11). Esta sistematização teórica corresponde a um momento importante para a consolidação dos aspetos e para a sua nomenclatura num plano teórico e permite a relação entre o pensamento e o movimento, entre prática e teoria através da utilização do Diário de Turma (cf.apêndice F).

Seguindo o trabalho, e com a evolução dos conteúdos da aula de 2º período, foi transmitido, aos alunos, um exercício que explorou alguns aspetos do espaço que se encontravam pouco presentes na estrutura de aula, como a utilização de trajetórias curvas, alternância mais acentuada de níveis e de direções. Após a sua aprendizagem, esta frase de movimento foi adicionada a uma sequência de centro da professora titular. Constituindo apenas um único exercício que acomodava dois contextos de movimento distintos, mas que se complementavam no sentido da exploração do espaço. A figura 4 ilustra o desdobramento coreográfico e a articulação entre o Bloco I e II.

Figura 4 | Esquema Bloco I e Bloco II

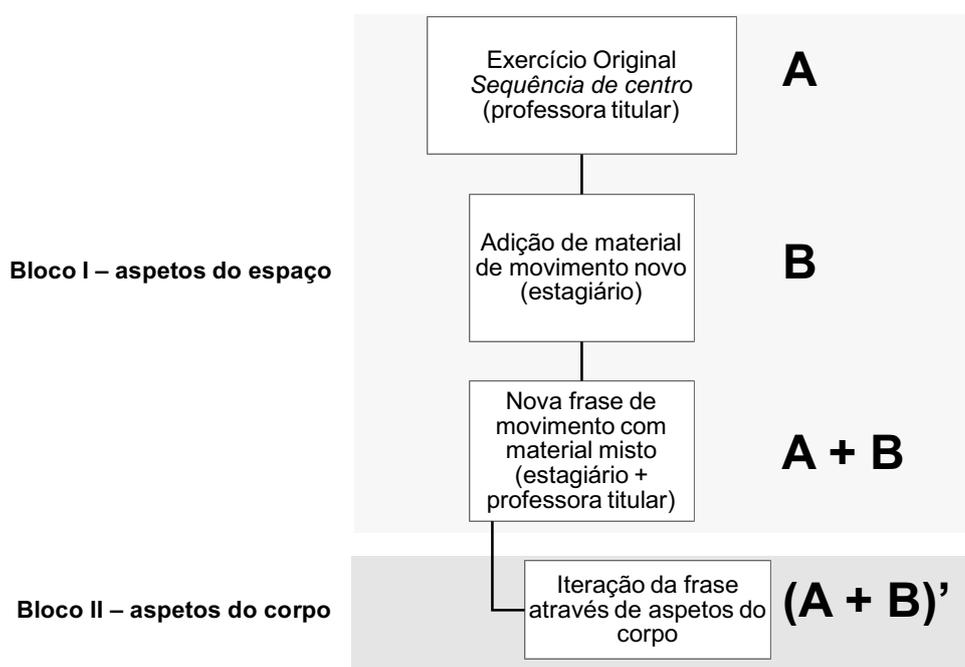


Figura 4 – Esquema relativo ao desdobramento coreográfico e a articulação entre o Bloco I e II.

Embora os aspetos relativos ao Bloco II sejam desenvolvidos posteriormente, interessa sublinhar o carácter processual das etapas pedagógicas, ou seja, o material criado transita de um bloco para outro de forma a que, os alunos, possam mais profundamente, incorporar o material e investigar formas alternativas de trabalhar com o mesmo. Como última etapa do Bloco II, procedeu-se a uma exploração mais livre, através de exercícios de Improvisação estruturada com premissas sobre o espaço sob a forma de um **jogo de composição**. Esta ferramenta da composição utilizada juntamente com a improvisação, consiste em definir uma área dentro e fora de 'jogo'. Depois estabelecer as premissas, nomeadamente, o número de intervenientes, o conteúdo de movimento entre outros.

Seguidamente modular as premissas no desenrolar do 'jogo' com a criação de vários níveis de dificuldade progressiva. Esta é uma forma lúdica de se abordar a improvisação, nomeadamente a improvisação estruturada anteriormente definida no capítulo 2 do presente relatório. A esta altura interessa versar alguma atenção sobre a questão do jogo e de que forma este se pode relacionar com a improvisação e a CC. O jogo, tal como no refere Damásio (2015) está intimamente ligado com a criatividade e a curiosidade, uma vez que

Enquanto dispositivo mental, a curiosidade une os processos criativos da arte e da ciência. Mas a curiosidade não está sozinha: frequentemente, é fortalecida pelo desejo de jogo. Jogar é um impulso fundamental em todos os mamíferos e está extremamente desenvolvido nos seres humanos. (Wallenstein, 2015, p.7)

Desta forma, foi pensado um dispositivo pedagógico que explora e permite a observação, por um lado, dos conteúdos do espaço e, por outro, motiva a pesquisa de movimento e incita o fruir dos conteúdos através de uma atividade livre, mas enraizada em premissas. Assim, um exemplo de aplicação, consiste na definição da área de jogo, as fronteiras do que está dentro e fora. Dar a instrução de que apenas podem existir 5 alunos na área de jogo. Cada aluno pode entrar e sair 3 vezes. A estas premissas base adicionam-se outras mais específicas e que se correlacionam diretamente com os conteúdos do espaço. Os 5 alunos devem pensar na área de jogo como se fosse uma 'jangada sobre a água', ou seja, têm de se distribuir, no espaço, de forma a que este se mantenha 'equilibrado'. A título de exemplo, utilizar-se-ão os níveis como mote para o movimento. Assim, tendo em conta todas as premissas anteriormente enunciadas, os alunos exploram sucessivamente o nível baixo, médio e alto. Após esta exploração, combinar dois níveis e depois três. Há, nesta progressão, um incremento da dificuldade e da articulação de conteúdos que os alunos experimentam. Este é um exemplo de aplicação da ferramenta jogo de composição, contudo esta foi utilizada para muitas outras variáveis, neste caso, inerentes aos aspetos do espaço (cf. apêndice E). De facto, a noção de jogo, introduz um fator de motivação nos alunos e liberta-os dos constrangimentos de ordem física e psicológica uma vez que se encontram tão embrenhados nas regras que conseguem fruir e explorar livremente o movimento. Corroborando Damásio (2015), Schechner (2002) afirma, jogar é uma atividade que acompanha o ser humano ao longo da vida, onde

Playing consists of play acts, the basic physical units of playing and gaming. (...) Adult playing is different from children's in terms of the amount of time spent playing and the shift from mostly "free" or "explanatory" play to rule-bound playing. (...) Artists are not the only adults who are given leave to "play around". Researchers in science and

industry, and even some business people, are able to integrate play into their work.

(p.92)

Impõe-se, a este ponto, uma constatação interessante no que diz respeito ao jogo e à possibilidade de, através destes processos, se estabelecer uma pesquisa de movimento e pensamento em movimento. Nelson (2006), na esfera do *practice-based research*, refere que a criatividade e o jogo estão associados e que a improvisação pode ser uma forma de investigação artística,

Creativity and play have long been associated, improvisation being an established mode of artistic investigation, but there is also a playfulness (...) I suggest, attractive to arts practitioner-researchers. There is a deliberate playfulness – as well as a seriousness of purpose. (p.109)

Assim, através do jogo e da improvisação é possível encontrar de ‘novos’ modos de agir e de mover perante a estruturação de regras. Deste modo, Schechner (2002), afirma que “Play returned as a category of creative thought and action. (...) Play is intrinsically part of performing because it embodies the ‘as if’, the make-believe.” (p.89). Voltando ao enunciado do exercício do jogo de composição, de forma a aferir o domínio de alguns conteúdos por parte dos alunos, foram criadas tabelas de registo (cf. apêndice F) que deram origem ao gráfico expresso na figura 5. Os pontos analisados foram os seguintes: motivação, equilíbrio do espaço, manipulação do movimento, qualidade de execução do movimento. Onde, através destes, é possível analisar um vasto espetro de variáveis que permitem uma contextualização e aferição da implementação do exercício. Da análise do gráfico, é possível inferir que maioritariamente a turma se encontra motivada, tal como já havia sido constatado anteriormente (cf. figura 2),

Figura 5 | Bloco I espaço

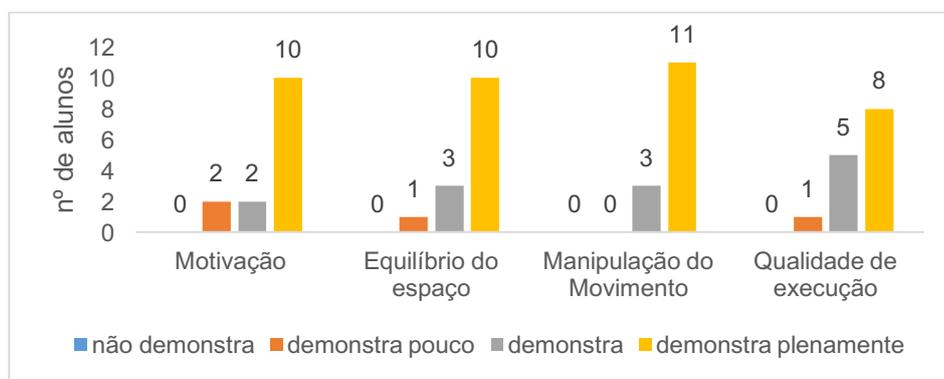


Figura 5 – Gráfico relativo à análise do exercício final do Bloco I construído a partir do tratamento de dados no apêndice G.

tendo melhorado na sua qualidade de execução. Nos aspetos específicos do espaço, a turma entendeu o conceito de equilíbrio do espaço ao longo do exercício, uma vez que foi uma

premissa base e transversal a todos as outras regras. Quanto à manipulação do movimento, ou seja, a capacidade de, perante uma regra, modularem o seu movimento, grande parte demonstra plenamente esta capacidade. Este domínio está intrinsecamente correlacionado com o trabalho constante de manipulação do movimento ao longo do bloco. Quando comparado com o parâmetro de 'aplicação correta da ferramenta da composição' presente na figura 2, houve uma pronunciada evolução no domínio da ferramenta da composição o que se espelha na sua capacidade de manipular o movimento no contexto do espaço observado através da improvisação como contexto de exploração.

Como forma de terminar o trabalho do bloco I, os alunos preencheram tabelas de observação relativas ao espaço (cf. apêndice H) sobre três exercícios distintos da sua aula do 2º período. Através destas tabelas é possível inferir sobre a capacidade analítica e crítica dos alunos no que concerne aos aspetos trabalhados por eles, através do movimento. Assim, o procedimento consistiu na escolha de três exercícios distintos pertencentes à estrutura de aula de TDCont: (1) *Figures of eight + Brushes*, (2) *Rond de Jambe + Strike* e (3) Sequência de centro. O nome dos exercícios está de acordo com os conteúdos predominantes nestes e correspondem à nomenclatura que a professora titular utilizou. Assim, cada aluno, individualmente, tendo em conta o material de movimento pertencente a cada exercício, assinalou com uma cruz os aspetos que reconhecia como preponderantes no material. Estes dados foram reunidos em gráficos que relacionam os três exercícios e o número de respostas com o aspeto do espaço analisado, esta informação encontra-se expressa nos gráficos no apêndice H. Analisando os três exercícios, existe uma diferença expressiva na utilização do espaço no que respeita aos exercícios (1) *Figures of eight + Brushes* e (2) *Rond de Jambe + Strike* em comparação com o exercício (3) Sequência de centro. Uma vez que os primeiros dois são mais estáticos. No caso do exercício 3, este consiste numa articulação de vários conteúdos de movimento e é composto por material da professora titular e do estagiário, tal como já foi referido anteriormente (cf. figura 4). Ou seja, esperar-se-á um reconhecimento de uma utilização mais ampla do espaço nos seus vários domínios. De facto, através dos gráficos no apêndice H, os alunos reconheceram uma diferença substancial entre o exercício 3 e os exercícios 1 e 2, sendo que estes possuem poucas diferenças relativas ao domínio do espaço. Esta diferença é expressa pelo reconhecimento de um maior número de direções e planos no exercício 3. Quanto aos níveis, os alunos identificam que no exercício 3 houve uma maior utilização do nível baixo uma vez que o vocabulário de movimento, em comparação com os exercícios 1 e 2, explora o contacto com o chão numa alternância constante de níveis. Enquanto que os exercícios 1 e 2 utilizam maioritariamente os níveis médio e alto. Quanto à extensão do movimento esta também é expressa como mais longínqua no exercício 3 tal como a projeção no espaço que se destaca. No que respeita à trajetória os alunos

reconhecem a utilização da trajetória curva no exercício 3, premissa que foi levada em conta no desenho do próprio exercício. Desta forma, após a análise breve dos dados recolhidos, é possível inferir que os alunos reconheceram, de uma maneira geral, as diferenças entre os exercícios no que diz respeito à utilização do espaço nos seus mais variados aspetos.

Em suma, o bloco I foi desenhado em quatro etapas principais, expressas em três ferramentas de composição sob a forma de tarefas: (1) manipulação do material de movimento através da **iteração coreográfica** no que respeita aos **níveis**; (2) **edição do material coreográfico** (*'cut and paste'*) através da alteração de direções e junção de material de movimento da professora titular e do estagiário; (3) improvisação e pesquisa de movimento através do **jogo de composição**; (4) exposição e **autorreflexão** sobre o material da aula no que respeita ao espaço. Destas etapas extraem-se modos de abordar o espaço e ferramentas de composição distintas, mas com uma profunda noção de processo contínuo de trabalho. Uma vez que o material utilizado proveio da estrutura de aula e este sofreu sucessivas modulações. Este bloco abarcou uma diversidade de estratégias e promoveu uma diversidade de papéis nos alunos. Isto é, tal como é possível analisar pelo Modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2009) expresso na tabela 7, os alunos puderam experimentar o papel de (1) criadores de movimento – improvisado e coreografado – (2) recetores de movimento – provindos da professora titular e estagiário – e de (3) análise e reflexão do movimento – tabelas de observação.

Bloco II – aspetos do corpo

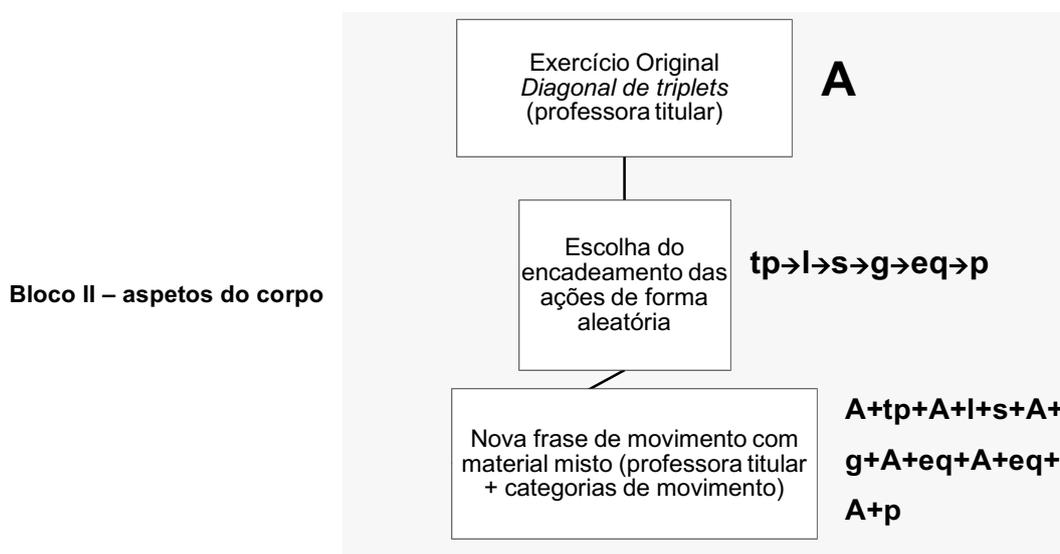
Dando continuidade ao trabalho desenvolvido, os aspetos do corpo foram explorados a partir de material coreográfico iniciado no bloco anterior (cf. planificação do Bloco II em apêndice E). Assim, partindo do exercício originalmente proposto pela professora titular e o estagiário A+B (cf. figura 4) os alunos procederam à iteração deste material, esta tarefa foi realizada em pequenos grupos de quatro alunos. Esta iteração implicou o reconhecimento do ponto de iniciação do movimento no material original e consistiu na sua deslocação para um outro local. O ponto de iniciação do movimento consiste no "(..) place in the body where movement begins, and from which the body can move into the space." (Erica Stanton citada por Preston-Dunlop, 1995, p. 252). Ou seja, o local onde o movimento se inicia e o poderá materializar no espaço. A alteração do ponto de iniciação do movimento na sequência A+B desdobrou este material em (A+B)' tal como o que é expresso pela figura 4. Esta tarefa foi em tudo semelhante à realizada no Bloco 0 no âmbito do diagnóstico. Desta vez, os alunos apresentaram uma maior facilidade na sua realização no que respeita à aplicação do conceito de iteração do movimento. Revelando um maior domínio na aplicação desta ferramenta da composição. Este progresso é explicado pelo trabalho continuado de iteração ao longo do Bloco I, num contexto de movimento diferente. Deste modo, a iteração coreográfica, partindo

do ponto de iniciação, implica uma dupla valência na análise do movimento. Por um lado, os alunos reconhecem o fraseamento no vocabulário de movimento e encontrar o ponto de iniciação desse movimento o que lhes confere uma maior consciência e análise do movimento e, por outro, têm de propor um novo local que lhes suscite interesse e algum grau de desafio. Este novo local de iniciação do movimento implica uma reconfiguração do próprio vocabulário desdobrando-o num outro. O processo de iteração é, então, uma forma de pensamento-em-movimento e permite uma consciencialização e interiorização desse movimento.

Após a tarefa de iteração, à semelhança do bloco I, foi promovido um momento de consolidação teórica dos conceitos de corpo explicitados no capítulo 2.5 na tabela 10. Assim, recorrendo ao Diário de Turma (cf. apêndice F), foram descritos e debatidos os conceitos subjacentes ao corpo com os alunos.

Foi proposta uma nova tarefa onde teriam de aplicar categorias de movimento a material da sua aula de 2º período, desta forma foram criados novos grupos de quatro elementos para a condução da tarefa. Assim, apresentaram-se seis principais categorias de movimento propostas por Preston-Dunlop (2014), que se encontram descritos no capítulo 2.5 (tabela 10), que foram encadeadas de forma aleatória e intercaladas no exercício *Diagonal Triplets*. Este exercício caracteriza-se pela utilização de um conteúdo específico, encadeado com outros elementos que promovem a deslocação espacial. Após a escolha aleatória das categorias, através de um sorteio, os grupos listaram os conteúdos no Diário de Turma (cf. apêndice F) para que fosse fixado e visível para todos os alunos. Com as categorias identificadas e sequenciadas aleatoriamente, cada grupo de trabalho teve de, no 'esqueleto' do exercício original, intercalar as categorias de movimento pela ordem sorteada. A figura 6 apresenta de forma esquematizada a tarefa realizada. Cada grupo, partindo de um mesmo

Figura 6 | Esquema articulação Bloco II



Legenda: tp - transferência de peso | l - locomoção | s - saltar | g - girar | eq - equilíbrio/desequilíbrio | p - pausa

Figura 6 - Esquema do desdobramento coreográfico na tarefa de aplicação das categorias de movimento Bloco II.

exercício original A, intercalou as categorias de movimento criando uma nova frase de movimento com material misto. Desta forma os alunos puderam experimentar as categorias de movimento, mas associadas a um ‘esqueleto’ de um exercício previamente conhecido. Promoveu-se, assim, o trabalho de articulação de material conhecido com outro provindo das categorias de movimento, que induz uma reflexão sobre a forma de articulação de vocabulário de movimento. Mais uma vez, a noção de desdobramento coreográfico foi realizada através de um mecanismo de ‘*cut and paste*’, onde, esta ferramenta da composição, promoveu uma reflexão sobre a ‘maleabilidade’ coreográfica do material do exercício original.

Como última tarefa a realizar no bloco II, tal como no bloco anterior, foi promovido um jogo de composição em torno do conceito de corpo. Assim, através das mesmas premissas relativas a esta ferramenta da composição, foi alterado o contexto. Os alunos exploraram o movimento através do ponto de iniciação do movimento a partir de zonas, articulações e superfícies e na sua alternância. Exploraram também o movimento simétrico e assimétrico. Finalmente exploraram a articulação entre diferentes categorias do movimento, uma, duas ou três categorias em diferentes combinações. De forma a resumir os resultados obtidos através desta ferramenta da composição, foram registadas observações que permitiram a construção da figura 7 (cf. apêndice G)

Figura 7 | Bloco II corpo

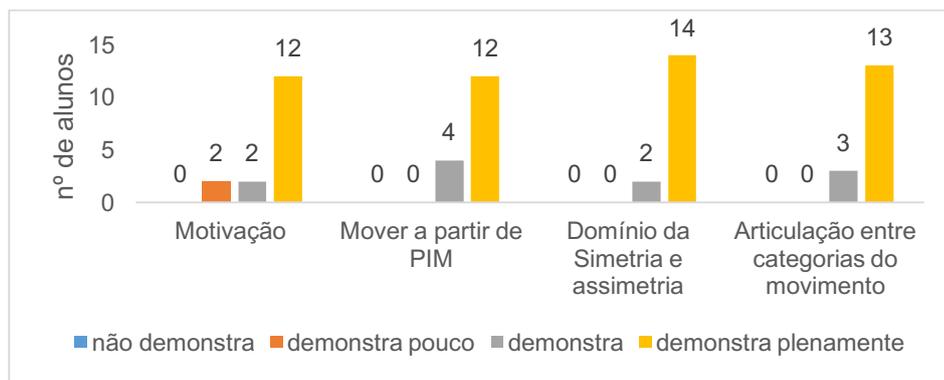


Figura 7 – Gráfico relativo à análise do exercício final do Bloco II construído a partir do tratamento de dados no apêndice G.

Através da análise do gráfico, é possível inferir que houve um incremento da motivação na realização desta atividade, quando comparada com o registado nos Blocos 0 e I (cf. figuras 2 e 5). No que diz respeito ao domínio do ponto de iniciação do movimento (PIM) grande parte dos alunos domina este conceito e consegue alternar entre diferentes zonas, articulações e superfícies. De referir que as articulações são, por norma, mais facilmente utilizadas na aplicação do PIM. O domínio da simetria e assimetria foi mais facilmente dominado pelos alunos. A articulação entre categorias de movimento também foi um elemento que os alunos dominaram, contudo, como seria expectável, quanto maior o número de categorias, mais difícil se torna a sua articulação.

Finalmente, após a aplicação das tarefas e da explicitação dos conceitos utilizados no decorrer do Bloco II, foi promovido o momento de autoavaliação e reflexão dos alunos sobre o material da aula de segundo período, sob o ponto de vista do corpo (cf. apêndice H). Assim escolheram-se três exercícios: (1) Exercício 1 – *long stretches* com posições de braços articulados com *exercise on six*; (2) Exercício de saltos – com vários conteúdos que deslocam no espaço como gazelas, *skips* e *leaps*; (3) Sequência de centro – articulação de vários conteúdos com alternância na utilização dos níveis e do corpo. Deste modo, em termos de conteúdos de movimento e através da análise dos resultados presentes no apêndice H, o exercício 3 contém, segundo os alunos, as seis categorias de movimento uma vez que possui uma grande articulação de vocabulário técnico, enquanto que o exercício 2 é o que possui menos categorias de movimento pois possui conteúdos específicos relacionados com saltos e deslocamentos, no que respeita ao exercício 1, neste prevalece a transferência de peso e a pausa uma vez que é um exercício inicial da aula cujo objetivo é a preparação e o aquecimento do corpo. No que respeita às zonas, articulações e planos estes estão uniformemente distribuídas pelos três exercícios. Esta uniformidade poderá ser explicada pela dificuldade de discernir especificamente que zona, articulação ou plano está a ser utilizado uma vez que o corpo é trabalhado na totalidade. Os dados relativos à utilização da simetria e da assimetria são esclarecedores da análise correta dos três exercícios, uma vez que o exercício 1 é referido como o ‘mais simétrico’ enquanto que o exercício 3 é descrito como o ‘mais assimétrico’. O primeiro é um exercício menos exigente na utilização do corpo no que respeita ao desequilíbrio, controlo/descontrolo e articulação e coordenação de segmentos, enquanto que o segundo é mais exigente nestes aspetos.

Em suma, o Bloco II, à semelhança do Bloco anterior, foi desenhado em quatro etapas principais, expressas em três ferramentas de composição sob a forma de tarefas: (1) manipulação do material de movimento através da **iteração coreográfica** no que respeita à **manipulação do ponto de iniciação do movimento**; (2) **edição do material coreográfico** (*‘cut and paste’*) através da intercalação das seis categorias de movimento na estrutura de um exercício de aula; (3) improvisação e pesquisa de movimento através do **jogo de composição**; (4) exposição e **autorreflexão** sobre o material da aula no que respeita ao corpo.

Bloco III e IV – aspetos dinâmicos e da relação

De uma forma geral, os dois primeiros Blocos contiveram a mesma estrutura quadripartida com: (1) aplicação da ferramenta de iteração coreográfica, (2) abordagem teórico-prática e sistematização dos conceitos, (3) jogo de composição e (4) processo de autorreflexão. Estes foram os pilares base dos dois Blocos que funcionaram em continuidade, ao longo do segundo período, e foram articulados de forma a conduzir um processo de

pesquisa em torno dos aspetos do espaço e do corpo. Os Blocos III e IV foram unidos e trabalhados de forma diferente dos dois primeiros. Planificados para o 3º período, estes tiveram que se adaptar ao contexto pedagógico. O fim do 3º período corresponde a um momento importante no contexto formativo uma vez que consiste na apresentação pública do espetáculo de final de ano letivo. Este facto, faz com que a estrutura de aula de TDCont seja reformulada de modo a servir o propósito de preparação deste momento. Assim, para além da componente técnica, especialmente no 3º período, são trabalhadas valências que se relacionam com a prestação em palco. Deste modo, o trabalho das dinâmicas e da relação foi integrado no apoio coreográfico na construção da peça coreográfica da turma do 4º ano que juntou conteúdos coreográficos das disciplinas de PCD-CC e TDCont. Uma vez que o momento de apresentação pública é também um momento de avaliação do trabalho técnico-artístico e criativo, foi possível comprovar que contribuíram para a boa prestação em palco.

3.3 Reflexão sobre a implementação do projeto de estágio

Após a análise e exposição do estágio nos seus constituintes e, tendo em conta a metodologia de investigação adotada, importa fazer uma reflexão geral sobre o mesmo no que respeita à sua implementação no contexto. De um modo geral, o estágio desenrolou-se ao longo de quatro fases principais. A **Observação** consistiu na planificação e reconhecimento do terreno de implementação, nomeadamente, a turma do 4º ano onde se desenvolveu o estágio, mas também das turmas do 3º e 5º anos para que melhor fosse caracterizado o trabalho a montante a jusante nas valências da TDCont e CC. Para além da observação dos alunos e da sua caracterização, foi uma fase de recolha de dados oriundos das entrevistas. A **Participação acompanhada** correspondeu ao início da implementação do projeto de estágio através de exercícios de diagnóstico para que os dados pudessem suportar uma análise inicial da turma e aferir a sua evolução ao longo das várias etapas. Foi também um momento importante de partilha, sob a forma de uma prática pedagógica partilhada. A **Lecionação**, correspondeu à implementação efetiva do projeto de estágio. Esta fase caracteriza-se pela especialização do trabalho a desenvolver nas aulas de TDCont. Assim, foram desenvolvidos os aspetos do espaço e corpo de acordo com o que se planificou. Estes dois blocos seguiram uma mesma estrutura formal, onde, o material da aula de TDCont foi utilizado como matéria prima para a aplicação de ferramentas de composição. Foi também desenvolvido um trabalho de reflexão sobre aspetos teóricos e de nomenclatura no contexto que estava a ser abordado. Por fim, foi possível a exploração de movimento através de improvisação estruturada através do jogo de composição aliando os aspetos teóricos com exploração prática. Como conclusão de cada bloco era dado aos alunos a oportunidade de análise e reflexão sobre o material da aula de TDCont à luz do contexto trabalhado. Uma premissa base do trabalho desenvolvido

consistiu, na sua maioria, na utilização de material proveniente da aula de TDCont, ou seja, material técnico e vocabulário criado e articulado pela professora titular e desenvolvido, pelos alunos, a partir do seu próprio vocabulário. A possibilidade de desdobrar o material e de o multiplicar segundo determinados aspetos faz com que os alunos sejam capazes de o manipular e analisar de diferentes formas. Este trabalho foi desenvolvido de forma continuada e consequente onde se fomentou a noção de processo criativo e colaboração. O material coreográfico não se perdeu, nem se ganhou, mas transformou-se e transfigurou-se para melhor servir o propósito do bloco em que se inseriu. Os catalisadores desta transformação foram as ferramentas de composição pensadas exclusivamente para este contexto. Todo o processo foi informado, principalmente, pela pesquisa teórica dos autores referidos no capítulo 2.4. Deste modo, Smith-Autard (2010) e Foster (1986), contribuíram para a definição de tipos de dança e de intensão coreográfica, uma vez que diferentes contextos pressupõem abordagens diferentes, desde uma exploração através de improvisação estruturada até à assimilação de material e a sua fixação. Onde as convenções coreográficas (Foster, 1986) auxiliam na análise em torno dos aspetos coreográficos e no léxico para com os alunos. Smith-Autard (2010) também ressalva a importância da improvisação estar presente no contexto da CC onde, partindo de um estímulo, é possível pesquisar, avaliar, selecionar e refinar material que surja da improvisação. As tarefas de iteração basearam-se neste processo descrito pela autora, onde o estímulo consistia na alteração do nível ou do ponto de iniciação do movimento. Lavender (2006) também reforça a importância da improvisação e propõe formas ou ferramentas de composição através do seu modelo de criação I.D.E.A. e aponta proposições fundamentais para o ensino da CC. Estas, por seu turno, acompanharam a implementação do projeto de estágio como guias para a atuação pedagógica do estagiário. Estes princípios foram complementados através do modelo educacional C.R.E.A.T.E. da autora Davenport (2011) onde esta sugere um conjunto de princípios pedagógicos importantes. Um aspeto crucial, que a autora refere, corresponde ao *feedback* dado aos alunos. Assim “Feedback refers to the information, judgment or correlation given to a student about performance of a task.” (Gibbons, 2007, p. 54). Deste modo, o *feedback* é uma ferramenta importante para fornecer informações sobre a tarefa, reforçar sobre o processo de trabalho em curso, promover a análise e reflexão do trabalho desenvolvido e fonte de motivação para os alunos durante todo o trabalho (Gibbons, 2007). No caso das tarefas propostas e da implementação das ferramentas de composição anteriormente descritas, é através do *feedback* que os alunos balizam o trabalho no sentido de encontrar soluções e esclarecem dúvidas sobre o enunciado. É importante referir que não existe, neste tipo de trabalho, uma solução à partida, uma vez que se os alunos entenderem as premissas base da tarefa, podem sugerir soluções que assumem diversas formas. Este tipo de interação, aluno-professor, sustenta o pensamento

divergente onde o professor deve guiar o aluno de modo que este se mantenha fiel às premissas da tarefa, mas que possa sugerir soluções diferentes dentro da sua singularidade e interpretação da tarefa (Lavender & Sullivan, 2008, Davenport, 2011). A interação aluno-aluno também é um importante aspeto colaborativo no desencadear das tarefas, uma vez que cada um contribui para a resolução dentro de um grupo. Este aspeto democrático, evocado por Butheworth (2009) e defendido por Bruner (1996), sustenta que cada aluno intervém na resolução da tarefa. Este aspeto foi amplamente fomentado através de diretrizes sobre possíveis divisões do trabalho e no acompanhamento 'satélite' dos grupos por parte do estagiário. No que respeita à lecionação, foi possível o estabelecimento de uma complexa rede onde o corpo teórico tem a função de amplificar a atuação do corpo prático e onde os alunos têm acesso a informação e participam dela. Este facto está presente na construção conjunta do Diário de Turma (cf. apêndice F). No que respeita à **Participação em outras atividades pedagógicas** estas foram desenvolvidas no âmbito das apresentações públicas do 2º e 3º período através do apoio à realização do espetáculo nos aspetos técnicos e de produção. Esta fase, embora não seja de ação direta sobre a amostra, torna-se um momento importante no entendimento sobre o funcionamento da escola e na interação com outros docentes e discentes fora do contexto do estágio.

Reflexão final do relatório de estágio

Da sobreposição das duas esferas da TDCont e da CC, surge um plano complementar à formação do aluno nas suas variadas vertentes. Uma vez que a escola deve ser um território multicultural e a aprendizagem um veículo de contacto e apreensão do mundo, a dança apresenta-se como uma interface entre o corpo e a cultura. Dentro dos seus aspetos, a dança, promove fluxo que une o interior e o exterior e que se configura em diversos planos socioculturais. A pedagogia deve, por seu turno, conformar esta posição criando um modelo pedagógico horizontal e democrático centrado no aluno e nas suas valências. Estimulando a sua singularidade, num clima de colaboração e de responsabilidade partilhada nas diferentes interações aluno-aluno e aluno-professor, tal como sugere o modelo de Bruner descrito no capítulo 2.2, o aluno opera ativamente nas suas aprendizagens e desenvolve-se através deste contacto. As tarefas de CC e as ferramentas de composição aplicadas foram instrumentos que fomentaram este processo de aprendizagem dentro do contexto da TDCont. Através desta noção transversal, é possível extravasar os limites e as limitações da disciplina de PCD-CC (cf. figura 1) fazendo com que, as tarefas e as ferramentas, contribuam para o trabalho criativo e técnico-artístico numa formação ampla do aluno. Deste modo, embora se possam diluir os limites das duas disciplinas, facto referido pela professora Isabel Barreto em entrevista (cf. apêndice D), a presente investigação, foi ao encontro de um terreno onde coexistem sinergicamente. Assim, através da utilização de material de movimento proveniente, maioritariamente, do contexto técnico e, por isso, específico da professora titular, foi possível o seu desdobramento e uma reflexão-em-ação sobre o mesmo tanto por parte dos alunos, como do estagiário e da professora titular. Das ferramentas de composição utilizadas destacam-se a **iteração coreográfica** – possibilidade de reformulação através da repetição pela alteração de variáveis; **jogo de composição** – criação de uma ‘arena de jogo’ onde, aos alunos, através de improvisação estruturada, são-lhes propostas regras de forma progressiva e que colocam em movimento o conceitos trabalhados e nomeados teoricamente; **‘cut and paste’** – edição do material coreográfico através da intercalação de outro material numa estrutura ou junção de diferente vocabulário de modo a ligar contextos distintos de movimento; **alteração de parâmetros** – alteração de pequenas variáveis como as direções de uma frase de movimento ou da sua dinâmica. A escolha e/ou criação destas ferramentas resulta de dois fatores, um que se prende com os objetivos do estágio e outro com uma visão pessoal sobre a pedagogia e criação artística do estagiário. No que respeita aos objetivos do estágio, este exigia uma abordagem da CC no contexto da TDCont, ou seja, as ferramentas utilizadas, sob a forma de tarefas, tiveram de servir o propósito técnico-artístico presente nas aulas de TDCont e exponenciá-lo. Desta forma, a CC foi abordada de um ponto de vista ‘técnico’, ou seja, de forma a servir, fundamentalmente, para a criação de movimento a partir de um

vocabulário preexistente e criação de um novo tendo por base competências e não vocabulário codificado. No que diz respeito à visão artística e pedagógica, um clima que fomente a partilha de responsabilidade e a colaboração propicia um maior envolvimento e interesse por parte do aluno, seja em contexto de sala de aula ou de criação. Neste aspeto, procura-se extrair veracidade e colocar essa verdade em ação, a criação coreográfica é então uma forma de a extrair. De facto, a força motriz do projeto implementado foi suportada por este aspeto singular e que se prende com a visão do mundo e da arte ao longo de um processo de investigação de movimento.

Todo o trabalho implementado requereu um acompanhamento por parte dos seus intervenientes, ou seja, o estagiário conduziu e planificou o estágio através de um processo de investigação-ação sustentado em vários métodos de recolha de dados, mas também os alunos acompanharam o processo através de momentos de autorreflexão e do Diário de Turma que foi construído com estes. Neste instrumento de apoio, foi possível que os alunos construíssem, juntamente com o estagiário, a ‘narrativa’ do estágio nos seus diferentes blocos e tarefas numa escrita horizontal e capaz de se desenrolar com o processo à medida que se avançavam nos blocos. O verbo ‘desenrolar’ conjugou-se de modo a permitir uma análise contínua do trabalho realizado conduzindo-se um processo criativo ao longo da implementação do estágio. Através da sua visão sobre a composição, estabelecendo uma relação análoga, entre a escrita e a coreografia, entre a prática e a teoria, Louppe (2012) refere que:

Para alguns, a ideia (e a palavra) «composição», aplica-se mais aos processos de elaboração ou de aprendizagem. A escrita é o resultado desse trabalho. Susan Buirge relembra que «em composição, apenas existe o movimento, o corpo de um bailarino que contém todo o propósito. Na coreografia, vários elementos podem intervir, contrariando essa proposta atribuindo-lhes sentido». A escrita, em todo o caso, diz respeito à percepção da obra: o momento em que a composição coreográfica se torna uma epifania. A escrita é, para nós, o que funda o acto coreográfico, independentemente das suas concepções ou definições, porque contém todo o «trabalho» da dança. (p. 222)

Assim, na esfera do movimento, complementado com a coreografia/composição, é possível a atribuição de um novo sentido. É possível uma escrita e reflexão desta prática contida no plano de imanência do corpo. Um corpo que se busca disciplinar e libertar ao mesmo tempo, numa miríade de contradições e linhas de força que limitam e sustentam uma prática através

do corpo. Deste modo, podem reconhecer-se mais-valias na inserção de elementos da composição e da criação coreográfica no contexto da TDCont. Estas mais-valias prendem-se com a incorporação do vocabulário, uma vez que o movimento incorporado e trabalhado, com o objetivo de desenvolvimento de *skills* tem de ser transformado à luz das premissas da tarefa e, logo, analisado e (re)incorporado, numa viagem entre o que ‘era’ e o que se ‘transformou’, (Fazenda, 2012). Esta ‘viagem no tempo’ confere a possibilidade de refletir sobre o que funda o movimento, o esqueleto coreográfico e a articulação entre os conteúdos e os seus ecos no corpo do aluno. Outra mais-valia consiste no aumento do léxico associado ao movimento, no caso, na visão pessoal do professor/estagiário em conformidade com o proposto por Laban (Fazenda, 2012; Laban & Ullmann, 2011; Maletic, 1987). Este elenco quadripartido em corpo, espaço, dinâmicas e relações permite focar o movimento em diferentes espetros e conferir ferramentas de criação de movimento. Estes aspetos, como mote para a criação de movimento, não possuem uma índole conceptual, ou seja, não provêm de imagens, palavras ou outros estímulos com os quais os alunos trabalham nas disciplinas ExpC e PCD-CC (tal como foi percecionado através da observação e da análise dos planos de estudos cf. anexo C), são aspetos centrados no movimento em si e que afloram, no aluno, a sua singularidade e visão própria do movimento. Esta forma de criação ‘técnica’ centrada nos conteúdos, foi um aspeto complementar e que conferiu uma outra maneira de pensar a criação coreográfica na EVDCR. A introdução de ‘desregularidades’ na estrutura de aula, sob a forma de momentos de improvisação, exploração de movimento, trabalho colaborativo, ou de reflexão esplotou um clima de motivação e interesse sobre os conteúdos de movimento induzindo um carácter de pesquisa de movimento nos alunos. Onde, o trabalho partilhado, faz com que o material de movimento seja ‘desierarquizado’ e possa circular livremente entre os agentes da aprendizagem: professor e aluno. Através do desdobramento coreográfico, um mesmo material coexistiu de forma diversa, onde se estimulava a observação, por parte dos alunos, dos pontos comuns e dos pontos divergentes. Consequentemente, uma frase de movimento original, conhecida por todos, existia em várias formas diferentes, mas cada uma continha um mesmo enunciado da tarefa e uma mesma origem. Este pensamento divergente estimula a diversidade do vocabulário e cria um contraste entre as linguagens de movimento dos alunos. A multiplicidade de soluções coreográficas confere um leque mais variado de opções e fomenta a ‘contaminação’ coreográfica entre os alunos e o professor. Com a implementação do projeto de estágio foi possível propor modos transdisciplinares de operar, assim, as ferramentas de composição podem ser utilizadas como forma de ‘contagiar’ diferentes contextos e de amplificar os aspetos referidos de colaboração, reflexão e incorporação de movimento. Deste modo, considera-se que o professor deve ser um agente capaz de diluir fronteiras e de colmatar algumas limitações que o currículo apresenta, nomeadamente, a

escassez de tempo para o trabalho criativo (uma vez que a carga horária é de 90 minutos por semana) e a interrupção deste trabalho no último ano do curso (onde cessam as disciplinas criativas).

Como futura investigação, vislumbra-se a possibilidade de terminar os dois aspetos que não foram trabalhados: dinâmica e relação. Embora tenham estado em evidência durante o 3º período, como já foi referido, estes não foram trabalhados da mesma forma que os aspetos de corpo e espaço. Contudo, durante a aplicação do estágio e dentro das suas condicionantes, é necessário fazer opções pedagógicas que vão ao encontro do contexto de implementação. Sugere-se, então, que os aspetos da dinâmica sejam trabalhados de maneira análoga aos de espaço e corpo através do descrito no capítulo 2.5 (ver tabela 12). Ou seja, aplicação da iteração coreográfica nos aspetos da dinâmica e a sua exploração no contexto da improvisação estruturada através do jogo de composição. Os aspetos da relação teriam uma conformação diferente uma vez que implicariam uma relação de pares ou grupo. Este último aspeto seria interessante de explorar uma vez que o trabalho de contacto-relação, normalmente, é pouco abordado no contexto das aulas de TDCont. Assim, sugere-se a iteração do material coreográfico sob a forma de dueto e o jogo de composição tendo por base as premissas da relação descritas no capítulo 2.5 (ver tabela 13).

Em suma, através da enumeração das mais-valias e dos resultados enunciados anteriormente é possível inferir que o balanço do estágio foi bastante construtivo em várias valências. Tendo contribuído para o desenvolvimento técnico-artístico e criativo dos alunos da turma do 4ºano do ano letivo de 2016/17 da EVDCR e, simultaneamente, para o desenvolvimento e aprofundamento de uma investigação em torno das áreas de interesse e de trabalho do estagiário. Este sucesso deveu-se também ao apoio por parte das professoras das disciplinas de TDCont e de PCD-CC no que respeita à importância deste trabalho transversal. Este tipo de transversalidade foi identificada *a priori*, uma vez que as duas disciplinas se apoiam não só em termos técnicos, mas também de criação e de desenvolvimento de repertório coreográfico. O contexto pedagógico propiciou um trabalho que englobasse estes aspetos técnico-artísticos e criativos. Embora se faça a distinção entre as disciplinas técnicas e criativas, estas estão intimamente ligadas e presentes sempre que o corpo se encontra em movimento. Neste processo de implementação, houve um reajuste contínuo do projeto de modo a encontrar um caminho entre o tema da investigação e de implementação do estágio e a realidade pedagógica. Esta realidade é conformada por variáveis como a configuração do ano letivo, a região geográfica, o local de lecionação entre outros inúmeros fatores. Nestes aspetos, ressalva-se a reformulação no que diz respeito ao último período devido à preparação para o espetáculo final de ano letivo.

O estágio, enquanto etapa final do Mestrado em Ensino de Dança, torna-se um período

de reflexão não só das ferramentas e conhecimentos reunidos ao longo do plano curricular, mas também de confronto entre a realidade do ensino artístico e o estagiário nas suas mais variadas vertentes: artísticas, pedagógicas, metodológicas e socioculturais. É um local de desenvolvimento profissional uma vez que pressupõe uma profunda articulação entre o corpo prático e teórico, numa relação bidirecional. É neste binómio teórico-prático que se desenvolve a singularidade do estagiário e onde este se confronta com questões sobre a sua prática. Da transformação dessas incertezas em respostas, ainda que possivelmente efémeras, surgem mecanismos de transformação que sedimentam a prática pedagógica e a visão própria dos fluxos entre a dança, o corpo e a educação. O presente relatório de estágio é um ponto nevrálgico e de convergência de vários saberes que conformam e informam um ponto de vista onde a dança estabelece relações e se deixa contaminar pelos mais variados aspetos. A TDCont contemporânea é metáfora desta possibilidade de abertura onde o corpo é um “(...) corpo poetante que vive no instante do seu suor.” (Barros, 2009, p. 111).

Bibliografia

- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (4ª). Lisboa: Edições 70.
- Barros, N. (2009). *Da materialidade na dança* (1ª). Porto: Centro de Estudos Arnaldo Araújo.
- Barthes, R. (2009). *O óbvio e o obtuso* (1ª). Lisboa: Edições 70.
- Batalha, A. (2004). *Metodologias do ensino da dança*. Lisboa: Edições FMH.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Burrows, J. (2010). *A choreographer's handbook* (1ª). Nova Iorque: Routledge.
- Butterworth, J. (2009). Too many cooks? A framework for dance making and devising. In J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 177–194). Londres: Routledge.
- Coelho, S. (2010). *O espinho de Kleist e a possibilidade de dançar-pensar*. Tese de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Crary, J., & Kwinter, S. (1992). *Incorporations*. New York: Zone. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=D-IOAAAAMAAJ>
- Cunningham, M. (1952). Space, time and dance. Em A. Lepecki (Ed.), *Dance - documents of contemporary art* (pp. 26–28). Londres: Sadler's Wells.
- Davenport, D. (2011). Building a dance composition. *Journal of Dance Education*, 6, 25–32. <http://doi.org/http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2006.10387309>
- Deleuze, G. (2016). *A imagem-movimento - Cinema I* (1ª). Lisboa: Documenta.
- Diehl, I., & Lampert, F. (Eds.). (2011). *Dance techniques 2010 tanzplan Germany*. Leipzig: Henschel.
- Enghauser, R. (2007). Developing listening bodies in the dance technique class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 33–37,54. <http://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598039>
- Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha. (n.d.). Consultado em setembro 11, 2016, em <http://www.ccc.com.pt/oficina-para-adultos/590-escola-vocacional-de-danca-das-caldas-da-rainha>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (3ª). Porto: Porto Editora.
- Fazenda, M. (2012). *Dança teatral: ideias, experiências, ações* (2ª). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, J. (2014). *A prática pedagógica partilhada em técnicas de dança contemporânea no 3º ano do curso básico de dança da escola de dança do orfeão de leiria*. Relatório final de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2014). A híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 85–99.
- Forin, M., Côté, J., & Fillion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Montreal: Lusodidacta.
- Foster, S. (1986). *Reading dancing: bodies and subjects in contemporary american dance*.

- University of California Press. Consultado em https://books.google.pt/books?id=Jj_hfSYQb0EC
- Garcia, V. (2014). Movimento deliberado, Redefinido pelo corpo versátil. *Centro de Documentação e Informação da Escola Superior de Dança*.
- Gibbons, E. (2007). *Teaching dance: the spectrum of styles*. AuthorHouse. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=wfyRSt-syjoC>
- Gil, J. (1997). *Metamorfoses do corpo (2ª)*. Lisboa: Relógio d'água editores.
- Gil, J. (2001). *Movimento total - o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio d'água editores.
- Gil, J. (2008). *O imperceptível devir da imanência: sobre a filosofia de Deleuze*. Lisboa: Relógio d'água editores.
- Granott, N. (2005). Scaffolding dynamically toward change: previous and new perspectives. *New Ideas in Psychology*, 23(3), 140–151. <http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.07.002>
- Haines, S. (2006). Ethics and aesthetics - the artist-educator and choreographic process. *Journal Of Dance Education*, 6, 14–18.
- In terms of performance. (2016). Consultado em junho 28, 2017, em <http://intermsofperformance.site/>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <http://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laban, R., & Ullmann, L. (2011). *The mastery of movement (4ª)*. Alton: Dance Book.
- Langton, T. (2007). Applying Laban's movement physical education. *JOPERD*, 78(1).
- Lavender, L. (2006). Creative process mentoring: teaching the “making” in dance-making. *Journal of Dance Education*, 6(1), 6–13. <http://doi.org/10.1080/15290824.2006.10387306>
- Lavender, L., & Sullivan, B. J. (2008). Transforming systems for teaching and learning choreography. In T. K. Hagood (Ed.), *Legacy in Dance Education* (pp. 176–217). New York: Cambria Press. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=YsWZGdsvXVcC>
- Lepecki, A. (2011). Coreo-política e coreo-polícia. *Ilha Revista de Antropologia*, 13(1,2), 41–60. <http://doi.org/10.5007/2175-8034.2011v13n1-2p41>
- Liao, S. (2012). The application of Piaget and Bruner's cognitive-developmental theory in children's dance teaching. *Journal of Arts Education*, 164–197.
- Loupe, L. (2012). *Poética de dança contemporânea (1ª)*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Maletic, V. (1987). *Body, space, expression: the development of Rudolf Laban's movement and dance concepts*. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=Czjdy1q8IS0C>
- Manning, E. (2009). *Relationscapes*. Cambridge: MIT Press. <http://doi.org/10.7551/mitpress/9780262134903.001.0001>
- Manning, E. (2013). *Always more than one - individuation's dance*. Durham: Duke University Press.
- Marques, A., & Xavier, M. (2013). Criatividade em dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 47–59.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Mendeley. (2015). New York: Mendeley Ltd. Consultado em <https://www.mendeley.com>
- Mendes, M., & Nóbrega, T. (2004). Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, (27), 125–138. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300009>
- Mota, J. (2012). Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos, *Repertório*, 18, 58–70.
- Naranjo, M. (2015). Consultado em September 11, 2016, em <http://www.contemporary-dance.org/dance-teaching.html>
- Nelson, R. (2006). Practice-as-research and the problem of knowledge. *Performance Research: A Journal of the Performing Arts*, 11(4), 105–116. <http://doi.org/10.1080/13528160701363556>
- Nóbrega, T. (2005). Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, 26(91), 599–615. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>
- Novack, C. (1990). *Sharing the dance: contact improvisation and american culture*. University of Wisconsin Press. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=6sHFCQAAQBAJ>
- Pallant, C. (2006). *Contact improvisation: an introduction to a vitalizing dance form*. McFarland, Incorporated, Publishers. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=KJIIDgAAQBAJ>
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). Teaching as dance: a case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16–30. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.12.001>
- Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série, N.º 121 (2009). Portugal.
- Preston-Dunlop, V. (1983). Choreutic concepts and practice. *The Journal of the Society for Dance Research*, 1, 77–88.
- Preston-Dunlop, V. (2014). *Looking at dances: a choreological perspective on choreography*. Hampshire: Noverre Press. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=Yv6soAEACAAJ>
- Preston-Dunlop, V. (Ed.). (1995). *Dance words*. Harwood Academic Publishers.
- Preston-Dunlop, V., & Sanchez-Colberg, A. (2010). *Dance and the performative: a choreological perspective : Laban and beyond*. Hampshire: Dance Books Ltd. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=Qib0AAAAMAAJ>
- Preston-Dunlop, V., & Sayers, L.-A. (Eds.). (2010). *The dynamic body in space - exploring and developing Rudolf Laban's ideas for the 21st century*. Alton: Dance Book.
- Rancière, J. (2010). *Estética e política a partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança*. (2012). Lisboa. Consultado em https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2015/01/03_regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_maio2012.pdf
- Regulamento n.º 837/2015, Pub. L. No. Diário da República, 2.ª série, N.º 239 (2015).
- Ribeiro, A. (1997). *Por exemplo a cadeira : ensaio sobre as artes do corpo*. Eds. Cotovia. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=RD8nMgAACAAJ>
- Rocha, T., & Kastrup, V. (2008). Partilha do sensível na comunidade: interseções entre psicologia e teatro. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(2), 97–105.

<http://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200001>

- Rodrigues, L., Nascimento, V., & Amorim, V. (2015). *Normas de estilo para apresentação e redação dos relatórios finais de estágio do curso de mestrado em ensino de dança da escola superior de dança*. Escola Superior de Dança.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies: an Introduction* (3ª). Oxon:Routledge.
- Smith-Autard, J. (2010). *Dance composition: a practical guide to creative success in dance making*. London: Bloomsbury Academic.
- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary approaches to dance pedagogy – the challenges of the 21st century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(Iceepsy 2013), 290–299. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1167>
- Sutil, N. (2016). Laban's choreosophical model: movement visualisation analysis and the graphic media approach to dance studies, *The Journal of the Society for Dance Research* , 30(2) , 147–168. <http://doi.org/10.3366/drs>
- Tavares, G. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação - teoria, fragmentos e imagens*. Lisboa: Caminho.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Trilla, J. (1998). *Animação sociocultural - teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VandenBos, G. (Ed.). (2012). *Manual de publicação da APA*. São Paulo: Penso Editora.
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (1ª). Lisboa: Edições Silabo.
- Villa, R., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. SAGE Publications. Consultado em <https://books.google.pt/books?id=PMF3hDL6XaEC>
- Wallenstein, M. (Ed.). (2015). *Transversalidades II - raizes da curiosidade - tempo de ciência e arte*. Lisboa: Edição Fundação Centro Cultural de belém.
- Xarez, L. (2012). *Treino em dança: questões pouco frequentes*. Lisboa: Edições FMH.

Glossário

Amostra: fração representativa de um grupo.

Build up ou progressão (contexto educativo): “A progressão das cargas de trabalho é um dos princípios fundamentais para que exista uma evolução no percurso de um bailarino (...). Para um estudante, aspirante a profissional, fazer uma aula com um nível mais avançado pode ser o estímulo de que ele precisava para dar o salto qualitativo na sua performance. (...) também aqui os objetivos do treino devem ser realistas mas ambiciosos, permitindo estimular as potencialidades de cada um e ir sucessivamente vencendo a margem de progressão que vai surgindo na trajetória para a excelência” (Xarez, 2012, p. 23).

Cinesfera: “(...) é o ‘espaço pessoal’ e distingue-se do ‘espaço em geral’, que é o espaço performativo no seu todo, para onde podem ser transportadas as cinesferas de cada pessoa. No interior da cinesfera o corpo pode movimentar-se ao longo de três círculos ou planos: o plano da porta (plano lateral ou vertical), o plano da mesa (plano horizontal) e o plano da roda (plano sagital). Cada um destes planos é desenhado bidimensionalmente pela interseção de eixos.” (Fazenda, 2012, p. 86).

Devising: “(...) involves the dialectic between the acts of making and doing, of creating and performing, and of being an artist and/or interpreter. By implication, the roles and the responsibilities are shared. Perhaps by collaborative methods, or thought collective decision-making processes, the creation of dance as art is attempted by more than one artist.” (Butterworth, 2009, p.189).

Frame: “First identified by Bateson (1973) as the boundaries which define the perception of any given activity. The signs which provide the ‘rules’ for any interaction and is the central to the concept of ‘gaming’. (Stephanie Jordan e Dave Allen, 1993, citados por Preston-Dunlop, 1995, p. 605).

Frase de movimento: “Movement sequences witch have a start and go until they finish; may be one breath length, last four counts, or ‘minutes long without stopping or slowing down’.” (Trisha Brown e Yvonne Rainer, 1987, citadas por Preston-Dunlop, 1995, p. 292)

Metodologia: método de ensinar.

Momentum: “Movement which flows in felt, looping pathways which, depending on the emphasis of weight, are either under-curved oro ver-curved; a Hawkings technique priority which is applied both to gesture patterns of the limbs and to the moving through space of the

locus of center of gravity” (Mark Lintern Harris citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 190)

Pedagogia: forma de ensinar, englobando aspetos da educação e processo de ensino-aprendizagem.

Skills: Competências.

Style: “A cohesive vocabulary and motivation choice produce what we call style constraints. Contrasted with these are the style characteristics produced by the dancer’s individual manner of execution at the performance level.” (Adina Armelagos e Mary Sirridge, 1978, citadas por Preston-Dunlop, 1995, p. 538).

Synthax: “The way the formal elements of the composition are developed and juxtaposed, being part of a meaningful content of the work, even though we may not be able to translate this into words (...)” (Suzanne Youngerman, 1978, citada por Preston-Dunlop, 1995, p. 588).

Tarefa: “Ação específica com um valor funcional, no seio de um contexto bem definido e com finalidades imediatamente evidentes. O desenrolar de uma função específica numa atividade poderá constituir uma tarefa, independentemente daquele que a impõe ou do grau de explicitação desta imposição. A tarefa. Por vezes, tem uma duração preestabelecida.” (Estrela, 1994, p. 10).

Treino em dança: “O treino em dança reúne todos os processos que envolvem a preparação do bailarino para a performance artística, ou seja, para a sua melhor prestação em apresentações públicas ou espetáculos. Esses processos envolvem a preparação das coreografias, a aprendizagem e o apuramento de técnicas corporais muito específicas (...)” (Xarez, 2012, p. 9)

Vocaburary: “The movement resources which a choreographer has at his disposal and from which he will select, ‘possibly instinctually’, for a work. I learnt ‘acrobatic, ballet, tap, release work, character, had influences from Graham, the Rambert School, Sokolow, Tudor...” (Christopher Bruce em entrevista citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 225).

Apêndices

Apêndice A – Projeto de Estágio



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Dança

**A integração de elementos de composição coreográfica na
disciplina de técnica de dança contemporânea no 5º ano do
curso básico de dança da Escola Vocacional de Dança das
Caldas da Rainha**

Orientadora: Professora Madalena Silva
Discente: Ângelo Miguel Cid Neto nº 5458

Projeto de estágio
MED 5ª Ed.
setembro 2016

Notas introdutórias

Este trabalho de projeto foi redigido com a utilização do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em Janeiro de 2012.

Neste trabalho de projeto, foram utilizadas as normas para realização de citações e referências segundo o estilo científico da APA – American Psychological Association – 6ªedição com apoio de VandenBos (2012) e feitas as adaptações propostas por Rodrigues, Nascimento, & Amorim, (2015) no contexto da Escola Superior de Dança. As referências e a Bibliografia foi elaborada através da utilização do *software* Mendeley (2015) versão 1.15.3.

Índice

Resumo.....	1
Introdução.....	2
Capítulo I – Enquadramento geral da instituição e do projeto	4
1.1 Ensino Artístico Especializado e a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha	4
1.2 Proposta de projeto no contexto.....	5
1.3 Objetivos de implementação do projeto.....	7
Capítulo II – Estado da Arte	8
2.1 Educação pelo corpo – a dança como expressão artística.....	8
2.2 O professor de técnicas de dança – uma 'nova' pedagogia	10
2.3 Técnica de Dança Contemporânea – pluralidade e aglutinação.....	2
2.4 Composição na técnica – da composição à colaboração	6
Capítulo III – Metodologias de investigação	18
3.1 Metodologia de investigação qualitativa – investigação-ação.....	18
3.2 Metodologia de implementação – planificação da inserção no contexto.....	22
3.3 Métodos e instrumentos de recolha de dados – planificação.....	25
3.4 Métodos de atuação.....	27
Reflexão final.....	30
Bibliografia	32

Índice de tabelas

Tabela 1 - Tabela resumo das disciplinas e da existência no curso básico de dança 2º e 3º ciclo da EVDCR.....	5
Tabela 2 - Aspetos essenciais do ensino da dança. Adaptado de (Batalha, 2004, p. 58).	11
Tabela 3 - Resumo do modelo IDEA proposto por Lavender (2006).	11
Tabela 4 - Espetro do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2013) adaptação pp.187-188.	13
Tabela 5 - Resumo das principais valências na utilização dos cinco processos (Butterworth, 2009).....	14
Tabela 6 - Síntese das características da abordagem qualitativa na investigação. Adaptado de Bogdan & Biklen (1994, pp.72-74).	19
Tabela 7 - Sistematização da metodologia de implementação do projeto com a descrição das	

iii

etapas da prática de ensino explicitando a área de aplicação, objetivos e estratégias de implementação e instrumentos utilizados.....	23
Tabela 8 - Calendarização das atividades das três turmas da EVDCR ao longo do ano letivo.	23
Tabela 9 - Previsão da distribuição das horas pelas disciplinas cujo projeto irá incidir.	25
Tabela 10 - Guião com pontos essenciais na formulação das três entrevistas.	26
Tabela 11 - Exemplo de uma tabela de observação não participante.	27
Tabela 12 - Compilação dos conteúdos das disciplinas de CC e de TDCont. A tabela foi construída tendo em conta o plano de estudos de PCD e de TDCont.	28

Índice de figuras

Figura 1 - Componentes do currículo do 3º ciclo do curso básico de dança. Fonte: Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho (2009).	6
Figura 2 - Sistematização dos métodos de construção propostos por Smith-Autard (2010). ..	8

Abreviaturas e siglas

EVDCR – Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

TD – Técnicas de Dança

TDCont – Técnica de Dança Contemporânea

TDClá – Técnica de Dança Clássica

ExpC – Expressão Criativa

PCD – Práticas Complementares de Dança

CC – Composição Coreográfica

Resumo

A disciplina de composição coreográfica, no currículo do curso básico de dança, aparece a partir do terceiro ano sendo precedida pela disciplina de expressão criativa. Esta é apresentada como uma oferta complementar ao trabalho técnico preconizado pelas técnicas de dança. A composição coreográfica insurge-se como uma forma de sustentação e desenvolvimento de um pensamento sobre o ato de dançar, ou seja, diversos autores apontam que compor implica uma reflexão, experimentação e apresentação de uma determinada forma de dança. Por seu turno, sugere-se que a técnica de dança contemporânea, dentro da sua miríade de formas e abordagens, seja uma plataforma de desenvolvimento de um trabalho holístico e sinérgico. Ou seja, que esta disciplina seja capaz de aglutinar outras disciplinas, saberes e influências que se justifiquem na formação integral do intérprete/bailarino.

No que respeita à Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha, na sua oferta formativa, a disciplina de composição faz parte do plano curricular do curso básico nos terceiros e quartos anos. Enquanto que a disciplina de técnica surge desde o primeiro ao último ano. O presente projeto tem o objetivo de entender a evolução da disciplina de composição coreográfica e qual a sua importância no currículo do curso básico de dança. E, tendo em conta que no último ano (5º ano) esta não faz parte do currículo, de que forma pode a técnica de dança contemporânea coadjuvar o trabalho criativo e de composição iniciado desde o primeiro ano e que, em termos curriculares cessa no quarto. Para que sejam cumpridos os objetivos do projeto, serão realizadas entrevistas aos professores da disciplina de composição e de técnica de dança contemporânea tal como serão desenvolvidas diferentes fases de observação de aulas de técnica de dança contemporânea e composição coreográfica, participação acompanhada e lecionação na turma do quinto ano do curso básico de dança na disciplina de técnica de dança contemporânea.

Introdução

O presente projeto, pretende planificar a implementação de uma ação pedagógica sob a forma de estágio inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Dança. Esta ação será desenvolvida numa instituição do ensino vocacional de dança e estará assente em quatro fases: observação estruturada, participação acompanhada, lecionação e participação em outras atividades pedagógicas. Assim, de acordo com o artigo 1º *Regulamento n.º 837/2015* (2015)

O curso de mestrado atribui o grau de mestre em Ensino de Dança, cumprindo com os objetivos de proporcionar uma formação adequada e abrangente que responda às necessidades profissionais do exercício da docência no ensino especializado de Dança com vista à concessão de habilitação profissional exigida. (p.35587)

Deste modo, e de acordo com o regulamento supracitado, será desenvolvido o projeto que consiste, na implementação de elementos complementares da composição coreográfica em aulas de técnica de dança contemporânea no 5º ano do curso básico de dança Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha. Este projeto de estágio surge de modo a complementar e entender a formação dos alunos do 3º ciclo no que diz respeito a aspetos criativos e de composição coreográfica, mas sob o ponto de vista da técnica de dança contemporânea (TDCont) como terreno de atuação. Ou seja, a motivação para a implementação deste projeto surge da assunção de que os trabalhos técnico e criativo são importantes numa formação básica de dança e de que a TDCont poderá aglutinar estes dois aspetos.

Assente em três capítulos principais e apoiado na metodologia de recolha de dados qualitativa a intervenção pedagógica do projeto irá ser desenvolvida durante o ano letivo 2016/2017. Este projeto visará, por um lado, contribuir para uma reflexão e possível contribuição no funcionamento da instituição na área específica de ação e, por outro lado, ir ao encontro de uma visão pessoal sobre a potencialidade formativa e integrante da disciplina de TDCont para a formação de artistas nas suas diferentes valências de interpretação, criação e reflexão crítica. Assim, metodologicamente será adotado a investigação-ação adaptada ao contexto educativo. Este método, devido às características que lhes são implícitas como o facto de o investigador ser um agente e possuir uma natureza cíclica de aplicação reflexão e reformulação, torna-se o preferencial. Quanto às técnicas será utilizada a observação estruturada aplicando-se os instrumentos como grelhas de observação e entrevistas.

A proposta escrita estrutura-se em três capítulos principais: capítulo I – onde é

contextualizada a instituição de ensino para a qual o projeto se direciona, no caso a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (EVDCR) , quais os seus objetivos e áreas de atuação (técnica de dança contemporânea e composição coreográfica) e a motivação para o seu desenvolvimento; capítulo II – corresponde a uma recolha bibliográfica sobre temáticas subjacentes ao projeto como a educação pelo corpo, algumas orientações pedagógicas, o carácter aglutinados da técnica de dança contemporânea e a composição coreográficas nas suas várias vertentes de criação coreográfica e processos; capítulo III – contém uma proposta metodológica de aplicação do projeto prevendo quais os métodos, instrumentos e técnicas a serem postos em prática de forma a irem ao encontro dos objetivos propostos.

Em suma, este projeto cria uma plataforma de entendimento sobre a importância da composição e, por conseguinte, do trabalho criativo aliado ao trabalho técnico. A dança contemporânea é assumida como local de convergência, de experimentação e de perpetuação do trabalho criativo numa perspetiva de complementaridade. Desta forma, buscaram-se autores que sustentem este substrato conceptual na área da composição e da técnica de dança contemporânea. Nomeadamente no que respeita às características paradoxais da dança contemporânea, onde, por um lado, é desenvolvida dentro de uma abordagem e de uma singularidade do professor e do próprio aluno, sendo um veículo de desenvolvimento de uma identidade e, por outro, surge como campo aberto à sinergia de técnicas, abordagens e visões do próprio corpo e da dança. No que respeita à composição os autores abordados defendem que a composição coreográfica implica um pensamento e estruturação sobre determinada temática e que esta implica uma condução de um processo com vista a uma apresentação de um resultado.

Capítulo I – Enquadramento geral da instituição e do projeto

1.1 Ensino Artístico Especializado e a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (EVDCR) é uma escola particular de ensino artístico especializado, sujeita ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, sendo a única reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação na região das Caldas da Rainha. Esta escola pretende

ser uma escola em que a qualidade do ensino e das aprendizagens seja promotora de uma cultura de exigência, responsabilidade, inclusão e participação da comunidade escolar, tendo em vista a promoção de percursos académicos e formativos que assentem numa formação integral do aluno, valorizando as dimensões estéticas e artísticas do desenvolvimento do aluno, assegurando uma oferta diversificada e de qualidade que proporcione à comunidade educativa o acesso à cultura e à arte. (“Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha,” n.d.)

A EVDCR surge em 2002 ao abrigo do Despacho nº25 549/99, atualmente regida pela portaria nº225/2012 de 30 de julho, e ministra Cursos Oficiais (iniciações ao 1º Ciclo e Curso Básico de Dança) e Cursos Livres. No que respeita às suas instalações, esta encontra-se sediada no edifício da Sociedade de Instrução e Recreio “Os Pimpões”, nomeadamente no Piso 2. É constituída por 2 Estúdios de Dança, com capacidade para 17 e 14 alunos. Deste modo, a escola funciona em instalações próprias, cedidas e alugadas, no contexto do Curso Básico de Dança. Leciona nas suas instalações próprias, na Sala de Ensaios e Sala D do CCC, na Sala de Dança do Colégio Rainha D. Leonor e no Ginásio Semstress.

1.2 Proposta de projeto no contexto

O presente projeto visa ir ao encontro dos objetivos enunciados anteriormente. Ou seja, o esboço deste projeto está intrinsecamente relacionado com o contexto da escola e com os condicionamentos da mesma. Pretende trabalhar-se, essencialmente, segundo dois eixos: TDCCont e o da Composição Coreográfica (CC). Para explicitar o que se intenta, é necessário observar o plano de estudos dos alunos que frequentam a instituição. Deste modo, na tabela 1, encontram-se as cargas horárias de cada disciplina presente no plano de estudos dos dois ciclos de estudos do ensino básico.

Plano de Estudos 2º e 3º ciclos					
Disciplina	2º Ciclo		3º Ciclo		
	1ºAno	2ºAno	3ºAno	4ºAno	5ºAno
Técnicas de Dança:					
Clássica					
Contemporânea					
Música					
Expressão Criativa					
Práticas Complementares de Dança (PCD) – Composição coreográfica					

Tabela 1 - Tabela resumo das disciplinas no decorrer do curso básico de dança 2º e 3º ciclo da EVDCR.

Através da análise da tabela 1 é possível inferir que, ao longo do curso, ou seja dos cinco anos, há sucessivas conformações do próprio plano de estudos. Para o presente projeto interessa focar a atenção sobre os 3º, 4º e 5º anos (3º ciclo) que são considerados a população alvo do projeto de estágio. Na passagem do segundo para o terceiro ciclo, existe a extinção da disciplina de ExpC em detrimento de Práticas Complementares de Dança (PCD). No 3º e 4º ano sob a forma de CC. A respeito da CC, esta disciplina esteve sempre inserida na Oferta Escola e, posteriormente, foi colocada nas Práticas Complementares de Dança, abrangendo o 4º e 5º anos do curso básico de dança. Com a reformulação dos programas e dos cortes das verbas associadas, a Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho (2009) redefiniu a Oferta de Escola e as Práticas Complementares de Dança como está expresso na figura 1.

ANEXO N.º 2
Curso Básico de Dança
3.º ciclo

Componente do currículo (a)	Ano/carga horária semanal (= 90 min.) (b)			
	7.º	8.º	9.º	Total do ciclo
Educação para a cidadania.				
Áreas curriculares disciplinares:				
Língua Portuguesa	2	2	2	6
Línguas Estrangeiras	2,5	2,5	2,5	7,5
Língua Estrangeira 1.				
Língua Estrangeira 2.				
Ciências Humanas e Sociais	2	2	2	6
História.				
Geografia.				
Matemática	2	2	2	6
Ciências Físicas e Naturais	2	2	2,5	6,5
Ciências Naturais.				
Físico-Química.				
Educação Artística	1	1	—	2
Educação Visual.				
Formação Vocacional.	8 (10)	9 (11)	11 (12)	28 (33)
Técnicas de Dança (c) (d)	6	7	10	23
Música	1	1	1	3
Práticas Complementares de Dança (d) (e)	1	1	—	2
Oferta de Escola (f)	(2)	(2)	(1)	(5)
Formação Pessoal e Social.				
Educação Moral e Religiosa (g)	(0,5)	(0,5)	(0,5)	(1,5)
Áreas curriculares não disciplinares:				
Área de Projeto (h)	1	1	1	3
Formação Cívica	0,5	0,5	0,5	1,5
Total	21 (23,5)	22 (24,5)	23,5 (25)	66,5 (73)
<i>Máximo etíbal.</i>	23,5	24,5	25	73

Figura 1 - Componentes do currículo do 3º ciclo do curso do básico de dança. Fonte: Portaria nº 691/2009 de 25 de junho (2009).

Assim, a disciplina de CC, inserida em PCD, foi retirada do plano de estudos do 5º ano podendo estar presente apenas na Oferta Escola. Tendo em conta a conjuntura económica, as horas de Oferta Escola foram transferidas para as Técnicas de Dança. O que resultou na extinção da disciplina de CC no 5º ano. Em suma, analisando o plano de estudos a montante não existe uma continuação vertical do trabalho criativo iniciado no 2º ciclo uma vez que cessa no 5ºano. Com o objetivo de dar continuidade a este trabalho criativo iniciado desde o 1º ciclo, propõe-se, com o presente projeto, entender a ponte 'criativa' entre o 1º ciclo e o 2º ciclo. Ou seja, tendo em conta que no 5º ano não existem disciplinas de carácter criativo (CC ou ExpC), através da disciplina TDCont poderia ser feita esta continuação. Deste modo, interessa entender qual o desenrolar do trabalho criativo até ao 4º ano, para construir uma abordagem exequível nas aulas de TDCont do 5º ano com a aplicação dos conceitos da composição apreendidos anteriormente. Para a realização do presente projeto os recursos necessários à sua implementação são: estúdio de dança com caixa-de-ar, equipado com linóleo, espelhos e meios audiovisual.

1.3 Objetivos de implementação do projeto

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o presente projeto surge com a seguinte questão inicial: como pode a disciplina de técnica de dança contemporânea ser utilizada como adjuvante a montante da disciplina de composição coreográfica no plano de estudos do 3º ciclo da EVDCR? Para melhor entender possíveis caminhos para a resposta a esta questão, é necessário traçar objetivos que se prendem, por um lado, com a motivação pessoal no desenvolvimento de um projeto que cruza áreas de interesse e, por outro lado, que suscite interesse e que contribua para um melhoramento da instituição que acolhe o estágio. Assim definiram-se dois objetivos principais:

1) Objetivo Geral:

-Utilizar as aulas de TDCont como coadjuvantes à disciplina de CC e à necessidade de manutenção de um trabalho criativo contínuo ao longo do 3º ciclo EVDCR.

2) Objetivos Específicos:

-Dar continuidade ao trabalho criativo iniciado no 2º ciclo com a disciplina de ExpC nas aulas de TDCont do 3º ciclo.

-Identificar e compilar elementos da Composição integrados no trabalho técnico.

-Aliar conteúdos específicos da CC a conteúdos técnicos da TDCont.

-Verificar se existem mais-valias em termos técnicos e performativos da integração da CC no contexto da TDCont.

Capítulo II – Estado da Arte

2.1 Educação pelo corpo – a dança como expressão artística

"The body...has more personal and limiting associations in the inner mind of his audience than color, tone, texture, shape or ever words can have." (Louis Horst, 1961 citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 113)

O percurso evolutivo da história da dança, enquanto expressão artística, tem demonstrado como esta linguagem pode refletir sobre a realidade e vivência sociocultural de uma comunidade. Isto é,

The dance begins with the body, with the awareness that body becomes a means of contact and communication with others: not surprisingly, the dance has always existed, in any culture and in any human society, fulfilling artistic, social, religious functions (e.g., cosmogony of the great myths; gender rituals). The observation of a single performance shifts the focus on how the social world uses the bodies and gives them a form. (Pastore & Pentassuglia, 2015, p. 18)

Há, nesta evolução, uma crescente consciência da importância que a sua aprendizagem tem para um mais profundo conhecimento sobre a natureza humana e o seu potencial cognitivo, particularmente na relação do homem com o corpo e todas as competências físicas e imateriais a ele associadas. Enquanto fonte de conhecimento, a dança correlaciona-se naturalmente com diferenciados saberes, de forma mais imediata com a música e outros domínios artísticos e filosóficos, mas também com matérias do pensamento pragmático como a matemática, a geometria, a geografia e até, de forma mais evidenciada na linguagem contemporânea, com a arquitetura. É na transversalidade da dança que encontramos os fundamentos de um programa que atende às especificações do ensino artístico como abordagem basilar e globalizante para a aprendizagem da dança e do processo criativo que lhe está subjacente. Num sentido mais lato, pode ser levantada a questão de qual o papel do corpo na educação. Nóbrega (2005) sublinha que a educação

(...) aborda elementos do projeto Iluminista e sua influência na educação do corpo, notadamente os aspectos da civilidade e a cultura do corpo no ideário da pedagogia moderna, considerando a perspectiva da instrumentalidade. Apontamos para possíveis caminhos das relações entre corpo e educação na contemporaneidade, com base em uma fenomenologia do corpo e sua relação com os processos cognitivos.

(p.613)

Aqui estão em evidência vários fatores para a construção de uma educação do corpo e pelo corpo. Uma vez que, para Fazenda (2012), "O corpo é agente, instrumento e objeto" (p.61). Onde qualquer movimento do corpo pode ser aprendido através do treino e da incorporação, ou seja, "(...) uma interiorização não-verbal de uma forma e de um sentido que são culturalmente configurados." (p.61). Onde o conceito de técnica interliga a relação do homem com o mundo "situam-no no campo físico e social e permitem a agência do corpo." (p.61). Para este 'agenciamento' do corpo e à luz da pedagogia moderna da fenomenologia do corpo, só se chegará a este ideário contemporâneo de corpo e educação, se a abordagem pedagógica da educação não se

(...) pautar nos pressupostos racionalistas da modernidade, [que] tenta instituir códigos morais que ditam as condutas, reprimindo, dessa maneira, as possibilidades diversas de expressão do corpo. Estabelece um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, fato este explicado pelo desejo de querer um mundo durável de uma razão que quantifica, mede e que considera os sentidos como enganadores. (Mendes & Nóbrega, 2004, p. 125)

Assim, cabe aos professores, do ensino de dança, cultivar esta 'partilha do sensível'¹ e, desta forma, fomentar, no aluno, a reflexão sobre a sua capacidade de criar, de expressar a sua individualidade e singularidade. Uma vez que

A singularidade das propostas coreográficas decorre, (...) das práticas artísticas que os criadores adotam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho. (Fazenda, 2012, p. 175)

¹"A «partilha do sensível» designa o sistema de evidências sensíveis que dá a ver, em simultâneo, a existência de um comum e os recortes que define, no seio desse comum, os lugares e as partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, simultaneamente, o comum partilhado e as partes exclusivas. Esta repartição das partes e dos lugares funda-se numa partilha dos espaços, dos tempos e das formas de actividade que determinam o modo como um comum se presta a ser partilhado e a forma como uns e outros tomam parte nessa partilha." (Rancière, 2010, p. 13)□

2.2 O professor de técnicas de dança – uma 'nova' pedagogia

“(…) the integration of our physical, intellectual and emotional selves that can occur in learning in dance has been advocated by many theorists and practitioners as essential to understanding the holistic benefits of education in and through dance.” (Sööt & Viskus, 2014, p. 290)

Para Batalha (2004) a dança pode ser definida como uma “(...) prática artístico-cultural que pressupõe uma elaboração de um projeto expressivo, desenvolvido a partir de uma determinada intenção estética.” (p. 25). Assim, a prática da TDCont revela alguns problemas na definição de modelos de ensino, tal como nos refere a autora. Desta forma o

(...) o método de ensino emerge da necessidade da abordagem dos diferentes aspectos da dança. Neste sentido o foco do ensino da dança, incide na interacção do aspeto motor, cognitivo, afectivo e social do aluno de dança (...) [onde] é o processo de formação é mais importante do que o produto eventualmente a exibir. (Batalha, 2004, p. 28)

Batalha propõe que a dança seja contextualizada tendo em conta o seguintes aspetos: criativo – inovador, comunicativo – expressivo, estético – artístico, técnico – formal, histórico – cultural. No que respeita ao domínio técnico-formal, este pressupõe uma especificidade na aquisição de “comportamentos significativos”. A autora define-os como

(...) aqueles que intencionalmente através do corpo, espaço, tempo e dinâmica estimulam os sentidos dos interlocutores, provocando ilusões e significados. A dança, destaca-se assim de outras actividades motoras, por despertar e provocar o imaginário de outrem através dos desempenhos motores. (Batalha, 2004, p. 39)

A autora refere a existência “unidades estruturais da dança” que formalizam os aspetos técnicos e formais designados por *skills* (competências) próprios da dança e lhes imprimem um estilo e os identificam como gestos de dança. Esta autora, baseando-se em Rudolf Laban, refere o corpo como instrumento. Onde com “O paradigma Labaniano podem-se estruturar unidades didácticas de grande relevância para o ensino da dança.” (Batalha, 2004, p. 46), deste modo, são caracterizados dois corpos fundamentais na prática de dança:

1. corpo físico: relacionado com postura, tónus, alinhamento, alongamento, apoios, respiração, flexibilidade, força, velocidade, agilidade, coordenação, fluidez, antecipação rítmica, ataque e ressalto.

2. corpo expressivo: foco, postura, port de bras, inicio finalização e amplitude do gesto, linhas faciais, qualidade do gesto.

Refere-se ainda aos materiais como:

1. espaço: área, foco, planos, níveis, direções, simetria/assimetria, trajetórias, linhas, *design*, volume, formas e dimensões.
2. tempo: duração, frases, figuras musicais, pausa, velocidades, aceleração.
3. dinâmica: acentuações, contrastes, ênfase, ilusões, ritmo, fluência.

Três eixos no ensino da dança		
ENSINO	CONTEXTO	DANÇA
Conceptualização	Recursos Humanos	Formas
Planeamento		TDCont
Estratégias de ensino	Recursos Materiais	TDCIa
Estilos de ensino		Dimensões
Realização		Educativa
Professor eficaz		Artística
Fatores de êxito pedagógico		Lúdica
Dimensões do ensino		Terapêutica
Avaliação		Níveis de prática
Aluno/professor		Escalões etários
Processo		Níveis de execução
Observação		Qualidade de interpretação

Tabela 2 - Aspectos essenciais do ensino da dança. Adaptado de (Batalha, 2004, p. 58).

Analisando a tabela 2, no que respeita ao ensino da dança, Batalha (2004) propõe três eixos principais: conceptualização, realização e avaliação. A este respeito, é necessário o estabelecimento de objetivos. Assim, a autora distingue três tipos de objetivos:

1. Objetivos gerais: de um âmbito mais geral e a longo prazo, relacionados com uma perspetiva estética, ideológica e filosófica.
2. Objetivos específicos: estabelecem comportamentos mesuráveis de curto prazo.

Onde incidem sobre o desenvolvimento de diferentes capacidades:

- | | | |
|------------------|-----------------------|----------------------|
| a) Perceptivas | d) Intelectuais | g) Dimensão cultural |
| b) Quinestésicas | e) Valores morais | h) Juízo estético |
| c) Emocionais | f) Experiência social | i) Capacidade de |

- | | | |
|---------------|--------------------|------------------------|
| comunicação | k) Interpretação e | m) Avaliação artística |
| j) Imaginação | representação | |
| criadora | l) Realização | |
2. Objetivos comportamentais: expressa o comportamento ou ações visíveis do aluno no final do processo.

Finalmente, depois de focar a atenção no aluno, para que o ensino seja eficaz, Batalha (2004) propõe quatro ações que contribuem para que o ensino seja eficaz:

1. Ação consciente: onde o professor formula objetivos e domina as capacidades e os comportamentos que pretende desenvolver.
2. Ação organizada: o professor planifica.
3. Ação participada: estabelecimento de uma relação interpessoal entre aluno e professor fomentando-se a comunicação e a cooperação.
4. Ação coerente: o professor deve equilibrar a planificação, os objetivos e a orientação da ação e do processo educativo.

Um professor eficaz, segundo Batalha (2004), deve:

Ter qualidades humanas que promovam o desenvolvimento das capacidades individuais dos alunos. Ser um artista competente que proporcione condições favoráveis de libertação de energias criadoras. Ter conhecimentos múltiplos que permitam a qualidade e pertinência da informação. Ser um bom educador que compreende e tem capacidade para dominar o complexo processo de ensino e aprendizagem da dança. Ser um bom gestor de recursos pedagógicos para estruturar e implementar estratégias de ensino susceptíveis de otimizar a actividade de aprendizagem dos alunos. (p.135)

Numa outra perspetiva, Naranjo (2015), propõe três níveis de pensamento sobre o ensino da dança contemporânea por parte do professor:

1. projeto estético: o professor deve ser capaz de decidir quais os elementos que devem ser transmitidos uma vez que a TDCont pode englobar uma variedade de aspetos e ser permeável a inúmeras influências. Para além de uma importante vertente estética devem também ser cultivados valores éticos na exploração criativa.
2. educação física: o professor deve ajustar o nível de exigência nas habilidades físicas dos alunos averiguando as suas condições físicas e de saúde. O professor deve fomentar um ensino progressivo que não force os alunos a assumir riscos para os

quais não estão fisicamente preparados e cultivar um cuidado anatómico e fisiológico de preservação do corpo do bailarino.

3. contexto: o professor deve adequar a aula ao local e ao grupo de trabalho. Estabelecendo objetivos a curto e a longo prazo (tal como os referidos por Batalha, 2004 anteriormente).

No que respeita às qualidades de um bom professor, Batalha (2004) propõe que este:

1. Mobiliza conhecimentos
2. Motiva os alunos
3. Cria um ambiente de trabalho
4. Mantém o ritmo de aula
5. Facilita a comunicação
6. Desenvolve o sentido da performance
7. Promove a criatividade
8. Manifesta abertura e otimismo pedagógico
9. Revela estabilidade emocional
10. Revela capacidade de análise crítica

Em suma, um professor de técnica, mais concretamente de TDCont do século XXI deve, segundo alguns autores (Enghauser, 2007; Sööt & Viskus, 2014), conseguir coadunar o ensino da técnica com uma visão holística da mesma. Ou seja, ter consciência que tudo está em intercomunicação unindo o corpo e a mente, o ensino e a identidade, o currículo e a comunidade, de modo que possam abordar o ser humano/aluno como um todo. “At the same time, the teacher should take into consideration that the whole is comprised of independent valuable parts, and should be able to identify and make constructive use of the real and possible connections between them. (Sööt & Viskus, 2014, p. 291)

2.3 Técnica de Dança Contemporânea – pluralidade e aglutinação

"The body is not the sanctuary of truth, authenticity or uniqueness. It is deeply subjugated to Culture, politics and history. (...) For example, a dancer does not walk on the stage like an amateur. (...) I prefer them not to train..." (Bel & Siegmund, 2012, p. 74)□

Diehl & Lampert (2011) referem que a dança contemporânea, ou a técnica de dança contemporânea, é caracterizada por diversos estilos e formas de trabalho, estes diferentes tipos de treino possuem um papel único capaz de desenvolver competências específicas. Os professores de dança podem, deste modo, formar uma rede híbrida que une formas de dança e técnicas de trabalho corporal, juntamente com métodos de apresentação e formas de ensino. No entanto, ao mesmo tempo, o método contribui para o estilo: a forma de trabalhar informa qualquer prática artística individual. Partindo deste ponto de vista, propõe-se uma reflexão sobre a multi-modalidade e a capacidade de absorção que a dança contemporânea tem. Os mesmos autores referidos anteriormente suportam a ideia de que os professores recorrem a muitas experiências e habilidades que integram nas suas abordagens de ensino. O papel de um professor de dança não se deve cingir ao de uma técnica somente

(...) and this applies equally to formal dance styles, for example classical ballet, as well as to training programs in modern, postmodern, or contemporary dance that have been personalized and constantly reworked and remodeled. Any given teacher's personal preferences, experiences, or encounters with other techniques and teaching methods inevitably influences and even transforms that teacher's body of information. (Diehl & Lampert, 2011, p. 12)

Deste modo surge o conceito de "teacher's body of information", ou seja, a possibilidade de impregnar o trabalho técnico com visões pessoais provindas da prática artística, pedagógica ou filosófica capaz de aumentar o espectro do treino do corpo nas suas vertentes. Esta possibilidade, ou múltipla possibilidade, é capaz de proporcionar uma formação integral e com uma visão holística capaz de formar novos corpos, isto é, corpos versáteis. Como refere Garcia (2014)□, a propósito da integração de outras técnicas no trabalho do bailarino, "este trabalho desenvolvido de forma somática (...) possibilita o advento do desenvolvimento e aparecimento de um novo corpo, mais eficaz, mais preparado, mais informado, mais consciente, mais disponível, mais versátil." Assim, evidenciam-se vários fatores para a construção de uma educação do corpo e pelo corpo, onde, no contexto pedagógico, "The way in which a dance technique is taught, and passed on, is influenced by personal background, evolving cultural

situations, as well as by the crossover and fusion of material and methods.” (Diehl & Lampert, 2011, p.12). Como já mencionado, e de acordo com Diehl & Lampert (2011) as técnicas de dança contemporânea e os métodos de treino estão em constante mudança de acordo com o próprio carácter da contemporaneidade. Dada a miríade de abordagens para o trabalho, qualquer tentativa de codificá-los pode não ser a melhor forma de os categorizar devido à sua natureza eminentemente híbrida.

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

Em suma, as competências a serem desenvolvidas numa aula de técnica de dança contemporânea prendem-se com uma variedade de aspetos técnicos/físicos; interpretativos/expressivos/artísticos/comunicativos; musicais; cognitivos. Importantes para a sua formação académica enquanto futuro bailarino inserido num contexto contemporâneo e enquanto pessoa num contexto social, histórico e cultural que influencia a própria dança contemporânea. Irmela Kästner, numa entrevista aos professores da P.A.R.T.S. acerca das “Contemporary Positions Teaching Technique in Contemporary Dance Training” procurou perceber qual a posição destes no ensino da dança contemporânea.

Is the training aimed at a specific job description, a particular job title, for the school’s graduates? Thankfully we don’t have that kind of label, and that is precisely what is nice about this place. Otherwise we would have had a real problem in terms of the debate about whether you can teach art. In regard to technique within contemporary dance training, what do you understand by the term ‘contemporary’? Contemporary technique means contemporary teachers means contemporary experience means individual experience. Students nowadays no longer say that they are taking a class in a particular technique, but with a particular teacher. (Diehl & Lampert, 2011, p.159)

De facto, as possibilidades pedagógicas e artísticas da dança contemporânea são variadas e inscrevem, no corpo, não apenas ideais de treino mas competências que transbordam as

paredes da escola numa formação integral do indivíduo no contexto social. Assim, o professor tem uma responsabilidade extra no planeamento e na condução e construção de um corpo preparado para dançar por dentro e por fora. Contudo, estas “novas formas de dança contemporânea” não devem esquecer os legados das técnicas estruturantes como são referidas por Fernandes & Garcia, (2014) “Martha Graham, Merce Cunningham, José Limón, Doris Humphrey, entre outros, criaram as suas visões e filosofias sobre o corpo através dos seus próprios métodos que influenciam, até aos dias de hoje, a lecionação de Técnicas de Dança Contemporânea, no Ensino Artístico nacional.” (p.88). É possível observar estas influências uma vez que se encontram plasmadas no plano de estudos da TDCont da EDOL. Os mesmos autores referem ainda que “a dança contemporânea tornou-se (...) uma referência para os sistemas educativos nacionais e internacionais, pois o seu reflexo performativo tem vindo a crescer exponencialmente em diferentes direções (...), sejam elas reflexo do desenvolvimento pessoal ou das ligações e interações sociais (...)” (p.86). Ou seja, também a técnica de dança contemporânea foi impregnada por aspetos e questões da contemporaneidade. As dúvidas relativamente à sua forma e aos seus pressupostos pode, à partida, parecer uma ambiguidade, contudo, sugere-se que esta ambiguidade é seja uma mais-valia. Anouk van Dijk, a propósito da técnica *release* e da sua dificuldade em evocar o termo “técnica”, afirma que

What is release? How do we release? And what is the difference between release and relax? These are all skills to be learned. A wide range of possibilities will emerge from more knowledge of oneself and one's body, and the decisions one makes...A musician would probably talk about technique from a different perspective - I think of phrasing, timing, musicality, decision-making, or improvisation skills. (Diehl & Lampert 2011, p.15)

Desta forma, e como já foi referido neste projeto, a ambiguidade inerente ao universo da dança contemporânea abre caminho a um florescimento de várias técnicas de dança, virtualmente uma por cada professor, uma vez que cada um pode esbater aspetos formais, artísticos, filosóficos e da sua personalidade numa visão global do corpo. No que respeita a aspetos pedagógicos, é de extrema importância que sejam respeitados princípios base que contenham uma visão geral de um processo de trabalho de corpo (conceito de *build up*); princípios de uma prática corporal segura e que seja capaz de contribuir para a manutenção e promoção de corpos saudáveis; planificação, durante o processo de formação, das competências essenciais e adequadas ao contexto pedagógico dos alunos; fornecer ferramentas e fomentar questões em detrimento de fornecer soluções. Em suma, numa

atualidade pautada pelo surgimento de uma pluralidade de 'danças contemporâneas' que seguem princípios específicos e que se interligam com o percurso dos seus mentores, é necessário que não se diluam, neste processo, princípios base que não esqueçam o legado histórico passado e possam construir 'corpos de futuro.

2.4 Composição na técnica – da composição à colaboração

“Composing means creating form, which in turn means pattern making, and the realization of this fact means the inevitable inclusion of an attitude of craftsmanship.” (Lilla Bauer, 1966 citada Preston-Dunlop, 1995, p. 390).

Tendo em conta o carácter aglutinador da TDCont, o que se propõe-se que, para além das experiências, a singularidade e do estilo do professor, esta seja capaz de integrar em si outros aspetos da dança como a CC. Deste modo, o ato de compor, em dança, implica um pensamento e uma estruturação. A ideia de composição está intimamente relacionada com ‘craftmanship’, isto é, o que é artesanal ou feito à mão o que sustenta a possibilidade da composição coreográfica onde “Craftmanship is the shaping and forming of the created movement, the structuring of the movement into an entity, the objective and subjective ordering process.” (Murray Lewis, 1980 citado por Preston-Dunlop, 1995, p. 391). Apoiando a ideia de estruturação e pensamento Smith-Autard (2010) refere que é preciso ir além da atividade pura da dança e dedicar tempo à arte de ‘fazer’ a dança. Se os alunos utilizam a dança como uma forma de arte, é imperativo que o professor inclua a composição nas suas aulas. Então, além dos benefícios experimentais da dança, os alunos podem ser orientados para os domínios da arte e desenvolver consciência estética e identidade artística. Este ponto de vista sugere que o conhecimento da dança como uma forma de arte só pode ser adquirido através da experiência, compondo, tocando e visualizando. Por outro lado, a autora, sustenta que a base para o sucesso na composição depende da arte e inspiração intuitiva do indivíduo, do amplo vocabulário de movimento como um meio de expressão e conhecimento de como criar a forma e a estrutura de uma dança.

In other words, the composer uses the analysis, first as a means of observing and identifying the nature of the movement as it is in everyday communication, and second, as a means of enriching it into dance content. This should ensure that the movement is both meaningful and interesting. It is difficult to retain a balance between meaning and originality. Care must be taken that the everyday movement origin has not been lost by too much enrichment, nor should it be presented in the form of cliché which only leads to dull uninteresting work. (Smith-Autard, 2010, p. 22)

Smith-Autard (2010) acrescenta que o compositor (leia-se agente que compõe a dança) deve, portanto, explorar e experimentar dentro de uma vasta gama, para que esteja totalmente familiarizado com o movimento e o sentimento ou as suas possíveis conotações. Deve, por vezes, sair para explorar uma gama completa de movimento mesmo que não a use na composição, para que enriqueça a experiência do movimento e, inevitavelmente, quando

começar a compor surja uma melhor base para fazer uma escolha de conteúdo. Enquanto explora, o compositor vai consciente ou intuitivamente experimentar as propriedades expressivas do movimento e a sensação que serão armazenadas na memória para uso futuro. Desta forma, o próprio movimento torna-se um estímulo para a composição como a sensação que age sobre o compositor, e, posteriormente, transposta para o conteúdo. Para isso, o compositor deve mover-se do sentimento de saber - saber o que o movimento é - analisá-lo e usar a sua complexidade como ponto de partida para a dança.

Even if it is not possible to name a mood or emotion that is evoked when it merely feels nice, good, or clever, it carries with it a colour and mode of being. All movements have expressive properties which are employed as a means of communicating ideas about human feelings, events or even about the movements themselves. (Smith-Autard, 2010, p. 23)

A autora define ainda vários tipos de dança no âmbito da composição: dança pura e estudo, dança abstrata, lírica, cômica ou dramática. Para o presente projeto interessa focar os dois primeiros tipos. Segundo a autora, **dança pura**, refere-se ao facto de esta surgir a partir de um estímulo cinestésico e lidar exclusivamente com o movimento. Uma dança descrita como pura, geralmente não tem nenhuma limitação de amplitude de movimento; pode ter várias secções em que, cada qual com diferentes ênfases movimento. O conteúdo movimento numa dança pura pode ser mais simples para o bailarino do que em um estudo. Um **estudo** sugere que o compositor se concentrou numa gama limitada de material. Tal como no contexto do estudo da música, a autora, acrescenta que um estudo é muitas vezes uma forma de desenvolvimento conjunto de competências técnicas, assim o estudo em dança pode ser confinado a um tipo de movimento. Por seu turno, a **dança abstrata** não implica que não contenha uma história. É necessário que possua um desenvolvimento lógico, manifestação clara ou comunicação. Muitas vezes, os compositores apresentam uma série de movimentos independentes sem nexos. Segundo a autora, este tipo de abordagem poderá funcionar nas artes visuais estáticas onde os espetadores têm tempo para refletir, olhar de todos os ângulos e ler o que significa. O público em dança não pode olhar e refletir. Uma arte temporal, não pode ser abstrata neste sentido da palavra, as suas imagens devem ser de alguma forma ligadas e conectadas com o público.

Like the 'shape' dance, a dance entitled 'magnetism', or a dance entitled 'time', which portrays a variety of images based upon the phenomenal and human aspects of the concept, could be examples of concentration on a 'larger thing', whereas a dance

entitled 'conformity', which portrays images of following in step pattern, imitating mannerisms, waiting one's turn in a queue, might be an example of concentration upon the essential quality of 'conformity' in several otherwise unrelated things. Thus an abstract dance implies that the composer has abstracted some thought about one thing or several things, and identifies these through movement images which bear fairly close resemblance to them. (Smith-Autard, 2010, p. 35)

Para Smith-Autard (2010) existem vários métodos de construção de uma dança e, por conseguinte, várias ferramentas subjacentes ao processo de composição. A figura 2 pretende sintetizar este processo de construção.

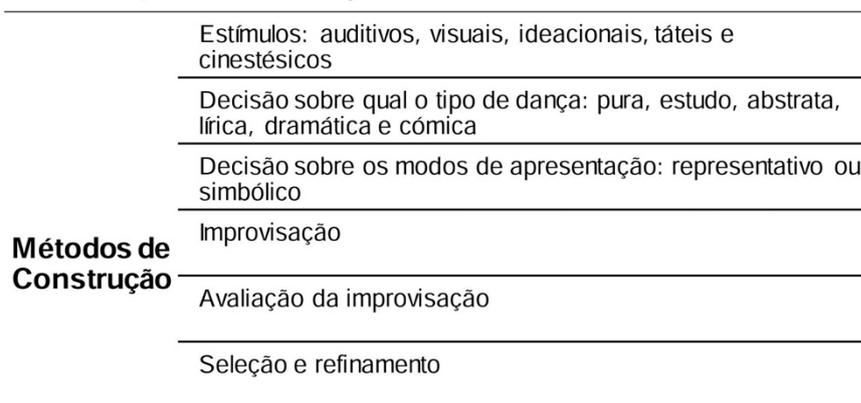


Figura 2 - Sistematização dos métodos de construção propostos por Smith-Autard (2010).

Interessa referir, a este ponto, que o modo de ação do corpo nesta exploração e na construção de material deverá assentar na **improvisação estruturada**. Isto é, através de tarefas propostas aos alunos, estes tenham que resolver sem recorrer a uma forma pré-ensaiada, mas que lhes sirva de suporte para o desenvolvimento de material. Como forma de explicitação do termo improvisação estruturada, Manning (2013), utiliza a expressão análoga 'enabling constraints'. Ou seja, os 'constrangimentos' permitem a existência de um campo aberto de experimentação. Explicitando a sua importância no trabalho coletivo,

Enabling constraints for mobile architectures include inventing techniques for collective alignments that evolve beyond pure movement habituation. These techniques can begin with an object but must find creative ways of transducing the object into a proposition for the collective individuation of a distributed relational movement. Once

again, technique must become technicity (Manning, 2013, p. 112).

Neste âmbito, Smith-Autard (2010) distingue improvisação e exploração. Ou seja, exploração corresponde a uma investigação sistemática, examinação ou estudo com o objetivo de fazer novas descobertas ou apreender algo novo; improvisação surge como uma invenção sem preparação ou execução espontânea “in an impromptu or unforeseen way” (p.89). Desta forma é citado, pela autora que, a propósito da peça *Landings* (1976) de Rosemary Butcher, Mackrell (1992) que afirma que: “A lot of the movement was improvised in performance, though the structure of the piece was very carefully set.” (p.89). Ou seja, muito embora exista uma forte componente de movimento improvisado, há uma estruturação do mesmo, onde a liberdade e a espontaneidade do movimento é limitada pela estrutura da peça.

No contexto do ensino artístico é uma prática comum coreógrafos que trabalham num ambiente educacional usarem frequentemente estudantes de dança como os instrumentos do seu trabalho artístico e que se inserem no âmbito da composição coreográfica. A dinâmica inerente dessa relação gera questões éticas que podem afetar a coreografia e a experiência de aprendizagem do aluno. Haines (2006) coloca algumas questões como: Em que ponto decisões coreográficas imprimem metas para uma pedagogia centrada no aluno? Como pode o modelo tradicional de coreógrafo no centro do processo cruzar com os objetivos curriculares? Examinando estas preocupações da perspectiva do coreógrafo podem estabelecer-se e esclarecer-se o processo de criação em dança na educação e apoio coreográfico e pedagógico com uma maior imersão dos problemas que existem num processo criativo. Haines (2006) coloca ao mesmo nível a possibilidade de um processo criativo servir um propósito pedagógico sem que perca as suas características fundamentais. É referido que como artistas e educadores existe a responsabilidade em manter a qualidade do ensino de dança. Assim, devem ensinar, conduzir e modelar um processo coreográfico que permita aos alunos envolver-se criticamente com a resolução de problemas e tomada de decisões. Sugere-se alcançar uma pedagogia ética, centrada no aluno mesmo quando é a visão abrangente do coreógrafo/professor que estabelece um padrão artístico e aglutinador.

What I want to be doing as an educator, however, is to use strategies that ensure a respect for students of all learning styles and backgrounds. I want to employ pedagogical methods that will support students in their development as critical thinkers and self-directed learners. So I am plagued sometimes by the fear that by prioritizing my artistic vision in rehearsal settings, I am undermining student-centered pedagogical values and negating constructivist theories of education that define learning as the

knowledge and meaning "constructed" by students processing new information along with their own life experiences. In short, I worry that what seem like ordinary rehearsal practices might actually promote the oppressive power structure that emancipatory teachers want us to avoid. (Haines, 2006, p. 15)

Assim, cabe ao coreógrafo/professor fornecer um nível de desafio aos intérpretes/alunos no sentido de desenvolver um trabalho coreográfico interessante e que possa fomentar o compromisso próprio com um compromisso honesto e reflexivo sobre a pedagogia que oferece um ambiente de respeito onde a dança, os intérpretes/alunos e o coreógrafo/professor podem prosperar. As "aulas de coreografia" também deve explorar a natureza da colaboração, numa ampla gama de práticas. Trabalho "colaborativo" pode significar qualquer coisa que os intérpretes possam decidir por votação sobre uma escolha do figurino, movimento, *design* espacial, e imagética da própria dança. De facto, o conceito de colaboração, num processo criativo, é a sua pedra basilar e traz benefícios para a formação do aluno-intérprete. Para Lavender (2006) existem quatro operações intrínsecas ao ato de criação levadas a cabo pelo coreógrafo: Improvisação, Desenvolvimento, Avaliação e Assimilação.

I speak of the operations through the acronym IDEA: Improvisation, Development, Evaluation, and Assimilation. Before discussing each of these in turn I want to stress that the IDEA model is not prescriptive; it is a map of the operations intrinsic to dance making, useful for helping a choreographer to locate and orient herself in her process. (Lavender, 2006, p.8)

Isto não significa dizer que existam apenas quatro ações ou apenas quatro comportamentos no processo, "Still, everything they do boils down to one or another of the four operations." (Lavender, 2006, p.8). Na tabela 3 estão expressas resumidamente as ideias presentes neste texto.

IDEA modelo de criação/composição	
Improvisation	O termo "improvisação" no modelo refere-se a qualquer meio de inventar ou gerar material para dançar ou para alguma parte deste. Os coreógrafos podem inventar mentalmente ou por experimentação física. Existem inúmeras formas para gerar o material e colocá-lo provisoriamente numa dança emergente. A necessidade de executar esta operação pode surgir em qualquer momento.
Development	Os coreógrafos, em determinadas alturas, manipulam o material/vocabulário de movimento através de táticas e "Dispositivos" de variedade infinita: alongar, encurtar, comprimir, expandir, reverso, repetir, alisar, afiar, e assim por diante. Podem testar a tolerância de movimento para a velocidade para ver o quão rápido ou lento se pode ir sem perder a sua integridade, ou que veem o que parece estar infundido com uma qualidade de energia particular. Outra forma é vincular o vocabulário de movimento com outra frase, ou moldar a sua forma. Todas as formas possíveis de trabalhar taticamente num ou outro aspeto do movimento ou moldá-lo se insere neste desenvolvimento.
Evaluation	Assim que o coreógrafo improvisa e desenvolve o seu material, ela avalia as suas ações e seus resultados. Quando intui ou conscientemente reconhece que não está a atingir os resultados que quer, espera-se que mude o que está a fazer para obter melhores resultados, ou modifica a sua ideia de acordo com o material coreográfico gerado. Dentro de ambos os casos, para "seguir em frente", deve avaliar intuitivamente ou reflexivamente ambas as consequências das suas escolhas anteriores ideacionais ou de composição. Este processo deve ser contínuo até aquando uma apresentação pública.
Assimilation	Os coreógrafos devem assimilar, ou colocar juntos, pedaços e partes da dança em partes maiores que, eventualmente, se aglutinam para a apresentação do objeto performativo. Com o ato final de assimilação uma dança é concluída.

Tabela 3 - Resumo do modelo IDEA proposto por Lavender (2006).

Através da análise da tabela e daquilo que o autor retrata do processo criativo pode inferir-se que este resulta de uma interação entre coreógrafo e intérprete/bailarino. Aqui surge uma desambiguação do binómio intérprete/bailarino. Muito embora possam parecer sinónimos estas palavras possuem significados diferentes. E podem ser usadas em contextos coreográficos distintos. A este nível, Fazenda (2012), refere, a propósito do uso das palavras "coreógrafo" ou "direção artística" ou "direção e coreografia", que o uso da palavra "intérprete" suplanta a palavra "bailarino" por três razões:

Em primeiro lugar, porque o intérprete é o *performer* que participa no processo criativo;
em segundo lugar, porque o intérprete não é escolhido apenas enquanto executante,
mas também por aquilo que transporta da sua subjetividade e da sua individualidade;

em terceiro lugar, porque a palavra bailarino refere-se tradicionalmente a um *performer* virtuoso, com competências técnicas extraordinárias. (Fazenda, 2012, p. 28)

Colocando num mesmo plano os conceitos anteriormente evocados: processo coreográfico pedagógico, operações do ato de criar e contexto coreográfico. É possível inferir que o modo de “fazer dança”, ou seja, criação de uma obra artística implica a relação entre as figuras de coreógrafo e intérprete e que esta relação possui uma miríade de formas. A este respeito, Butterworth (2009) construiu um “Didactic-Democratic framework model” para o ensino de coreografia. Este modelo apresenta uma abordagem aos conceitos de criação em dança e *devising*² num contínuo de cinco abordagens genéricas diferentes num processo coreográfico. O modelo assume que o intérprete (“dance practitioner”) possui algum conhecimento e domínio do conceito de coreografia. Deste modo, o coreógrafo assume diferentes papéis que variam consoante a sua relação com os intérpretes. Esta está situada no espectro desde didática (ensinar por imitação) à democrática (abordagem colaborativa).

Within the didactic-democratic model, a dance artist-practitioner is defined as na experienced, multi-skilled individual: a dancer who may also choreograph and teach, a teacher who may also choreograph and dance or a choreographer who may also dance and teach. (Butterworth, 2009, p.178)

A autora defende ainda que este modelo ajuda: (1) identificar preferências pessoais; (2) reconhecer as necessidades específicas dos participantes na aplicação de *skills* coreográficos; (3) conferir um conhecimento mais profundo da influência de fatores contextuais no processo coreográfico. Deste modo, na tabela 4, encontram-se as possíveis combinações dos papéis do coreógrafo/professor e do intérprete/aluno propostos pelo modelo. Estes processos não seguem uma linearidade progressiva apenas propõe uma reflexão do papel dos agentes no processo coreográfico no que respeita às interações, metodologias de liderança e abordagens coreográficas. Aqui são explicitados níveis de saber diferentes imprimindo, deste modo, métodos de ensino, interação social e aprendizagens distintos.

² “Essentially ‘dance devising’ involves the dialectic between the acts of making and doing, of creating and performing, and of being an artist and/or interpreter. By implication, the roles and the responsibilities are shared. Perhaps by collaborative methods, or thought collective decision-making processes, the creation of dance as art is attempted by more than one artist.” (Butterworth, 2009, p. 189)

Modelo Didático-Democrático				
Processo 1	Processo 2	Processo 3	Processo 4	Processo 5
Papel do Coreógrafo/Professor como:				
Especialista	Autor	Piloto	Facilitador	Colaborador
Papel do Intérprete/Aluno como:				
Instrumento	Intérprete	Contribuidor	Criador	Co-autor
Competências do Coreógrafo/Professor:				
Controlo do conceito, estilo, conteúdo, estrutura e interpretação. Geração de todo o material.	Controlo do conceito, estilo, conteúdo, estrutura e interpretação relativamente às capacidades /qualidades dos bailarinos.	Conceito inicial, capaz de dirigir, definir e desenvolver tarefas através de improvisação ou imagens, moldar o material que surge.	Fornecer liderança; processo de negociação, intenção, conceito. Contribuir com métodos para fornecer estímulos, facilitar processo de geração de conteúdo a macro-estrutura.	Partilhar com os outros pesquisa, negociação e tomada de decisão sobre os conceitos, intenção e estilo, desenvolver/partilhar /adaptar conteúdos de dança e estruturas do trabalho.
Competências do Intérprete/Aluno::				
Convergente: imitação, replicação.	Convergente: imitação, replicação, interpretação	Divergente: replicação, conteúdo desenvolvimento, criação de conteúdo (Improvisação e respondendo a tarefas).	Divergente: conteúdo e criação desenvolvimento (Improvisação e respondendo a tarefas).	Divergente: conteúdo e criação desenvolvimento (improvisação, definição e respondendo a tarefas); compartilha a tomada de decisão sobre os aspetos da intenção e estrutura.
Interação Social:				
Passiva, mas recetiva, podendo ser impessoal.	Atividades separadas, mas recetivas entre o desempenho pessoal e qualidades de expressão.	Participação ativa de ambas as partes, relação interpessoal.	Geralmente interativo.	Interativa através do grupo.
Métodos de Ensino:				
Autoritarismo	Direcional	Liderança como guia	Mentor com afeto/cuidado	Autoria partilhada
Abordagens de Aprendizagem:				
Conformar, receber e processar a instrução.	Receber e processar a instrução e utilizar a própria experiência como performer.	Responder às tarefas, contribuir para descoberta guiada, replicar o material de outros, etc.	Responder às tarefas, resolver problemas e contribuir para descobertas guiadas participando ativamente.	Experiencial. Contribuir plenamente para conceito, conteúdo, a forma, o estilo, processo e descoberta/investigação.

Tabela 4 - Espetro do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth (2013) adaptação pp.187-188.

Com uma análise da tabela 4, é possível avaliar que do processo 1 para o 5 existem diferentes valências subjacentes no processo criativo tanto no papel de coreógrafo/professor como do intérprete/aluno. Com a tabela 5 resumem-se as valências de cada processo.

Valências dos processos	
Processo 1	Aprender como criar dança observando e aprendendo do processo criativo do coreógrafo. Ser inspirado por este. Aprender formas convencionais ou vocabulário novo.
Processo 2	Trabalhar com um perito, desfrutar do seu processo criativo e desafio técnico identificando as suas qualidades específicas (incluindo estilo de movimento pessoal). Desenvolver interpretação individual ou criação de personagem.
Processo 3	Introdução do processo de <i>devising</i> , contribuir para a coreografia respondendo a tarefas através de improvisação ou resolução de problemas. Permite o desenvolvimento de mecanismos facilitadores do processo, compreendendo e contribuindo para as intensões do coreógrafo.
Processo 4	Mergulhar no conceito de <i>devising</i> , contribuindo como um todo para o processo criativo através de negociação, participação ativa no conteúdo da criação e decisões acerca da estrutura. Aplicando a análise e a avaliação no processo que se desenvolve interagindo com o grupo através de um envolvimento pessoal no trabalho.
Processo 5	Partilhar a autoria do trabalho desde a investigação, através da negociação e tomada de decisão, partilhando esta tomada de decisão no conteúdo da criação e no seu desenvolvimento: intensão e estrutura.

Tabela 5 - Resumo das principais valências na utilização dos cinco processos (Butterworth, 2009).

Depois de analisar os traços gerais de cada processo no enquadramento do modelo Didático-Democrático proposto por Butterworth, constata-se que existem três processos de *devising* em dança correspondentes ao processo 3 – os intérpretes colaboram para o conceito do coreógrafo; processo 4 – os intérpretes colaboram com o coreógrafo; processo 5 – trabalho conjunto de intérprete-coreógrafo. Tendo em conta a natureza deste projeto, interessa focar a atenção nestes três processos. Uma vez que permitem a partilha de papeis e de responsabilidade pelos métodos de colaboração ou decisão conjunta. Ou seja, devem ser assentes em premissas onde “artists might develop trust and respect, come to common understanding and clarify intentions, roles and agendas.” (Butterworth, 2009, p. 189). Desta forma a autora, citando Schirle (2005, p.92) refere “In the crucible of devising, each group must strike its own balance between the productive engagement of artistic egos and the generosity of the collaborative spirit.” (Butterworth, 2009, p. 189). Durante o processo de *devising* há sempre o risco de uma sobreposição do compromisso entre ideias artísticas e estética e a visão pessoal, nomeadamente no processo 5. Contudo existem muitos benefícios desta

partilha, para

(...) ensemble of dancer creators engaged in creating original work, the compounding ideas and energy provide personal knowledge of intent and context for all members. The developing work cannot be mindless; it demands critical thinking. (Butterworth, 2009, p.189)

Em processos desta natureza a criatividade exige que se desenvolva um pensamento crítico e deve evitar julgamentos precipitados, preconceitos ou opiniões não refletidas e infundamentadas.

In common with teachers and social workers, the skills of communication need to be refined: development of social interactive and facilitation skills and an understanding of the functions of leadership are required. (...) devising is a way for young artist to engage with each other "in the stimulating territory where art and ideas commingle to generate excitement, provocation, even hope" [Schirle citado pela autora]. However, equality of responsibility or artistry within the group is not necessary: roles may be negotiated, as there exists as many models of devising as other processes of directing or composing. (Butterworth, 2009, p. 190)

Ou seja, ao abrir a possibilidade de entrada neste mundo sensível aos alunos e entender de facto como pode um processo criativo de criação e composição coreográfica em dança conferir ferramentas que desenvolvam a sensibilidade e a reflexão sobre uma prática física contida num plano de imanência composto por arte e corporalidade. Esta corporalidade transcende apenas a sua utilização física expressando-se numa imagem singular e ontológica do corpo, onde a plasticidade do corpo e a capacidade de incorporação do meio externo "(...) por meio da criação do espaço expressivo no qual se instala a dramaturgia do corpo, do espaço, do tempo e das energias orgânicas que desenham mundos imaginários, simbólicos." (Lacince & Nóbrega, 2010, p. 256) possuem um potencial pedagógico enorme e induzem uma pedagogia transformativa descrita por Haines (2006). A propósito desta problemática pedagógica, a autora, refere que Freire (1983) descreveu o conceito de "Banco" em educação como um modelo pedagógico que lança o aluno como um recipiente vazio à espera de ser preenchido com o conhecimento. Nesta abordagem, à aprendizagem ocorre quando o professor faz um depósito de informação. A crítica desse modelo de Freire suporta uma pedagogia transformadora baseada mais no aluno e professor na construção do

conhecimento em conjunto. Nessa linha de pensamento a autora recorre a Greene(1983) que exortou os educadores a rejeitar práticas tradicionais de sala de aula que colocam ênfase no professor na aplicação e domínio do poder sobre os alunos. Greene vê a escolaridade tradicional como um sistema que "(...) compels an unthinking, nonreflective acceptance of what is presented as a social destiny, even if it is a destiny of failure, deprivation and powerlessness (...)" (Greene citado por Haines, 2006, p. 15). Mais acresce, a autora que,

In my choreographic process, I often direct a cast of student to follow my instructions and perform a movement vocabulary that I have generated. I frequently ask dancers to repeat sections to ensure that the movements are performed as I have directed. I might even change my mind a few, or many, times about how I want movements performed, where on the stage I want dancers to be, and the like. By telling dancers what to do and how to do it, some might say that I am contributing to their oppression. After all, I am one person holding the power role, depositing my movement phrases into their bodies and minds. Certain critics might claim that I am contributing to what Elizabeth Vallance refers to as "political socialization, training in obedience and docility, and the perpetuation of traditional class structure." (Haines, 2006, p. 15)

A autora defende o uso de estratégias que assegurem o respeito pelos estudantes de todos os estilos de aprendizagem e *backgrounds*. Utilizando métodos que irão apoiar os alunos no seu desenvolvimento como pensadores críticos e aprendizes autónomos. Não priorizando a própria visão artística em ambientes de ensaio, mas dar ênfase a valores pedagógicos centrados no aluno. "I am undermining student-centered pedagogical values and negating constructivist theories of education that define learning as the knowledge and meaning 'constructed' by students processing new information along with their own life experiences." (Haines, 2006, p.15). Seguindo os princípios da educação transformadora propostos pela autora, esta vê, na dança e no processo colaborativo uma oportunidade de oferecer uma alternativa educacional para o ensaio tradicional (sustentado em práticas possivelmente opressivas). De facto, as abordagens colaborativas parecem apoiar as noções de aprendizagem centradas no aluno de aprendizagem em sala de aula. Esta noção de colaboração recua, neste texto, ao que foi proposto por Butterworth (2009) sobre a colaboração no processo criativo poder existir em diferentes estratos. Para Haines (2006)

Collaborative approaches to choreography appear to evade the authoritarianism that is seen as governing the traditional choreographic process and offer students valuable

experience in decision making and negotiation. Working collaboratively with student dancers seems to absolve my pedagogical guilt. Yet now I am troubled by the idea that to support the moral curriculum, all my dances made for a university course must be made collaboratively with students, possibly at the expense of my artistic intentions and the quality of my choreography. (p.15)

Em suma, o presente capítulo sustentou-se em duas ideias principais: 1) a técnica de dança contemporânea possui uma grande capacidade de aglutinação e incorporação de outras valências e 2) a composição coreográfica tem implícito um processo de construção e, dentro deste processo, existem vários papéis dos seus agentes. Tendo em conta o teor do presente projeto que se pretende implementar, a associação da CC com a TDCont terá por base o que foi referido e prender-se-á, sobretudo, com **criação** de material técnico (. Este processo de criação será semelhante ao que Smith-Autard (2010) refere como **estudo** (a propósito dos tipos de dança). O material técnico poderá surgir a partir de premissas de movimento ou seja material que assente nas competências plasmadas no plano de estudos da TDCont. Para além da possibilidade de criação, pretende utilizar-se o conceito de **manipulação** e transformação do material técnico em estruturas coreográficas. Uma outra componente essencial prender-se-á com a utilização da **improvisação estruturada** como génese da criação do motivo (conferir figura 2 e tabela 3). Todo este trabalho será sustentado na possibilidade de **devising** numa oscilação dentro do espetro proposto por Butterworth (2009) com o seu **Modelo Didático-Democrático**.

Capítulo III – Metodologias de investigação

3.1 Metodologia de investigação qualitativa – investigação-ação

Tendo em conta as características do projeto, ou seja, a sua intervenção pedagógica *in loco*, as características da metodologia de investigação associadas à sua implementação devem relacionar-se com uma abordagem específica no contexto de estágio a realizar na EVDCR. Assim, promover-se-á uma abordagem qualitativa na condução do processo de investigação, nomeadamente na escolha dos métodos e instrumentos de recolha de dados, condução do processo e análise dos dados. Desta forma, Bogdan & Biklen (1994) referem que “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (p.16). De facto, é na riqueza inerente a este tipo de abordagem que faz com que seja uma metodologia a ser adotada no contexto de estágio uma vez que “Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Para contextualizar e balizar, em termos teóricos, a metodologia de investigação na sua vertente qualitativa, a tabela 6 sumaria alguns tópicos que lhes estão subjacentes.

Investigação qualitativa – características	
Expressões associadas com a abordagem	Trabalho de campo; dados qualitativos; interação simbólica; perspetiva interior; naturalista; descritiva; observação participante; fenomenológico; documentário; ecológico; émico.
Conceitos-chave	Significado; compreensão de senso comum; compreensão; processo; para todos os propósitos práticos; construção social; teoria fundamentada.
Afiliação teórica	Interação simbólica; etnometodologia; fenomenologia; cultura; idealismo.
Afiliação académica	Sociologia; história; antropologia.
Objetivos	Desenvolver conceitos sensíveis; descrever realidades múltiplas; teoria fundamentada; desenvolver a compreensão.
Plano	Progressivo; flexível; geral.
Elaboração das propostas de investigação	Breves; especulativas; sugere áreas para as quais a investigação possa ser relevante; escrita após a recolha de alguns dados; parcas em revisão de literatura; descrição geral da abordagem.
Dados	Descritivos; documentos pessoais; notas de campo; fotografias; o discurso dos sujeitos; documentos oficiais; outros.

Amostra	Pequena; não representativa; amostragem teórica.
Técnicas ou métodos	Observação; estudo de documentos vários; observação participante; entrevista aberta.
Relação com os sujeitos	Empatia; ênfase na confiança, igualdade; contacto intenso; o sujeito como amigo; ser natural.
Instrumentos	Gravador; transcrição; investigador como instrumento.
Análise de dados	Contínua; modelos; temas; conceitos; indutiva; indução analítica; método comparativo constante.
Problemas com o uso da abordagem	Demorada; difícil a síntese dos dados; garantia; procedimentos não estandardizados; dificuldade em estudar populações de grandes dimensões

Tabela 6 - Síntese das características da abordagem qualitativa na investigação. Adaptado de Bogdan & Biklen (1994, pp.72-74).

Através da análise da tabela 6 e dos objetivos do projeto (presentes no capítulo II), infere-se que a metodologia de investigação mais adequada, dentro do campo qualitativo, utilizada para o projeto será a **investigação-ação** uma vez que esta consiste em aplicar um

(...) procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (...), durante períodos variáveis, através de mecanismos (...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (Bell, 2010, p. 20)

Máximo-Esteves (2008) através de James McKernan (1988) afirma que a investigação-ação possui "linhas de força" que se integram "(...) em duas dimensões, a saber: a da intervenção colaborativa nas áreas problemáticas dos ambientes de pertença e a do rigor metodológico que deve acompanhar todo o processo de investigação-intervenção." (p.20). Os mesmos autores defendem que a investigação-ação "Trata-se de um processo complexo (...) segundo duas coordenadas: o tempo e o espaço (concebido este não apenas como espaço físico, mas essencialmente como espaço cultural)." (p.23). Outros autores defendem que, no que respeita a uma vertente interventiva, "Action research aims at changing three things: practitioners' practices, their understandings of their practices, and the conditions in which they practise." (Kemmis, 2009, p. 463). Desta forma, é destacada a importância do processo crítico e auto-

crítico que visa alterar através da transformação individual e coletiva: a transformação das práticas, a transformação da forma como se entende a prática, e a transformação das condições que permitem e limitam a prática. Desta forma, este tipo de abordagem, desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Consistindo num “(...) processo de sistematização de aprendizagem orientado para a práxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.” (Trilla, 1998, p. 26). Em suma, James McKernan (1998) citado por Máximo-Esteves (2008) resume a investigação-ação como

(...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (p.20)

O mesmo autor, sublinha que a metodologia de investigação-ação pode e deve ser associada à esfera educacional onde se pretende o “(...) desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas.” (Grudy & Kemmis, 1998, citados por Máximo-Esteves, 2008, p.79). Desta forma, esta é uma metodologia que serve efetivamente o propósito do presente projeto nas suas vertentes educacional, de desenvolvimento da prática pedagógica e da reflexão e melhoramento desta a favor da instituição que acolhe o estágio. “Para realizar um projeto de investigação-acção é necessário efectuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (Máximo-Esteves, 2008,p.79). O ponto de partida para um processo de investigação-ação implica a definição dos propósitos da investigação, formulação de tópicos ou os dilemas que a prática coloca, colocação de questões de investigação, ou seja, questões-guia. As áreas de conteúdos a serem definidos inicialmente devem prender-se com os cenários e contextos, estratégias de ensino e conteúdo de aprendizagem e visões para o ensino. Durante o

processo de investigação, existem várias operações propostas por Máximo-Esteves (2008) que evidenciam o carácter dinâmico do processo de investigação-ação. Segundo o autor, o primeiro processo consiste em **planear com flexibilidade** através de uma reflexão contínua do “(...) professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência dos outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar. Inicia-se com a formulação das primeiras questões.”(p.82). Outro processo prende-se com a **ação**, ou seja, a aplicação no terreno. “Através destas acções de pesquisa, as questões iniciais vão-se elaborando e clarificando cada vez mais. A confiança e a responsabilidade ética são os esteios em que as acções se apoiam.” (p.82). **Reflexão**, com a análise crítica das observações. “Utilizam-se vários instrumentos para registar e analisar os dados em observação.”(p.83). **Avaliação/validação** onde “A decisão e a análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.”(p.83). **Diálogo** uma vez que a “(...) colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, tenha qualidade.”(p.83).

Finalmente, no que respeita aos aspetos éticos, durante o processo de investigação qualitativa é necessário que se tenham em conta

(...) o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: 1) Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2) os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75)

No caso da investigação-ação Bogdan & Biklen (1994) referem que o anonimato deverá contemplar o material escrito e os relatos verbais extraídos das observações. Esta informação não poderá ser revelada a terceiros de forma a salvaguardar que não seja utilizada de forma política ou pessoal. No que respeita à relação do investigador com os sujeitos, estes devem ser tratados respeitosamente de forma a colaborarem na investigação (com consentimento obtido) e devem informá-los dos objetivos da investigação. A negociação da autorização para efetuar o estudo deve ser clara e explícita no que respeita à participação dos intervenientes. Finalmente o investigador deve ser autêntico na publicação dos resultados mesmo que estes não correspondam à sua expectativa inicial. “(...) a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

3.2 Metodologia de implementação – planificação da inserção no contexto

De acordo com o “Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança,” (2012) o estágio, onde se insere o presente projeto, implica a “(...) participação e prática de ensino supervisionado num total de 60 horas anuais, distribuídas ao longo dos dois semestres letivos” (p.4). Na tabela 7 encontra-se sistematizada a metodologia de implementação do projeto nas suas diferentes etapas.

Metodologia de Implementação			
Participação e prática de ensino	Área de aplicação	Objetivos	Instrumentos
Observação estruturada (8h)	Aulas de CC do 3º e 4º ano	-Analisar o conteúdo dos exercícios implementados pelo professor titular.	-Diário de bordo -Grelhas de observação -Entrevista ao professor titular da disciplina
	Aulas de TDCCont 5º ano	-Observar a prática pedagógica implementada no sentido de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo professor titular. -Planificação e reestruturação/reajuste do plano de ação a ser implementado.	
Participação acompanhada (8h)	Aulas de CC do 3º e 4º ano	-Auxiliar o professor titular na implementação dos seus exercícios na área da CC para aferição de fragilidades e mais-valias dos alunos na área da CC de forma a auxiliar a definição de conteúdos a serem trabalhados.	-Diário de bordo
	Aulas de TDCCont 5º ano	-Analisar a implementação de conteúdos da CC por parte do professor titular. -Discutir objetivos da prática pedagógica partilhada de forma a definir um trabalho conjunto e coerente em termos pedagógicos com o professor titular.	

Lecionação (40h)	Aulas de TDCont 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnosticar o possível domínio de conteúdos da CC. - Entender quais as ferramentas-base da CC e aplicar no material de aula. -Fomentar, gradualmente, a exploração de conteúdos da CC definidos como antecedentes dos trabalhados na disciplina de CC. -Estimular o espírito crítico com a análise do trabalho desenvolvido. -Diagnosticar os conteúdos apreendidos na disciplina de CC do ano anterior. -Propor a aplicação de alguns conteúdos da CC no material de aula. -Fomentar uma exploração ampla dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de CC. -Estimular o espírito crítico com a análise do trabalho desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diário de Bordo -Gravação vídeo -Exercício de diagnóstico
Outras atividades pedagógicas (4h)	Acompanhamento	Acompanhamento dos alunos nos projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo de implementação do estágio.	

Tabela 7 - Sistematização da metodologia de implementação do projeto com a descrição das etapas da prática de ensino explicitando a área de aplicação, objetivos e estratégias de implementação e instrumentos utilizados.

Com o objetivo de definição de uma possível calendarização para a implementação do presente projeto, e da metodologia de implementação presente na tabela 7, é necessário entender a dinâmica do próprio ano letivo e das turmas que farão parte do projeto. Desta forma, a tabela 8 sintetiza momentos importantes no decorrer do ano letivo de 2016/17.

Calendarização das atividades ao longo do ano letivo			
Turma Disciplina	1º Período (set-dez 2016)	2º Período (jan-mar 2017)	3º Período (abr-jun 2017)
3º Ano CC	-Aula aberta	-Aula aberta	
4º Ano CC	-Auxiliar a criação coreográfica		
5º Ano TDCont	-Aula aberta	-Aula aberta	-Prova Global

Tabela 8 - Calendarização das atividades das três turmas da EVDCR ao longo do ano letivo.

Do cruzamento dos dados das duas tabelas (7 e 8) pode inferir-se que a realização da **observação estruturada** será realizada no início do 1º período nas três turmas (não em setembro uma vez que as primeiras semanas do ano letivo têm o objetivo de retorno à forma física). Este facto permite o diagnóstico e o possível reajuste do projeto de estágio à realidade

do corpo docente e da turma. Será também no início do 1º período que será efetuada a entrevista aos professores de CC (3º e 4º ano) e TDCont (5º anos) de forma a que estas informações recolhidas sejam uma sustentação da abordagem prática. Este 1º período é considerado, em termos do que são outros projetos, um momento calmo e de regresso às aulas com o arranque de um novo ano letivo. Tendo em conta que haverá uma aula aberta nas disciplinas de TDCont sugere-se que esta observação estruturada seja realizada no momento das diferentes apresentações públicas. No que respeita à **participação acompanhada**, devido à natureza da disciplina de CC, ou seja, implementação de um exercício e o seu desenvolvimento, propõe-se que seja feita um acompanhamento mensal do processo de trabalho. Nas disciplinas de TDCont este acompanhamento será intensificado antes das aulas abertas ou da prova global. Este facto faz com que seja mais fácil o desenho da aula que irá conter conteúdos importantes do projeto com a articulação de elementos da CC. A **lecionação** acontecerá apenas nas TDCont e deverá ser intensificada no 1º período e de forma decrescente ao longo do ano letivo. Considera-se importante esta continuidade para a aferição de resultados e do progresso das turmas. A **colaboração em outras atividades pedagógicas** sugere-se que seja desenvolvida de acordo com as necessidades avaliadas.

Tendo em conta a planificação e o total de horas destinadas ao estágio, a tabela 9, apresenta-se como uma previsão da calendarização que poderá sofrer alterações aquando o início do ano letivo uma vez que ainda não se encontra disponível o calendário escolar e a distribuição docente para o ano letivo de 2016/17.

Calendarização do projeto (Previsão)								
Data	Observação estruturada			Participação acompanhada			Lecionação 5º ano TDCont	Colaboração em outras atividades pedagógicas
	3º ano CC	4º ano CC	5º ano TDCont	3º ano CC	4º ano CC	5º ano TDCont		
setembro 2016								
outubro 2016	0,75	1,5	0,75		1		6	2
novembro 2016		1,5		0,75		0,75	6	
dezembro 2016	1		1		1		5	
janeiro 2017							5	
fevereiro 2017				0,75	1		5	
março 2017							5	
abril 2017	0,75		0,75		1		4	
maio 2017						0,75	2	
junho 2017					1		2	
total parcial	2,5	3	2,5	1,5	5	1,5	40	4
total	8			8				

Tabela 9 - Previsão da distribuição das horas pelas disciplinas cujo projeto irá incidir.

3.3 Métodos e instrumentos de recolha de dados – planificação

Embora os instrumentos de recolha de dados tenham sido descritos no subcapítulo anterior, importa focar em detalhe, dentro do que será possível prever, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. No que diz respeito a instrumento de recolha de dados, Vilelas (2009) refere que este pode ser "(...) qualquer recurso que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação (...) [desta forma] É mediante uma adequada construção dos instrumentos de recolha de dados, que a investigação alcança então a necessária correspondência entre a teoria e os factos." (p.265). Respeitante aos dados, estes são divididos em dados primários (que o investigador obtém diretamente com os próprios instrumentos) e dados secundários (registos escritos provenientes do contacto com a prática). Tendo em conta que a recolha de dados primária surge do contacto direto com a realidade, é necessário que estes respeitem algumas características. Desta forma Vilelas (2009) através de Polit e Hungler (1995) distingue três características: 1) estrutura – a recolha de dados deve ser organizada e estruturada, sendo toda informação da amostra recolhida da

mesma forma; 2) possibilidade de quantificação – devem possibilitar que a recolha se efetue de forma narrativa para poderem ser quantificados (o que, em investigação qualitativa nem sempre é possível); 3) objetividade – a recolha deve ser objetiva. No que respeita aos principais métodos de recolha de dados, Ketele & Roegiers (1993) afirmam que

(...) é necessário elaborar uma estratégia de recolha de informações, estratégia que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informações. São quatro os principais métodos: a prática de entrevistas, a observação, o recurso a questionários e o estudo de documentos. (p.18)

Entrevista

Dentro da prática de entrevistas, este é um método de recolha de dados através de interação social entre entrevistado e entrevistador. Vilelas (2009) refere que a vantagem da entrevista é a possibilidade de obter dados relativos dos próprios “atores sociais”. Para o presente projeto, ambiciona-se a utilização de entrevistas, nomeadamente entrevistas semiestruturadas. Neste tipo de entrevista, recorrer-se-á a uma entrevista guiada que consiste na orientação através de uma lista de “(...) pontos de interesse que se vão explorando no decurso da entrevista.” (Vilelas, 2009, p. 282).

Estruturação das entrevistas	
Entrevista ao professor(a) de CC	Entrevista aos professores de TDCont do 5º ano
<ul style="list-style-type: none">• Entender qual a importância da CC no plano de estudos do 3º ciclo.• Verificar qual a abordagem (que tipo metodologia) utiliza na disciplina de CC.• Sublinhar os conteúdos que considera fundamentais (ferramentas-base) na CC.• Caso já tenha sido professor(a) identificar as maiores lacunas dos alunos na disciplina de CC.• Verificar se acha importante a introdução de elementos da CC em aulas de TDCont.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar que aspetos da CC utiliza nas suas aulas e entender como articula a CC com a TDCont.• Identificar possíveis mais-valias de aliar a CC à TDCont.• Verificar se acha importante a introdução de elementos da CC em aulas de TDCont.

Tabela 10 - Guião com pontos essenciais na formulação das entrevistas.

Através da tabela 10 é possível aceder à planificação das entrevistas que funcionarão como um ponto de partida para a realização do projeto. Através da informação aqui recolhida poder-se-á reajustar o plano de implementação do projeto à realidade e às sugestões dos docentes.

Observação

De acordo com Forin, Côté, & Fillion (2006) “O estudo de observação consiste em recolher dados por meio da observação. (...) distinguem-se observação não estruturada e a observação estruturada ou sistemática.” (p.371). A observação não estruturada corresponde a uma forma flexível para a obtenção e análise de dados. Por outro lado, a observação estruturada foca sobre o objeto a ser estudado uma grande atenção e planificação na recolha e tratamento de dados. Segundo Vilelas (2009), e no contexto do projeto, importa referir a observação participante e não participante. Ou seja, a observação participante “(...) o investigador vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender (...) deve tornar-se parte deste universo para perceber melhor o comportamento e a cultura do grupo que estuda (...)” (p.279). Para este tipo de método, no presente projeto, será utilizado o diário de bordo como instrumento para o registo de dados. Aquando a observação estruturada e não participante, serão também utilizadas grelhas de observação. A tabela 11, foi construída de acordo com alguns exemplos propostos por Estrela (1994).

Grelha de observação piloto		
Hora	Descrição	Notas complementares
	<ul style="list-style-type: none">• Tomar nota da proposta de exercício• Ter atenção ao comportamento dos alunos em resposta às propostas do professor.• Registar dificuldade e facilidades	

Tabela 11 - Exemplo de uma tabela de observação não participante.

Para além da observação de aulas propõe-se a observação de vídeos de material desenvolvido no decorrer da lecionação como forma de comparação da evolução da turma, e aferição da evolução dos alunos.

3.4 Métodos de atuação

Para uma definição mais correta, direcionada e aproximada do contexto real, através das entrevistas, referidas anteriormente, serão planificados os métodos de atuação sobre os alunos. A esta altura, com alguns meses de distância da realidade do estágio, importa entender, através dos planos de estudo, quais os métodos capazes de levar a cabo, eficazmente, o que este projeto propõe. Assim, através da análise do plano de estudos de PCD e de TDCont, foi possível a construção da tabela 12. Esta tabela está estruturada de modo a aproximar conteúdos que estão próximos dentro da sua esfera particular. Ou seja, são materiais que se podem tocar em ambos os contextos.

Conteúdos da CC e da TDCont	
Conteúdos específicos CC	Conteúdos técnicos TDCont 2º Ciclo
Manipulação do corpo, das ações, das relações, do espaço e do tempo	Terminologia e execução: Aplica corretamente à nova disciplina Técnicas da Dança Contemporânea, as competências técnicas adquiridas no 1º ciclo; Domina a terminologia da Técnicas de Dança Contemporânea; Identifica os passos da Dança Contemporânea; Conhece a forma correta da execução dos passos; Executa uma sequência de movimentos evidenciando a dinâmica inerente a cada uma delas
	Flexibilidade: Mostra amplitude de execução sem evidenciar esforço.
	Perceção temporal: Reconhece e aplica diferentes qualidades musicais ao movimento; Domina a execução dos exercícios em silêncio (dinâmica de grupo "sentida")
	Perceção espacial: Demonstra capacidade na utilização do espaço aplicado aos conteúdos programáticos; Gere a transição entre os diferentes níveis espaciais.
Tipo de Movimento	Qualidade de movimento: Realiza sequências de movimento com a dinâmica adequada; Desenrola as ações com uma determinada pulsação; Demonstra foco e projeção na execução de um movimento.
Contacto com peças de vários coreógrafos de renome através da visualização em DVD.	Repertório: Conhece o repertório Contemporâneo; Conhece os coreógrafos contemporâneos (nacionais e internacionais).
Métodos de Estruturação	Composição Coreográfica: Utiliza sessões de improvisação para a pesquisa de movimento; Domina os conteúdos básicos da composição coreográfica; Desenvolve a capacidade criativa a partir de pequenos trabalhos que utilizem algumas ferramentas da composição coreográfica; Aplica conteúdos composicionais como forma de chegar à clareza e execução de Técnica de Dança Contemporânea; Apresenta exercícios de composição e recebe as respetivas correções.
Linha Dramatúrgica	
Seleção Musical	
Estímulos e contextos	
Método de trabalho – etapas do processo criativo	
Estruturas Coreográficas e organização das macro e microestruturas	
Manipulação do Motivo e da dinâmica	

Tabela 12- Compilação dos conteúdos das disciplinas de CC e de TDCont. A tabela foi construída tendo em conta o plano de estudos de PCD e de TDCont.

Tal como foi referido no capítulo II – Estado da Arte, a dança contemporânea é capaz de absorver outras disciplinas, no caso, como está expresso pelo plano de estudos onde a composição coreográfica está presente.

Assim, após a recolha de dados inicial será possível o desenho preciso de exercícios de implementação. Genericamente, sugere-se que seja feita uma escolha de conteúdos de movimento, que sejam agrupados e que se utilizem num exercício de composição direcionado para o conteúdo. Este tipo de abordagem pode ser através da manipulação de material técnico, como mudança de níveis ou dinâmicas do movimento; ou pela criação de novo material através de sessões de improvisação direcionada para conteúdos de movimento técnico. Através da junção de *skills* inerentes à TDCont e a sua aplicação na elaboração de tarefas da CC.

Reflexão final

Tendo em conta a planificação descrita neste projeto, esta encontra-se devidamente enquadrada naquilo que são as necessidades da instituição de ensino e vai ao encontro de uma motivação intrínseca e visão artístico-pedagógica sobre a TDCont. Onde esta, por seu turno, é capaz de refletir a sua capacidade de colher as valências de cada professor e espelhar, nos alunos, uma visão artística, pedagógica e social. Porque

(...) No mundo contemporâneo coexistem o velho e o novo, o local e o global, o moderno e o tradicional, o universal e o particular, produzindo uma heterogeneidade cultural ligada a sujeitos já não definidos por identidades unificadas e estáveis, mas por 'entidades contraditórias', 'continuamente deslocadas' (...). (Vieira, 2011, pp.144-145)

Desta forma, espera-se identificar e comprovar contributos da utiliza CC no universo das aulas de TDCont para que seja continuada a formação, na vertente criativa, ao longo dos dois ciclos de estudos. Formalmente,

O estágio previsto neste ciclo de estudos constitui um processo de formação que visa o desenvolvimento de competências dos estudantes em contexto de trabalho e prática de observação, ensino supervisionado e participação nas atividades de uma instituição de Ensino Vocacional Artístico, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional nos domínios artístico, científico e relacional. (*Regulamento n.º 837/2015*, 2015, p. 35588)

De facto, com a possibilidade de planificação, análise e implementação de um estágio é possível atingir uma formação ampla e que verterá tanto no conhecimento prático, de lecionação e de relação no meio profissional como no conhecimento científico e de investigação. Através da sua visão sobre a composição, estabelecendo uma relação análoga, entre a escrita e a coreografia, entre a prática e a teoria, Louppe (2012) refere que

Para alguns, a ideia (e a palavra) «composição», aplica-se mais aos processos de elaboração ou de aprendizagem. A escrita é o resultado desse trabalho. Susan Buirge relembra que «em composição, apenas existe o movimento, o corpo de um bailarino que contém todo o propósito. Na coreografia, vários elementos podem intervir,

contrariando essa proposta atribuindo-lhes sentido». A escrita, em todo o caso, diz respeito à percepção da obra: o momento em que a composição coreográfica se torna uma epifania. A escrita é, para nós, o que funda o acto coreográfico, independentemente das suas concepções ou definições, porque contém todo o «trabalho» da dança. (p. 222)

Assim se conclui que, na esfera do movimento, trabalhado pela técnica, complementado com a coreografia/composição, é possível a atribuição de um novo sentido. É possível uma escrita e reflexão desta prática contida no plano de imanência do corpo. Um corpo que se busca disciplinar e libertar, ao mesmo tempo, numa miríade de contradições e linhas de força que limitam e sustentam uma prática pedagógica através do corpo.

Bibliografia

- Batalha, A. (2004). *Metodologias do ensino da dança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bel, J., & Siegmund, G. (2012). Jérôme Bel in conversation with Gerald Siegmund. In A. Lepecki (Ed.), *Dance - documents of contemporary art* (pp. 73–76). London: Sadler's Wells.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Butterworth, J. (2009). Too many cooks? A framework for dance making and devising. In J. Butterworth & L. Wildschut (Eds.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (pp. 177–194). London: Routledge.
- Diehl, I., & Lampert, F. (Eds.). (2011). *Dance techniques 2010 tanzplan germany*. Henschel.
- Enghauser, R. (2007). Developing listening bodies in the dance technique class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 33–37,54. <http://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598039>
- Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha. (n.d.). Retrieved September 11, 2016, from <http://www.ccc.com.pt/oficina-para-adultos/590-escola-vocacional-de-danca-das-caldas-da-rainha>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (3ª ed.). Porto Editora.
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, J., & Garcia, V. (2014). A Híbrida relação entre as técnicas de dança contemporânea e a formação artística profissional. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 85–99.
- Forin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Montreal: Lusodidacta.
- Garcia, V. (2014). Movimento deliberado, redefinido pelo corpo versátil. *Centro de Documentação E Informação Da Escola Superior de Dança*.
- Haines, S. E. (2006). Ethics and aesthetics - the artist-educator and choreographic process. *Journal Of Dance Education*, 6, 14–18.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <http://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Ketlele, J.-M. de, & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lacince, N., & Nóbrega, T. P. (2010). Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. *Movimento*, 16(3), 239–256.
- Lavender, L. (2006). Creative process mentoring: teaching the “making” in dance-making.

- Journal of Dance Education*, 6(1), 6–13. <http://doi.org/10.1080/15290824.2006.10387306>
- Loupe, L. (2012). *Poética de dança contemporânea* (1ª ed.). Lisboa: Orfeu Negro.
- Manning, E. (2013). *Always more than one - individuation's dance*. Durham: Duke University Press.
- Mendeley. (2015). New York: Mendeley Ltd. Retrieved from <https://www.mendeley.com>
- Mendes, M., & Nóbrega, T. (2004). Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, (27), 125–138. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300009>
- Naranjo, M. (2015). <http://www.contemporary-dance.org/> Maria Naranjo <http://www.contemporary-dance.org/dance-teaching.html> (acedido em 14/03/2015).
- Nóbrega, T. P. Da. (2005). Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, 26(91), 599–615. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200015>
- Pastore, S., & Pentassuglia, M. (2015). Teaching as dance: a case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16–30. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.12.001>
- Portaria n.º 691/2009 de 25 de junho, Pub. L. No. Diário da República, 1.ª série, N.º 121 (2009). Portugal.
- Preston-Dunlop, V. M. (1995). *Dance Words*. Harwood Academic Publishers.
- Rancière, J. (2010). *Estética e política a partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Regulamento do estágio do curso de mestrado em ensino de dança. (2012). Retrieved from https://www.esd.ipl.pt/wp-content/uploads/2015/01/03_regulamentoestagiofinal_mestradoensinodanca_maio2012.pdf
- Regulamento n.º 837/2015, Pub. L. No. Diário da República, 2.ª série, N.º 239 (2015).
- Rodrigues, L., Nascimento, V., & Amorim, V. (2015). *Normas de estilo para apresentação e redação dos relatórios finais de estágio do curso de mestrado em ensino de dança da escola superior de dança*.
- Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance composition: a practical guide to creative success in dance making*. London: Bloomsbury Academic.
- Sööt, A., & Viskus, E. (2014). Contemporary approaches to dance pedagogy – the challenges of the 21st century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(Iceepsy 2013), 290–299. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1167>
- Trilla, J. (1998). *Animação sociocultural - teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2012). *Manual de publicação da APA*. São Paulo: Penso Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (1ª ed.). Lisboa:

Edições Silabo.

Apêndice B - Diário de Bordo da EVDCR

Dia/Hora	Notas de campo
25/10/2016 8:30 – 18:22	Aulas das turmas de 3º, 4º e 5º anos de TDCont. Com Sofia Inácio (SI). Analisar as três turmas do 7º, 8º e 9º de forma a contextualizar a abordagem da professora na sua aula e entender o contexto educativo. Conteúdos comuns... Conteúdos específicos de cada ano...
08/11/2016 11:50 – 13:50	Aula de TDCont da turma de 4º ano com SI Observar a aula regular da turma de 4º ano
22/11/2016 11:50 – 16:10	Aula de TDCont 4º ano + 5º ano com SI Observar a aula de apresentação da turma de 4º ano. Verificar a preocupação com a composição. Como poder transformar um exercício em grupo em solo, em dueto? Contacto? 5º ano – inserção de elementos de composição na aula de TDCont.
23/11/2016 14:50 – 16:20	Aula de TDCont 5º ano com SI e Isabel Barreto (IB) Apoio na construção da aula aberta. Atenção ao spacing. Elementos de composição: mudança entre exercícios com a gestão dos grupos
03/01/17 11:50 – 13:50	Aula de TDCont 4º Ano Retorno à forma: condição física. Manipulação do exercício de Swing Legs do 1º Período: inversão dos níveis (trabalho conjunto de alunos e professor)
10/01/2017 11:50 – 16:20	Aula de TDCont 4º ano com SI + 5º ano com IB 4º Ano: continuação do trabalho de manipulação do material através da transposição de movimento (trabalho em grupo dos alunos)
17/01/2017 11:50 – 17:50	Aula de TDCont 4º ano com SI + 5º ano com IB 4º Ano: continuação do trabalho de manipulação do material através da transposição de movimento (trabalho em grupo dos alunos) – finalização. 5º ano IB: Aula de preparação para o trabalho de dueto – contacto improvisação 5º ano SI: Aula de TDCont com junção de repertório Anne Terese de Keesmaeker “Archland”
24/01/2017 11:50 – 13:50	Aula de TDCont 4º ano com SI Aula da Professora titular. Registo em vídeo do resultado do exercício de manipulação de material: frase original → alteração dos níveis → alteração do ponto de iniciação do movimento

	<p>No que respeita aos níveis, como o trabalho foi partilhado com o professor o resultado foi fiel ao enunciado. Enquanto que, no caso da alteração do ponto de iniciação, como foi trabalho em dois grupos distintos e o conteúdo como se apresenta um maior número de variáveis (várias partes do corpo) não foi tão fiel ao enunciado. Para facilitar a criação desta estrutura, foi criado, no diário de turma, uma entrada com a estrutura base do exercício no que respeita às competências e não aos conteúdos.</p> <p>Na segunda parte da aula, foi introduzido o tópico: espaço. Neste sentido, através da articulação entre os primeiros dois exercícios da aula (ex1 Deep Stretches ex2 Leg Back Extension) foi possível trabalhar o espaço através da exploração do que antecede o exercício, a sua frente (direção), e a ligação entre estes dois. A escolha destes exercícios prende-se com a possibilidade de contrastar um exercício sem deslocação (estático) com um olhar sobre o espaço, sem alterar a sua estrutura.</p>
31/01/2017 11:50 13:50	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI</p> <p>– Introdução de uma frase de movimento com a manipulação do espaço: trajetórias curvas, mudanças de nível.</p>
07/02/2017 11:50 13:50	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI</p> <p>– Preparação para o teste: relembrar os exercícios e rever a matéria.</p>
14/02/2017 11:50 17:50	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI + 5º ano com IB + 5º Ano SI</p> <p>4º Ano: Aula teórica sobre o espaço – escrever no diário de turma e discutir alguns conceitos.</p> <p>– 5º ano IB: Aquecimento com premissas de contacto-improvisação. Desenvolvimento do trabalho de dueto.</p> <p>5º ano SI: Utilização do espaço e de microestruturas coreográficas.</p>
21/02/2017 11:50 13:50	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI</p> <p>– Aplicação prática de conceitos de espaço: equilíbrio do espaço e manipulação do movimento. Alunos não sabem os conceitos teoricamente. Improvisação através de jogo de composição.</p>
07/03/2017 11:50 13:50	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI</p> <p>– Início do bloco II – corpo. Iteração coreográfica. Dividir a turma em quatro grupos distintos, cada grupo trabalha sobre a mesma sequência de movimento. Cada grupo constituído por 4 elementos dividiu a sequência em duas partes (uma parte da professora titular outra do estagiário) e alterou o ponto de iniciação de cada movimento.</p>
14/03/2017 11:50 13:50	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI</p> <p>– Continuação do bloco II – corpo. Iteração coreográfica terminar. Utilização de componentes do corpo (sobreposição): Transfer of weight,</p>

	<p>Travelling/Locomotion, Jumping, Turning, Over-balancing/re-balancing, Holding still.</p> <p>Visita da professora orientadora Madalena Xavier.</p> <p>Os alunos apresentam uma grande agilidade no processo de transformação do material coreográfico, alta autonomia e capacidade de resposta.</p>
14/03/2017	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI.</p> <p>Finalização do trabalho anterior de sobreposição de uma estrutura.</p>
11:50 13:50	<p>– Observa-se alguma dificuldade em manter o “esqueleto” coreográfico, verifica-se a alteração de muitas variáveis. O que não se pretendia com o exercício.</p> <p>Preparação para a aula de exame.</p>
28/03/2017	<p>Aula de TDCont 4º ano com SI.</p>
11:50 13:50	<p>– Preparação para o exame interno.</p>

Apêndice C – Tabelas de observação de aulas

Grelha de observação 3º ano professora Sofia Inácio TDCont		
Dia/Hora	Descrição	Notas complementares
25/10/2016 8:30 – 9:50 1,5h	<p>Estrutura de aula:</p> <p>Aquecimento autónomo: corrida.</p> <p>Início de aula com a professora a falar sobre as regras de conduta em sala de aula: indumentária.</p> <p>Exercício de aquecimento e mobilização articular: membros inferiores, superiores, saudação ao sol, abdominais, alongamento.</p> <p>Pausa.</p> <p>Exercício 1 chão – (1 grupo) contractions e pulses em diferentes posições (joelhos, 1ª, 2ª) com mudança de frente.</p> <p>Exercício 2 chão – (1 grupo) trabalho de pés, começa à esquerda.</p> <p>Exercício 3 chão – (2 grupos) figures of eight + swings. O exercício tem saída “coreografada”, saem em rolls. Um grupo sai à esquerda e outro à direita</p> <p>Exercício 4 centro – (1 grupo) Footwork</p> <p>Exercício 5 centro - (1 grupo) brushes com lunges</p> <p>Exercício 6 centro – (1 grupo) brushes</p> <p>Exercício 7 centro – (1 grupo) curves + contractions → com mudança de nível</p> <p>Exercício 8 laterais – (vários grupos) monkeys + fall → across the floor</p> <p>Exercício 9 laterais – (vários grupos) spiral + tilts → across the floor</p> <p>Exercício 10 centro – (1 grupo) little jumps</p> <p>Exercício 11 centro (várias linhas) – scissones</p> <p>Exercício 12 diagonal – gazelas</p> <p>Exercício 13 diagonal – preparação strike</p> <p>Exercício 14 centro – alongamento autónomo</p>	<p>Aula de teste</p> <p>→ pouca utilização do espaço com mudança de frente</p> <p>→ começar à esquerda grande parte dos exercícios.</p> <p>→ ligação entre poucos exercícios coreografada</p>

Grelha de observação 4º ano professora Sofia Inácio TDCont		
Dia/Hora	Descrição	Notas complementares
25/10/2016 11:50	<p>Estrutura de aula:</p> <p>– Exercícios de aquecimento (todos) e mobilização articular: membros</p>	<p>Aula de preparação para</p>

<p>13:50 2h</p>	<p>inferiores, superiores, saudação ao sol, abdominais, alongamento. Pausa. Exercício 1 chão – (1 grupo) foot work, pulses em diferentes posições, curve, high lift (joelhos, 1ª, 2ª) com mudança de frente. Exercício 2 chão – (2 grupo) contractions → grupos alternância na saída. Exercício 3 chão – (2 grupos) bounces, barquinhos suspensão, tilt no chão → mudança de direção no exercício Exercício 4 chão – (2 grupo) swing legs → fazer de costas Exercício 5 centro - (1 grupo) brushes com espiral Exercício 6 centro – (vários grupo) variação com diferentes direções Exercício 7 diagonal – (vários grupo) tilts em deslocação um aldo para outro. Exercício 8 centro – (vários grupos) adagio Exercício 9 diagonal – (vários grupos) long walks com espiral → mudança de direção (a mudança de direção dificulta a execução do exercício) Exercício 10 centro – (1 grupo) little jumps com scissones Exercício 11 diagonal (vários grupos) – gazelas, leap, passo, passo sparkle. Exercício 14 centro – alongamento</p>	<p>o teste → Grupos saem para lados diferentes. 1º sai para a esquerda, 2º sai para a direita → mudança de direção e de níveis Trabalho simétrico mas com variações. → mudança de frentes em exercícios</p>
---------------------	--	---

Grelha de observação 5º ano professora Sofia Inácio TDCont

Dia/Hora	Descrição	Notas complementares
<p>25/10/2016 16:20 18:20 2h</p>	<p>Estrutura de aula: Exercícios de aquecimento centro (todos) e mobilização articular: membros inferiores, superiores, saudação ao sol, abdominais, alongamento. → mais dançado com alteração de níveis. Exercício 1 centro - (1 grupo) brushes com curves, jetés Exercício 2 centro – (vários grupo) variação com diferentes direções e variação de níveis, spider, falls. Exercício 3 centro – (1 grupo) high legs beats com rebouds frente, lado, atrás. Exercício 4 centro – (2 grupos) adagio</p>	<p>→ sequências grandes com vários conteúdos, alteração de frentes e de níveis.</p>

	<p>Exercício 5 centro – (vários grupos) monkeys, suspensões, alternância de direção frente e diagonal.</p> <p>Exercício 6 centro – (1 grupo) little jumps</p> <p>Exercício 7 centro – (1 grupo) scissons</p> <p>Exercício 8 diagonal – (vários grupos) triplets com contratempos e ida ao chão.</p> <p>Exercício 9 diagonal (vários grupos) – tilts saltados → conteúdo isolado</p> <p>Exercício 10 diagonal (vários grupos) – Leaps → conteúdo isolado</p> <p>Exercício 11 diagonal (vários grupos) – Gazelas → conteúdo isolado</p> <p>Exercício 14 centro – alongamento</p>	
--	--	--

Grelha de observação 4º ano professora Sofia Inácio TDCont

Dia/Hora	Descrição	Notas complementares
08/11/2016 11:50 13:50 2h	<p>Mesma estrutura de aula.</p> <p>Preocupação com a diversidade musical: passagem de uma percussão para a valsa de bela adormecida.</p> <p>Os alunos revelam ainda falta de noção de queda (desequilíbrio).</p> <p>Preocupação com entrada e saída de grupos.</p> <p>Exercícios relativamente longos com mudança de nível.</p>	Análise da aula regular – sem preocupação com apresentação pública

Grelha de observação 4º ano professora Sofia Inácio TDCont

Dia/Hora	Descrição	Notas complementares
22/11/2016 11:50 13:50 2h	<p>Construção da aula de final de 1º período. Foco de atenção na ligação entre exercícios.</p> <p>Exercício 1 e 2– Aquecimento geral (influência do yoga na leção → pirâmide, saudação ao sol)</p> <p>Aula aberta:</p> <p>Exercício de aquecimento: Entrada com corridas, vertical para chão (sitting fall). Grupos fazem à direita e outros à esquerda.</p> <p>Transição: 2º Grupo sai, 1º grupo rebola pelo chão e ajusta-se no espaço.</p>	<p>Análise da aula que está a ser preparada para ser apresentada publicamente.</p> <p>Que outros tipos de transição poderá ser possível?</p>

	<p>Exercício solo contrações, espirais, etc. Troca grupos. Grupos 1 fazem à esquerda e 2 à direita.</p> <p>Transição: grupo 1 entra em rolls.</p> <p>Exercício pulses.</p> <p>Transição: grupos entram em rolls.</p> <p>Exercício swings. Transição com corrida e fall. 1 grupo. Todos os grupos fazem à esquerda. Exercício com mudança de nível (1ºcom mudança de nível).</p> <p>Transição todos os alunos reajustam o lugar ficando todos no centro.</p> <p>Exercício brushes + high legs beats.</p> <p>Transição 8 tempos todos saem ficam os 4 alunos</p> <p>Exercício Sequência de centro. Grupos de 4 alunos. Grande mudança de nível e mudança de direções. Diagonal e atrás.</p> <p>Transição filas entram a correr. Todos ocupam o espaço.</p> <p>Exercício de pequenos saltos, 1ª, 2ª. Alteração de ¼, ½ de volta.</p> <p>Scissons. Metade do grupo faz à direita, outra metade à esquerda. Faz uma metade primeiro e depois a outra. No final todos os grupos fazem um fall ficando os grupos frente-a-frente. Roll down barriga para baixo. Uns ficam em cima outros deitados no chão. Os do chão rebolam e os em cima saltam, uns passam por cima outros por baixo. Pequeno contacto com fall no ombro e pessoa em cima puxa.</p> <p>Transição com corrida depois dos duetos</p> <p>Exercício diagonal. Sequência grande. Skips espiral. Só à direita.</p> <p>Direção diagonal.</p> <p>Transição colocação em linhas.</p> <p>Exercício de composição coreográfica.</p> <p>Transição</p> <p>Agradecimento</p>	<p>Alunos ensaiam sem meias nem camisolas – “figurino”.</p> <p>Composição espacial das deslocações.</p> <p>Propor que grupos façam exercícios com diferentes frentes.</p> <p>Propor desenhos espaciais diferentes nos exercícios.</p>
--	--	---

Grelha de observação 5º ano professora Isabel Barreto TDCont

Dia/Hora	Descrição	Notas complementares
22/11/2016 15:00 – 16:00 1h	Tarefa: Uma Carta coreográfica (Madalena Victorino) Aquecimento drt e esq. Exploração de texto “Poema das gavetas”: 1) exploração individual pelo espaço; 2) fazer semelhante a alguém; 3) repetir 1 e 2 com outras palavras; 4) utilizar um excerto do texto; 5) “Progride e	

acelera”.	
Rever e montar o material das tarefas ao longo do período.	

Grelha de observação 5º ano professora Sofia Inácio TDCont

Dia/Hora	Descrição	Notas complementares
23/11/2016 14:50 – 16:20 1,5h	<p>Aula Aberta estrutura.</p> <p>Início: filas para o espaço</p> <p>Aquecimento. Todos juntos um e outro grupo.</p> <p>T: Fica um grupo</p> <p>Pliés e brushes e trabalho de chão, espirais.</p> <p>T: fica o mesmo grupo</p> <p>Início com rebounds. Exercício no chão.</p> <p>T: Todos juntos</p> <p>Adagio. Contacto no fim + Divisão em grupos mesmo com todos.</p> <p>T: Ficam todos</p> <p>Saltos.</p> <p>T</p> <p>Diagonal triplets. Mudança de direção no exercício.</p> <p>Sequencia com mudança de nível.</p> <p>Diagonal saltos todas. Tilts e sparkles</p> <p>Gazelas</p>	

Apêndice D – Notas biográficas, transcrição de entrevistas e consentimento livre informado



Isabel Barreto

Nasceu em Peniche em 1972. Iniciou os seus estudos em Dança aos 6 anos com o professor José Correia. É licenciada pela Escola Superior de Dança – Ramo Espetáculo do IPL de Lisboa. Na sua formação na ESD destaca: Vasco Wallenkamp, Ruth Silk, Carlos Caldas, Vera Amorim, Francisco Pedro, Fernando Crespo, Francisco Camacho, Rui Horta entre outros. Participou como bailarina e coreógrafa do Grupo Pró-Criação no Fonthys Danse Festival (Holanda/ Bélgica). Em 99/00 como coreógrafa convidada repõe para FMH “Prelúdio para um soluço” com o qual participa no Prague Danse Festival tendo sido a mesma, premiada. Em 02/03 com Vanda Aguiar e em parceria com Pimpões dá início à Escola Vocacional de Dança de Caldas da Rainha na qual assume a Direção Pedagógica dos Cursos Oficiais onde leciona as disciplinas de Expressão Criativa e Composição Coreográfica. Cofundadora do GED, Grupo Experimental de Dança da EVDCR. Tem produzido desde 2006 todos os programas de estreia do GED – Grupo Experimental de Dança das Caldas da Rainha, com criações de Alfonso Caeytano, Isabel Barreto, Clara Leão, Catarina Moreira, Suzana Nunes, Mariana Aguiar, Bruno Cochat, Daniel Cardoso, Rui Lopes Graça, João Fernandes e Bárbara Griggi.

Fonte: <http://evdcr.weebly.com/professores.html> 24/02/17

Qual a importância da composição coreográfica no plano de estudos do 3º ciclo do curso básico de dança?

Tendo em conta que sou professora das áreas da Composição Coreográfica e Expressão Criativa, identifico que os aspetos da composição são transversais ao aluno quer no ensino regular quer no ensino artístico. Eu vejo composição em todo o lado, vejo a aplicação dos conteúdos na vida dos alunos. Estes alunos possuem uma diversidade de contextos, uma vez que andam de “escola em escola” o dia todo. No terceiro ciclo, sobretudo, acho que a composição tem um efeito estruturante enorme. Não há receitas para os trabalhos serem bem-sucedidos, mas há uma orientação muito estruturante e benéfica nesta faixa etária que, por norma é muito “desarrumada” emocionalmente. E é uma disciplina que os ajuda e tranquiliza a manter as ideias no sítio sejam elas quais forem. Contudo é muito subjetivo. Eu própria quando estou a dar uma aula tento exemplificar de uma forma muito prática, com metáforas, fazer a ponte do dia-a-dia deles e utilizar exemplos da escola com aquilo que estou a solicitar na aula. Este facto faz com que eles tenham uma visão quase que simplificada das coisas, e entendem as múltiplas aplicações da composição.

Que metodologia utiliza na leção de aulas de Composição Coreográfica?

Não existe uma cristalização no que respeita à metodologia, contudo, tendo em conta que todos aqui fomos alunos da Escola Superior de Dança, a base de trabalho tem muito a ver

com o plano de estudos de Estudos do Movimento e Laban. É a base de tudo. Depois, da mesma maneira que proporcionamos liberdade ao aluno e gostamos que assim o seja, para que possa desenvolver o seu trabalho com a nossa orientação, também faço o mesmo com os meus colegas. Tento não interferir, uma vez que existem orientações para todos, dentro do funcionamento geral da escola como por exemplo aulas abertas, com alguns tipos de apresentações regulares. Não há, nesta escola, dois professores iguais. Contudo, há resultados que são transversais a todos, dentro da sua especificidade. Através de alguns métodos que fomos desenvolvendo e aperfeiçoando.

Quais são os conteúdos transversais e base?

Dentro dos conteúdos que estão previstos de um programa que proveio das necessidades de um grupo de trabalho que também precisava de orientação para trabalhar, trabalhou-se no em torno dessas mesmas necessidades e após discussão tentou-se transpor e contruir uma estrutura mínima e coerente para esta área. Dando liberdade a quem o exerce, mas cumprindo alguns pressupostos. Muito embora exista uma liberdade na aplicação do programa, há características específicas dos professores desta escola. Qualquer aluno, desde as iniciações, que poderá continuar estudos no curso básico ou regime livre, possui um conjunto de características que a expressão criativa deixou. No decorrer do curso há uma “viagem” que o aluno faz. Desde o 1º ciclo que são fornecidas uma série de ferramentas que de uma forma estruturada vão fundando a sua formação. Como por exemplo as ações de Laban, são trabalhadas de várias maneiras, contudo no primeiro ano são trabalhadas 4, no segundo ano 6, no terceiro 8 e no quarto ano 12 ações. Estas estão organizadas de acordo com a estrutura do aluno, por exemplo, a transferência de peso, enquanto conceito, é não é apresentado desta forma no 3ºano. Estas ações são trabalhadas nas tarefas coreográficas propostas aos alunos. Assim, cada professor, tendo em conta este pressuposto, encontrará tarefas onde sejam trabalhadas as ações nos seus mais variados contextos. O trabalho das ações é trabalhado dentro do 1ºciclo e, então, a partir do 2ºciclo é uma questão de rever conteúdos.

Quais as principais lacunas dos alunos na disciplina da Composição Coreográfica?

O facto de receber muitos estágios vou tendo muito feedback sobre a forma como um outsider sente quando entra nas nossas aulas. Normalmente acham que os alunos são demasiado rápidos, agem muito rápido sem pensar. Mas eu acho que é próprio da idade e estão numa fase de aprendizagem, portanto quando um estagiário me diz, ou faz um balanço do projeto num quarto ano que os alunos têm uma forma de mexer muito mecanizada e que há pouca consciência... é normal, nesta idade. Esta poderá ser a maior lacuna. São poucos os alunos

que reúnem todas as condições a nível técnico e criativo, num universo de 40 alunos existe apenas um. Porque existe o aluno que é brilhante em termos criativos e que não o é em termos técnicos. Há uma tendência, não declarada, de promover muito o lado criativo. O ideal é conciliar as duas coisas. Trabalhamos para isso.

Trabalhar uma vertente criativa numa aula de técnica de dança contemporânea poderia ajudar na formação do aluno?

Poderia e tem ajudado, tem sido um caminho demasiado verde para fazer o balanço, porque ainda não teve saídas (alunos detentores do curso básico de dança) equivalentes ao número de anos do curso, é a quarta vez que existe a conclusão do curso. É a quarta vez que utilizamos material de repertório de uma forma mais assídua nas aulas de Contemporâneo. Por isso, acho que não há um resultado assim tão consistente. Toda a gente já percebeu que é bom, contudo eu tenho alguma dificuldade em lidar com material que não seja do professor sobretudo no final do ano letivo. Uma vez que o plano de estudos é pesado, logo não sobra assim tanto tempo para fazer outros projetos para além do que é previsto. Embora apareça nas planificações, contudo temos visto que transforma o aluno em termos performativos. Tendo em conta a dicotomia entre aluno mais técnico ou mais criativo. Este trabalho tende a formar o aluno de uma forma mais completa, através do trabalho de repertório.

Para além do repertório, que outras formas vê a introdução da composição numa aula de técnica?

Eu já tinha dito que vejo composição em toda a parte, depende da perspetiva. Composição é matemática e eu nem gosto de matemática. Porque estou sempre a relacionar o trabalho de forma a que ele encaixe como um “puzzle” coreográfico. Portanto estou sempre a ver isso. Dei poucas aulas de técnica de dança contemporânea, uma vez que a composição é a minha área. E podendo escolher, permaneço nela. Mas sei que através de elementos da composição é possível também um aumento da motivação dos alunos. Para além dos estímulos musicais entre outros.

Então poder-se-á isolar dois tipos de veículos para a introdução de elementos de composição: repertório e coreografia, existem outros?

A fronteira entre a aula de técnica de dança contemporânea e composição coreográfica poderá ser tênue quando ambas se aproximam demasiado. É importante que sejam duas disciplinas diferenciadas. Não nos podemos esquecer da faixa etária jovem. Temos tendência a andar mais depressa do que o que se devia. Ainda se estão a dar ferramentas para que os alunos possam trabalhar ainda mais. Não sou a favor de tornar muito complexo, acho que vão

ser melhores profissionais, no que quer que seja, se os elementos forem apreendidos com calma. Repertório e a estrutura da aula já dá “pano para mangas”. Mas a diversidade de técnicas também ajuda nesta formação.

Entrevista realizada a 2 de novembro de 2016 Caldas da Rainha

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa

O atual estudo de investigação, realizado por Ângelo Cid Neto, intitulado **A integração de elementos de composição coreográfica na disciplina de técnica de dança contemporânea no curso básico de dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha**, pretende refletir sobre a possibilidade da utilização da disciplina de técnica de dança contemporânea como coadjuvante à disciplina de composição coreográfica e à necessidade de manutenção de um trabalho criativo contínuo ao longo do 3º ciclo no curso básico de dança. É, por isso, fundamental a sua participação neste estudo, que atempadamente se agradece.

A entrevista será registada em formato áudio e, posteriormente, será transcrita através de processamento de texto. Após a transcrição, facultada e revista pelo inquirido, é a condição necessária, após a sua autorização explícita para se proceder à sua divulgação no presente estudo.

O resultado desta investigação, orientado pela Professora Madalena Silva, prevê-se ter a sua conclusão no ano 2017. Este estudo não lhe trará nenhum risco ou custo. As informações recolhidas através da resposta ao inquérito por entrevista estão apenas destinadas à elaboração e publicação do relatório de estágio. Para além disso garante-se, caso assim o pretenda, o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos da instituição.

A sua participação neste estudo é voluntária e as suas informações serão apenas usadas para o fim específico do estudo, ao qual terá acesso individualizado, pelo envio de um exemplar da entrevista, uma vez finalizado o estudo, mesmo que opte pelo anonimato nas suas respostas.

Depois de ler as informações referidas eu, ISABEL MONTE BARRETO

declaro que aceito participar ~~com anonimato~~ / ~~sem anonimato~~ nesta investigação.

(riscar o que não interessa)

Local e Data: CALDAS DA RAINHA, 28 MARÇO 2017

Assinatura: [Assinatura]



Sofia Inácio

Nasceu em Lisboa em 1974. Fez a sua formação em dança na Escola de Dança do Conservatório Nacional. É licenciada pela Escola Superior de Dança. Realizou uma pós-graduação em Gestão e Produção das artes do espectáculo. Pertenceu ao Ballet Gulbenkian desde 1996 até á sua extinção em 2005, onde dançou obras de inúmeros criadores contemporâneos, destacando Ohad Naharin, Rui Horta, Angelin Preljocaj, Jiri Kilian, Itzik Galili, Meryl Tankard, Didi Veldman, Nacho Duato. Trabalhou na produção de projetos culturais, dá aulas e ateliers de dança, simultaneamente participou como criadora e intérprete em projetos de dança. Lecionou aulas de dança clássica no Lisboa Ginásio Clube, no Centro Helen Keller em Lisboa e na Escola Internacional de Torres Vedras, onde apresentou anualmente coreografias com as suas alunas. Dirige aulas de dança, no C. Sobrense, C. em Torres-Vedras e Casa do povo do Cadaval, com os quais apresenta trabalhos coreográficos. Leciona Técnica de Dança Contemporânea na Escola de Dança Vocacional Caldas Rainha. É professora de Yoga e yogaterapeuta.

Fonte: <http://evdcr.weebly.com/professores.html> 24/02/17

Acha importante a inserção de elementos da composição na aula de técnica de dança contemporânea?

Acho importante, mas não obstante da componente técnica. Sendo um complemento à técnica e também a possibilidade da diversidade de técnica. Pode ser um complemento também na dilatação de limites do trabalho do aluno no contexto da aula de técnica de dança contemporânea, dentro dos conteúdos técnicos e programáticos. Poderá ajudar mais nos aspetos interpretativos. Também no que respeita à manipulação de material coreográfico, de que forma se pode desconstruir e decompor. Este pode ser um trabalho muito interessante. Principalmente nos últimos dois anos do curso.

Como é que transporta conteúdos da Composição Coreográfica para as suas aulas de Técnica de Dança Contemporânea?

Utilizo a desconstrução de um exercício, ou frase coreográfica. Como por exemplo no final da aula é possível que cada aluno desconstrua uma sequência coreográfica de acordo com premissas de espaço, tempo ou dinâmicas. O repertório também surge como um veículo. O repertório é visto de forma coreográfica e contextual, ou seja, os alunos aprendem uma sequência coreográfica e são também incentivados a investigar sobre o coreógrafo. Analisando o movimento e de que forma é que se pode implementar e manipular o material coreográfico no contexto de uma apresentação pública. Por exemplo, transformar um solo em coreografia de grupo, esta desconstrução é feita em conjunto com os alunos. E é acompanhado o processo através de análise de vídeo.

Para além da interpretação, que outro tipo de valência reconhece na implementação de

elementos de composição?

A interpretação é a grande mais-valia. Esta é uma forma de poder trabalhar a interpretação em conjunto com a técnica. Este é um parâmetro que pode suportar o aluno no trabalho técnico e que vai ao encontro dos objetivos dos conteúdos programáticos. Esta interpretação alia-se à projeção e progressão espacial. Contudo não pode subjugar a parte técnica. Embora a técnica de dança contemporânea possa ser múltipla. Neste contexto já existe um domínio técnico que permite a extrapolação do trabalho técnico para um trabalho mais artístico. As valências estão lá, já se pode utilizar mais a vertente coreográfica. A aplicação de ferramentas de composição é um outro aspeto importante na desconstrução coreográfica/material. Por exemplo na utilização de um excerto de 2 minutos que passa a ter 8 minutos.

Entrevista realizada a 2 de novembro de 2016 Caldas da Rainha

CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa

O atual estudo de investigação, realizado por Ângelo Cid Neto, intitulado **A integração de elementos de composição coreográfica na disciplina de técnica de dança contemporânea no curso básico de dança da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha**, pretende refletir sobre a possibilidade da utilização da disciplina de técnica de dança contemporânea como coadjuvante à disciplina de composição coreográfica e à necessidade de manutenção de um trabalho criativo contínuo ao longo do 3º ciclo no curso básico de dança. É, por isso, fundamental a sua participação neste estudo, que atempadamente se agradece.

A entrevista será registada em formato áudio e, posteriormente, será transcrita através de processamento de texto. Após a transcrição, facultada e revista pelo inquirido, é a condição necessária, após a sua autorização explícita para se proceder à sua divulgação no presente estudo.

O resultado desta investigação, orientado pela Professora Madalena Silva, prevê-se ter a sua conclusão no ano 2017. Este estudo não lhe trará nenhum risco ou custo. As informações recolhidas através da resposta ao inquérito por entrevista estão apenas destinadas à elaboração e publicação do relatório de estágio. Para além disso garante-se, caso assim o pretenda, o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos da instituição.

A sua participação neste estudo é voluntária e as suas informações serão apenas usadas para o fim específico do estudo, ao qual terá acesso individualizado, pelo envio de um exemplar da entrevista, uma vez finalizado o estudo, mesmo que opte pelo anonimato nas suas respostas.

Depois de ler as informações referidas eu, Sofia Isabel Pedrosa
Rodrigues Trujão Calado

declaro que aceito participar ~~com anonimato~~ / sem anonimato nesta investigação.

(riscar o que não interessa)

Local e Data: 28 de Março 2017, Caldas da Rainha

Assinatura: Sofia Trujão Calado

Apêndice E – Planificação de aulas

Bloco 0 – Introdução a ferramentas de manipulação coreográfica, o corpo e espaço

Duração: 6h (3 Aulas)

Grupo de implementação: Turma do 4º ano da EVDCR

Objetivos gerais:

Retomar à forma, após a interrupção entre períodos.

Iniciar a abordagem às ferramentas de composição no que respeita à manipulação do material apreendido no 1º Período.

Objetivos específicos:

Aplicar ferramentas de manipulação de material coreográfico através da alteração de níveis e de transposição do movimento.

Estimular a capacidade crítica dos alunos no que respeita aos conteúdos presentes em exercícios que dominam.

Exercício	Descrição Genérica dos Exercícios
Iteração Coreográfica	A partir de um exercício da última aula do 2º período, aplicar duas alterações. Uma relativa ao espaço no que respeita ao nível utilizado, esta atividade é feita em conjunto com os alunos. Outra relativa ao corpo no que respeita ao ponto de iniciação do movimento, esta atividade é feita em pequenos grupos. Criação a partir de um tema de uma variação em conjunto (mudança de nível) e de duas variações diferentes (mudança no ponto de iniciação do movimento).

Bloco I – Manipulação do material coreográfico, o espaço

Duração: 8h (4 aulas)

Grupo de implementação: Turma do 4º ano da EVDCR

Objetivos gerais:

Explorar integração de elementos do espaço integrados no contexto de aula.

Objetivos específicos:

Dominar prática e teoricamente alguns conceitos de espaço.

Manipulação do espaço em exercícios mais estáticos.

Exploração do espaço no que respeita a mudança de níveis, trajetórias, tamanho.

Exploração da improvisação em termos espaciais.

Aferição do domínio dos conteúdos espaciais.

Exercício	Descrição Genérica dos Exercícios
Manipulação Coreográfica	Criar momentos de utilização do espaço antes e após um exercício. Aplicar pequenas alterações no exercício. Criação de uma forma de colocação no espaço através de uma trajetória curva ("máquina de espalhar pessoas"). Alterar a frente do exercício <i>deep stretches</i> – dois grupos executam o exercício de lado para o espelho, um à direita outro à esquerda, voltando a trocar quando se

	muda o lado. Ligação do exercício <i>deep stretches</i> com <i>back leg extentions</i> através de uma mudança de nível pela aplicação de um <i>fall</i> . Mudança da frente do exercício que passou a ser diagonal.
Material Coreográfico	Utilização de uma frase de movimento que utiliza o espaço no que respeita à trajetória (circular) e a mudança de níveis (médio para baixo e vice-versa). Este fragmento coreográfico complementa um outro exercício da professora titular.
Aula Teórica Sobre Espaço	Desvendar alguns conceitos sobre o espaço e pedir para que cada aluno identifique na aula momentos onde esse conceito está presente.
Improvisação Estruturada	Improvisação guiada com premissas sobre o espaço sob a forma de um jogo de composição ³ (entrar e sair de jogo e níveis de dificuldade, observação): Equilibrar o espaço: pensar o chão do estúdio como uma jangada Variação de direções Variação de trajetórias retas e curvas Variação de níveis Manipular o movimento: usar premissas para alterar coreograficamente o material Variação dos planos horizontal e vertical Variação da extensão do movimento: perto, normal e longe Variação da progressão no espaço: fazer em deslocamento ou no lugar Alteração da tensão espacial: estar dentro de uma caixa pequena, membros muito grande (homem elástico) Relação com o outro e com o espaço Criar espaço no corpo Utilizar o espaço negativo do outro

Bloco II – Manipulação do material coreográfico, o corpo

Duração: 6h (3 aulas)

Grupo de implementação: Turma do 4º ano da EVDCR

Objetivos gerais

Explorar integração de elementos do corpo no contexto de aula de técnica de dança contemporânea.

Objetivos específicos

Dominar prática e teoricamente alguns conceitos de corpo.

Manipular o material coreográfico pré-existente.

Criar material coreográfico a partir de ferramentas associadas ao corpo (categorias do movimento, simetria/assimetria).

Identificar e manusear a noção de ponto de iniciação do movimento.

Identificar o corpo como soma de partes e o movimento como articulação dessas partes.

Explorar livremente os conceitos de corpo.

³ Jogo de Composição:

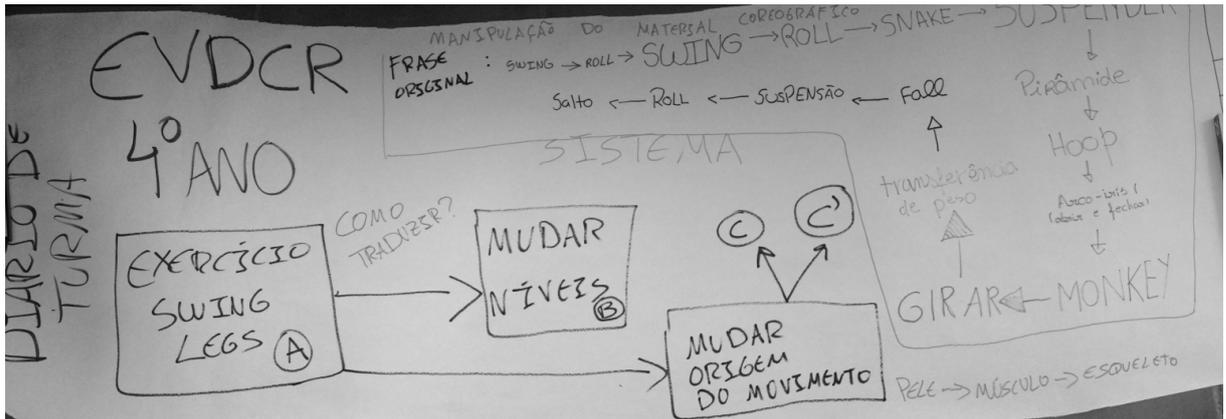
Definir uma área dentro e fora de jogo. Definir as premissas antes de começar o jogo (número de intervenientes e conteúdo de movimento). Alterar as premissas no desenrolar do jogo (build up) com a criação de vários níveis.

Exercício	Descrição Genérica dos Exercícios
Iteração Coreográfica	Alteração do ponto de iniciação do movimento na sequência de centro em grupos pequenos (3-4 alunos). Cada grupo trabalha a sequência (onde uma parte provém da professora titular e outra do estagiário).
Aplicação de categorias do movimento	<p>Aplicar as seguintes seis categorias de movimento⁴ (de forma aleatória) a um exercício de aula (dividir em grupos de 3-4 alunos).</p> <p><u>Transfer of weight</u> – sliding, falling, rolling (colocar o peso deliberadamente).</p> <p><u>Travelling/Locomotion</u> – stepping, running, crawling, limping, shuffling, rolling, sliding (viajar para chegar a algum lado; viajar para sair de alguma coisa).</p> <p><u>Jumping</u> – take off, flight, landing (de um pé para o outro – leap; do pé para o mesmo – hop; de um pé para dois – assemblé; de dois pés para um – sissonne; de dois pés para os dois – sauté; de qualquer parte do corpo para outra).</p> <p><u>Turning</u> – en dedans, en dehors, mover em torno de um eixo</p> <p><u>Over-balancing/re-balancing</u> – perder e ganhar equilíbrio, perder e reencontrar a verticalidade, não perder o controlo totalmente, sentir o momentum e o flow → noção de contraponto.</p> <p><u>Holding still</u> – pausa não significa cessar o movimento, cessa a ação.</p>
Aula Teórica Sobre Corpo	Abordar alguns conceitos sobre o corpo teoricamente nomeando e dando exemplos práticos.
Improvisação Estruturada	<p>Improvisação guiada com premissas sobre o corpo sob a forma de um jogo de composição:</p> <p>Mover o corpo a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mover a partir de zonas Mover a partir de articulações Mover a partir de superfícies <p>Alternar entre zonas, articulações e superfícies</p> <p>Articular o movimento simétrico e assimétrico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mover simetricamente Mover assimetricamente <p>Articular as categorias do movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mover a partir de uma Mover a partir de duas Mover a partir de três

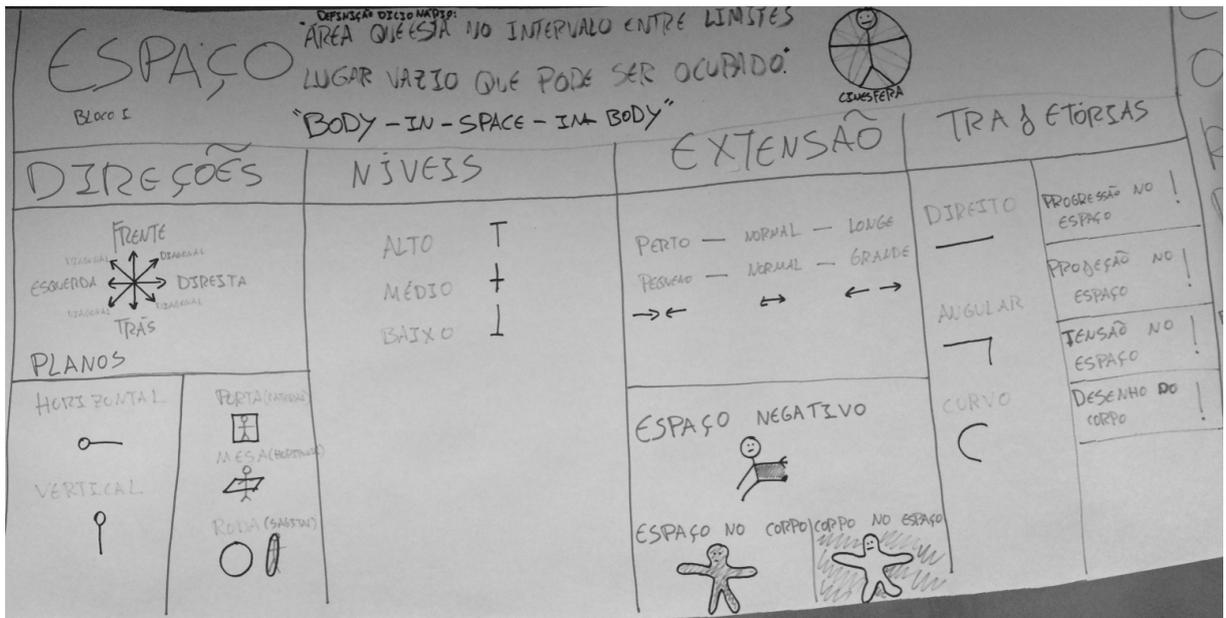
⁴ Propostas por Preston-Dunlop, 2014, p. 96

Apêndice F – Diário de turma

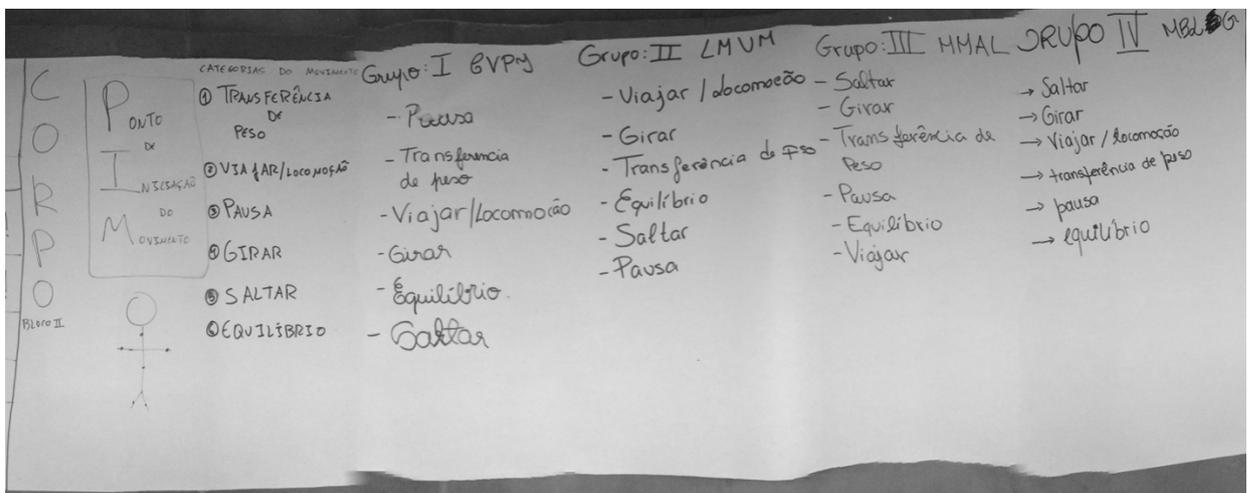
Bloco 0



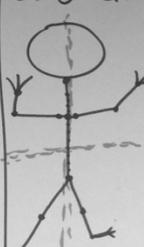
Bloco I



Bloco II



ASPECTOS DO CORPO
↳ O QUE O CORPO FAZ



ZONAS	ARTICULAÇÕES	SUPERFÍCIES	PLANOS
- MÃOS - BRAÇOS - PERNAS - CABEÇA - TRONCO - PÉS	- COTUVELOS - JOELHOS - ANCAS - OMBROS - PESCOÇO - PULSOS - COLUNA	- PALMAS - COSTAS - PEITO	- SAGITAL (DRT/ESQ) - FRONTAL (FRT/TRÁS) - TRANSVERSAL (CIMA/BAIXO)

OUTROS ASPECTOS:

- 1 SIMETRIA/ASSIMETRIA
- 2 PARTES/TUDO
- 3 SEQUÊNCIA DE MOVIMENTO ENTRE PARTES
- 4 PONTO DE INICIAÇÃO DO MOVIMENTO

C
A
T
E
G
O
R
I
A
S
D
O
M
O
V
I
M
E
N
T
O

- 1 TRANSFERÊNCIA DE PESO
- 2 DESLOCAÇÃO ⇒
- 3 SALTO ↕
- 4 VOLTA ⊙
- 5 PAUSA ||
- 6 EQUILÍBRIO ⊥

Apêndice G – Grelhas de observação dos exercícios de final de bloco

Grelha de observação 4º ano professora Sofia Inácio – Diagnóstico aplicação de ferramentas de composição: alteração do ponto de iniciação do movimento (Bloco 0)

Aluno		Parâmetros			
		Motivação	Aplica a ferramenta de composição	Autonomia	Qualidade de execução do exercício
	A1	3	3	3	3
	A2	2	2	2	2
	A3	3	2	2	2
	A4	3	2	2	3
	A5	3	3	2	2
	A6	2	2	3	2
	A7	2	2	2	2
	A8	3	3	3	3
	A9	3	3	3	3
	A10	2	2	2	2
	A11	3	2	3	3
	A12	3	2	3	3
	A13	2	2	2	2
	A14	3	3	3	3
	A15	3	2	3	3
	A16	1	1	2	1

Legenda: 0 – não demonstra 1 – demonstra pouco 2 – demonstra 3 – demonstra plenamente

Grelha de observação 4º ano professora Sofia Inácio – Aplicação de conceitos de espaço em exercícios de improvisação (bloco I)

Aluno		Parâmetros			
		Motivação	Equilíbrio do espaço	Manipulação do Movimento	Qualidade de execução
	A1	3	3	3	3
	A2	3	3	3	2
	A3	2	2	3	2
	A4	3	3	3	3
	A5	assistiu	assistiu	assistiu	assistiu
	A6	3	3	3	3
	A7	3	3	3	2
	A8	3	3	3	3
	A9	3	3	3	3
	A10	1	3	2	2
	A11	3	3	3	3
	A12	3	2	3	3
	A13	2	2	2	2
	A14	assistiu	assistiu	assistiu	assistiu
	A15	3	3	3	3
	A16	1	1	2	1

Legenda: 0 – não demonstra 1 – demonstra pouco 2 – demonstra 3 – demonstra plenamente

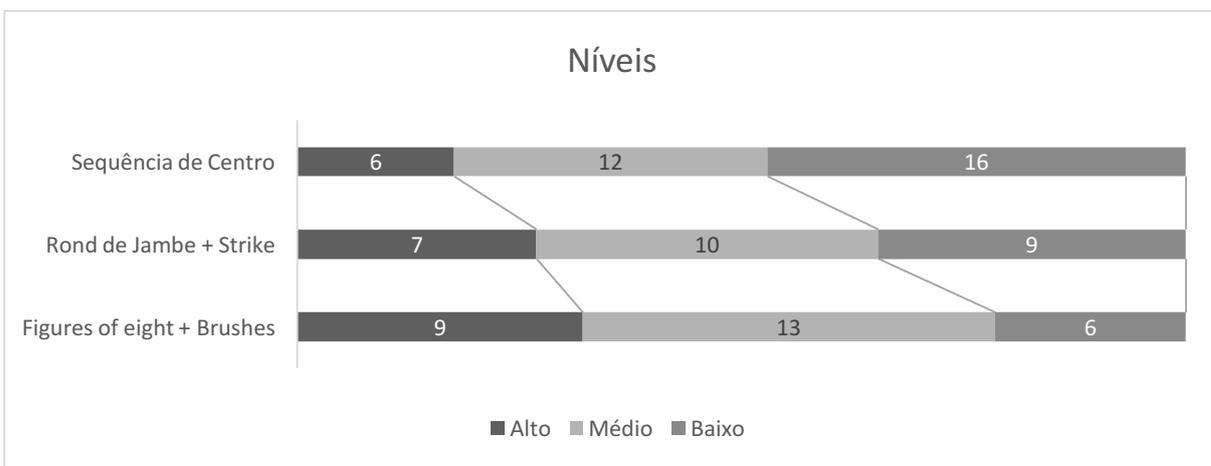
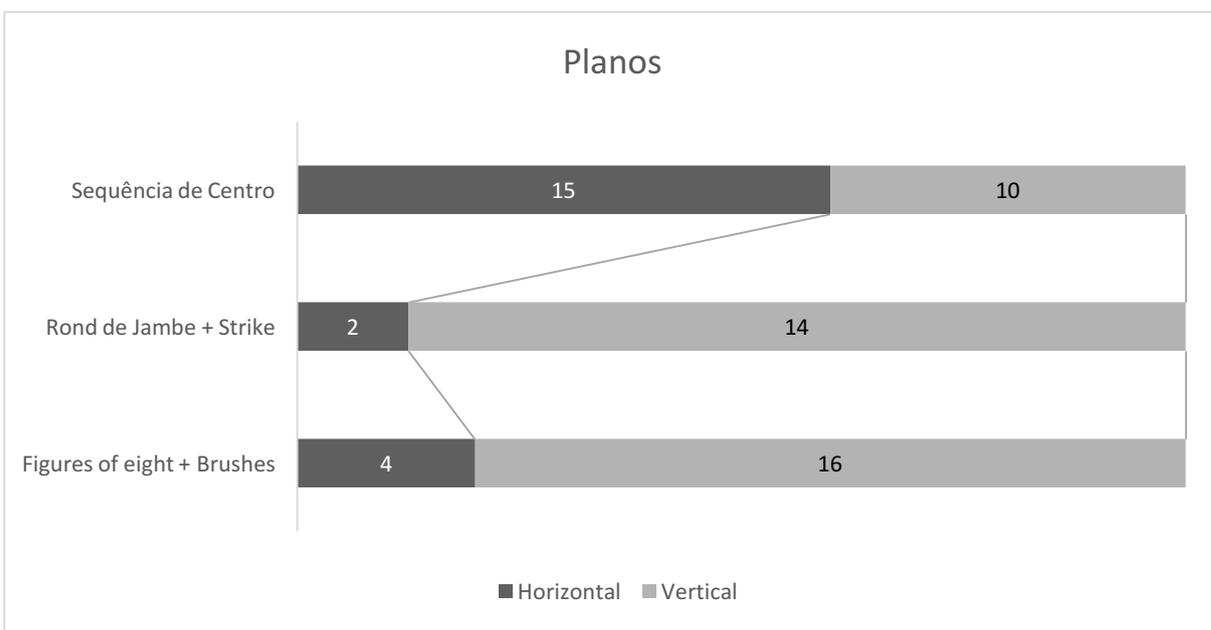
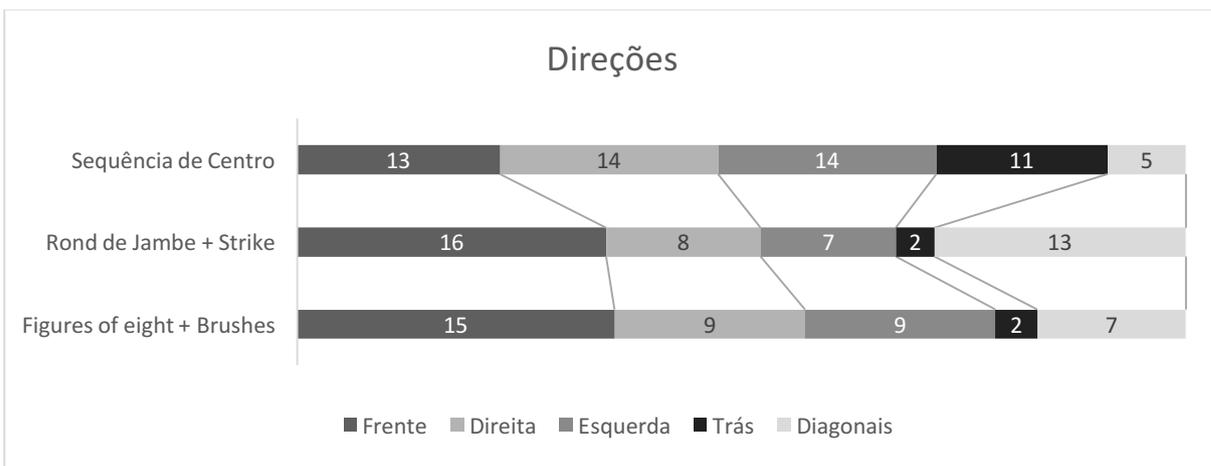
Grelha de observação 4º ano professora Sofia Inácio – Aplicação de conceitos de corpo em exercícios de improvisação (bloco II)

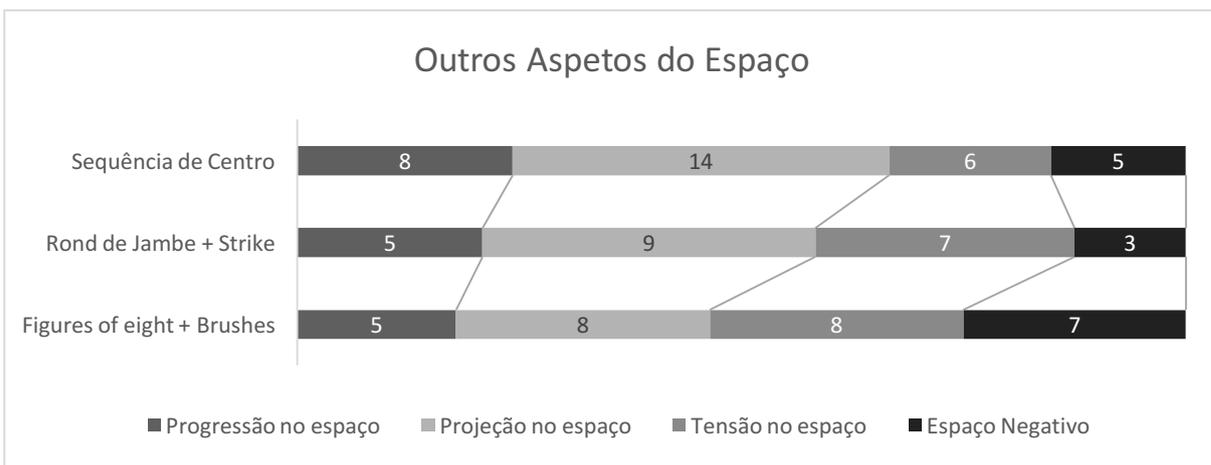
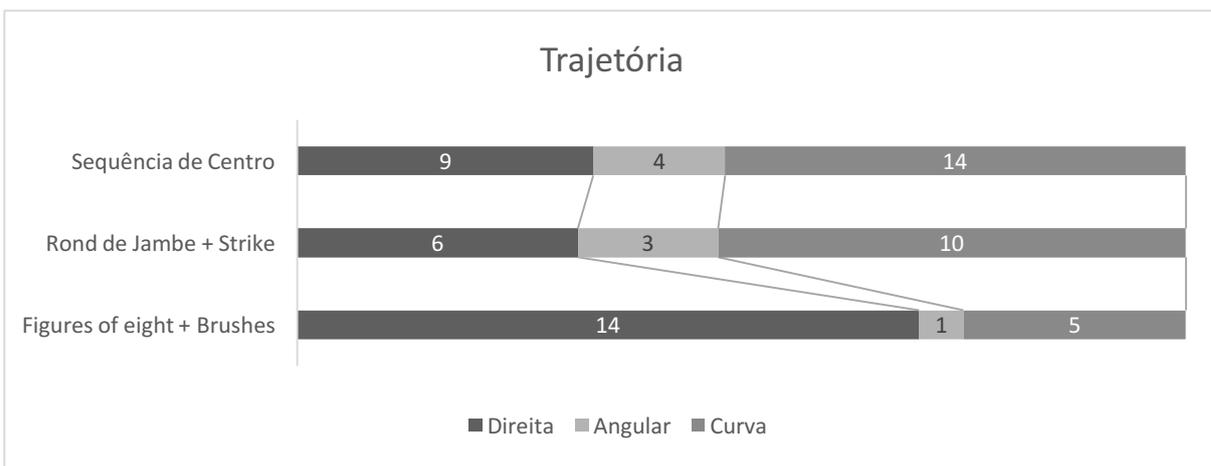
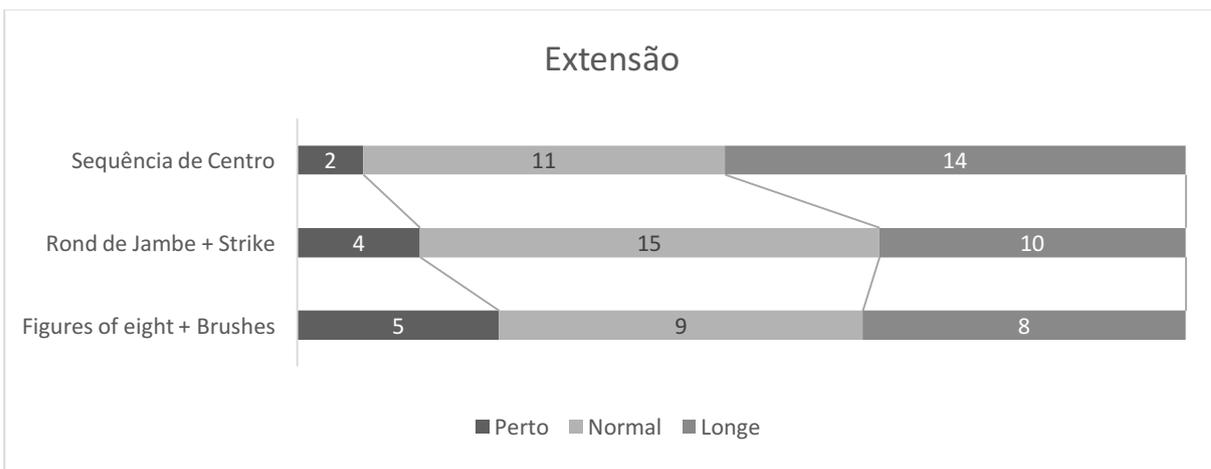
Aluno		Parâmetros			
		Motivação	Mover a partir de PIM	Domínio da Simetria e assimetria	Articulação entre categorias do movimento
	A1	3	3	3	3
	A2	3	3	3	3
	A3	2	2	2	2
	A4	3	2	2	3
	A5	3	3	3	3
	A6	3	3	3	3
	A7	3	3	3	3
	A8	3	3	3	3
	A9	3	3	3	3
	A10	1	2	3	2
	A11	3	3	3	3
	A12	3	3	3	3
	A13	2	3	3	33
	A14	3	3	3	3
	A15	3	3	3	3
	A16	1	2	3	2

Legenda: 0 – não demonstra 1 – demonstra pouco 2 – demonstra 3 – demonstra plenamente

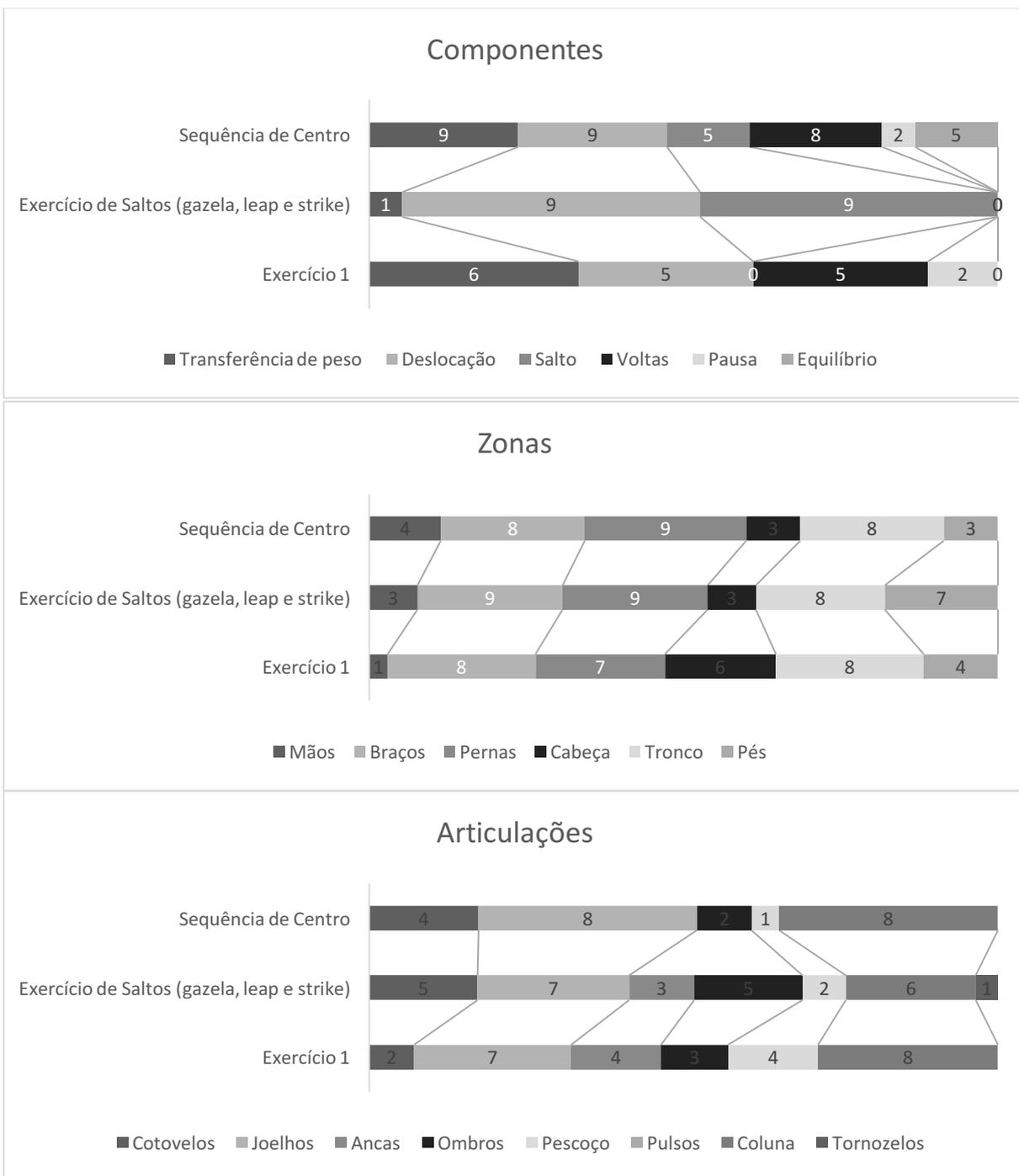
Apêndice H – Grelhas de autorreflexão aplicadas aos alunos e tratamento dos dados

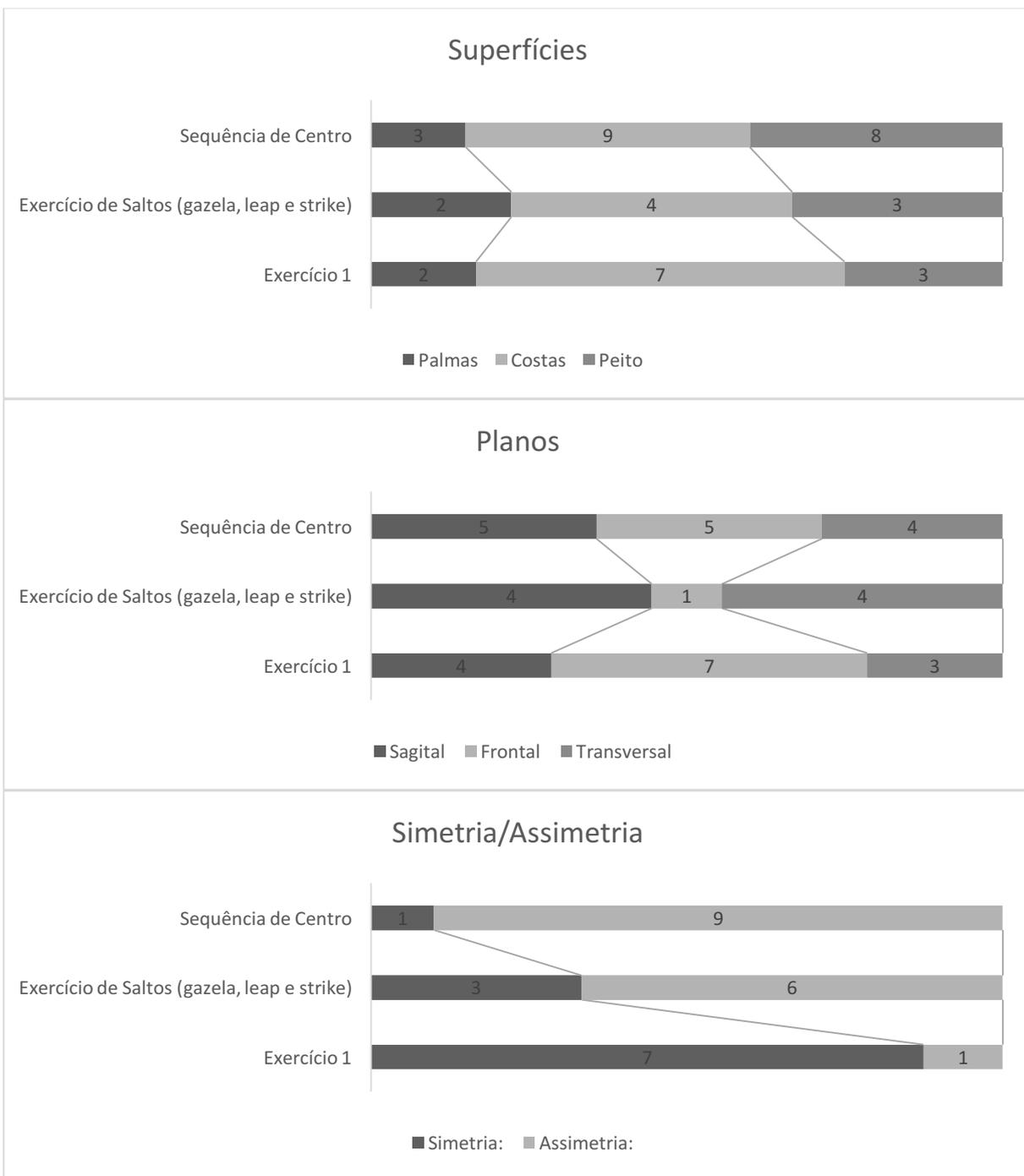
Análise das Componentes do Espaço na Aula de Técnica de Dança Contemporânea				
Turma:		Figures of eight + Brushes	Rond de Jambe + Strike	Sequência de Centro
Direções:	Frente	15	16	13
	Direita	9	8	14
	Esquerda	9	7	14
	Trás	2	2	11
	Diagonais	7	13	5
Planos:	Horizontal	4	2	15
	Vertical	16	14	10
Níveis:	Alto	9	7	6
	Médio	13	10	12
	Baixo	6	9	16
Extensão:	Perto	5	4	2
	Normal	9	15	11
	Longe	8	10	14
Trajetórias:	Direito	14	6	9
	Angular	1	3	4
	Curva	5	10	14
Progressão no espaço:		5	5	8
Projeção no espaço:		8	9	14
Tensão no espaço:		8	7	6
Espaço Negativo:		7	3	5





Análise das Componentes do Corpo na Aula de Técnica de Dança Contemporânea				
Turma:		Exercício 1	Exercício de Saltos (gazela, leap e strike)	Sequência de Centro
Componentes:	Transferência de peso	6	1	9
	Deslocação	5	9	9
	Salto	0	9	5
	Volta	5	0	8
	Pausa	2	0	2
	Equilíbrio	0	0	5
Zonas:	Mãos	1	3	4
	Braços	8	9	8
	Pernas	7	9	9
	Cabeça	6	3	3
	Tronco	8	8	8
	Pés	4	7	3
Articulações:	Cotovelos	2	5	4
	Joelhos	7	7	8
	Ancas	4	3	
	Ombros	3	5	2
	Pescoço	4	2	1
	Pulsos			
	Coluna	8	6	8
	Tornozelos		1	
Superfícies:	Palmas	2	2	3
	Costas	7	4	9
	Peito	3	3	8
Planos:	Sagital	4	4	5
	Frontal	7	1	5
	Transversal	3	4	4
Simetria:		7	3	1
Assimetria:		1	6	9





Anexos

Anexo A – Portaria nº225/2015

3916

Diário da República, 1.ª série—N.º 146—30 de julho de 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Portaria n.º 225/2012

de 30 de julho

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

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

Assim:

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

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

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

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

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

Artigo 2.º

Organização do currículo

1 — Os planos de estudo integram:

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

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

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

d) Carga horária total a cumprir.

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

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

Artigo 3.º

Organização das iniciações no 1.º ciclo

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

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

Artigo 4.º

Regimes de frequência

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

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

Artigo 5.º

Gestão do currículo

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

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

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

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

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

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

Artigo 6.º

Oferta Complementar

// Desde 12.13 que foi retirada a Oferta Complementar.

Artigo 7.º

Matrícula e renovação de matrícula

1 — A matrícula e sua renovação no Cursos Básicos de Dança, rege-se pelas disposições aplicáveis ao ensino básico geral, com as especificidades constantes da presente portaria.

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

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

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

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

estabelecidos em regulamentação própria.

Artigo 8.º

Admissão de alunos

1 — Podem ser admitidos no Cursos Básicos de Dança os alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade.

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

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

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

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

6 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, excepcionalmente, podem ser admitidos alunos nos Cursos Básicos de Dança, 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 desfaseamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.

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

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

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

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

Artigo 9.º

Constituição de turmas e organização dos tempos escolares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 10.º

Avaliação da aprendizagem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 11.º

Provas para transição de ano/grau

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

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

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

Artigo 12.º

Provas globais

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

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

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

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

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

Artigo 13.º

Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano em regime integrado ou articulado têm de abandonar este regime de frequência quando não 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.

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

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

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

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

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

d) Se verifique a manutenção da situação 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.

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

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

Artigo 14.º

Conclusão e certificação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 15.º

Nível de qualificação dos cursos básicos

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

Artigo 16.º

Disposições transitórias

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

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

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

Artigo 17.º

Norma revogatória

São revogados:

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

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

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

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

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

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

Artigo 18.º

Produção de efeitos

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

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

ANEXO I

Curso Básico de Dança — 2.º Ciclo

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

Parte A

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

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português. Inglês. História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática. Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180

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

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.
 (d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.
 (e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
 (h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.
 (i) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Parte B

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

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

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Português.
 (d) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Matemática.
 (e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
 (h) A carga horária indicada corresponde à carga horária máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada ser aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

ANEXO II

Curso Básico de Dança — 3.º Ciclo

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

Parte A

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

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês. Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História. Geografia				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais. Físico-Química.				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Formação Vocacional	720	810	990	2520
Técnicas de Dança (d) (e)	540	630	900	2070
Música	90	90	90	270
Práticas Complementares de Dança (e) (f)	90	90	-	180
Educação Moral e Religiosa (g)	(45)	(45)	(45)	(135)
(h)	(45)	(45)	(45)	(135)
<i>Tempo a cumprir (i)</i>	1845/1980 (1890/2025)	1935/2070 (1980/2115)	2115/2250 (2160/2295)	5895/6300 (6030/6435)
Oferta Complementar (j)	(90)	(90)	(90)	(270)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.
 (d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo deverão assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.
 (e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a lecionação da mesma.
 (f) A carga letiva semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.
 (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (h) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
 (i) Se, da distribuição das cargas horárias das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.
 (j) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na lecionação de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Parte B

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

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras	5	5	5	15
Inglês. Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	5	5	5	15
História. Geografia.				
Matemática	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais	5	5	5	15
Ciências Naturais. Físico-Química.				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Formação Vocacional	16	18	22	56
Técnicas de Dança (d) (e)	12	14	20	46
Música	2	2	2	6
Práticas Complementares de Dança (e) (f)	2	2	-	4
Educação Moral e Religiosa (g)	(1)	(1)	(1)	(3)
(h)	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir	41/44 (42/45)	43/46 (44/47)	47/50 (48/51)	131/140 (134/143)
Oferta Complementar (i)	(2)	(2)	(2)	(6)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.
 (d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.
 (e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.
 (f) A carga horária semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.
 (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
 (i) A carga horária indicada corresponde à carga horária máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também lecionada em 45 minutos, ou a carga máxima indicada ser aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar.
 Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária correspondente não é transferível para outras disciplinas.

ANEXO III

Curso Básico de Música — 2.º Ciclo (a)

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

Parte A

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

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

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

- (a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
- (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
- (c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.
- (d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.
- (e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.
- (f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
- (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
- (h) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
- (i) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

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

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

- (a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.
- (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
- (c) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Português.

- (d) Do total da carga, no mínimo, 6 × 45 minutos para Matemática.
 (e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.
 (f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
 (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO IV

Curso Básico de Música — 3.º Ciclo (a)

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

Parte A

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

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês. Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História. Geografia.				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais. Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Educação Física	135	135	135	405
Formação Vocacional (d)	315	315	315	945
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Instrumento	90	90	90	270
Classes de Conjunto (e)	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(45)	(135)
(g)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (h)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	4725/5130 (4860/5265)
Oferta Complementar (i)	(45)	(45)	(45)	(135)

- (a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.
 (d) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical, na disciplina de Classes de Conjunto ou a ser destinados à criação de uma disciplina de Oferta Complementar.
 (e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
 (h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.
 (i) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

Parte B

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

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras	5	5	5	15
Inglês. Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	5	5	5	15
História. Geografia.				
Matemática	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais	5	5	5	15
Ciências Naturais. Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Educação Física	3	3	3	9
Formação Vocacional (d)	7	7	7	21
Formação Musical	2 (3)	2 (3)	2 (3)	6 (9)
Instrumento	2	2	2	6
Classes de Conjunto (e)	2(3)	2(3)	2(3)	6 (9)
Educação Moral e Religiosa (f)	(1)	(1)	(1)	(3)
(g)	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a cumprir	35/38	35/38	35/38	105/114
	(36/39)	(36/39)	(36/39)	(108/117)
Oferta Complementar (h)	(1)	(1)	(1)	(3)

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.
 (d) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto ou a ser destinados à criação de uma disciplina de Oferta Complementar.
 (e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (g) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.
 (h) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga horária da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

ANEXO V

Curso Básico de Canto Gregoriano — 2.º Ciclo

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

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

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

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

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.
 (d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.
 (e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
 (h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

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

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

(a) A carga horária semanal refere-se ao tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 minutos, ficando ao critério de cada escola o estabelecimento de outra unidade com a consequente adaptação aos limites estabelecidos.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Português.
 (d) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Matemática.
 (e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.
 (f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (g) Contempla mais tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizada na componente de formação vocacional em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO VI

Curso Básico de Canto Gregoriano — 3.º Ciclo

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

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

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês. Língua Estrangeira II.				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História. Geografia.				
Matemática.	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais. Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Educação Física	135	135	135	405
Formação Vocacional.	315	315	315	945
Formação Musical	90	90	90	270
Prática Instrumental	45	45	45	135
Classes de Conjunto (d)	135	135	135	405
Prática Vocal	45	45	45	135
Educação Moral e Religiosa (e)	(45)	(45)	(45)	(135)
(f)	(45)	(45)	(45)	(135)
<i>Tempo a cumprir (g) . . .</i>	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	4725/5130 (4860/5265)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
 (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turnos não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
 (c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Canto Gregoriano do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.
 (d) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra e Coro Gregoriano.
 (e) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (f) Contempla mais 45 minutos de frequência facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
 (g) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Parte B

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

Componentes do Currículo	Carga horária semanal (a)(b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras	5	5	5	15
Inglês. Língua Estrangeira II.				

Componentes do Currículo	Carga horária semanal (a)(b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Ciências Humanas e Sociais	5	5	5	15
História.				
Geografia.				
Matemática.	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais	5	5	5	15
Ciências Naturais.				
Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(2)	(2)	(2)	(6)
Educação Física	3	3	3	9
Formação Vocacional.	7	7	7	21
Formação Musical	2	2	2	6
Prática Instrumental	1	1	1	3
Classes de Conjunto (d)	3	3	3	9
Prática Vocal	1	1	1	3
Educação Moral e Religiosa (e)	(1)	(1)	(1)	(3)
(f)	(1)	(1)	(1)	(3)
<i>Tempo a cumprir</i>	35/38	35/38	35/38	105/114
	(36/39)	(36/39)	(36/39)	(108/117)

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

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

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

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

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

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

ANEXO VII

(a que se refere o artigo 2.º)

Instrumentos que podem ser ministrados

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

ANEXO VIII

(a que se refere o artigo 4.º)

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos básicos e o grau das disciplinas da componente de formação vocacional dos Cursos Básicos de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime supletivo.

	Curso Básico de Música e de Canto Gregoriano				
	2.º ciclo	3.º ciclo	4.º ciclo	5.º ciclo	6.º ciclo
Ano de escolaridade	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
Grau das disciplinas da componente de formação vocacional	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º

REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

Assembleia Legislativa

Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores n.º 26/2012/A

Recomenda ao Governo da República que crie um regime tarifário especial e transitório nos serviços de acesso à Internet nas ilhas das Flores e do Corvo

São conhecidos os enormes constrangimentos a que as comunicações eletrónicas estão sujeitas nas ilhas das Flores e do Corvo, em resultado da não existência de ligação destas ilhas a um anel de fibra ótica, obrigando à

Anexo B – Projeto educativo EVDCR

ESCOLA

VOCACIONAL

DE DANÇA

DAS CALDAS DA RAINHA

“(…) A Arte, a par de outras formas de conhecimento – ciência, tecnologia, filosofia, humanidades... - concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa. (...)”

Diário da Republica, 2ª série – nº19 de 28 de Janeiro de 2013

Projeto Educativo | Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha | julho 2016

PROJETO EDUCATIVO

Introdução

Identificação

- » Enquadramento Jurídico
- » Caracterização do Meio
- » Caracterização Económica
- » Caracterização Cultural
- » Caracterização da Comunidade Escolar

Caracterização da Escola

- » Localização
- » História
- » Envolvimento da EVDR no contexto comunitário/local
- » Estrutura Organizacional
- » Recursos Humanos
- » Recursos Materiais
- » Estrutura Curricular

O Projeto

Linhas Orientadoras | Objetivos Gerais e Específicos

Conclusão

Projeto Educativo | Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha | julho 2016

INTRODUÇÃO

O Projeto Educativo [PE] da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha [EVDCR] visa dar cumprimento ao princípio manifestado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº9/79 de 19 de Março).

Este PE pretende consagrar a orientação educativa da escola, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais esta se propõe cumprir a sua função educativa.

Cada escola é uma realidade singular, e por conseguinte, o seu projeto é sempre um processo único, construído a partir dela própria e que a ela deve ser constantemente reportado.

A Direção da EVDCR elaborou este projeto no intuito de definir princípios orientadores, objetivos gerais e linhas de orientação partindo do princípio de que a Dança possibilita uma educação integral, pois como processo educacional faculta a perfeita formação corporal, um espírito sociabilizador, possibilita o processo criativo e desenvolve aspetos éticos e estéticos que se consideram de extrema importância ao desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo.

Assim sendo, pretendemos uma escola em que a qualidade do ensino e das aprendizagens seja promotora de uma cultura de exigência, responsabilidade, inclusão e participação da comunidade escolar, tendo em vista a promoção de percursos académicos e formativos que assentem numa formação integral do aluno, valorizando as dimensões estéticas e artísticas do desenvolvimento do aluno, assegurando uma oferta diversificada e de qualidade que proporcione à comunidade educativa o acesso à cultura e à arte.

O grau de consecução deste projeto irá com certeza determinar o nível de sucesso que esta escola poderá vir a atingir, pois esta só será verdadeiramente reconhecida na medida em que for capaz de reconhecer e resolver os seus próprios problemas.

Identificação

Enquadramento Jurídico

A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha é uma escola particular de ensino artístico especializado, sujeita ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Tem como Entidade Titular a Sociedade de Instrução e Recreio “Os Pimpões”.

Foi criada no âmbito da reestruturação do Ensino Artístico Especializado, regulando-se então, pelos princípios consagrados na Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho.

É a única escola de Dança das Caldas da Rainha reconhecida oficialmente pelo Ministério de Educação. Integrou de 2002/2003 a 2008/2009, o projeto da Experiência Pedagógica, ao abrigo do Despacho nº 25 549/99, visando o desenvolvimento do Curso Básico de Dança e Iniciações ao 1º Ciclo. Ministra Cursos Oficiais e Livres.

Atualmente rege-se por Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho.

Caracterização do Meio

Berço do primeiro hospital termal do mundo, o concelho de Caldas da Rainha deve a sua história e nome à rainha D. Leonor, mulher de El-Rei D. João II, esta viajava da vila de Óbidos para a Batalha quando viu, um grupo de gente humilde que se banhava em água enlameada e quente. Mandou parar a carruagem e quis saber o que significava aquilo. Eram tratamentos, disseram-lhe. Aquelas águas eram milagrosas: acalmavam dores e saravam feridas. Contavam-se até os casos de paráliticos que voltavam a andar como que por milagre. A Rainha, que então padecia de uma úlcera no peito que não havia maneira de fechar, quis fazer a experiência e viu que tudo o que lhe tinham dito era verdade: viu-se curada em poucos dias. Face a este acontecimento, a Rainha mandou erguer naquele lugar um edifício com fins terapêuticos – o Hospital Termal.

Situada na orla marítima da Alta Estremadura, entre Alcobaça e Óbidos, a cidade de Caldas é a cidade luz, romântica, graciosa, discreta e diáfana. É, no distrito de Leiria, o quinto concelho do

Projeto Educativo | Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha | julho 2016

distrito em área 255,87 km² e o quarto em número de habitantes 44 064, com densidade populacional de 170 habitantes por km². O concelho é composto por 16 freguesias, tais como, A-dos-Francos, Alvorninha, Carvalhal Benfeito, Coto, Foz do Arelho, Landal, Nadadouro, Nossa Sra. do Pópulo, Salir de Matos, Salir do Porto, Sta. Catarina, Gregório, Sto. Onofre, Serra do Bouro, Tornada e Vidais.

A riqueza do seu património arquitetónico, a beleza das praias e a gastronomia e doçaria típica são alguns dos seus chamarizes. A cerâmica típica das Caldas, que conheceu o seu auge artístico e comercial com os trabalhos de Rafael Bordalo Pinheiro, é caracterizada pela temática de cariz popular onde sobressai o Zé Povinho. Destacam-se ainda os conjuntos inspirados em folhas de repolho e a "outra" loiça típica, inspirada em motivos fálicos.

Na gastronomia, por influência da cultura conventual, as trouxas, as lampreias de ovos e as famosas cavacas são referências da riqueza, da singularidade e identidade cultural da cidade.

A oferta turística é também constituída pela belíssima praia da Foz do Arelho, situada na confluência da Lagoa de Óbidos com o mar. A Lagoa terá sido mais extensa, chegando inclusivamente até às muralhas de Óbidos. Ideal para a prática de desportos náuticos como o windsurf, fica nos concelhos das Caldas da Rainha (margem norte) e Óbidos (margem sul), servindo de fronteira.

Caracterização Económica

Trata-se de uma área de agricultura, assente em sistemas policulturais, onde a vinicultura e os cereais foram tradicionalmente dominantes. Atualmente tais culturas foram substituídas por outras mais rentáveis, nomeadamente hortícolas e pomares, onde predominam as pereiras e macieiras.

No plano industrial, Caldas da Rainha apresenta acentuada especialização no tradicional setor das faianças, sector que tem vindo a sofrer com o encerramento de várias fábricas. O tecido industrial tem vindo a diversificar-se com outras atividades desenvolvidas no concelho: mobiliário, bebidas, agroalimentar e artes gráficas. A construção e obras públicas são atividades que ocupam uma grande parte da população. Em termos de dimensão existem sobretudo pequenas e médias empresas. O concelho apresenta um elevado índice de terciarização da sua economia. Caldas da Rainha tem no comércio a atividade mais importante neste sector, sobretudo o comércio a retalho.

Caracterização Cultural

Caldas da Rainha, caracterizada por uma forte tradição cultural mantém um polo de diversificada oferta cultural: Museus, Centro de Artes, ESAD, Centro Cultural e de Congressos, Teatro da Rainha e Coletividades de Desporto e Cultura. A cerâmica artística é uma das principais responsáveis pelo prestígio internacional da nossa cidade, destacando-se nomes como Maria dos Cacos, Manuel Mafra, Rafael Bordalo Pinheiro, Mestre Francisco Elias e Avelino Soares Belo. Atualmente Eduardo Constantino e Ferreira da Silva são, entre outros, nomes de incontornável referência.

Caraterização da Comunidade Escolar abrangida pelo PE

No que respeita à Educação, existem no concelho, no ensino oficial, 3 agrupamentos de escolas, abrangendo alunos do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade (um deles também com alunos do ensino secundário) e 2 escolas secundárias. No ensino secundário há ainda uma Escola Profissional e, no ensino superior, 1 escola integrada no Instituto Politécnico de Leiria. Existem ainda, referentes a estabelecimentos particulares e IPSS 11 instituições e 2 colégios (públicos de gestão privada). Integram-se nestes últimos 2 de ensino artístico especializado: A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha e o Conservatório de Música das Caldas da Rainha.

Freguesias

As freguesias do Concelho das Caldas da Rainha, são os seguintes:

- A dos Francos
- Alvorninha
- Carvalhal Benfeito
- Coto
- Foz do Arelho
- Landal
- Nadadouro
- Nossa Senhora do Pópulo (Caldas da Rainha)
- Salir de Matos
- Salir do Porto
- Santa Catarina
- Santo Onofre (Caldas da Rainha)
- São Gregório

Projeto Educativo | Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha | julho 2016

- Serra do Bouro
- Tornada
- Vidais

Escolas

As Caldas da Rainha contam com um variado leque de estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário - Públicos e Privados - entre os quais destacam-se:

Agrup. Escolas Rafaelo Bordalo Pinheiro	Agrup. Escolas Raul Proença	Agrup. Escolas D. João II	Ensino na Rede Privada
- Centro Escolar de Alvorninha (EB1 de Alvorninha)		- Centro Escolar N.º Sra Pópulo (EB1 de N.º Sra do Pópulo)	
- Centro Escolar Santa Catarina (EB1 de Santa Catarina)	- Centro Escolar de Santo Onofre (EB1 de Santo Onofre)	- Centro Escolar de Salir de Matos (EB1 de Salir de Matos)	
- EB1 do Carvalhal Benfeito	- EB1 do Bairro dos Arneiros	- EB1 do Avenal	- Centro Social e Paroquial de Caldas da Rainha
- EB1 do Peso	- EB1 do Bairro da Ponte	- EB1 do Campo	- Colégio "O Brinquinho"
- EB1 das Relvas	- EB1 da Foz do Arelho	- EB1 do Chão da Parada	- Colégio Rainha D. Leonor
- EB1 Santa Susana	- EB1 do Nadadouro	- EB1 do Coto	- <u>Colégio Frei Cristóvão</u>
-EB1 Casais da Serra	- EB1 do Parque	- EB1 da Encosta do Sol	- Infancoop
- EB1 Vidais	- EB1 de Santo Onofre	- EB1 da Lagoa Parceira	
- EB1 São Gregório		- EB1 do Reguengo da Parada	
- EB1 A-dos-Francos		- EB1 de Salir do Porto	
		- EB1 de Tornada	

No âmbito do Ensino Superior destacam-se:

- Pólo da Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa;
- Escola Superior de Artes e Design, do Instituto Politécnico de Leiria.

Quanto ao ensino profissional, assinalam-se:

- Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL);
- Escola de Tecnologia e Gestão Industrial (ETGI);
- Escola Profissional Técnica Empresarial do Oeste (ETEO);
- Escola de Hotelaria e Turismo do Oeste (EHTO).

Ensino Artístico Especializado:

- Conservatório de Música das Caldas da Rainha
- Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Localização

A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha está situada no 1º piso do edifício dos Pimpões, na Rua Dr. Fernando Correia – Bairro Além da Ponte, em pleno centro da cidade de Caldas da Rainha.

História

Entidade Titular:

Fundada em 19 de Fevereiro de 1938, a Sociedade de Instrução e Recreio “Os Pimpões” tem procurado, ao longo dos seus mais de 75 anos de atividade ininterrupta, servir os seus associados e a população em geral, proporcionando-lhes o acesso a atividades de índole cultural, desportiva e recreativa, de acordo com as suas manifestações de interesses e colocando sempre, como objetivo primeiro, a qualidade dos muitos eventos que organiza.

Atualmente tem mais de 10.000 sócios ativos e dos seus registos consta a passagem de mais 18.000 pessoas desde a sua fundação. Dos atuais sócios, mais de 2.500 desenvolvem atividades regulares no âmbito desportivo em aprendizagem, lazer e competição nas modalidades de Natação, Basquetebol, Ginástica, Karaté e participam no Grupo de Teatro, no Grupo Coral, nos Passeios Pedestres.

Em 2002 Os Pimpões inicia a sua atividade em Dança sendo o projeto reconhecido no ano letivo 2002/2003 pelo Ministério da Educação como Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha.

Paralelamente às atividades regulares, a Associação abre as suas portas a todos os espetáculos que, diretamente ou através de parceria com a Autarquia, o Conservatório de Música, as Escolas da cidade e outras entidades públicas e privadas, se realizam nas suas instalações e nas mais variadas áreas. Até à abertura do Centro Cultural e Congressos das Caldas da Rainha em 2009, saliente-se que quase todos os espetáculos que no âmbito da itinerância do IPAE, se deslocaram às Caldas da Rainha, foram realizados na Sala-Auditório dos Pimpões.

Projeto Educativo | Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha | julho 2016

Durante a década de 70, a Casa da Cultura teve um papel muito relevante para a formação cultural de uma geração, substituindo-se de forma épica à própria Câmara e outros institutos governamentais a quem competiria essa responsabilidade.

Nascida sob o estigma de utilizar o velho Casino que tão entrosado estava na vida da cidade e onde muitos bailados foram dançados, a Casa da Cultura nunca conseguiu livrar-se dessa marca que a condenou a ser, de forma involuntária, uma fonte de divisão da sociedade caldense e por isso mesmo nunca conseguiu ver reconhecido o seu extraordinário papel para o desenvolvimento da cultura da cidade e na cidade.

Foram aqui criadas as raízes do Teatro da Rainha e de outras artes cénicas como o teatro de marionetas. Foram igualmente desenvolvidas atividades nas áreas desportivas e circenses. Foi contudo no ensino da dança clássica e sobretudo no ensino da Técnica de Dança Clássica que a Casa da Cultura mais se notabilizou com o trabalho do Prof. José Correia a colmatar a lacuna deixada pelo fim das aulas da conceituada professora Isabel Affonseca no ginásio do Colégio Ramalho Ortigão.

Já nesta altura os espetáculos de dança da Casa da Cultura eram realizados no auditório dos Pimpões, atual entidade titular da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha. Posteriormente marca-se um caminho mais ou menos vago mas persistente na continuidade do ensino da dança. Com ex alunas do professor José Correia e Isabel Affonseca desenvolve-se a atividade nos Bombeiros Voluntários das Caldas da Rainha sob orientação de Manuela Baroso e Vanda Aguiar inicia o Atelier da Dança.

Tal como no passado, apesar do fecho da Casa da Cultura, todos os espetáculos de Dança eram realizados nos Pimpões. Sendo que muitos dos Diretores dos Pimpões já o tinham sido na Casa da Cultura, surgia cada vez mais o desejo de ter esta atividade como residente.

Atelier da Dança | Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha

É neste contexto que o Atelier da Dança, após quase uma década de funcionamento, se une aos Pimpões para criar uma Escola de Ensino Artístico Especializado. Surge assim o aparecimento da Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha, que passou a proporcionar á sua comunidade não só o Ensino Livre como também os Cursos Vocacionais com um leque mais abrangente na sua oferta educativa.

Dos seus planos de atividades ressalva-se a forte interação com as escolas de ensino regular muito antes de ter em funcionamento o Ensino Articulado.

Por razão da “Reforma do Ensino Artístico em Portugal”, a **EVDCR** começa a lecionar no panorâma do ensino artístico especializado e no regime de Articulado em Dança no 2º Ciclo apenas em 2009, tendo trabalhado anteriormente apenas nas Iniciações (1º Ciclo) e Cursos Livres.

Envolvimento da EVDCR no Contexto Comunitário

A postura de colaboração e cooperação com as Entidades/Instituições que constituem o tecido social, económico e empresarial da Região assume um papel fundamental para o bom funcionamento da Escola de Dança, na medida em que possibilitam uma maior sinergia de esforços para a prossecução dos objetivos.

Com uma estrutura forte e reconhecida, a funcionar em pleno, a EVDCR investe cada vez mais nas suas parcerias com entidades locais, alargando desta forma territórios de intervenção. Dispõe de uma rede de contactos com várias entidades e instituições locais que conhecem a forma como temos vindo a trabalhar e os níveis de sucesso alcançados.

Apresenta-se como Entidade Parceira das Escolas da Região e Concelhos limítrofes, com quem estabeleceu Protocolos de Cooperação assinados no âmbito do Ensino Especializado da Dança.

Tem protocolo com o Colégio Rainha D. Leonor no âmbito do Ensino Articulado desde 2009, e com o Agrupamento de Escolas Raul Proença, desde julho de 2016. Mantém 2 Protocolos de Colaboração com a Escola Superior de Dança do IP de Lisboa. Um no âmbito do GED – Grupo Experimental de Dança das Caldas da Rainha e da colaboração conjunta no sentido de fomentar a entrada de alunos finalistas da ESD no mercado de trabalho. Esta parceria abrange os alunos finalistas da ESD que podem colaborar como criadores ou intérpretes

Projeto Educativo | Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha | julho 2016

do GED e permite a colaboração de alunos da EVDCR como interpretes. O segundo Protocolo visa regular as relações entre a ESD e a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha tendo em vista a realização da componente de formação de iniciação à prática profissional, designada por estágio, do curso de mestrado em ensino da dança, prevista na alínea c) do nº 2 do art.º 7º do D.L. nº 220/2009, de 9 de Setembro.

Celebrou em 2010 um protocolo de colaboração com o CCC, Centro Cultural e Congressos das Caldas da Rainha que visa para além da valorização das relações culturais e artísticas já existentes, intensificar a cooperação tecnológica, pedagógica e artística das duas instituições.

Desta rede de funcionamento surge uma forte procura da **EVDCR** como entidade formadora na área da Dança. Por parte da autarquia e restantes entidades há o reconhecimento e envolvimento nas mais variadas vertentes das atividades culturais da cidade de Caldas da Rainha.

Destaca-se o trabalho que desenvolve de forma regular e intensa com as Entidades Culturais da Região, promovendo atividades, espetáculos de dança, encontros pedagógicos, residências artísticas, *workshops*, *masterclasses*.

Em resumo e sumariamente, existem diversos fatores determinantes na interação e relevância da EVDCR com a comunidade. O facto de ser reconhecida pelo Ministério da Educação, o evento “Caldas em Dança”, o Evento “Encontro Regional de Dança” e os Espetáculos de Encerramento do Ano Letivo e sobretudo o GED (Grupo Experimental de Dança da EVDCR), são disso exemplo.

Ao longo destes anos de experiência profissional, especialmente na programação do Caldas em Dança, a EVDCR proporcionou formação com profissionais de renome como, Carlos Caldas, Luísa Carles, Sofia Santiago, Luísa Vendrell, José Luís Vieira, Alfonso Caeytano, Paula Lança, Luís Antunes, Luís Damas Ana Silva Marques, Sofia Silva, Francisco Pedro, Bruno Cochat, Michel, Daniel Cardoso, Rui Lopes Graça entre outros.

Apesar do aparecimento do CCC, Centro Cultural e Congressos das Caldas da Rainha ter devolvido à cidade um novo fôlego cultural com as programações constantes nas mais variadas áreas artística, através da EVDCR e no contexto do Caldas em Dança, intensificam-se ofertas à

comunidade na área específica da dança não só através das formações anteriormente mencionadas como a Comemoração do Dia Mundial da Dança com estreia do programa de originais do GED, como todo um trabalho intenso na área da divulgação especialmente dedicado á rede de Ensino Pré – Escolar com o objetivo de cativar novos formandos desde o 1º Ciclo.

Tem, ao nível da programação em Dança, proporcionado espetáculos de Dança direcionados a várias faixas etárias. A convite da EVDCR já foram apresentados diversos espetáculos de dança tendo as Caldas da Rainha como palco, entre elas a CEDECE, a Escola Superior de Dança do IP Lx, a Faculdade de Motricidade Humana, o grupo de Dança TILT, Escola Vocacional de Dança de Tomar, a Companhia de Dança Clara Leão, os coreógrafos Bruno Cochat e Filipa Francisco, a Faculdade de Danza de Cáceres e os coreógrafos Rui Lopes Graça e Daniel Cardoso, entre outros.

Com o Encontro Regional de Dança, projeto este a celebrar o 20º aniversário em 2015, a **EVDCR** tem mantido uma relação regular com muitas das escolas de dança oficiais e não oficiais da região e que há muito foi além do distrito. Todos os anos celebra um encontro entre várias escolas que participam com um coreografia da turma mais avançada da área de dança contemporânea/moderna e ou criativa. Deste evento tão desejado por várias escolas estabeleceram-se laços fortes de cumplicidade artística que trazem anualmente à nossa cidade um público muito variado proveniente de várias cidades do distrito de Leiria e até mesmo de Lisboa.

A **EVDCR** foi pioneira ao promover o 1º Encontro de “Trocas Pedagógicas” (ao qual já 4 outros “Trocas Pedagógicas” se sucederam sempre com crescente adesão de outras escolas) encontro dedicado às Escolas de Ensino Artístico Especializado no âmbito da Experiência Pedagógica e direcionado especialmente às Direções Pedagógicas de cada estabelecimento de ensino. Pela primeira vez, há uma troca efetiva de conhecimento, sendo que todas as escolas envolvidas tiveram acesso ao trabalho desenvolvido por cada uma. Verificaram-se divergências e semelhanças, mas sobretudo traçou-se uma linha horizontal na aplicação dos planos de estudo em vigor e respetiva avaliação.

Como reconhecimento do grau de qualidade de todo este percurso destaca-se sobretudo a relação pedagógica que mantém com a Escola de Dança do Conservatório Nacional ao proporcionar formação do e assistência de aulas dos mais prestigiantes profissionais de Dança

a lecionar no nosso país ao nosso corpo docente de uma forma regular e também a relação com a Escola Superior de Dança no âmbito do GED.

Estrutura Organizacional

A EVDCR tem uma Direção própria composta por 3 elementos, sendo 2 da EVDCR e 1 indicada pela Direção dos Pimpões (Entidade Titular).

O órgão decisório máximo da EVDCR é o Conselho Pedagógico, constituído pela Direção Pedagógica e Coordenadores de Disciplina. A Direção Pedagógica é assegurada pela professora Isabel Gonçalves Batista Moniz Barreto.

Tal como referido, a Sociedade de Instrução e Recreio “Os Pimpões” é a Entidade Titular da EVDCR. A sua estrutura diretiva é composta por uma Mesa da Assembleia Geral, com 4 elementos, um Conselho Fiscal, com 3 elementos, e uma Direção formada por 7 Associados. Todos os órgãos são eleitos por mandatos de 2 anos e não auferem qualquer remuneração.

Recursos Humanos

A **EVDCR** tem como política a estabilidade e qualidade dos seus quadros. Prosseguindo essa política, todos os colaboradores docentes e não docente têm vínculo sob forma de contrato a prazo ou contrato efetivo. A estabilidade do corpo docente é atestada pelos diversos professores que integram o corpo docente da EVDCR desde o início.

Desta forma a escola aposta num corpo docente fixo e altamente qualificado a quem é atribuída, dentro de cada área de especialidade a responsabilidade de “coaching” de todos os novos docentes. O sucesso dos projetos educativos depende, entre outros fatores, da forte constituição do corpo docente enquanto pedagogos e excelentes orientadores não só dos seus alunos como dos colegas de trabalho da sua área de intervenção.

Com esta partilha de responsabilidades e análise de resultados assegura-se uma pertença característica de cada interveniente no processo educativo. Finalmente e não menos

importante, as condições físicas proporcionadas para a prática desta área artística, consolidam os níveis de empenho quer dos professores quer dos seus alunos.

O Corpo Docente da **EVDCR** responsável pelos Cursos Vocacionais de Dança é constituído por 6 professores, todos dotados de habilitação própria para as disciplinas que lecionam, 2 com grau de Mestre. Também no Cursos Livres são aplicadas as mesmas regras.

Docentes c/ vínculo	Docentes s/ vínculo	Não docentes c/ vínculo
Isabel G. B. Moniz Barreto Direção Pedagógica	Rita Capinha	Vitalina Ferreira (Administrativa)
Joana Carlos	Marta Baptista	
Ana Sofia Castanhinha	Sofia Inácio	
Cristina Correia	Rita Monteiro	
	Prof. de Música (a designar)	

Instalações | Recursos Materiais

A Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha funciona no edifício da Sociedade de Instrução e Recreio “Os Pimpões”, estando localizada no Piso 2, sendo o seu acesso através de uma escada localizada no *hall* de entrada do referido edifício.

É constituída por 2 Estúdios de Dança, Estúdio 1 e 2, com capacidade para 17 e 14 alunos respetivamente (4 m²/aluno), e pelos restantes espaços necessários ao bom funcionamento do estabelecimento de ensino, nomeadamente: Entrada, Hall/Estar, Sala da Direção, Vestiário de Docentes, Sala de Docentes, Sala de Estudo/Música, Camarins/Vestiários, antecâmara, Instalações Sanitárias/Balneários Femininos e Masculinos.

Este espaço é complementar aos já existentes da S.I.R “Os Pimpões”, ao nível do piso I do edifício, onde se encontram: Serviços Administrativos/Secretaria Central, Sala de Direção/Reuniões, Cafeteria e Copa; Instalações Sanitárias Femininas e Masculinas, Camarins de apoio e Auditório.

Destaca-se o Auditório, com plateia telescópica, com capacidade para 251 lugares, permitindo a apresentação pública de todos os espetáculos organizados e promovidos pela EVDCR. O Auditório está ligado aos camarins/vestiários através de uma escada localizada em palco, que permite a utilização destes espaços, tanto pela EVDCR como o auditório aquando de espetáculos.

Ao nível do Piso 0 encontra-se a Piscina e todas as instalações que lhe estão inerentes.

A **EVDCR** presta apoio técnico a toda a formação que realiza, com afetação dos seguintes recursos:

Serviços de reprografia: Secretaria Central da Entidade Titular

Recursos didáticos: 1 vídeo projetor, 1 leitor de DVD, 1 televisor, 4 leitores de CDs, 1 leitor USB.

Recursos informáticos: 1 servidor, 1 computador de secretária, 1 computador portátil, 1 impressoras.

Recursos Específicos / Dança: 1 máquina fotográfica, 1 câmara de vídeo, 2 microfones.

Todos os Recursos Pedagógicos, Equipamentos e Materiais Didáticos serão disponibilizados em contexto de formação, mas também em intervalos sobre a responsabilidade de um professor e ou auxiliar.

Sempre que a especificidade da formação/aulas, ou a incompatibilidade/sobreposição de horários assim o exigir, serão, sempre que necessário, estabelecidos Protocolos de Parceria com organismos adequados para o efeito, assegurando um espaço, materiais e equipamentos necessários.

Estrutura Curricular

Ensino Artístico Especializado

Os **Cursos de Ensino Artístico Especializado** destinam-se a alunos que sentem e revelam vocação nesta área artística e que procuram uma formação de excelência que lhes proporcione no futuro uma profissão neste ramo artístico. Abraça alunos que pretendam vir a integrar Grupos/Companhias de Dança/Escolas em Portugal e no Estrangeiro, bem como optar por outras vias profissionais no domínio das artes, tendo esta formação como base essencial. Nos termos da Portaria nº 225/2012 de 30 de julho, o Curso Básico de Dança é ministrado em Regime Articulado no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

Organização das Iniciações no 1.º ciclo

As iniciações em Dança destinam-se a alunos que frequentem o 1.º ciclo do Ensino Básico e que revelam interesse e vocação para esta área artística. Têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais.

A EVDCR organiza-os de seguinte forma:

Organização Curricular para 1º ciclo		
Turmas	1º, 2º, 3º, 4º	
Disciplinas	Técnica de Dança Clássica	2x50'
	Introdução à Técnica de Dança Contemporânea	1x50'
	Dança Criativa	1x50'

O Curso Básico de Dança destina-se a alunos que ingressem no 2º Ciclo e demonstrem vocação e capacidades para esta área da Dança e que pretendam uma formação intensiva e especializada

Curso Básico de Dança I 2º Ciclo

Componentes currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5º ano	6º ano	Total de ciclo
Línguas e Estudos Sociais Português Inglês História e Geografia de Portugal	(c) 500	(c) 500	1000
Matemática e Ciências Matemática Ciências Naturais	(d) 350	(d) 350	700
Educação Visual	90	90	180
Formação Vocacional	630	630	1260
Técnicas de Dança (e)	450	450	900
Música	90	90	180
Expressão Criativa	90	90	180
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(90)
(g)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (h)	1665/1710 (1710/1755)	1665/1710 (1710/1755)	3330/3420 (3420/3510)

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

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

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português. (d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática. (e) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico,

os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo devem assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas. Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a lecionação da mesma.

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

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de

conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

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

(i) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na lecionação de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar

Curso Básico de Dança I 3º Ciclo

Componentes currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7º ano	8º ano	9º ano	Total de Ciclo
Áreas Disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas estrangeiras	225	225	225	675
Inglês				
Língua estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História				
Geografia				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Formação Vocacional	720	810	900	2520
Técnicas de Dança (d)	540	630	900	2070
Música	90	90	90	270
Práticas Complementares de Dança (e) (f)	90	90	-	180
Educação Moral e Religiosa (g)	(45)	(45)	(45)	(135)
(h)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (i)	1845/1980 (1890/2025)	1935/2070 (1980/2115)	2115/2250 (2160/2295)	5895/6300 (6030/6435)
Oferta Complementar (j)	(90)	(90)	(90)	(270)

- (a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.
- (b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.
- (c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Dança do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.
- (d) Sob a designação de Técnicas de Dança incluem-se as seguintes técnicas: Técnica de Dança Clássica e Técnica de Dança Contemporânea. De acordo com o seu projeto pedagógico, os estabelecimentos de ensino artístico especializado podem desenvolver mais aprofundadamente uma das técnicas de dança; contudo deverão assegurar o desenvolvimento das capacidades de base específicas das várias técnicas.
- (e) Atendendo à sua natureza, a disciplina pode ser lecionada por mais de um professor, desde que tal não implique, no somatório dos horários dos professores da disciplina, mais que a carga letiva prevista para a leção da mesma.
- (f) A carga letiva semanal da disciplina de Práticas Complementares de Dança pode ser reduzida para 45 minutos, sendo o tempo letivo remanescente gerido de forma flexível pela escola, dentro do mesmo período letivo. Esta alteração deve constar do horário dos alunos e ser dada a conhecer aos encarregados de educação.
- (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
- (h) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.
- (i) Se, da distribuição das cargas horárias das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.
- (j) A carga letiva indicada corresponde à carga máxima da disciplina da componente de formação vocacional, podendo ser também aplicada na leção de duas disciplinas de Oferta Complementar. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola. Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva correspondente não é transferível para outras disciplinas.

Cursos Livres

Os Cursos Livres destinam-se a crianças a partir dos 3 anos de idade que completem 4 até dezembro do ano letivo seguinte. Têm como objetivo a aprendizagem da Dança não como via profissionalizante mas sim um complemento formativo.

A EVDCR defende que todo o ensino da dança deve ser rigoroso e com qualidade pois desta forma abrange uma maior quantidade de população e constitui-se também como um elemento importante na formação de públicos.

Ao longo dos anos a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha sentiu necessidade de ver alterado o seu método de ensino no âmbito da Técnica de Dança Clássica [TDC]. Desde 1991 através do Atelier da Dança, entidade que precede a origem da EVDCR, até ao ano de Projeto Educativo I Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha I julho de 2016

2010/2011 a escola seguia o método de ensino da R.A.D. (Royal Academy of Dance). Desta prática metodológica e através de uma prática reflexiva dos resultados deste processo de ensino (que se balizavam muito além das classificações obtidas nos exames, que sempre foram bastante positivas), verificou-se que os alunos tendiam a revelar dificuldades de adaptação a outros métodos e sistemas de ensino aquando a sua participação em workshops de outras escolas, etc, encontrando-se demasiados habituados ao método de R.A.D. Desta forma e tendo em conta este aspecto, a direcção da EVDCR sentiu que a escola deveria implementar uma nova estratégia de ensino de TDC e desse modo aplicar um programa próprio que pudesse ter a base provada de outros métodos diferentes e desta forma fosse original e alternativo aos programas já existentes.

Para a direcção da escola, a Técnica de Dança Clássica [TDC] é extremamente importante pois é uma base sólida para a formação em Dança que se pretende desenvolver nos alunos e assim, a versatilidade e qualidade técnica, a formação ecléctica e a criação de uma identidade própria evocaram a vontade de mudança da estratégia da escola no que diz respeito ao ensino de TDC.

O conceito e objectivos da escola foram ao encontro dos interesses, ideias e necessidades da investigação da docente Cristina Correia que por esta altura preparava o seu projecto no Mestrado em Metodologias do Ensino da Dança. Desta simbiose de interesses surgiu a criação de um novo plano de estudos para o Ensino Livre - do Pré Primário ao 2º Ciclo - através do cruzamento dos Métodos de ensino de TDC de Cecchetti, Vaganova e Royal Academy of Dance. Da análise e estudo destes três métodos do ensino da TDC a docente Cristina Correia concluiu fatores importantes para o desenvolvimento do programa verificando que existiam pontos em comum nos seus princípios. Entre estes, o grande ponto em comum é o rigor de execução que todos os métodos mencionam, proveniente de um bom ensino e da reflexão da prática docente por parte do próprio professor da área disciplinar. Vaganova (1969) e Cecchetti (1992) referem exactamente esse aspecto nos seus livros e recordam a importância de um ensino correcto e claro desde as classes iniciantes até as graus mais avançados.

Cumpriu-se a criação do programa para o ensino não vocacional do pré-primário ao nível 5 tendo em conta os métodos estudados, o estudo do desenvolvimento cognitivo, social e motor e os objetivos da EVDCR.

Pretende a docente no futuro ampliar os seus estudos ampliando o programa aos níveis mais avançados.

A criação desse programa revelou ser muito importante e interessante para o desenvolvimento da disciplina na escola assim como para a própria identidade da EVDCR. De um modo geral, contribuiu de forma muito sólida (e à luz da comprovação científica, uma vez que culminou na tese de Mestrado da docente) para o desenvolvimento do Ensino Livre. A prática reflexiva do processo ensino-aprendizagem da TDC, levou sem dúvida à criação de um programa que se considera muito correto e muito válido, equilibrado e original.

Relativamente aos restantes níveis e disciplinas, não abrangidos pelo estudo da docente, a EVDCR estabelece um paralelismo direto com os programas curriculares previstos para os cursos oficiais, adaptando-os obviamente a cargas horárias menores e num contexto não vocacional.

CURSOS LIVRES		
Técnica de Dança Clássica	Dança Criativa	Outras Atividades
Ano Zero até ao Nível 6	Como complemento TDC de Nível 5 e Nível 6	Contemporâneo
Elementar	Elementar	Pop Out
Intermédio	Intermédio	Condição Física
Avançado	Avançado	Sapateado

Introdução ao Movimento	Ano Zero 3 e 4 Anos
Técnica de Dança Clássica	Babies 4 anos Iniciação 5 anos Nível 1 1º Ano Nível 2 2º Ano Nível 3 3º Ano Nível 4 4º Ano Nível 5 5º Ano Nível 6 6º Ano Elementar 7º e 8º Ano Intermédio 9º e 10º Ano Avançado 11º e 12º Ano
Dança Criativa	Nível 5 5º Ano Nível 6 6º Ano Elementar 7º e 8º Ano Intermédio 9º e 10º Ano Avançado 11º e 12º Ano
Técnica de Dança Contemporânea	Elementar Intermédio Avançado <i>Complemento Curricular da opção de Dança Criativa</i>
Condição Física	S/ especificidade
Sapateado	S/ especificidade
Pop Out	Turma de exibição + 16 anos

O PROJETO

Linhas Orientadoras | Objetivos Gerais e Específicos

“Não abdicuem nunca da vossa vontade (...) Sejam, sempre, senhores da vossa liberdade” (João de Melo Falcão Trigos)

Cada escola é uma realidade singular e como tal, o seu projeto é sempre, um processo único, construído a partir dela própria e que a ela deve ser constantemente reportado. É um documento de natureza prognóstica por isso predispõe um futuro possível com linhas orientadoras e objetivos, formulados a partir da avaliação feita pela própria comunidade educativa e que a esta se remetem a cada instante com vista à sua realização.

A EVDCR define como objetivo primordial oferecer aos seus alunos um ensino técnico e artístico de qualidade, proporcionando-lhes o contacto com diferentes linguagens de movimento conseguidas, por um lado através das aulas ministradas na própria escola, mas também pelo contato com outras realidades expressas através dos diversos coreógrafos e professores de dança convidados.

Neste sentido, e atendendo à especificidade de uma Escola de Dança e a importância do seu Projeto Educativo enquanto documento essencial para a ação educativa, importa referir as seguintes linhas orientadoras:

- Formar e não formatar
- Promover uma pedagogia diferenciada
- Recurso a várias formas de Arte como ferramenta pedagógica

Objetivos Gerais I Âmbito Institucional

- » Responder á procura crescente da população de todo o Distrito de Leiria e especificamente ao Concelho das Caldas da Rainha dos saberes ministrados nesta escola;
- » Contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem, oferecendo as melhores condições de trabalho tanto a alunos como a professores;
- » Providenciar espaços adequados ao ensino da Dança a todos os alunos;
- » Reforçar a interação da escola, enquanto espaço cultural e formativo com o meio social, cultural e económico onde está inserida;
- » Fomentar o desenvolvimento de atividades que tornem a escola mais significativa;
- » Divulgar o trabalho realizado na escola, acentuando a participação dos alunos em atividades e ações junto do meio;

- » Investir na comunicação com toda a rede escolar através de realização de mais iniciativas conjuntas, dinamizando projetos de cariz cultural, proporcionando visitas de estudo, estágios profissionais, conferencias, encontros e seminários;
- » Promover a colaboração com outras escolas e instituições e diferentes parceiros educativos;
- » Estimular, na comunidade educativa, relações de convívio, solidariedade e intervenção cultural, através de atividades de extensão curricular, comemorações e apresentações em locais públicos de Espetáculos e Oficinas Coreográficas.

- » Estabelecer parceria com outras escolas, instituições e entidades que se mostrem recetivas ao projeto;

Objetivos Gerais I Pedagógicos

- » Despertar e desenvolver no aluno o gosto pela arte e pela Dança;
 - » Estimular e desenvolver as aptidões específicas na área da Dança;
 - » Proporcionar ao aluno um contacto com o meio artístico e profissional da Dança;
 - » Proporcionar uma formação de qualidade adequada às exigências de conhecimento e práticas da Dança na atualidade;
 - » Proporcionar uma formação eclética e de qualidade adequada às exigências do conhecimento e práticas da dança
 - » Alargar o ensino de forma a abranger diferentes correntes estéticas, técnicas e metodologias da Dança;
 - » Incentivar a integração de valores de vivência e trabalho em grupo como sejam: a solidariedade, a cooperação e o respeito pela individualidade dos pares;
 - » Desenvolver a sensibilidade estética, promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências artísticas e performativas, de modo a estender o âmbito da formação global;
 - » Proporcionar o desenvolvimento de boas bases técnicas e artísticas que possibilitem a eventual prossecução dos estudos em Dança.
-
- » Assegurar o desenvolvimento de competências artístico-culturais, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens e com a sua componente formativa curricular (vocacional e não vocacional);
 - » Promover visitas a companhias de Dança; Teatros Municipais, Escolas de Artes e Instituições culturais;
 - » Promover intercâmbios com alunos de cursos básicos de Dança de outras escolas;
 - » Promover a assistência a ensaios e espetáculos de Dança, participação em aulas e workshops de artistas e professores convidados.
 - » Valorizar o mérito e a excelência.
 - » Proporcionar o desenvolvimento de boas bases técnicas e artísticas que possibilitem a eventual prossecução dos estudos em Dança.

Objetivos I Específicos

- » Desenvolver e dinamizar canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, dentro e fora da escola.
- » Dar continuidade aos projetos de dinamização/aproximação da Dança, desenvolvidos especificamente para a rede do Ensino Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico;
- » Dar continuidade a projetos de estratégia de dinamização da Dança em geral e do Ensino Artístico Especializado em particular, dinamizando atividades de intervenção junto da comunidade escolar do ensino regular;
- » Promover iniciativas que incluam a participação dos alunos e dos seus familiares;
- » Realizar apresentações públicas regularmente dinamizando o trabalho académico e artístico desenvolvido;
- » Promover a organização de horários da EVDCR de forma a articula-los com os das escolas de ensino regular e com os horários laborais;
- » Manter uma comunicação regular com as famílias e promover reuniões com os encarregados de educação, que facilitem o acompanhamento do desempenho dos alunos.
- » Ministrara uma formação artística especializada que abraça a inovação e visa a excelência, articulada com as realidades do país, da região em especial;
- » Evoluir com o objetivo de ambicionar sempre uma escola com uma identidade específica, que promova o desenvolvimento da criatividade e das dimensões humanas e culturais das pessoas que nela estudam e trabalham.
- » Envolver a comunidade educativa na vida da escola, incentivando uma maior participação dos alunos e dos pais, bem como de outras entidades com responsabilidade social na dinâmica organizacional da escola e nas atividades promovidas;
- » Promover o alargamento das iniciativas de trabalho conjunto com outras instituições educativas do mesmo nível de ensino e/ou do ensino superior;
- » Promover a ampla difusão da imagem da escola, interna e externamente, através da mostra daquilo que nela melhor se faz.

CONCLUSÃO

Poder-se-á dizer que o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Dança, seja esta Clássica, Criativa ou Contemporânea, como tantos outros, é intenso e determinado por construtos de dimensões internas mas também externas. As premissas de alcançar resultados que se apresentem felizes aos seus executantes, apresentam-se assim, também, como um objetivo a alcançar.

Paulo Freire (2004) realça, com grande sabedoria, que o ato de ensinar não se resume a uma passagem do saber e do conhecimento de um professor para um aluno. Ao invés, as dimensões presentes no processo ensino-aprendizagem são imensuráveis e todas elas de grande importância. Entre outras dimensões inerentes ao ato de ensinar, nomeia-se a preocupação com o aluno como indivíduo, à necessidade de saber escutar o aluno para também merecer ser escutado e o querer bem aos educandos. Em todas estas preocupações reside uma dimensão que merece aqui, atenção especial. “Ensinar exige alegria e esperança.” (Paulo Freire, 2004) Este pedagogo mostra-se preocupado com o tipo de ambiente ou atmosfera criado num espaço pedagógico. Assim, Paulo Freire desenha uma relação muito direta entre a “alegria necessária à atividade educativa e a esperança”, acrescentando que, “[a] esperança faz parte da natureza humana. (...) A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário (...), é um condicionamento indispensável à experiência histórica.” (Paulo Freire, 2004, p.43) Partilhando da sua inquietação, poder-se-á afirmar que se torna imperativo que a própria filosofia de uma Escola (quer seja de Dança ou de outras matérias de estudo) seja, ela própria, o primeiro ator da esperança e que não se torne “desesperançada” com a vida, ou com nenhum dos seus alunos.

No âmbito do ensino da Dança, o rigor técnico e artístico, qualquer que seja o método aplicado, ou área de ensino, assume sem dúvida uma enorme exigência por parte de professor e do aluno. Segundo Haigh (2010), o fator emocional dos alunos e o seu bem estar, é de extrema importância e está diretamente associado ao desempenho do aluno na aula:

Os alunos vão trabalhar mais e estar muito motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula. Pode-se sentir este ethos ao entrar na sala de aula de alguém, mas é difícil de medir, porque é baseado na sensação. (Haigh, p. 173)

Corroborando com esta perspectiva, poder-se-á afirmar que o sucesso de uma aula de Dança tenderá a ser o mais eficaz, quanto mais feliz for o seu ambiente e é aqui, que também a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha tenta colocar a sua especial atenção. Um espaço onde a pesquisa da Dança tentará trazer à luz, a poética da Dança em cada um dos seus alunos, na medida em que resultará de princípios emocionais para além dos que a Dança confere e que, em conjunto, deverão orientar um artista estudante de Dança qualquer se seja a sua pretensão futura.

A EVDCR pretende ser uma escola em que a qualidade do ensino e das aprendizagens seja promotora de uma cultura de exigência, responsabilidade, inclusão e participação da comunidade escolar, tendo em vista a promoção de percursos académicos e formativos que assentem numa formação integral do aluno, valorizando as dimensões estéticas e artísticas do desenvolvimento do aluno, assegurando uma oferta diversificada e de qualidade que proporcione à comunidade educativa o acesso à cultura e à arte.

Entende assim a EVDCR que o ensino de uma Arte como a Dança promove também o desenvolvimento e criação de públicos que, muitas vezes, não fica restringida aos alunos das actividades da própria escola mas sim, abrangem a própria família que acompanha os filhos, netos, sobrinhos e amigos à escola de dança, centros de artes e salas de espectáculos, aumentando assim a ligação entre a sociedade e a Arte.

O PE é objeto de revisão cíclica, só desta forma são validados/reforçados/substituídos todos os objetivos a que a EVDCR se propõe. Prevalece a lógica da autoavaliação, pois essa consciencialização permite e possibilita introduzir as correções necessárias.

Este projeto é o documento referencial e orientador da ação educativa desenvolvida na EVDCR, que impulsiona todo um dinamismo no presente, que se projetará no futuro.

A EVDCR aposta na reflexão, colaboração e práticas contínuas com vista à sua permanente concretização, crítica e renovação.

Bibliografia

Freire, P. (2004). Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Haigh, A. (2010). A arte de ensinar. Alfragide: Academia do Livro.

“Não tento dançar melhor do que ninguém. Tento apenas dançar melhor do que eu mesmo.”

Mikhail Baryshnikov

Anexo C – Programas da Disciplina de TDCont e PCD-CC

Escola Vocacional de Dança da Caldas da Rainha



PROGRAMA DA DISCIPLINA DE TÉCNICAS DE DANÇA

TÉCNICA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

CURSO BÁSICO DE DANÇA

Índice

1.	Introdução	3
2.	Apresentação do Programa	4
2.1.	Finalidades	4
2.2.	Objectivos	4
2.3.	Visão geral dos temas/conteúdos	6
2.4.	Sugestões metodológicas gerais	8
2.5.	Competências a desenvolver	9
2.6.	Recursos	11
2.7.	Avaliação	11
3.	Desenvolvimento do Programa	12
4.	Bibliografia	25

1. Introdução

O percurso evolutivo da história da dança, enquanto expressão artística, tem demonstrado como esta linguagem pode reflectir sobre a realidade e vivência sócio-cultural de uma comunidade. Há, nesta evolução, uma crescente consciência da importância que a sua aprendizagem tem para um mais profundo conhecimento sobre a natureza humana e o seu potencial cognitivo, particularmente na relação do homem com o corpo e todas as competências físicas e imateriais a ele associadas.

Enquanto fonte de conhecimento, a dança correlaciona-se naturalmente com diferenciados saberes, de forma mais imediata com a música e outros domínios artísticos e filosóficos, mas também com matérias do pensamento pragmático como a matemática, a geometria, a geografia e até, de forma mais evidenciada na linguagem contemporânea, com a arquitectura. É na transversalidade da dança que encontramos os fundamentos de um programa que atende às especificações do ensino artístico como abordagem basilar e globalizante para a aprendizagem desta disciplina.

O objecto de estudo desta disciplina deve ser clarificado para se definir os estilos/técnicas a abordar neste tipo de curso e, especificamente neste tipo de ensino. Na sequência desta dúvida coloca-se a seguinte questão: o nome da disciplina deve corresponder aos reais conteúdos ou, de uma forma mais abrangente, deve corresponder aos objectivos a atingir nas aprendizagens.

De facto, nesta disciplina, é indispensável não só realizar um percurso pelas várias linguagens modernas como também escolher entre essa pluralidade as que sejam edificantes/estruturantes para a evolução do aluno do ensino vocacional de dança. Na sequência desta reflexão considerou-se importante a utilização de conteúdos comuns ou específicos de diferentes técnicas modernas, como conteúdos programáticos da disciplina de Técnicas de Dança Contemporânea.

A disciplina de Técnicas de Dança Contemporânea integra o Plano de Estudos do Curso Especializado de Dança. Esta disciplina desenvolve-se ao longo do 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade, com a seguinte carga horária:

- 2º Ciclo: 5º ano - 4 unidades letivas de 45 minutos
6º ano - 4 unidades letivas de 45 minutos
- 3º Ciclo: 7º ano - 6 unidades letivas de 45 minutos
8º ano - 8 unidades letivas de 45 minutos
9º ano - 8 unidades letivas de 45 minutos

Nos termos da alínea b) do nº 1 do artigo 6º do Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, o curso básico de Dança é ministrado em regime articulado nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A organização deste programa, seguindo determinados parâmetros de forma sistematizada, de acordo com a especificidade dos conteúdos, apoia-se num processo organizativo do geral para o particular.

2. Apresentação do Programa

2.1. Finalidades

Proporcionar aos alunos determinadas competências e conhecimentos técnicos e artísticos no âmbito da Dança Contemporânea:

- Adquirir e consolidar as competências técnicas e artísticas;
- Alargar os limites de execução;
- Criar condições que visem o prosseguimento de estudos.

Incentivar a capacidade de participarem em apresentações públicas:

- Reforçar o gosto pela prática da dança;
- Promover o sentido de autonomia, responsabilidade e atitudes de cooperação e interação com os restantes elementos que integram o grupo;
- Assegurar o aperfeiçoamento interpretativo;
- Consciencializar para a dimensão individual e social da dança enquanto expressão artística e cultural;
- Fomentar a criação e qualificação de novos públicos.

Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica e autocrítica.

2.2. Objectivos

A definição dos objectivos deve estar intrinsecamente ligada com a eficácia do processo ensino/aprendizagem, ou seja, devem ir ao encontro das necessidades dos alunos.

2º ciclo

- Consolidar a consciência corporal adquirida em aprendizagens anteriores
- Adquirir as novas noções inerentes à técnica como
 - Centro de gravidade
 - Verticalidade:
 - Oposição
 - Impulso no contexto acção/reacção
 - Introdução do trabalho de solo
- Consciencializar a lógica do movimento inerente à técnica de dança contemporânea aprendida;
- Descobrir e dominar diferentes superfícies de contacto;
- Dominar a terminologia dos elementos básicos das Técnicas de Dança Contemporânea;

- Articular com a técnica as capacidades psicomotoras inerentes à Dança
 - Agilidade
 - Flexibilidade articular e muscular
 - Força
 - Resistência
 - Coordenação
 - Memorização
 - Reprodução
 - Colocação do Corpo e postura/ Equilíbrio
- Desenvolver a capacidade de memorização e reprodução;
- Aplicar a noção de tempo
- Aplicar uma ampla noção de espaço
- Desenvolver as capacidades artísticas/interpretativas:
 - Significado expressivo dos movimentos
 - Respiração da movimentação
 - Focos, intenção e direcção do olhar
- Tomar conhecimento do repertório contemporâneo:
 - Proporcionar a prática, aquisição e compreensão de diferentes abordagens técnicas e estéticas associadas ao repertório aprendido;
 - Através do repertório estudado, conduzir o aluno ao domínio e aplicação correcta dos conhecimentos técnicos adquiridos nas disciplinas técnicas de Dança Contemporânea;
 - Criar condições para a optimização das capacidades artísticas interpretativas do aluno;
 - Desenvolver a versatilidade do aluno
- Intervir em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades
- Compreender a inter-relação das diferentes técnicas de dança contemporânea aprendidas;

3º ciclo

- Consolidar os objectivos enunciados para o 2º ciclo
- Dominar a terminologia das Técnicas de Dança Contemporânea
- Dominar a complexidade na composição de vários *skills* da técnica de dança contemporânea aprendida
- Aplicar diferentes qualidades de movimento – diferentes velocidades e dinâmicas no mesmo exercício
- Aplicar a noção de espaço
- Desenvolver as capacidades interpretativas
- Alcançar maturidade no movimento (precisão e qualidade)
- Tomar conhecimento do repertório contemporâneo

- Intervir em apresentações públicas de repertório criado especialmente para estas idades

2.3. Visão geral dos temas/conteúdos

Os conteúdos foram elaborados seguindo uma abordagem progressiva e abrangente da aprendizagem, e focalizam-se na aquisição e prática de conhecimentos essenciais na área da Dança Contemporânea possibilitando, deste modo, a progressão de estudos. Para a aquisição dos elementos base das Técnicas de Dança Contemporânea, considera-se fundamental o desenvolvimento das seguintes noções:

- Postura:
 - Relação pélvica e escapular
 - Centro do corpo/ *Plexus* – *Contração e Release*

O corpo do bailarino/aluno deve manter-se desperto para se movimentar em qualquer situação que lhe seja solicitada ou colocada. É essencial a tomada imediata de consciência do peso do corpo e a força motriz que cada parte impele, por forma a recolocar e reajustar o movimento de forma eficaz e correcta. Se este é um imperativo da dança, então a linha de equilíbrio – que passa sempre pelo centro do corpo, de forma vertical ou não - deve ser reposta e reconhecido o princípio acção-reacção inerente. A mediação do peso e centro de gravidade é fundamental, bem como a proximidade ao solo, conferindo estabilidade.

- Peso:
 - Do corpo
 - Das partes
- Equilíbrio/ Desequilíbrio
- Princípio activo “acção-reacção”
- Percepção espacial

Segundo Laban “Space is the dancer context” (Preston, Valerie, pag. 21). Ao desenvolver a conhecida teoria acerca do espaço, este autor distinguiu dois aspectos basilares:

- Espaço próprio – Espaço imaginário ocupado pelo corpo e suas partes, onde cada bailarino desenvolve o seu movimento numa espécie de esfera, o seu espaço próprio – quinesfera. O limite desse espaço define-se pela amplitude máxima dos segmentos corporais.

- Espaço partilhável – Espaço através do qual os movimentos se desenvolvem, e que pode ser partilhado (estúdio, palco, etc.)

O bailarino/aluno pode mover-se de diversas formas: através de trajectórias directas (frente/trás, lados ou diagonal), por trajectórias indirectas, ou seja, flexíveis (círculo, zig-zag, “desenho” curvilíneo não regular), ou transitando de níveis (solo, posição bípede, salto). Ao partilhar a aula de dança, o aluno deve respeitar o seu espaço, bem como o dos seus colegas. Nas Técnicas de Dança Contemporânea, o espaço é explorado em todo o seu potencial, bem como a amplitude e dinâmicas dos movimentos. A intenção, força, musicalidade e extensão dos exercícios, requer muita atenção do espaço envolvente. Assim, nesta disciplina, o aluno desenvolve a visão periférica (percepção do espaço circundante e vizinhança). A liberalização do espaço performativo distintivo da evolução da Dança Contemporânea, veio quebrar as regras de orientação estudadas na Técnica da Dança Clássica – *Croisé*, *Éffacé*, *Écarté* – pelo que se tornou urgente esta preocupação pela percepção do espaço. As frentes alternam-se,

acompanhando o desenvolvimento do movimento e os diferentes níveis por onde este passa. Os planos frontais deixam de ser os únicos referenciais e o solo ganha nova importância.

▪ Percepção temporal

O movimento estruturado no espaço, para direcções e níveis precisos, implica a aplicação de uma determinada quantidade de energia e segue uma estrutura precisa.

Ao falarmos em percepção temporal há que atender a várias noções distintas:

– Estrutura métrica e não métrica – baseada na (ir)regularidade da pulsação, a qual engloba os seguintes elementos musicais:

- Andamento – Velocidade de execução;
- Tempo, pulsação – unidade de tempo ou espaço particular em que se desenvolve o discurso musical. Batimentos (repetição) uniformizados com a medida temporal, unidades extras, batimentos variáveis em medidas temporais irregulares;
- Compassos musicais – divisão do tempo musical em secções de igual duração. Medidas de padrão temporal definidas na divisão binária, ternária ou mista;
- Padrão rítmico – fundamentado na apreciação de diferentes células rítmicas, projectadas na duração do som e do silêncio;
- Propriedades do som – interligação do movimento com a altura, o timbre, a duração e a intensidade na exposição do som, correlacionando-se de forma directa ou não, em todas as flexibilidades de dinâmica(s);
- Acentuações – dinâmicas específicas do movimento;
- Outras especificidades – interligação da terminologia musical aplicada ao movimento.

▪ Qualidade de movimento

A qualidade de movimento é expressa através da forma como o bailarino/aluno gere e manipula as diferentes componentes cinestésicas: a variação das dinâmicas, do contraste entre as mesmas, da duração do gesto no espaço e no tempo, da qualidade de transferir o peso e repor o equilíbrio, fluidez das formas e transições, entendimento no transporte e relações do corpo c/ outros. É através deste parâmetro que o bailarino conquista expressividade e individualidade.

Ao controle da dinâmica, associa-se o controle da quantidade de energia aplicada na execução de cada movimento (grau de tensão muscular).

A espectacularidade de alguns exercícios das Técnicas da Dança Contemporânea, exigem grande força e destreza física, e a necessidade de uma resposta imediata impõe uma eminente coordenação.

▪ Capacidades físicas:

- Flexibilidade

A flexibilidade tem sido definida como mobilidade, liberdade de movimento ou, tecnicamente falando, como amplitude de movimento obtido numa articulação ou num conjunto de articulações. O grau de amplitude de movimentos é específico para cada articulação. A flexibilidade é necessária em todos os desportos ou actividades físicas, porque facilita e aperfeiçoa as respectivas técnicas.

- Força
- Coordenação
- Resistência
- Agilidade

2.4. Sugestões metodológicas gerais

A elaboração deste programa visa uma evolução positiva de todos os alunos, assim como a sua influência na qualificação e diversificação da formação cultural e artística.

A consecução do programa está dependente da criação de condições essenciais para o seu desenvolvimento, ao nível dos recursos humanos, materiais, actividades de complemento pedagógico e das parcerias e protocolos que a escola estabelecer com outras instituições.

A colaboração e empenho de toda a comunidade escolar é um dos factores chave para a realização dos objectivos propostos neste programa e levar avante os projectos desenvolvidos pela escola.

No que respeita ao corpo docente, este deve:

- Estimular no aluno o gosto pela prática da dança e pela criação artística;
- Planificar o trabalho obedecendo a uma lógica de ciclo de aprendizagem, tendo em conta o nível de desenvolvimento e aprendizagens anteriores;
- Criar condições para que possam ser activados mecanismos de recuperação e consolidação das competências em alunos que demonstrem ser deficitários e acerca dos quais se entenda como indispensável proceder à ultrapassagem das dificuldades detectadas;
- Incentivar a pesquisa bibliográfica e audiovisual contribuindo para um conhecimento mais abrangente da Dança Contemporânea;
- Promover hábitos culturais de assistência a espectáculos de dança e a outras manifestações artísticas de relevo na actualidade;
- Participar nas diversas decisões, quer ao nível organizacional, curricular, como na consecução dos projectos desenvolvidos pela escola;
- Promover a interdisciplinaridade entre as diversas áreas que a escola de dança encerra, bem como com as disciplinas de formação geral, com a finalidade de integrar os diferentes saberes e competências adquiridas;
- Participar em acções de formação contínua;
- Estabelecer contacto com companhias e outros profissionais de dança, e promover esse contacto junto dos alunos.

Relativamente aos recursos materiais, considera-se essencial:

- Gerir de uma forma adequada os espaços existentes na escola;
- Adquirir equipamentos audiovisuais;
- Utilizar recursos diferenciados, recorrendo ao material didáctico/de divulgação, visando a consolidação de conhecimentos na área da dança.

Como actividades de complemento curricular propõe-se:

- Visitas de estudo a escolas congéneres;
- Visitas de estudo a Companhias de Dança profissionais;
- Visitas de bailarinos e coreógrafos, com formações diversas às escolas;
- Assistência a ensaios e espectáculos de dança;
- Organizar cursos de especialização para os alunos, permitindo, deste modo, o contacto com diferentes professores;
- Estabelecer relações com as restantes áreas curriculares e artísticas.

Parcerias e protocolos com:

- Escolas do ensino regular favorecendo uma maior articulação e conseqüentemente uma melhor gestão dos recursos humanos e materiais, para além de contribuir para o desenvolvimento de projectos e transversalidade de conhecimentos;
- Escolas congéneres, visando uma permuta de conhecimentos.

2.5. Competências a desenvolver

As competências a desenvolver pelos alunos estão directamente relacionados com os objectivos formulados no ponto 2.2.

1 – Competências Técnicas

A nível das competências técnicas, o aluno deverá demonstrar que:

2º ciclo

- Aplica correctamente à nova disciplina Técnicas da Dança Contemporânea, as competências técnicas de dança adquiridas no 1º ciclo

Postura e Controle

- Controla a relação pélvico-escapular nos novos eixos de movimento
- Controla a rotação externa ou paralela dos membros inferiores
- Manipula a contracção e o *release*
- Coordena e reajusta o equilíbrio/desequilíbrio do corpo e das suas partes
- Controla o centro do corpo
- Desenvolve o movimento e respectivas deslocações, baixando o centro de gravidade (aproximação ao solo; relação solo/plexus – centro do corpo)
- Re-equaciona de forma coordenada e equilibrada o peso do corpo
- Distingue a posição e energia dos segmentos corporais em relação ao próprio corpo
- Administra os novos apoios (bases de sustentação que se transferem por diversas superfícies do corpo)

Terminologia

- Identifica a terminologia das Técnicas de Dança Contemporânea
- Conhece e domina a forma correcta da execução dos passos leccionados

Flexibilidade

- Realiza exercícios para melhorar a amplitude de movimento

Memorização

- Reproduz a sequência de movimentos após a marcação do professor
- Reitera a reprodução
- Opera a memória de corpo

Coordenação

- Controla o princípio cinético “ação-reação” como forma lógica do movimento e de entendimento coordenado
- Realiza movimentos de flexão/extensão ao nível de todos os membros com base nas exigências da técnica aprendida
- Articula a contracção e o *release* como força motriz do movimento
- Realiza movimentos simultâneos dos membros inferiores, superiores e restantes partes corporais
- Responde com prontidão às situações de desequilíbrio

Força e Resistência

- Aplica destreza e energia orientada nos exercícios

Flexibilidade

- Executa com amplitude articular e muscular os exercícios

Memorização

- Memoriza e reproduz os exercícios aprendidos

Percepção temporal

- Executa os movimentos de acordo com a estrutura rítmica requerida
- Executa exercícios com diferentes andamentos
- Define ao longo do movimento as acentuações da música ou outras dinâmicas inerentes ao exercício
- Executa os exercícios com pausas
- Aplica as respirações necessárias

Percepção espacial

- Executa os movimentos de acordo com a estrutura espacial requerida
- Mantém a respectiva distância em relação aos outros elementos
- Orienta-se de forma estruturada relativamente ao público, bem como a outros planos de referência
- Gere a amplitude e a deslocação do movimento em função da dimensão espaço/estúdio
- Movimenta-se com eficiência nos diferentes níveis espaciais
- Relaciona-se com o solo de forma mais próxima

Qualidade de movimento

- Utiliza a dinâmica inerente a cada movimento – dinâmicas fortes/suaves, contínuas/descontínuas, intercaladas, cíclicas
- Utiliza a respiração na execução do movimento
- Apresenta projecção no olhar e no movimento
- Executa com amplitude o movimento
- Executa com coordenação o movimento
- Executa com precisão o movimento

Repertório

- Demonstra conhecimento do repertório contemporâneo
- Evidencia as diferentes abordagens técnicas e estéticas associadas ao repertório aprendido
- Aplica os conhecimentos técnicos adquiridos nas disciplinas técnicas de Dança
- Demonstra as suas capacidades artísticas interpretativas
- Demonstra a sua versatilidade

Apresentações públicas

- Intervém em apresentações públicas de repertório de dança contemporânea criado especialmente para estas idades.

3º ciclo

Terminologia e execução

- Aplica correctamente à nova disciplina Técnicas da Dança Contemporânea, as competências técnicas adquiridas no 1º ciclo
- Domina a terminologia da Técnicas de Dança Contemporânea
- Identifica os passos da Dança Contemporânea
- Conhece a forma correcta da execução dos passos
- Executa uma sequência de movimentos evidenciando a dinâmica inerente a cada uma delas

Flexibilidade

- Mostra amplitude de execução sem evidenciar esforço

Percepção temporal

- Reconhece e aplica diferentes qualidades musicais ao movimento
- Domina a execução dos exercícios em silêncio (dinâmica de grupo “sentida”)

Percepção espacial

- Demonstra capacidade na utilização do espaço aplicado aos conteúdos programáticos
- Gere a transição entre os diferentes níveis espaciais

Qualidade de movimento

- Realiza sequências de movimento com a dinâmica adequada
- Desenrola as acções com uma determinada pulsação
- Demonstra foco e projecção na execução de um movimento

Repertório

- Conhece o repertório Contemporâneo

Apresentações públicas

- Intervém em apresentações públicas de repertório de dança contemporânea criado especialmente para estas idades

2 - Competências Sociais e relacionais

- Tem capacidade de se relacionar com os restantes elementos da turma/grupo
- Tem autodisciplina e determinação
- Tem capacidade de concentração
- É sensível à criação artística
- É crítico e autocrítico

2.6. Recursos

- Estúdio de dança com caixa-de-ar, equipado com linóleo, espelhos, barras e meios audiovisuais
- Balneários
- Possibilidade de utilização de um auditório ou teatro para a realização de apresentações públicas
- Material didáctico adicional: livros, revistas, CD's, DVD's especializados

2.7. Avaliação

A avaliação é um processo destinado a identificar, delimitar e obter determinadas informações que conduzam à verificação do cumprimento ou não dos objectivos propostos neste programa.

Os critérios de avaliação a implementar devem ser formulados de forma clara e devem ser do conhecimento dos alunos e dos encarregados de educação, se os instruendos forem menores.

Serão objecto de avaliação:

- A aquisição de conhecimentos e competências, ao nível técnico e artístico.
- Os comportamentos e atitudes.

No que diz respeito à avaliação de comportamentos/atitudes deve considerar-se:

- Assiduidade
- Motivação e participação
- Iniciativa e autonomia
- Relação interpessoal e intrapessoal
- Capacidade de trabalho e relação com os restantes elementos da turma/grupo

A avaliação da Técnicas de Dança Contemporânea é contínua e obedece às normas legislativas em vigor. Compreende três modalidades, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica verifica o estado do aluno num determinado momento e é importante para descobrir e analisar as insuficiências em todos os domínios da aprendizagem da dança. Esta avaliação assume uma importância vital no início de cada ano lectivo, dada a inclusão de novos elementos na escola.

A avaliação formativa tem um grande peso em todo o processo ensino/aprendizagem, na medida em que é efectuada ao longo de todas as sessões, ou seja, é referente ao processo e não ao produto. Permite ao professor, no final de cada aula, verificar se os objectivos foram ou não atingidos e definir estratégias de forma a adaptar o ensino às necessidades e capacidades dos seus alunos. Por outro lado, informa os alunos sobre as metas alcançadas, as dificuldades verificadas e meios de as ultrapassar.

A avaliação sumativa, independentemente das actividades que lhe são inerentes, não pode descurar os resultados expressos pela avaliação formativa.

A auto-avaliação assume um papel primordial em todo este processo, conduzindo a uma consciencialização progressiva do trabalho realizado e ao desenvolvimento de atitudes e valores.

3. Desenvolvimento do Programa

Tal como foi mencionado anteriormente, os conteúdos de dança a transmitir devem ser apresentados de uma forma gradual, sistemática e devem ter em consideração o ciclo de aprendizagem em que os alunos se encontram, assim como, as suas capacidades físicas e o seu desenvolvimento, nomeadamente, o crescimento das estruturas corporais, biológicas e cognitivas.

As sequências de movimento deverão estar de acordo com a faixa etária e nível técnico em que as alunas se integram. Todo o processo ensino/aprendizagem é definido tendo sempre como finalidade a concretização dos objectivos propostos neste programa.

PROGRAMA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA

CURSO BÁSICO DE DANÇA, 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Autores

Alexandra Mendes

Marina Vasques

Marta Laranjeira

Raquel Rua

Proposta para Homologação

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	3
II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA	4
1. FINALIDADES	4
2. OBJECTIVOS GERAIS	4
3. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS	4
4. SUGESTÕES METODOLÓGICAS GERAIS	4
5. COMPETÊNCIAS	5
6. RECURSOS	5
7. AVALIAÇÃO	6
III. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA	7
1. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	7
2. GESTÃO DA CARGA HORÁRIA	8
3. SUGESTÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	8
IV. BIBLIOGRAFIA	9
V. ANEXOS	10

I. INTRODUÇÃO

Face às suas qualidades, a dança é um singular veículo de expressão e comunicação, permitindo ao ser humano tornar-se mais consciente e alerta em relação ao espaço circundante. O nosso principal objectivo assenta em conduzir as crianças pelo caminho da auto-descoberta, através dos vários elementos consagrados na dança, nos quais o movimento é a sua linguagem e o corpo o seu instrumento.

Pela dança é possível obter coordenação, equilíbrio, melhorar a função cardiorespiratória, reforçar a força muscular e criar uma consciência rítmica pessoal e de grupo. Favorece a socialização, redimensiona as manifestações egocêntricas e encoraja as crianças mais introvertidas. Desenvolve o sentido crítico, sensibilidade expressiva e artística, auxiliando no sucesso escolar.

A disciplina de Dança Contemporânea constitui-se como umas das componentes essenciais da Dança, sendo mais uma ferramenta base de formação, tal como a Clássica e a Criativa.

Desenvolve, igualmente, qualidades físicas como a flexibilidade, a destreza, a coordenação, o equilíbrio; como também a artisticidade, a dinâmica de movimento e a percepção temporal e espacial.

Desenvolve uma versatilidade corporal e de movimento. Assume um papel fundamental na formação pela aprendizagem de uma outra postura e modificação corporal, da tomada de consciência de "liberdade controlada" de movimento, da "desconstrução" da verticalidade convencional e da exploração de variadas superfícies de contacto.

A Dança Contemporânea abre horizontes estéticos e artísticos da infindável amplitude de movimentos que o corpo pode realizar.

O programa tem como objectivo fundamental orientar os professores no sentido de familiarizarem os alunos com a prática artística, nomeadamente a dança contemporânea. Pretende-se que os alunos consolidem os objectivos enunciados no 2º ciclo e adquiram novas competências técnicas e artísticas.

II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

1. FINALIDADES

- 1.1. Atribuição ao aluno de um papel activo na sua formação.
- 1.2. Disponibilizar com qualidade a dança “para todos”.
- 1.3. Desenvolver a noção de dança como forma de arte.
- 1.4. Motivar e desenvolver uma sensibilidade estética, expressiva e artística, fomentando a criação de novos públicos.
- 1.5. Desenvolver consciência corporal e motora.
- 1.6. Desenvolver sensibilidade musical.
- 1.7. Fomentar a comunicação e a socialização - ser social.
- 1.8. Formar profissionais de dança.

2. OBJECTIVOS GERAIS

- 2.1. Consolidar os objectivos enunciados para o 2º ciclo;
- 2.2. Adquirir noção corporal.
- 2.3. Desenvolver as noções de tempo e de espaço.
- 2.4. Desenvolver o sentido artístico.
- 2.5. Dominar o vocabulário técnico.
- 2.6. Desenvolver o contacto-improvisação.

3. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS

- 3.1. Noção de corpo.
- 3.2. Noções de tempo e de espaço.
- 3.3. Capacidades Interpretativas.
- 3.4. Terminologia.
- 3.5. Apresentações Públicas.

4. SUGESTÕES METODOLÓGICAS

As sessões terão um cariz prático, pretendendo criar uma dinâmica de participação activa dos alunos na sala de aula. A metodologia a ser utilizada centra-se exclusivamente no aluno na forma de trabalho individual e/ou em grupo.

5. COMPETÊNCIAS

- 5.1. Noção de Corpo.
 - 5.1.1. Controla o peso e a energia do corpo.
 - 5.1.2. Controla o contacto do corpo com as variadas superfícies de contacto (transferências de peso e quedas).
 - 5.1.3. Controla o esforço (força e energia aplicada ao movimento).
- 5.2. Noções de tempo, espaço e dinâmica.
 - 5.2.1. Executa o exercício com diferentes dinâmicas e velocidades.

- 5.2.2. Experimenta vários níveis espaciais.
- 5.2.3. Mantém a distância correcta em relação aos outros elementos.
- 5.2.4. Explora diferentes superfícies de contacto.
- 5.2.5. Executa uma sequência de movimentos evidenciando a dinâmica inerente a cada movimento.

- 5.3. Capacidades Interpretativas.
 - 5.3.1. Executa os exercícios propostos com expressividade e projecção.
 - 5.3.2. Explora o sentimento através do movimento.
 - 5.3.3. Utiliza a fluidez ao executar sequências de movimento.

- 5.4. Terminologia.
 - 5.4.1. Identifica o vocabulário da técnica de dança contemporânea.
 - 5.4.2. Executa uma sequência de movimentos identificando a dinâmica inerente a cada movimento.

- 5.5. Apresentações Públicas.
 - 5.5.1. Integra apresentações públicas de repertório criado especialmente para esta faixa etária.

6. RECURSOS

- 6.1. Estúdio de dança obedecendo às normas legisladas.
- 6.2. Sistema áudio.
- 6.3. Materiais didácticos (ex.: objectos variados, instrumentos de ritmo, entre outros).
- 6.4. Televisão, dvd, vídeo show.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação dos alunos será organizada tendo em conta:

Participação activa, em pelo menos, 2/3 das aulas leccionadas. As características de participação das aulas serão avaliadas pela: assiduidade, pontualidade e empenho na realização das situações de aprendizagem.

Realização de teste prático no final de cada período.

Em anexo apresentam-se a tabela do professor com as competências a serem avaliadas e a respectiva cotação, bem como a ficha a entregar ao aluno e encarregado de educação no final de cada período para que possam analisar o seu desempenho.

III. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

I. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1.1. Solo.

- 1.1.1. Trabalho de costas: Contrações, release, bounces, roll, archs, espirais.
- 1.1.2. Exercícios de respiração.
- 1.1.3. Swing.
- 1.1.4. Stretch.
- 1.1.5. Pitch.
- 1.1.6. Movimentos combinatórios de membros superiores / inferiores.
- 1.1.7. Trabalho de flexibilidade, força e resistência.
- 1.1.8. Trabalho de transferência de peso com diferença de níveis.

1.2. Centro.

- 1.2.1. Demi-pliés - 6ª / 1ª / 2ª / 3ª posição, curv da zona dorsal - en croix.
- 1.2.2. Grand-plié com curv.
- 1.2.3. Brushes en croix com volta completa.
- 1.2.4. Contract - Release.
- 1.2.5. Bounces - com port de bras e transferências de peso.
- 1.2.6. Rebounds e Drops - en croix, com releve e volta completa.
- 1.2.7. Espirais com volta completa.
- 1.2.8. Swing com combinação de mais segmentos corporais.
- 1.2.9. Passés - com corpo e volta completa.
- 1.2.10. Stretch.
- 1.2.11. Lunges.
- 1.2.12. Rond de Jambe en l'air - en dehors e en dedans, com braços, com espiral, com rotação e swind de perna - lateral.
- 1.2.13. Tilt - en l'air e em saltos.
- 1.2.14. Swing de perna.
- 1.2.15. Developpés e Enveloppés (en croix) - 4 tps com curv.
- 1.2.16. Attitude.
- 1.2.17. Arabesque.

1.3. Deslocamentos.

- 1.3.1. Andar.
- 1.3.2. Triplet walk - frente, lado e trás com braços e diferentes níveis e direcções.
- 1.3.3. Triplet run - frente, lado e trás com braços e diferentes níveis e direcções.
- 1.3.4. Prances - frente, lado e trás com braços e diferentes níveis e direcções.
- 1.3.5. Hop - frente, lado e trás com braços e diferentes níveis e direcções.
- 1.3.6. Leap - frente, lado e trás com braços e diferentes níveis e direcções.
- 1.3.7. Falls - com e sem a ajuda das mãos.

1.4. Sequência.

- 1.4.1. Individual e/ou em grupo

1.5. Estas skills são combinadas com conteúdos já aprendidos e deslocamentos:

- 1.5.1. Battements tendus e glissés - acrescentando battements piques, contracções e flexão de pés.
- 1.5.2. Demi e grand rond de jambe.
- 1.5.3. Retirés com voltas completas.
- 1.5.4. Developpés e enveloppés - com braços e espirais.
- 1.5.5. Grands battements - com braços e espirais.
- 1.5.6. Pequenos e grandes saltos - sautés (6ª / 1ª / 2ª e 4ª posição), echappés sautés, changements, jetés e grand jetés.

2. GESTÃO DA CARGA HORÁRIA

As aulas de Dança Contemporânea serão ministradas duas vezes por semana com a duração de 90 minutos cada.

3. SUGESTÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS

- 3.1. Idas a espectáculos.
- 3.2. Visualização de vídeos de dança.
- 3.3. Visitas de estudo a escolas de dança e companhias.
- 3.4. Oportunidade de trabalhar a dança estabelecendo relações com as restantes áreas curriculares.
- 3.5. Contacto directo com intérpretes, criadores e todos os que estão ligados à produção de espectáculos de dança.
- 3.6. Acesso a uma bibliografia estimulante que apoie o trabalho a desenvolver.

IV. BIBLIOGRAFIA

1. JOYCE, Mary, (1984), *Dance Technique for Children*. Mayfield Publishing Company. Palo Alto;
2. MACDONAGH, Don, (1971), *The rise and fall and rise of Modern Dance*, New American Library, New York;
3. ROUQUET, Odile, (s/d), *Les techniques d'analyse du mouvement et le danseur*, avec la collaboration de la Fédération Française de Danse;
4. ROBINSON, Jacqueline, (1990), *L'aventure de la danse moderne en France (1920/1970)*, Editions Bougé, Janvier;
5. HOROSKO, Marian, (1991), *Martha Graham - the evolution of her dance theory and training, 1926//1991*, a capella books, Chicago review press, incorporated;
6. OSSONA, Paulina, (1984), *La educacion por la danza*, Ediciones Paidós, Barcelona;

Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha



Planificações dos Conteúdos

Disciplina: Composição Coreográfica -3º e 4º Ano

1º Período		2º Período		3º Período	
3º Ano	4º Ano	3º Ano	4º Ano	3º Ano	4º Ano
<p>Obs. Consolidação dos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de Expressão Criativa no 2º Ano. Introdução de conteúdos programáticos.</p> <p>Tarefa de composição individual (material de repertório e 2 fábulas Madalena Vitorino – Carta Coreográfica).</p> <p>- Aula aberta Natal.</p>	<p>Obs. Consolidação dos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de Composição Coreográfica 3º Ano.</p> <p>Tarefa de composição individual (material de repertório e 2 fábulas Madalena Vitorino – Carta Coreográfica).</p> <p>- Aula aberta Natal.</p>	<p>Obs. Consolidação dos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de Expressão Criativa no 2º Ano.</p> <p>Introdução de conteúdos programáticos.</p> <p>Tarefa de composição dieto.</p> <p>- Apresentação “Composição”</p> <p>- Aula de Exame.</p>	<p>Obs. Consolidação dos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de Composição Coreográfica 3º Ano.</p> <p>Tarefa de composição livre (dueto /trio) – aplicação de todos os conteúdos abordados.</p> <p>- Apresentação “Composição”</p> <p>- Aula de Exame.</p>	<p>Obs. Consolidação dos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de Expressão Criativa no 2º Ano. Introdução de conteúdos programáticos.</p> <p>Tarefa de composição de grupo com manipulação de material criado nos 2 períodos anteriores.</p> <p>- Espetáculo Final.</p>	<p>Obs. Consolidação dos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de Composição Coreográfica 3º Ano.</p> <p>Tarefa de composição de grupo com manipulação de material criado nos 2 períodos anteriores.</p> <p>- Espetáculo Final.</p>
<p>O Espaço como estímulo criativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver conceitos de espaço e desenho espacial; Desenvolver capacidades de exploração (directa ou indirecta) do espaço; Utilizar o espaço como inspiração coreográfica a partir de premissas pré-concebidas (<i>reading</i>); Desenvolver capacidades de reconstrução e transposição de frases de movimento; 		<p>Contacto/Relação</p> <ul style="list-style-type: none"> Fomentar a construção coreográfica através de criação; Aplicação de estímulos coreográficos específicos; de estruturas coreográficas específicas; da materialização das formas especiais; Construção coreográfica tendo em conta a coerência dos elementos da composição; 		<p>Frase de Movimento (Desenvolvimento e Composição)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e manipular elementos da composição coreográfica; Reconhecer e manipular macro e micro estruturas coreográficas; Gerar e organizar material de movimento; Desenvolver capacidades de memória, organização e aplicação do material de movimento com clareza; Desenvolver a capacidade de observar, analisar, 	

Departamento de Coordenação de Técnicas de Dança - Ana Sofia Castanhinha e Cristina Correia- Revisão Ano Letivo 2016 | 2017



<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a aprendizagem da utilização das ferramentas de composição coreográfica através de métodos e processos utilizados por diversos coreógrafos de renome como Rui Horta, William Forsythe e Merce Cunningham. <p>Da imagem para o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar uma selecção de imagens como estímulo criativo; Desenvolver o conceito de “escrita criativa” e aplicá-lo em exercícios coreográficos propostos; Explorar os níveis, as formas, a espacialidade e as relações entre corpos ou outros. Invocar sentimentos, sensações e emoções proporcionadas por imagens, para criar um tipo de movimento minucioso, evitando a gestualidade e a teatralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar diversas formas de contacto, relação e manipulação e promover a variedade dentro da composição coreográfica; Fomentar a aprendizagem da utilização das ferramentas de composição coreográfica através de métodos e processos utilizados por diversos coreógrafos de renome nacional e internacional entre eles // Rui Horta; Paulo Ribeiro; Olga Roriz; Jiri Killian; Nacho Duato, Paul Taylor etc <p>Pesquisa de Movimento (Conhecimento do corpo em função do próprio movimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o estudo a utilização de técnicas de improvisação e as suas diversas vertentes e possibilidades, nomeadamente a análise, pesquisa e criação de movimento, criação de ambientes coreográficos e dramáticos, composição, consciências físicas, espaciais e dinâmicas; Utilizar elementos da improvisação como ferramenta de pesquisa e criação de movimento; Utilizar elementos da improvisação como análise do movimento; Fomentar a aprendizagem da utilização das ferramentas de composição coreográfica através de métodos e processos utilizados por diversos coreógrafos de renome como Merce Cunningham, 	<p>contextualizar e criticar trabalhos coreográficos;</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar algumas das premissas de exploração para desenvolvimento do material de movimento – propostas de composição através das fábulas para dançar // Carta Coreográfica de Madalena Vitorino. <p>Tema, análise e crítica (Princípios do Raciocínio Coreográfico)</p> <ul style="list-style-type: none"> Clarificar e consolidar os conceitos de “estímulo” e “contexto”; Desenvolver a capacidade de realizar estudos com base em temas diversos; Desenvolver o sentido auto-crítico, analítico, metodológico e auto-reflexivo, não só sobre todo o processo criativo, como sobre o resultado final; Desenvolver a pesquisa de vocabulário de movimento personalizado; desenvolver a consciência criativa e a espontaneidade; despertar a particularidades de cada um; Desenvolver a compreensão do que é um método de composição; Desenvolver a capacidade de trabalho em equipa na criação de grupo/ para um grupo, sem exclusão de solos e duetos.
--	--	---

Departamento de Coordenação de Técnicas de Dança - Ana Sofia Castanhinha e Cristina Correia- Revisão Ano Letivo 2016 | 2017



	William Forsythe, Amanda Miller, Rudolf Laban, Paulo Ribeiro e Rui Horta.	
--	--	--

Objetivos Gerais

- Invocar e relembrar conceitos e temáticas lecionadas no ano letivo anterior.
- Ativar a construção coreográfica em solo, dueto, trio e quarteto sobretudo no 4º Ano.
- Desenvolver o conhecimento de métodos de composição coreográfica;
- Desenvolver as capacidades técnicas e artísticas na interpretação de trabalhos e exercícios coreográficos;
- Aprofundar a capacidade crítica e contextualizada da composição coreográfica;
- Desenvolver espaços de criação, exploração e ensaio com coreógrafos de renome, com o objectivo de incentivar o desenvolvimento cultural através de apresentações públicas.
- Abordar através de excertos de registos de vídeos de peças coreográficas, imagens ou textos alguns dos processos e/ou ferramentas da composição utilizadas por diversos coreógrafos contemporâneos.
- Fomentar o debate, a apreciação artística de todos os trabalhos visionados.
- Fomentar o debate, a apreciação artística de todos os trabalhos criados.

Departamento de Coordenação de Técnicas de Dança - Ana Sofia Castaninha e Cristina Correia- Revisão Ano Letivo 2016 |2017



ESCOLA VOCACIONAL DE DANÇA DAS CALDAS DA RAINHA

Ano Letivo 16.17 | 3º Ciclo

PRÁTICAS COMPLEMENTARES DE DANÇA | Composição Coreográfica

Importância Didática e Pedagógica da Disciplina

A disciplina foca-se sobretudo no incentivo à individualidade. Incentivar um aluno à reflexão sobre a sua capacidade de criar, de expressar a sua individualidade e singularidade de uma forma mais complexa e vocacionada principalmente para a composição, é a conduta central da disciplina de Composição Coreográfica.

Habilita o aluno no entendimento e na abordagem de muitas matérias de movimento consolidadas até então e introduz novos elementos a explorar com um grau de complexidade superior na articulação das respetivas componentes.

Torna-se necessário criar processos que permitam uma aprendizagem válida para a generalidade dos alunos sem que as exigências do tecnicismo da dança restrinjam o sucesso apenas aqueles que contemplem as características físicas ideais. A exploração individual, a descoberta e o aperfeiçoamento de aptidões pessoais – desenvolvidos nesta disciplina de Composição Coreográfica - bem como a valorização das mesmas, contribuem para o aumento da auto-estima do aluno e, conseqüentemente para uma maior consciência, vontade e eficácia da sua prestação nas restantes técnicas de dança.

Objetivos

Os objetivos foram elaborados seguindo uma abordagem progressiva e abrangente da aprendizagem, numa evolução dos conhecimentos essenciais na área da Expressão Criativa para as matérias da composição em dança. Consideram-se de vital importância o desenvolvimento das seguintes noções básicas de suporte ao trabalho criativo pelos vários aspetos da área de produção de espetáculo.

Carga Horária Semanal / Anos de Escolaridade

Disciplina		7º Ano	8º Ano	9ºAno
Práticas Complementares de Dança	Anual	X	X	-
Composição Coreográfica		1x90	1x90	

Recursos Materiais

Sala com ventilação natural

Chão com caixa-de-ar e linóleo

Aparelhagem com colunas de som

Elenco de Conteúdos Programáticos

ESTRUTURA DE AULAS COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

AQUECIMENTO	Preparar o corpo a nível fisiológico (cardio_vascular e articular)
DESENVOLVIMENTO I	Exercícios de aplicação e domínio de conteúdos adquiridos na disciplina de Expressão Criativa como suporte de vocabulário criativo.
DESENVOLVIMENTO II	Composição: Tarefa de composição. Nesta fase da aula o aluno desenvolve a sua tarefa/projeto sempre com o objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido no final de cada aula independentemente da fase que o projeto se encontra.
RELAXAMENTO	Normalizar as funções fisiológicas estimuladas e trabalho de flexibilidade das massas musculares mais solicitadas.

Conteúdos programáticos:

- Método de trabalho – etapas do processo criativo (estímulos, estruturas, improvisação, jogos, memórias, narração, imagens, frames)
- Estrutura Coreográficas Globais
- Estímulos
- Manipulação do Motivo
- Manipulação da Dinâmica
- Tipo de Movimento
- Manipulação do Corpo
- Manipulação do Tempo
- Manipulação do Espaço
- Relações
- Manipulação das Ações
- Organização das Micro - Estruturas
- Organização das Macro - Estruturas
- Métodos de Estruturação
- Forma

AVALIAÇÃO

A avaliação da Composição Coreográfica é contínua e obedece às normas legislativas em vigor, compreendendo três modalidades, a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Serão objeto de avaliação a aquisição de conhecimentos e competências, ao nível criativo e de composição, definidos no programa, bem como os comportamentos e atitudes dos alunos nas aulas. A auto avaliação assume um papel primordial em todo este processo, conduzindo a uma consciencialização progressiva do trabalho realizado e ao desenvolvimento de atitudes e valores.

Plataforma Musa _ software

Itens de avaliação		Instruções de avaliação				
ordem	área de avaliação	item de avaliação	Ponderação ->			escala
			1º	2º	3º	
			100	100	100 %	
	Atitudes e Valores	Pontualidade/Apresentação	5 %	5 %	5 %	Escala 0 a 20
10	Atitudes e Valores	Comportamento/Interesse Demonstrado	5 %	5 %	5 %	Escala 0 a 20
20	Apreciação Artística	Capacidade Criativa	20 %	20 %	20 %	Escala 0 a 20
22	Apreciação Artística	Qualidade de Apresentação	20 %	20 %	20 %	Escala 0 a 20
25	Apreciação Artística	Sentido Estético	10 %	10 %	10 %	Escala 0 a 20
30	Compreensão, Domínio	Compreensão, Domínio e Progressão na Aprendizagem	20 %	20 %	20 %	Escala 0 a 20
40	Capacidade de Trabalho	OrganizaçãoTempo/Tarefa	10 %	10 %	10 %	Escala 0 a 20
50	Capacidade de Trabalho	Capacidade de trabalhar em grupo	10 %	10 %	10 %	Escala 0 a 20
*			0 %	0 %	0 %	

Todos estes parâmetros são avaliados quantitativamente de acordo com as ponderações estabelecidas com a seguinte nomenclatura e níveis correspondentes:

Instruções			
Escala Qualitativa	Escala Quantitativa	Escala Quantitativa	Escala Quantitativa
	1 a 5	1 a 20	0 a 100%
Não satisfaz	1	0 - 3	0 - 49%
Não Satisfaz	2	4 - 9	0 - 49%
Satisfaz	3	10 - 13	50 - 69%
Bom	4	14 - 17	70 - 89%
Muito Bom	5	18 - 20	90 - 100%

doc.12.13 em revisão

Anexo D – Ficha da Unidade Curricular de Estudos do Movimento I e II da ESD



FICHA DE UNIDADE CURRICULAR

Designação do Curso	LICENCIATURA EM DANÇA					
Designação da Unidade Curricular	ESTUDOS DE MOVIMENTO I					
Características da Unidade Curricular	Área Científica	Ano Curricular	Semestre Curricular	Horas de trabalho		ECTS
	INTERPRETAÇÃO/CRIAÇÃO	1º	1º	Total	Contacto/ Natureza	
				100	60/TP	4
Docente Responsável e Respetiva Carga Letiva na Unidade Curricular	Fernando Crêspo					150
Outros Docentes e Respetivas Cargas Letivas na Unidade Curricular						

Objetivos da Aprendizagem
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a criatividade individual, aplicada na exploração e improvisação estruturada do movimento; 2. Desenvolver uma compreensão pelo vocabulário do movimento, baseada na estruturação de Rudolf Laban e outros; 3. Exercitar metodologias de trabalho conducentes aos objetivos propostos nos “estudos”; 4. Abordar a composição coreográfica nas suas organizações básicas;
Conteúdos programáticos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Corpo: área, superfícies e articulações; 2. Ações: treze ações básicas do movimento; 3. Espaço: direções e níveis, formas e materialização, distância e tamanhos; 4. Dinâmicas: peso, espaço e tempo; 5. Relações: atenção a..., aproximar, afastar, rodear, tocar e suportar; 6. Elementos de composição coreográfica: macro e micro estruturas.
Demonstração da Coerência dos Conteúdos Programáticos e Objetivos da Unidade Curricular
Os conteúdos programáticos de 1 a 5 são os elementos manipulados nos objetivos de 1 a 3. O conteúdo 6 integra o objetivo 4.

Metodologias de Ensino e de Avaliação	
<p>Semanalmente, a) num primeiro momento, os conteúdos programáticos serão introduzidos recorrendo a uma metodologia de exploração e descoberta, fortemente estimulada pela música, em exercícios de improvisação e de resposta espontânea; b) num segundo momento, uma seleção de conteúdos de movimento e de organização coreográfica será proposta na criação de pequenos “estudos” individuais ou de grupo.</p> <p>Parâmetros de avaliação: a) assiduidade e participação (1o momento) 20% b) invenção de movimento; grau de interpretação; organização (2o momento) 80%.</p>	
Demonstração da Coerência das Metodologias e Objetivos de Aprendizagem	
<p>Os objetivos 1 e 2 desenvolvem-se na metodologia a). Os objetivos 3 e 4 materializam-se em b).</p>	
Bibliografia Principal	
<p>- Preston-Dunlop, V. (1980). <i>Dance: a linguistic approach</i>. London: Laban Center.</p> <p>- Preston-Dunlop, V. (1980). <i>A handbook for dance in education</i>. London: Logman.</p> <p>- Blom, L. A. & Chaplin, L. T. (1982) <i>The intimate act of choreography</i>. Pittsburg: University of Pittsburg Press.</p>	
Recursos	
<p>Músico acompanhador;</p> <p>Câmara de vídeo.</p>	
Outras Observações (opcional)	



FICHA DE UNIDADE CURRICULAR

Designação do Curso	LICENCIATURA EM DANÇA					
Designação da Unidade Curricular	ESTUDOS DE MOVIMENTO II					
Características da Unidade Curricular	Área Científica	Ano Curricular	Semestre Curricular	Horas de trabalho		ECTS
				Total	Contacto/Natureza	
	INTERPRETAÇÃO/CRIAÇÃO	1º	2º	100	60/TP	4
Docente Responsável e Respetiva Carga Letiva na Unidade Curricular	Fernando Crêspo					120
Outros Docentes e Respetivas Cargas Letivas na Unidade Curricular	Ana Silva Marques					60

Objetivos da Aprendizagem
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprofundar as componentes estruturais do movimento. 2. Articular coerentemente as áreas de criação, análise e interpretação. 3. Desenvolver critérios individuais na seleção e relação do movimento criado com a temática subjacente, a música, o espaço cénico, os figurinos e os elementos de composição coreográfica.
Conteúdos programáticos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Componentes estruturais do movimento e afinidades naturais. 2. Estruturas de análise coreológica. 3. Elementos de composição coreográfica: micro e macro estruturas. 4. Processo de criação coreográfica e sua relação com os elementos constituintes.
Demonstração da Coerência dos Conteúdos Programáticos e Objetivos da Unidade Curricular
<p>Os conteúdos programáticos 1 e 2 respondem ao objetivo identificado em 1.</p> <p>Os conteúdos programáticos 3 e 4 integram-se no objetivo 3.</p> <p>O objetivo 2 encontra-se presente em todos os conteúdos e decorre igualmente da transversalidade disciplinar.</p>



Metodologias de Ensino e de Avaliação	
<p>1. Ideias temáticas para a criação coreográfica serão estimuladas com recurso a pinturas, esculturas, instalações e fotografias, objetos, textos e poemas, adereços e figurinos.</p> <p>2. Estruturas coreográficas serão criadas e fundamentadas na coerência temática e na seleção dos materiais de movimento</p> <p>Serão criados 5 trabalhos coreográficos, assentes nos pressupostos anteriores.</p> <p>O aluno deverá demonstrar um domínio claro das componentes de movimento, integradas agora, de uma forma expressiva no contexto das composições criadas e articuladas coerentemente com outros elementos cénicos.</p> <p>Parâmetros: Interpretação 25%; Movimento 25%; Composição 25%; Fundamentação 25%</p>	
Demonstração da Coerência das Metodologias e Objetivos de Aprendizagem	
Os objetivos identificados em 1, 2, e 3 concorrem integralmente para as metodologias identificadas em 1 e 2.	
Bibliografia Principal	
<p>Blom, L. & Chaplin, L.(1982). <i>The intimate act of choreography</i>. Pittsburg: Univ. of Pittsburg Press.</p> <p>Cecily,D.(1977). <i>A primer for movement description using effort-shape and supplementary concepts</i>. New York: Dance Notation Bureau Press.</p> <p>Morgenroth, J. (1987). <i>Dance improvisation</i>. London: University of Pittsburgh Press.</p> <p>D'Orey, C. (Org.) (2007). <i>O que é a arte? : Perspectiva analítica</i>. Lisboa. Dinalivro</p>	
Recursos	
Outras Observações (opcional)	

Anexo E – Calendário escolar

Calendário Escolar | 2016 - 2017



Curso Básico de Dança e Ensino Vocacional

Período Letivo	Início	Fim
1º Período	Entre 9 e 15 de setembro	16 de dezembro de 2016
2º Período	3 de janeiro	4 de abril de 2017
3º Período	19 de abril	6 de junho 9º ano ; 16 de junho 5º, 6º, 7º e 8º ano; 23 de junho 1º ciclo.

Férias Escolares

Férias	Início	Fim
Natal	19 de dezembro de 2016	2 de janeiro de 2017
Carnaval	27 de fevereiro de 2017	1 de março de 2017
Páscoa	5 de abril de 2017	18 de abril de 2017



ESCOLA VOCACIONAL DE DANÇA DAS CALDAS DA RAINHA | CURSO BÁSICO DE DANÇA 16.17

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Aulas Abertas	5 de dezembro 9h-10h	7 de dezembro 12h - 13h	5 de dezembro 11.15-12.15	7 de dezembro 15h-16h	7 de dezembro 16.30-17.30
Visitas de Estudo <i>(sujeita a confirmação)</i>	10 de Janeiro	10 de Janeiro	4 de janeiro	4 de janeiro	4 de janeiro
Exames Internos Provas Globais	3 de Abril 9h-10h	29 de março 12h - 13h	3 de abril 11.15-12.15	29 de março 15h-16h	29 de março 16.30-17.30
Composição 6 <i>(data sujeita a confirmação do CCC)</i>	29 de abril	29 de abril	29 de abril	29 de abril	29 de abril
Apresentação de Final de Ano Letivo <i>(data sujeita a confirmação do CCC)</i>	17 de junho	17 de junho	17 de junho	17 de junho	17 de junho

* O **Composição** é uma mostra de trabalhos de alunos das disciplinas de Dança Criativa, Expressão Criativa e Composição Coreográfica. O programa é construído com uma média de 14 apresentações escolhidas pelos professores responsáveis com duração máxima de 3' cada. O **Composição** tem regulamento próprio que será distribuído a partir de Janeiro. A mostra decorrerá no Pequeno Auditório do CCC e a bilheteira estará disponível (CCC) para venda com um mês de antecedência.

* **Espetáculo Final de ano letivo:** Bilheteira disponível com um mês de antecedência (CCC).