



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
A ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O ENSINO
ARTÍSTICO ESPECIALIZADO E O ENSINO GERAL

Dissertação apresentada à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre Ciências da
Educação - Administração e Organização Escolar

Por

Sofia Lebre

Faculdade de Ciências Humanas

Dezembro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O ENSINO
ARTÍSTICO ESPECIALIZADO E O ENSINO GERAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação -
Administração e Organização Escolar

Por

Sofia Lebre

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Prof. Doutor Rodrigo Queiroz e Melo

Dezembro de 2013

Resumo

No contexto escolar podemos pensar a dança como um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender. A propensão interdisciplinar da dança é distinta em várias áreas curriculares como a música, matemática, geometria, geografia e até mesmo a arquitetura.

A gestão curricular apresenta-se como um mecanismo para adaptar/ articular o currículo aos alunos e aos objetivos dos alunos tornando-se numa peça fundamental na apropriação do projeto educativo de escola.

Ao tratar de um tipo de ensino alternativo / diferente, é pertinente que o currículo nacional sofra algumas alterações, através do projeto curricular de turma, para ir ao encontro do objetivo final dos alunos.

O primeiro capítulo deste estudo foi dedicado ao Projeto Educativo de Escola, desenvolvendo os temas do enquadramento legal e estrutura do documento.

O segundo capítulo abordou o Ensino Artístico, no qual se aprofundou as questões principais da evolução histórica, morfologia e os contributos do ensino artístico da dança na formação global e integral da pessoa.

O terceiro capítulo deste estudo, contextualizou e caracterizou o objeto do estudo: As Escolas Artísticas: Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), Escola de Dança Ana Mangerição (EDAM) e Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS).

No quarto capítulo da parte teórica foi apresentada a questão da gestão curricular, onde foi dado principal destaque à questão da liderança de turma e gestão curricular no contexto do conselho de turma, pois é a este nível que o desempenho do papel do diretor de turma revela a sua importância.

A segunda parte deste estudo, parte empírica, foi dividida em três capítulos, designadamente, metodologia, apresentação e discussão dos dados, e conclusões, com o objetivo de verificar como as componentes de ensino artístico integram o ensino regular no projeto curricular de escola ao nível organizacional, nas práticas dos docentes e na preparação e monitorização do processo de articulação entre os dois tipos de ensino.

Abstract

In the school context we can think of dance as preferred mechanism to encourage students to meet expressive ways of thinking, perceiving and understanding. The interdisciplinary character of dance is observable in several curricular areas such as music, math, geometry, geography and even architecture.

Curricular management is presented as a mechanism to adapt/ articulate the formal national curriculum to students and their aims, becoming a fundamental key in the appropriation of the school educational project.

When addressing an alternative/ different way of teaching, it is relevant that the national curriculum undergoes some changes, through the class curricular project, to meet the student's ultimate goal.

The first chapter of this study was devoted to the School Education Project, developing the themes of the legal frame work and structure of the document.

The second chapter delves Artistic Education. The main issues of its historical evolution, morphology, and the contributions of dance artistic education to holist education.

The third chapter of this study characterized and contextualized the object in study, the arts school: Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), Escola de Dança Ana Mangericão (EDAM) and Academia de Dança de Setubal (ADCS).

On the fourth chapter of theoretical part the issue of the curricular management was described. Here the main highlight was class leadership and curricular management in the classroom context, because it is at this particular level that the performance of the school class director reveals its importance.

The second part of this study, the empirical part, was divided in to three specific chapters: methodology, presentation and data discussion and conclusions. This way we could establish how the artistic education components integrate the regular school curriculum ate the organizational level, in the practices of teachers, and in preparation and monitoring the process of articulation between the two types of education.

Agradecimentos

A realização desta Dissertação de Mestrado só foi possível graças à colaboração ao contributo, de forma direta ou indireta, de várias pessoas, às quais gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento, em particular:

Ao Prof. Doutor Rodrigo Queiroz e Melo, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela preciosa ajuda na definição do objeto de estudo, pela incansável orientação científica, pela revisão crítica do texto, pelos profícuos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, pela cedência e indicação de alguma bibliografia relevante para a temática em análise, pelos oportunos conselhos, pela acessibilidade, cordialidade e simpatia demonstradas, pela confiança que sempre me concedeu e pelo permanente estímulo que, por vezes, se tornaram decisivos em determinados momentos da elaboração desta tese.

Aos diretores e diretores de turma das diferentes escolas de ensino artístico e ensino regular, que prescindiram de algum do seu precioso tempo nas entrevistas, prestaram uma contribuição fundamental para que este estudo fosse possível assim como, a disponibilidade em facultar material de apoio, o meu muito obrigada.

À Professora Doutora Vanda Nascimento agradeço o apoio e amabilidade em indicar material de apoio.

Ao Miguel Mota que me ajudou nesta “caminhada” agradeço a força, a amizade, confiança que depositou em mim e a preocupação, nos momentos de maior aflição.

Ao Bruno, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, pelas palavras doces e pela transmissão de confiança e de força, em todos os momentos. Por tudo, a minha enorme gratidão!

À minha família, em especial à minha mãe, um enorme obrigada por acreditar sempre em mim e naquilo que faço e por todos os momentos de apoio incondicional e ensinamentos de vida. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me foi oferecido. Dedico-lhe todo este trabalho.

Índice de Ilustrações

Ilustração 1- Esquema organizativo PEE	Pág. 8
Ilustração 2 - Organograma dos sistemas de educação e qualificação em Portugal	Pág.16

Índice de Tabelas

Tabela 1- Educação pela arte e artes na educação (segundo Sousa, 2003)	Pág.12
Tabela 2- Ensino artístico (segundo Sousa, 2003)	Pág.13
Tabela 3- Tabela comparativa das Escolas de Ensino Artístico Especializado em Portugal Continental	Pág.19
Tabela 4 - Resultados obtidos ao nível do projeto educativo de escola e projeto curricular de turma	Pág.48
Tabela 5- Resultados obtidos ao nível de informação transmitida pelo Diretor de Turma	Pág.52
Tabela 6- Resultados obtidos pela sensibilização dos professores	Pág.55
Tabela 7- Resultados obtidos pela sensibilização dos professores 2	Pág.55
Tabela 8 - Resultados obtidos ao nível das influências do ensino artístico	Pág.59
Tabela 9- Resultados obtidos sobre a gestão curricular	Pág.63

Índice de Decretos-Lei

Decreto-Lei n° 43/89, de 03 de Fevereiro	Pág.5
Decreto-Lei n° 172/91	Pág.5
Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 de Maio	Pág.5
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	Pág.5
Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro	Pág.12
Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho	Pág.16
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5/07	Pág.20
Portaria n.º 225/2012, de 30/07	Pág.20
Portaria n.º243-B/2012, de 13/08	Pág.24
Portaria n.º789/2009, de 23 de julho	Pág.24
Declaração de Retificação n.º 55/2012, de 28/09	Pág.20

Índice	VI
Resumo	I
Abstract	II
Agradecimentos	III
Índice Ilustrações	IV
Índice Tabelas	V
Índice Decretos-Lei	VI
Introdução	Pág.1
I - Parte Teórica:	
1. Projeto Educativo de Escola	Pág.5
1.1 Enquadramento legal	Pág.5
1.2 Estrutura do documento	Pág.6
2. Ensino artístico:	Pág.10
2.1 Educação artística	Pág.10
2.2 Breve História do Ensino Artístico	Pág.13
2.3 O Ensino Artístico no sistema educativo português	Pág.14
2.4 As Escolas e Regimes Educativos	Pág.17
2.5 Avaliação	Pág.21
2.6 Certificação	Pág.21
2.7 Prosseguimento de Estudos	Pág.22
2.8 Contributos do ensino artístico da dança na formação global e integral da pessoa	Pág.24
3. As Escolas Artísticas:	Pág.27
3.1 Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN)	Pág.27

3.2 Escola de Dança Ana Mangerição (EDAM)	Pág.29
3.3 Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS)	Pág.31
4. Gestão curricular:	Pág.33
Reconstrução curricular	Pág.35
Diferenciação curricular	Pág.35
Adequação curricular	Pág.35
Construção curricular	Pág.35
Liderança e gestão curricular no contexto do conselho de turma	Pág.40
II - Parte Empírica:	
1. Objetivos e questões do estudo	Pág.42
2. Opções metodológicas	Pág.44
2.1 Técnica de recolha e análise de dados	Pág.44
3. Apresentação e discussão dos dados	Pág.46
3.1 Projeto educativo e projeto curricular	Pág.46
3.2 Comunicação e coordenação entre escolas	Pág.48
3.3 Perceção sobre os resultados dos alunos	Pág.53
3.4 Influências do ensino artístico nos alunos	Pág.56
3.5 Gestão curricular	Pág.60
3.6 Desvantagens	Pág.63
4. Conclusões	Pág.65
4.1 Principais conclusões, limitações e contribuições	Pág.65
Bibliografia	Pág.72

Introdução

Este trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito da articulação das componentes de ensino artístico especializado da dança e de ensino geral no projeto curricular de escola com o objetivo de verificar como as componentes de ensino artístico integram o ensino regular no projeto curricular de escola ao nível organizacional, nas práticas dos docentes e na preparação e monitorização do processo de articulação entre os dois tipos de ensino.

O que existe de especial e particular nas artes para que se torne tão urgente incluí-las de forma mais consolidada e presente na atividade escolar?

Porque existe a necessidade de defender a causa da participação das artes no processo fascinante de ensinar e aprender?

A dança é uma matéria de confluência de vários aspetos identitários da natureza humana que só através da prática ganham forma visível e vivencial.

No contexto escolar, podemos pensar a dança como um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender, a partir da atividade física de se mover. Através de um vasto conjunto de experiências de energia organizada, chegar à essência da dança. É um tipo de linguagem, enraizada na realidade socio cultural, que propõe ao aluno um universo rico de comunicação através da materialidade do corpo, capaz também de construir conceitos de maior elaboração, como é o caso da abstração, elemento essencial numa estrutura coreográfica.

Salienta-se ainda a propensão interdisciplinar da dança. Veja-se, por exemplo, a sua relação com a música, que propõe contatos com o ritmo, a dinâmica e a matemática. Ou o caso das relações entre a dança e o espaço, podendo facilmente transitar para áreas como a geometria, geografia e mesma a arquitetura.

Sendo a gestão curricular um mecanismo para adaptar o currículo aos alunos e aos objetivos dos alunos, é também uma peça fundamental na apropriação do projeto educativo de escola.

O projeto educativo de escola tem vindo a acompanhar quer a construção teórica quer a regulamentação de uma nova conceção de escola em que a autonomia surge como um dos seus vetores principais.

No contexto da autonomia, é da responsabilidade de cada uma das escolas escolher que tipos de ensino inclui na sua oferta educativa. O projeto educativo de escola só tem razão de existir num quadro em que a escola surge como unidade organizacional de decisão, usando as margens de autonomia que lhe estão consagradas. Nesse meio, os atores assumem uma postura criativa e interventora que se traduz em atividades que lhes interessa, localmente significativas e que perspetivam o aluno como co construtor do seu processo de aprendizagem.

A educação é, pois, uma questão de atitude de todos e não apenas uma questão de condições. A atitude tem que ser construída por nós próprios. Quanto às condições, também temos de as exigir, à escola e à forma como nela se organiza o ensino que proporciona aos alunos, procurando responder às necessidades com base na autonomia que lhes é conferida.

A gestão curricular, como se poderá ver adiante no quadro teórico, é uma decisão autónoma das escolas. Consiste, para efeitos do presente estudo, em adaptar o currículo do ensino regular com o currículo do ensino artístico de forma a promover aprendizagens globais e integradoras.

Se quisermos que a escola promova o desenvolvimento integral dos alunos, teremos de a tornar, não apenas um bom local de trabalho, mas também um local onde dê gosto viver. Na verdade, a escola é também um local de vida, um espaço onde as crianças e adolescentes passam uma grande parte do seu tempo. É necessário aproveitar as potencialidades educativas da escola, tornando-a um espaço onde se vive, se aprende a viver e se prepara para a vida.

O estudo aqui desenvolvido está separado em duas partes, divididas em capítulos e sub capítulos, respetivamente, para uma melhor organização e apresentação.

A primeira parte aborda o quadro teórico e encontra-se dividido em quatro capítulos:

O primeiro capítulo é dedicado ao projeto educativo de escola, que se encontra dividido em dois sub capítulos, os quais desenvolvem os temas do enquadramento legal e estrutura do documento.

O segundo capítulo aborda o ensino artístico, que se divide em oito sub capítulos onde apresento a educação artística, breve história do ensino artístico, o ensino artístico no sistema educativo português, as escolas e regimes educativos, avaliação, certificação, prosseguimento de estudos, contributos do ensino artístico da dança na formação global e integral da pessoa.

Na educação artística introduzo o tema das Artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor.

No sub capítulo breve história do ensino artístico, apresento um resumo da história do ensino artístico em Portugal, desde o seu início legítimo em 1835 referindo as escolas mais importantes até a atualidade.

Em seguida no sub capítulo o ensino artístico no sistema educativo português, faço um enquadramento legal atual sobre o ensino artístico em Portugal.

As escolas e regimes educativos, são abordados no sub capítulo seguinte, referindo os tipos de escolas existentes atualmente com ensino artístico e os regimes de frequência nas mesmas.

Na avaliação está definido as formas de avaliação dos cursos de ensino artístico, nomeadamente, o curso do ensino básico e o curso do ensino secundário.

A certificação, indica os níveis de habilitações literárias para os cursos do ensino básico e secundário.

O prosseguimento de estudos aborda a continuidade da aquisição de conhecimentos académicos após a conclusão do ensino secundário.

No último sub capítulo, contributos do ensino artístico da dança na formação global e integral da pessoa, demonstro que sendo a arte uma atividade profundamente enraizada na história do homem, propicia ao aluno um quadro de referências cognitivas, culturais, sensoriais e estéticas que contribuem para uma melhor compreensão do

mundo. A dança desenvolve competências que, na essência, permanecem intatas desde o princípio dos tempos. Podemos considerar que a dança pode ser usada como forma de comunicação, atividade lúdica, estética ou, simplesmente, como fonte de felicidade.

O terceiro capítulo deste estudo, contextualiza e caracteriza o objeto do estudo: as escolas artísticas: Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), e Escola de Dança Ana Mangerição (EDAM), Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS). Estão indicados os cursos que têm na sua oferta educativa e os regimes de frequência.

No quarto capítulo da parte teórica está tratada a questão da gestão curricular e quais as opções existentes, nomeadamente, reconstrução curricular, diferenciação curricular, adequação curricular e construção curricular. Neste capítulo foi dado principal destaque à questão da liderança e gestão curricular no contexto do conselho de turma, pois é a este nível que o desempenho do papel do diretor de turma revela a forma como é feita a gestão curricular.

A segunda parte deste estudo, parte empírica, foi dividida em três capítulos, designadamente, metodologia, apresentação e discussão dos dados e conclusões.

No capítulo da metodologia foram abordados os objetivos e questões do estudo e as opções metodológicas. O objetivo fundamental deste estudo é verificar como as componentes de ensino artístico integram o ensino regular no projeto curricular de escola ao nível organizacional, nas práticas pedagógicas dos docentes e na preparação e monitorização do processo de articulação entre os dois tipos de ensino.

Nas opções metodológicas analisa-se a orientação metodológica do trabalho, dando conta dos procedimentos usados no decorrer da investigação. Para a mesma foram feitas nove entrevistas, dos quais seis Diretores de escola e três Diretores de turma. Com o objetivo de completar e aprofundar as perspetivas analisadas pelas diversas fontes de informação, optou-se por um tipo de instrumento. Na recolha e análise de elementos foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e a entrevista.

A informação recolhida permite, de forma sistemática e compreensível, conhecer as perspetivas de cada entrevistado, dado que restringe os assuntos tratados. O guião de entrevista foi elaborado partindo da definição de um conjunto de objetivos específicos e de questões que procuraram dar resposta às questões de investigação.

1. Projeto Educativo de Escola

1.1 Enquadramento Legal

No enquadramento legal, o Decreto-Lei nº 43/89, de 03 de fevereiro refere:

“Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes do processo educativo. O Projeto Educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”. (art.º 2º)

Assim, se o Decreto-Lei nº 43/89, de 03 de fevereiro, constitui o quadro teórico-conceptual de legitimação legal do projeto educativo de escola, o Decreto-Lei nº 172/91 vai atribuir-lhe concretização legal nas instituições escolares, já que é com este diploma que o projeto educativo de escola se estabelece como parte integrante dos mecanismos instrumentais e funcionais de estruturação organizacional e decisional deste novo regime de direção e gestão escolar.

Posteriormente o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o qual revogou o Decreto-Lei nº 43/89, que define projeto educativo como:

“o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 3º., capítulo I)

Mais recentemente, surge o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que o consagra como instrumento de autonomia, assim:

“Documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (ponto um, alínea a) do Artº 9º, Capítulo II, Secção II)

O foco do projeto educativo, é traduzido num espaço de materialização da autonomia e de uma nova ideia de escola, não perspetivando-o como uma técnica de gestão, nem como um instrumento dos professores, mas sim como um processo de construção participada, de procura de unanimidade entre os implicados no processo educativo, com o objetivo da conquista de uma escola com identidade própria, no contexto das decisões nacionais.

É no quadro da estrutura administrativa do Sistema Educativo que a produção legislativa em Portugal estabelece a necessidade de cada escola elaborar um Projeto Educativo.

1.2 Estrutura do documento

O Projeto educativo de uma escola prevê desde a primeira ideia de como deverá ser uma escola nos dias de hoje, que metas deverá alcançar com vista a ter qualidade, que recursos devem ser utilizados, para quem é feita a escola, como se organiza, o que ter em consideração para a avaliação, entre outros. O projeto é único.

O documento é um elemento regulador da ação porque surge da reflexão e de intenção conjunta de todos os seus membros, apresentando uma caracterização do contexto da ação educativa.

A base da estrutura deste documento assenta na missão e valores, ideário que se tem sobre a escola, a razão de ser da escola e a imagem que se deseja alcançar, uma planificação das estratégias gerais, a metodologia e recursos a por em prática.

A missão é tida como o detalhamento da razão de ser da escola. Na missão, tem-se acentuado o que a escola produz, a previsão de conquistas futuras e como espera ser reconhecida pela comunidade educativa.

A visão é algo responsável por nortear a escola. É um acumulado de convicções que direcionam a sua trajetória, ou a direção desejada, o caminho que se pretende percorrer.

Os valores incidem nas convicções que fundamentam as escolhas por um modo de conduta tanto de um indivíduo quanto numa organização.

O conceito de princípio está associado às proposições ou verdades fundamentais que orienta um indivíduo ou organização.

O processo de elaboração do Projeto Educativo de Escola é complexo, moroso e deve reger-se por uma metodologia refletiva-ativa, na negociação e na aprendizagem coletiva.

Os principais impulsionadores do Projeto Educativo são todos aqueles que têm algo a acrescentar acerca do trabalho que se desenvolve em cada escola, seja este feito de forma individual ou organizada, e em grupos de interesse.

Este projeto único contempla vários documentos integrantes: projeto curricular de escola, projeto curricular de ciclo, projeto curricular de ano, projeto curricular de disciplina, projeto anual de escola, programação geral anual, programação de aula, plano anual de atividades, organograma, regulamento interno, programa da direção, entre outros. Em todos estes documentos devem encontrar-se referidos objetivos operacionais, assim como propostas de atividades planificadas com objetivo de ação.

O projeto curricular de escola apresenta um esqueleto organizacional de materialização do currículo que, mais tarde, no projeto curricular de turma é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, através do conselho de turma que, para isso, fará a contextualização, a caracterização e a avaliação da turma e das situações de aprendizagens adquiridas.

Estes dois documentos (P.C.E. e P.C.T.) estão associados à ideia de que o currículo nacional tem de ser percecionado numa conceção de projeto, portanto enquanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido.

O projeto curricular de escola é um dos documentos estruturantes do trabalho e dinâmicas de uma escola. É ele que projeta e dá forma à missão da escola, sustentando e orientando os projetos curriculares de turma, articulando-se sempre com o plano anual de atividades e regulamento interno.

É ao nível do projeto curricular de turma que é possível considerar os alunos e articular a ação dos diversos professores dessa turma, de forma a proporcionar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

Em síntese, tanto o projeto educativo de escola, como o projeto curricular de escola e o projeto curricular de turma servem o propósito de melhorar a atuação educativa,

gerindo essa atuação, tendo como limites as políticas educativas nacionais. No entanto, cada um deles refere contextos diferentes, implica realizações diferentes e é projetado por órgãos diferentes. Para expressar estas relações, apresento o seguinte esquema:

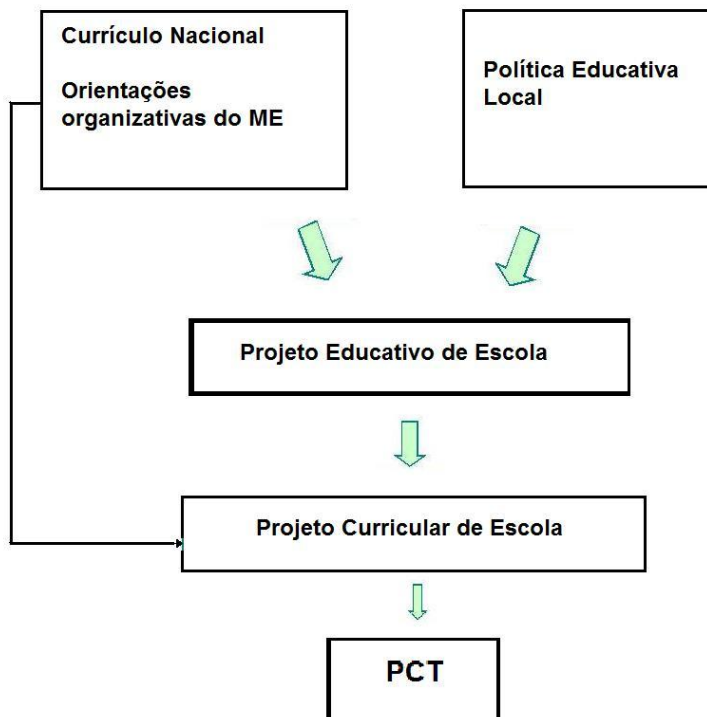


Ilustração 1- Esquema organizativo PEE

O objetivo do projeto curricular de escola e projeto curricular de turma deverá ser a adequação do Currículo Nacional à especificidade da Escola e dos alunos.

A responsabilidade da elaboração destes documentos recai no Conselho Pedagógico e o conteúdo do PCE deverá ser repartido em diferentes partes:

- Opções curriculares:
 - Distribuição da carga letiva;
 - Organização das aulas/blocos;

-Especificações sobre desdobramento de aulas e o seu regime de funcionamento;

- Atividades de Enriquecimento Curricular aprovadas, objetivos e regime de funcionamento;

- Orientações para alunos com necessidades educativas especiais;

- Orientações para apoios.

- Critérios de distribuição do serviço letivo incluindo a definição do perfil do diretor de turma, da equipa de professores, entre outros;
- Articulação das competências essenciais por ciclo e por ano com os respetivos conteúdos disciplinares (programas/orientações curriculares) incluindo as etapas e metas a atingir;

Assim, o P.E.E. emerge de uma intenção coletiva agrupando um conjunto de valores e princípios orientadores para o sucesso da organização escolar, promovendo a abertura da escola ao meio.

Após a execução é feita uma avaliação confrontando os resultados alcançados com os resultados previstos nas planificações, no sentido de produzir respostas às prioridades identificadas no Projeto Educativo.

2. Ensino Artístico

2.1 Educação Artística

O objetivo é a Educação, considerando as Artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor.

Concebe-se hoje a educação pela arte, não como formação contemplativa da beleza, mas ativamente, procurando despertar a criatividade na criança. E a educação pela arte, que decorre “do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.” (Arquimedes Santos, citado por Sousa, 2003)

As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. As vidas das pessoas, são atravessadas pela Arte, mostrando novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e sociedade em que se vive.

A experiência artística influencia as aprendizagens, a comunicação e o modo como se interpretam os significados do dia-a-dia. Contribui ainda para o desenvolvimento de diferentes aptidões e reflete-se no modo de pensar, no pensamento e no que se produz com o pensamento.

Através da Lei de Bases do Sistema Educativo, é oficialmente aceite, de modo claro e inequívoco, que a Arte é um fator importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo.

“Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Art.º3.ºb,)

As artes facilitam a participação em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, revelam e encorpam a

identidade nacional, facilitam o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

No preambulo do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, implica ainda, de modo muito claro, o dever do Governo no âmbito da formação de artistas e da investigação científica das ciências das artes, construindo um novo sistema de formação neste domínio:

“Criaram-se, assim, responsabilidades governativas prementes num vasto domínio que abarca desde a formação geral até, à formação profissional especializada, tanto de artistas como de investigadores, implicando a conceção e a execução de uma política sistematizada de enquadramento, apoio, estímulo e inovação, bem como de desenvolvimento da investigação no domínio das ciências das artes e do estudo científico das diversas atividades artísticas.”

“Pelas razões referidas, a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas.”

Uma Educação Artística não se reduz, somente, a um somatório ou justaposição de disciplinas, pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação. “A harmonia estética na harmonia educacional.” (Sousa, 2003)

A Educação Artística inclui, portanto, segundo as disposições legais, aspetos de Educação pela Arte, de Artes na Educação e de Ensino Artístico. As tabelas seguintes demonstram as diferenças dos mesmos:

Educação pela Arte	
Âmbito	Procedimento metodológico;
Objetivos	Educar – formação da pessoa no seu todo (o objeto é a pessoa);
Docentes	Educadores e professores, com formação em Educação pela Arte;
Artes na Educação	
A- Disciplinas de Artes	
Âmbito	Disciplina curricular;
Objetivos	Ensino – Aprendizagem de técnicas artísticas (o objeto é a criação de obras de arte);
Docentes	Artistas com formação na didática no ensino da sua arte (professor de piano, de saxofone, de arte dramática, de dança, entre outros);
Sessões	Disciplinas curriculares: Educação Musical, Educação Visual, entre outras.
Metodologia	A Arte, como globalização das Artes, como meio de educação, de formação equilibrada da personalidade;
Sessões	Globalização da Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Dançada, Expressão Verbal, Expressão Literária e Expressão Plástica.
B- Oficina de Artes	
Âmbito	Extracurricular;
Objetivos	Educação Cultural – formação das pessoas no seu todo pessoal-sociocultural (o objecto são as pessoas criando cultura);
Docentes	Artistas com formação em Psicopedagogia da Educação Artística;
Metodologia	Expressão e Criação Artística numa dada arte, específica (não há globalização);
Sessões	Oficinas de Pintura, Modelagem, Carpintaria, Tecelagem, entre outros; Grupos de Teatro, de Dança, Corais, Musicais.

Tabela 1- Educação pela arte e artes na educação (segundo Sousa, 2003)

Ensino Artístico	
Âmbito	Formação Vocacional;
Objetivos	Formação de artistas (o objeto é a arte);
Docentes	Artistas com formação na didática no ensino da sua arte;
Sessões	Cursos de formação profissional de artistas: Piano, Violoncelo, Escultura, Bailarino, Ator, Cantor.

Tabela 10- Ensino artístico (segundo Sousa, 2003)

De acordo com Sousa (2003) qualquer abordagem à Educação Artística deve ter como ponto de partida a(s) cultura(s) a que o educando pertence. Criar confiança com base num profundo apreço pela cultura de cada um é o melhor ponto de partida possível para explorar e subsequentemente respeitar e apreciar a cultura dos outros.

2.2 Breve História do Ensino Artístico Especializado da Dança

A educação artística refere-se, nomeadamente, ao ensino da música, dança, teatro, cinema e audiovisual e artes plásticas. Deste tipo de educação podemos considerar dois tipos: educação artística dirigida à totalidade da população escolar e o ensino artístico especializado.

Assim, de acordo com a legislação disponível sobre a matéria, o ensino artístico e especializado em Portugal tem vindo a sofrer algumas alterações desde o seu início legítimo em 1835 com a criação do Conservatório Geral de Arte Dramática e a divisão do mesmo em três escolas: a Escola de Declamação, Escola de Música e Dança, e Escola de Mimica e Ginástica Especial.

A formação de bailarinos de caráter oficial era da responsabilidade, quase exclusiva, da Escola de Dança do Conservatório (Lisboa).

Existiram também outras instituições de ensino da Dança e que são importantes de referir, pois muitos dos professores que lecionam atualmente nas Escolas de Dança Portuguesas, fizeram parte das instituições, quer como alunos ou em alguns casos, como professores. Estas instituições são a Companhia Nacional de Bailado (Teatro S. Carlos) 1981-1995 e a Escola de Formação Profissional do Ballet Gulbenkian 1969-1988/89.

A alteração impulsionadora mais importante a referir, no âmbito do ensino artístico, foi a Reforma do Ensino Artístico de 1971, promovida pelo Ministro de Educação Professor José Veiga Simão, conduzindo para novas perspetivas no âmbito da renovação pedagógica e influenciando o desenvolvimento das artes na Educação.

Esta reforma projetou-se com o objetivo de responder a duas preocupações essenciais: a primeira, mencionando a formação geral e profissional de artistas e a segunda, em relação à formação pedagógica de professores nas áreas artísticas.

No mesmo ano surge a Escola de Dança do Conservatório Nacional, seguida pela Academia de Dança Contemporânea de Setúbal em 1983. A Escola de Dança Ana Mangerição é aprovada mais tarde pelo Ministério da Educação em 1987.

A partir desta data estes passaram a desenvolver apenas os cursos básicos e complementares, criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, com o intuito a formação de músicos e de bailarinos, bem como à preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à Música e Dança (*art.º 1.º*).

Surgem em 1986, paralelamente, no Ensino Superior, a Faculdade de Motricidade Humana e a Escola Superior de Dança. As formações superiores de Dança passaram a ser oferecidas nestas instituições.

2.3 O Ensino Artístico no sistema educativo português

O modelo de ensino artístico é consensualmente configurado como um modelo diferente / alternativo de ensino.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, anteriormente referido, que estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar, a educação artística destina-se a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos, e deve fazer parte da formação geral dos alunos em todos os níveis de ensino.

O disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo afirma que no ensino básico, deve-se promover a educação artística, de modo a sensibilizar os alunos, para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.

As competências artísticas que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico organizam-se, assim, em quatro grandes eixos estruturantes e interrelacionados, constituindo algo que se poderá considerar como literacia artística, nomeadamente, a apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto.

A apropriação de competências é realizada de forma progressiva, aprofundando constantemente os conceitos e conteúdos próprios de cada área artística, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte.

No 2.º ciclo existe uma área curricular de Educação Artística constituída pelas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Musical, levando à discriminação das outras áreas de educação artística.

No 3.º ciclo o plano curricular inclui a disciplina de Educação Visual e uma disciplina artística de oferta de escola (dança, música, oficina de teatro ou outra proposta pela própria escola).

No ensino secundário deve-se facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.

Inserido no sistema educativo, o subsistema do ensino especializado apresenta características muito próprias e multifacetadas que o diferenciam do ensino regular.

Consiste numa formação especializada, dirigida a indivíduos que mostrem interesse e potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos e profissionalizantes.

Alves Dinis (2003) conclui assim acerca do direito universal à formação artística, no encontro nacional: a dança no sistema educativo português:

“ O que esta em causa não é a educação artística vocacional destinada a alunos com aptidões ou talentos específicos destinados a executantes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos, o que está em causa é o direito universal a uma formação geral eclética onde a formação artística não seja amputada de nenhuma das suas vertentes.” (p.13)

As áreas artísticas de Música, de Dança e de Artes Visuais e Audiovisuais, dispõem de um ensino especializado não superior, desenvolvido nas escolas vocacionais (públicas e privadas), e, paralelamente, de um ensino profissional.

O organograma abaixo resume a informação de uma forma mais esquematizada.

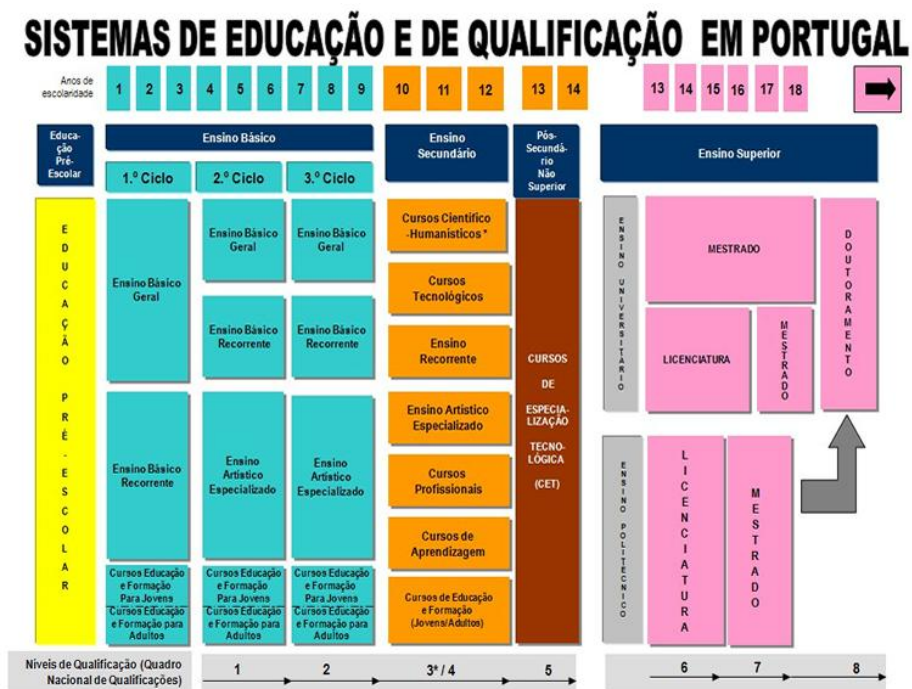


Ilustração 2 - Organograma dos sistemas de educação e qualificação em Portugal

2.4 As Escolas e Regimes Educativos

Até 1983, o ensino artístico especializado dos níveis não superior e superior de Música e de Dança era ministrado nos Conservatórios, sendo que a partir desta data estes passaram a desenvolver apenas os cursos básicos e complementares, criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, com o intuito a formação de músicos e de bailarinos, bem como à preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à Música e Dança (*art.º 1.º*). As formações superiores de Música, Dança, Cinema e Teatro passaram a ser oferecidas em escolas superiores.

O ensino artístico especializado de Música e de Dança proporciona três regimes educativos de frequência, nomeadamente o regime integrado, o articulado e o supletivo.

No regime integrado os alunos frequentam todas as disciplinas de formação geral e de formação vocacional no mesmo estabelecimento de ensino. Este é o regime de frequência considerado mais apropriado.

No regime articulado os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola vocacional e as restantes disciplinas numa escola de ensino regular.

No regime supletivo os alunos frequentam os planos de estudo das escolas vocacionais, independentemente do nível de escolaridade que frequentam na escola de ensino regular.

Com o regime articulado pretende-se dar resposta à diversidade da população escolar e também às necessidades de uma formação de excelência para uma via profissionalizante. O inconveniente da sua operacionalização depara-se com vários constrangimentos, nomeadamente, a inexistência de iniciação de formação, o insuficiente número de escolas, a dificuldade de articulação de horários entre as escolas vocacionais e as do ensino regular, fatores, que levam a que os alunos frequentem escolas de ensino regular e paralelamente escolas de ensino artístico especializado em regime complementar.

Com o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, as escolas vocacionais de Dança têm desenvolvido cursos básicos e/ou secundários (do 1.º ao 8.º ano), conferindo diplomas de 9.º e 12.º anos de escolaridade.

No curso básico os alunos adquirem as bases gerais do vocabulário e das técnicas de Dança. É um nível elementar de formação, com uma duração de 5 anos, destinado a alunos entre os 10 e os 15 anos de idade, que frequentem os 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

De acordo com Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, o plano de estudos do curso básico de dança criado ao abrigo da Portaria n.º 225/2012, de 30/07, com a Declaração de Retificação n.º 55/2012, de 28/09, integra:

- Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5/07;
- 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;
- Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- Carga horária total a cumprir.

O ensino especializado da Dança oferece, para além destes níveis de formação, cursos de iniciação. A iniciação é oferecida nas escolas que integram a experiência pedagógica.

Atualmente, apenas se encontra a funcionar um curso de Dança, de qualificação de Nível III, oferecido pelo Ballet Teatro - Escola Profissional, de natureza privada e situada no concelho do Porto.

Para uma melhor visualização, apresento uma tabela da distribuição das diferentes Escolas de Ensino Artístico Especializado no domínio da Dança, pelas diversas instituições de caráter público ou privado, nos ensinos básico, secundário e profissional e em funcionamento no ano letivo de 2012/2013.

Tabela Comparativa das Escolas de Ensino Artístico Especializado de Dança em Portugal Continental			
Escola	Níveis de Ensino	Regime Educativo	Localização
Academia de Dança do Vale do Sousa	1.º,2.º,3.º Ciclo e Secundário	Articulado Supletivo	Paredes
Escola de Dança Ana Luisa Mendonça	1.º, 2.º, 3.º ciclo e Secundário	Articulado Supletivo	Oliveira de Azeméis
Balletatro Escola Profissional	Profissional 10.º, 11.º, 12.º	Articulado Supletivo	Porto
Ginasiano Escola de Dança	2.º, 3.º Ciclo e Secundário e Sec. Esp. Art.	Articulado Supletivo	Vila Nova de Gaia
Curso Vocacional de Dança da Academia de Música de Vilar do Paraíso	1.º e 2.º Ciclo	Articulado Supletivo	Vila Nova de Gaia
Escola de Dança Do Orfeão de Leiria	1.º, 2.º e 3.º Ciclo	Articulado Supletivo	Leiria
Escola Vocacional de Dança do Centro de Formação Artística da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais	1.º, 2.º e 3.º Ciclo	Articulado Supletivo	Tomar
Centro Cultural de Amarante- Maria Amélia Laranjeiro- Escola de Música e Dança	1.º, 2.º e 3.º Ciclo	Articulado Supletivo	Amarante
Escola de Dança do Conservatório de	1.º, 2.º e 3.º Ciclo	Articulado	Figueira da Foz

Música David Sousa			
Escola Vocacional de Dança do Conservatório de Música de Jobra	1.º, 2.º e 3.º Ciclo	Articulado Supletivo	Albergaria
Lugar Presente-Escola Vocacional de Dança	1.º, 2.º e 3.º Ciclo	Articulado Supletivo	Viseu
Conservatório de Música de Coimbra	1.º, 2.º e 3.º Ciclo	Articulado Supletivo	Coimbra
Escola Vocacional de Dança Caldas da Rainha	1.º e 2.º Ciclo	Articulado Supletivo	Caldas da Rainha
Escola de Dança do Conservatório de Lisboa	2.º, 3.º Ciclo e Secundário	Integrado	Lisboa
Escola de Dança Ana Manjerição	2.º e 3.º Ciclo	Articulado Supletivo	Parede
Academia de Dança Contemporânea de Setúbal	2.º, 3.º Ciclo e Secundário	Articulado Supletivo	Setúbal
Escola de Dança do Conservatório Regional do Baixo Alentejo	1.º Ciclo	Articulado Supletivo	Beja

Tabela 3- Tabela comparativa das Escolas de Ensino Artístico Especializado em Portugal Continental

2.5 Avaliação

A avaliação dos alunos do ensino artístico especializado rege-se:

- Curso básico de dança - normas constantes da Portaria n.º 225/2012, de 30/07, e normativos em vigor para o ensino básico regular.
- Curso secundário de dança – normas constantes da Portaria n.º243-B/2012, de 13/08.

A avaliação das disciplinas de 6.º ano e 9.º ano, da componente de formação vocacional do curso básico de dança, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50% no cálculo da classificação final da disciplina, sendo obrigatória na disciplina de Técnicas de Dança.

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

A avaliação sumativa interna dos alunos do curso secundário de dança, contempla igualmente a realização de uma Prova de Aptidão Artística (PAA), a qual se traduz num projeto, consubstanciado num desempenho demonstrativo de conhecimento e capacidades técnica-artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, apresentado perante um júri, em ano terminal.

A avaliação da FCT é feita pelo professor-orientador em conjunto com o monitor da entidade de acolhimento e o aluno, nos termos definidos no regulamento próprio, em articulação com o diretor de curso.

2.6 Certificação

No curso básico de Dança, a conclusão exige que se obtenha nível igual ou superior a 3 em todas as disciplinas da componente de formação vocacional. A certificação da conclusão do ensino básico pode ser feita independentemente da conclusão das disciplinas da componente de formação vocacional.

Os alunos certificados com o 9.º ano de escolaridade têm direito ao diploma de curso básico de dança, desde que tenham concluído com aproveitamento todas as disciplinas da componente de formação vocacional do 9.º ano de escolaridade do

respetivo curso. O curso básico de dança criado confere o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º789/2009, de 23 de julho).

Em relação ao curso secundário de Dança, a conclusão do mesmo, criado ao abrigo da Portaria n.º243-B/2012, de 13/08, exige que se obtenha a aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do curso, na PAA e na FCT.

Para a certificação da conclusão de um curso secundário de dança, não é considerada a realização de exames finais nacionais.

O curso secundário de dança criado ao abrigo da Portaria n.º 243-B/2012, de 13/08, confere o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º789/2009, de 23 de julho), conferindo o nível 3 os restantes cursos secundários de dança.

2.7 Prosseguimento de Estudos

A conclusão de um curso secundário do ensino artístico especializado, em regime de ensino articulado/integrado, no domínio da dança, permite o prosseguimento de estudos de nível superior, desde que se cumpram os requisitos relativos à avaliação sumativa externa e os demais requisitos legais de acesso.

A forma atual do ensino artístico remete para o paradigma da especificidade, que descreve o propósito deste modelo de ensino exclusivamente para a vida artística. As bases deste paradigma assentam na diferença entre a figura do “artista” e do “amante da arte”: o primeiro é visto como portador de um conjunto de dons ou competências inatas, que só excepcional e raramente, se encontram no segundo.

Esta separação entre um grupo e outro, é objetivamente a formação estética e a educação da sensibilidade a partir do destino profissional, e é particularmente notório no que se refere ao ensino vocacional da Música e da Dança.

No seguimento deste argumento, resultam, assim, duas consequências interligadas em torno da prematuridade, ou seja, todo o futuro artista deve ter um acompanhamento desde a pré-escolar, e que terá de existir um processo de seleção ou exame à entrada nas várias escolas de ensino especializado, o qual permite medir e hierarquizar qualquer tipo de aptidão artística especial.

Esta seleção é baseada em critérios definidos consoante as características, objetivos e planos de estudo de cada escola, tendo em consideração as necessidades e capacidades dos selecionados, com vista a enveredarem numa carreira na área da dança. Constatam testes de aptidão (tipo de estrutura física, coordenação, flexibilidade, acuidades auditivas e sentido rítmico) bem como testes médicos complementares (cardiologia e ortopedia).

“Os Bailarinos diferem imensamente no físico, tipo e temperamento, mas há atributos de que todos necessitam. O primeiro é um físico conveniente...” (Haskell citado por Vanda Nascimento, 2010)

Tendo em consideração que a avaliação das condições físicas recomendáveis é importante, é também um risco, pois, são realizadas em idades em que o desenvolvimento físico da criança não está completo ou definido, podendo revelar-se uma surpresa (positiva ou negativa). Outra questão relevante é a maturidade psicológica, que se revela insuficiente para decidir a sua “vocação profissional”.

“O desenvolvimento vocacional é um processo contínuo de aprendizagem acerca do mundo de trabalho, influenciado por variáveis pessoais e contextuais” (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008 citado por Oliveira e Taveira 2012).

No seguimento deste argumento, o prosseguimento de estudos representa outra preocupação inerente a este tipo de ensino especializado. Os alunos que optam por este tipo de ensino e apostam numa formação específica, deverão ter um percurso regular de evolução a nível técnico. As interrupções ou repetições, não são conciliáveis, limitando assim as potencialidades dos alunos.

Esta via de ensino considera, simultaneamente, a formação artística e a formação académica, o que pode dificultar o acompanhamento, por parte do aluno, quer no desenvolvimento artístico quer na dedicação académica. A importância da sensibilização na prática docente é aqui referida e na parte empírica questionada, pois, tendo em conta a sobrecarga, física e mental, que este tipo de ensino acarreta nos alunos, cabe aos professores, quer do ensino especializado quer do ensino regular, minimizar os efeitos e consequências, para que possam, ter um ensino de qualidade e realização pessoal.

2.8 Contributos do ensino artístico da dança na formação global e integral da pessoa

Cada vez mais caminhamos para um contexto marcado pela inovação, mudança e pela imprevisibilidade dos acontecimentos, e por isso, procuram-se, cada vez mais, indivíduos criativos e flexíveis, capazes de garantir desempenhos de excelência nas diversas áreas.

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação razão e emotividade.

Neste contexto, a escola representa um papel importante enquanto ambiente privilegiado de promoção de competências e desenvolvimento das capacidades.

A experiência artística influencia de forma inequívoca, o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano.

Dançar faz parte do ser humano. É uma atividade que emana um encanto, baseada na pureza da energia humana, enquanto ação produzida pelo corpo. Abrange o pensamento, a sensibilidade e o corpo, no seu agir, e explora a natureza do ser, na sua impulso para saltar, subjugar o ar, na sua propulsão para viver. A dança é uma disciplina que agrupa vários aspetos identitários da natureza humana, que só através da prática ganham vida.

No contexto escolar podemos admitir que a dança é um meio privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas de expressar o pensamento, a perceção e compreensão, a partir da atividade psicomotora. Através de um vasto conjunto de experiências de energia organizada, chegar à essência da dança.

É de salientar a vocação interdisciplinar da dança, como por exemplo, a sua relação remota com a música, que apresenta ligação com o ritmo, a dinâmica e a matemática. E ainda o caso das afinidades entre a dança e o espaço, podendo facilmente transportar conceitos para áreas como a geometria, a geografia e até mesmo a arquitetura.

A prática da dança provoca uma postura necessária de disciplina física, que mantém o corpo em forma. Por outro lado, implica uma consciência e responsabilização, em

relação a si próprio e aos outros, no espaço de ação, que se transporta para as situações do dia-a-dia.

De acordo com o Currículo Nacional para a Educação Artística as competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes porque:

- Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;
- Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências;
- Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;
- Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade;
- Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre pessoas e os povos;
- Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo;
- São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;
- Constituem em terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;
- Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;
- Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;

- Implicam uma constante procura de atualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

3. As Escolas Artísticas

3.1 Escola de Dança do Conservatório Nacional

A Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN) é uma escola de ensino artístico especializado com ensino integrado, que tem como objetivo a formação de bailarinos profissionais nas áreas de dança clássica e dança contemporânea. É a mais antiga escola de ensino especializado artístico, sendo também a única instituição de ensino público que ministra o ensino especializado na área da dança em regime de ensino integrado.

O Conservatório Nacional de Lisboa está localizado num edifício do século XIX no centro histórico da cidade e funciona desde 1839, criado sob o impulso de Almeida Garret. Embora a disciplina de dança fizesse parte do programa educativo, integrada e relacionada com as outras disciplinas artísticas, a estrutura atual da Escola de Dança só foi implementada em 1987.

Esta escola encontra-se num dos mais antigos bairros populares de Lisboa, onde também se enquadram escolas artísticas como a Escola do Conservatório de Musica de Lisboa, a qual ainda está ligada fisicamente à EDCN. Neste mesmo bairro, a poucos metros de distância, encontra-se a Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. Está assim integrada numa envolvência artística e cultural.

Quando se entra nesta escola sente-se a magnitude e o peso da Instituição. Ao percorrer os longos corredores vamos sentindo lentamente que estamos numa escola diferente, ouvindo música a ecoar pelas paredes, a cadência dos passos de dança a marcação do ritmo pelos professores, o cheiro da resina – material usado nas sapatilhas dos alunos para provocar atrito-, os alunos equipados e penteados a rigor o que a distingue, por si só, de uma escola de ensino regular.

A escola integra as disciplinas de dança e os estudos na área de formação geral desde o 2º ciclo até ao fim do ensino secundário.

A escola tem como objetivo a formação de bailarinos, o ingresso na escola é feito mediante audição previamente anunciada, sendo apenas aceites os alunos que demonstrem capacidades que permitam perspetivar uma futura carreira profissional em dança.

O curso tem duração de oito anos – ensino básico e secundário e integra os ensinamentos: artístico e regular.

No seu plano de estudos, o 2.º ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos) corresponde ao 1.º e 2.º anos do ensino artístico/ grau elementar; o 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos) corresponde aos 3.º, 4.º e 5.º anos/grau intermédio; e o ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) corresponde aos 6.º, 7.º e 8.º anos/ grau avançado.

De acordo com esta perspectiva, a escola tem um programa de estudos fortemente baseado em Técnica de Dança Clássica, assim como em Técnica de Dança Moderna com base na Técnica Graham, e mais recentemente, com a introdução de Técnicas Contemporâneas relacionadas com o movimento americano Pós-Modernista.

A Escola de Dança do Conservatório Nacional fomenta, também, o ensino da dança entre as camadas mais jovens e que não se enquadram no Plano de estudos do Curso de Formação de Bailarinos. Estes Cursos Livres, funcionam em horário pós escolar e podem ser frequentados por crianças entre os seis (6) e os nove (9).

Não são necessárias provas de seleção para a sua frequência, e os Cursos Livres estão vocacionados para o ensino da Dança.

Apresento em anexo I o seu plano de estudos da formação artística com a carga horária semanal por disciplina e anos respetivos.

3.2 Escola de Dança Ana Mangericão (EDAM)

A Escola de Dança Ana Mangericão, com sede na Parede, no Concelho de Cascais, foi fundada pela professora Ana Mangericão.

É uma instituição de ensino particular, de natureza privada e com fins culturais, que iniciou as suas atividades no ano letivo de 1977/1978, aprovada mais tarde pelo Ministério da Educação em 1987. Esta é uma escola moderna criada de raiz para a atividade da dança.

Percebe-se que esta escola é o resultado de um sonho de uma mulher- Ana Mangericão-, que trabalhou arduamente para o seu reconhecimento pelo Ministério da Educação. Contudo é um projeto incompleto pois não tem o ensino secundário.

Situa-se num bairro residencial perto de outros estabelecimentos de ensino, tais como o Colégio Marista de Carcavelos, a Escola Secundária Fernando Lopes Graça e a Escola Básica de Santo António. Com estas escolas articula o ensino artístico especializado.

Funciona ao abrigo da Portaria nº 1047/99 de 26 de Setembro, tendo sido reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública a 29 de Julho de 1992.

A Escola de Dança Ana Mangericão é um estabelecimento de Ensino Especializado de Dança com planos de estudos próprios ao abrigo da portaria nº 1047/99 de 26 de Novembro e autonomia pedagógica.

No exercício da sua atividade educativa, recebe apoio técnico e artístico da *Academy of Dance (RAD)*, da *Imperial Society of Teachers of Dancing (ISTD)* e *Dance Arts International (DAI)*.

A EDAM tem em funcionamento os seguintes níveis de ensino:

- Área Vocacional – 2.º ciclo (1.º e 2.º ano) e 3.º ciclo (3.º, 4.º e 5.º ano) do ensino básico.
- Extracurriculares – Pré escolar; 1.º ciclo; 2.º ciclo (aulas livres, 1.º e 2.º ano); 3.º ciclo (aulas livres, 3.º, 4.º e 5.º ano) e o secundário em regime de aulas livres.

A transição do 1.º para o 2.º ou 3.º ciclos é sujeita a audição e entrevista, por estar intrínseca a articulação com as escolas oficiais ou particulares conforme despacho nº1550/03, de 26 de Dezembro.

O percurso do 2.º e 3.º ciclos pode ser frequentado sob a forma de aulas livres, para os candidatos que pretendam o ensino das disciplinas do Plano de Estudos sob fórmula de módulos, com acesso por audição para integração conforme grau de aprendizagem.

Apresento o plano de estudos em anexo II através do decreto com a carga horária semanal por disciplina e anos respetivos, nomeadamente:

- Curso Básico de Dança – 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos);
- Curso Básico de Dança – 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)

3.3 Academia de Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS)

A Academia da Dança Contemporânea de Setúbal (ADCS), com sede em Setúbal, foi fundada por Maria Bessa e António Rodrigues, ex-bailarinos profissionais, que a dirigiram entre 1982 e 2003, reconhecidas figuras do bailado português.

A ADCS é equiparada a instituição de Utilidade Pública e integrada na rede Pública de Escolas, desde 1983.

A ADCS é a primeira academia de dança oficialmente reconhecida pelo ministério da educação e por este patrocinada desde 1986. O seu primeiro plano de estudos é publicado em Diário da Republica em 1985.

Situa-se na zona periférica da cidade de Setúbal, instalada, humildemente, em contentores cedidos pela Câmara Municipal de Setúbal, no terreno adjacente à Escola Profissional de Setúbal. Não existe mais nada na vizinhança, trata-se de um largo descampado, com acessos difíceis e sem identificação exterior da sua localização.

É constrangedor olhar para uma escola artística “esquecida” pelas instituições publicas da cidade onde esta localizada.

Até há algum tempo atrás existia uma carrinha cedida pela Câmara Municipal de Setúbal para transporte dos alunos. Atualmente esse serviço foi suspenso o que torna mais difícil a deslocação dos alunos para frequentarem a escola.

De acordo com o DR-I série B- nº 12 – 18 de Janeiro de 2005 Portaria 45, a ADCS ministra o ensino da dança a vários níveis, com a seguinte distribuição:

- Curso Básico de Dança – grau elementar (2.º e 3.º ciclo);
- Curso Secundário de Dança – grau avançado (10.º, 11.º e 12.º anos).

O plano de estudos destes cursos é reconhecido e equivalente ao do ensino oficial em dança, nomeadamente ao da Escola de Dança do Conservatório Nacional.

Em 1997 foi-lhe concedida autonomia pedagógica e em 1998 é autorizada a passagem de Diplomas e Certificados de valor oficial.

O ensino na Academia tem como principais objetivos a educação pelo movimento, que se desenvolve nas classes de iniciação, e a formação de Bailarinos nos

cursos básico e secundário de dança, promovendo nos seus alunos uma intensa ligação à atividade cénica através de apresentações públicas da Escola e da Pequena Companhia/ Little Company, estrutura similar a uma Companhia de Dança profissional

Cursos ministrados: Classes de Iniciação ao Movimento (dos 3 aos 9 anos), Curso de Formação de Bailarinos (em articulação com as escolas do ensino público), Curso Básico de Dança (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico), Curso Secundário de Dança e Cursos Livres.

O reconhecimento do meio profissional da dança em Portugal e no estrangeiro é feito pelo ingresso da maioria dos seus alunos em companhias, tais como a Companhia Nacional de Bailado (CNB, Companhia de Dança de Lisboa (CDL), CeDeCe – Companhia de Dança Contemporânea, Companhia Portuguesa de Bailado Contemporâneo, *Dansgezelscha Repley* (Holanda), *Netherlands Dance Company* (Holanda) e em várias outras companhias na Alemanha e na Suíça.

O plano de estudos do Curso básico e Secundário de Dança, com a carga horária semanal por disciplina e anos respetivos encontra-se no Decreto- Lei n.º 139/2012, de 5/07, Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho e Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto respetivamente.

4. Gestão Curricular

“Aos professores cabe-lhes uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na seleção crítica e/ou na produção de materiais curriculares.” (Roldão, 1999)

O conceito de gestão curricular levanta um conjunto de questões a ter em consideração:

1. O que é a gestão curricular?
2. Será apenas programar a calendarização de conteúdos?
3. Será a realização de atividades conjuntas ocasionais?
4. Discussão de conteúdos dos programas?

A reflexão sobre o conceito de currículo torna-se necessária para se perceber o ponto de partida deste tema.

“Entre as aceções mais comuns sobressai a que identifica currículo com o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso.” (Carrilho Ribeiro, 1992)

“o currículo não pode ser entendido como um mero conjunto de planos ou de conhecimentos que os informa (...) ele deverá constituir-se como um processo activo no qual a reflexão para a acção, a reflexão durante a própria acção e a reflexão sobre a acção desenvolvida com vista à acção a desenvolver, se interligam de forma continuada e recorrente” (2000: 35) Sá-Chaves citado por Maria Lopes.

O currículo deve ser tido em conta como um instrumento que contribui para a promoção das práticas educativas, facilitador de aprendizagens que se pretendem integradoras, articuladas e significativas.

Os programas nacionais enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema escolar português constituem o currículo e evidenciam uma determinada forma de o gerir.

A gestão curricular é decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados, entre outros, e está associado o princípio da autonomia, iniciativa e responsabilização da escola enquanto instituição educativa.

Tal pressupõe que se vá instituindo o currículo formal de acordo com o seu contexto e as aprendizagens que pretende que os seus alunos realizem.

“Um currículo será seletivo, se for construído e implementado dentro do princípio de que nem todos a ele podem ter acesso e/ou nem todos conseguem obter sucesso, quaisquer que sejam os fatores concretos de seleção.(...) As condições de sucesso têm que ver com o sistema de promoção ao longo do currículo - mais ou menos rigoroso - com a natureza e grau de dificuldade do programa de ensino, com o seu ritmo de progressão e as condições ou meios de ajustamento e diferentes situações de partida, quer no início quer durante a execução do programa” (Carrilho Ribeiro, 1992)

A problemática desta questão da gestão curricular é a de se conceber o currículo de uma forma estática, definida nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido.

“o grande problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo – sendo que esses todos são cada vez mais diferentes (Roldão, 1998).

Neste seguimento o projeto curricular contextualizado torna-se uma opção fortemente afirmada sobre a lógica da administração nacional do currículo.

Com isto pretende-se equacionar caminhos diferenciados dentro de limites nacionalmente estabelecidos e controlados, que orientem a um maior sucesso da escola no seu objetivo essencial.

Qualquer currículo ou projeto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Estes programas são sempre apenas instrumentos do currículo e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais.

“Ao conceito de *currículo* está intrínseca uma interação e uma mediação múltipla entre *Aluno* e *Conhecimento*, entre *Professor* e *Conhecimento*, entre *Aluno* e

Professor e, finalmente, entre este microsistema relacional (sala de aula) e o meso e exossistemas (a escola e a comunidade, respectivamente) ” (Lopes, 2006).

A relação entre professor e currículo é notória na execução. Na prática os professores executam os programas de acordo com a pedagogia correta. Existe pouca construção ou poder de decisão, e por consequência pouca gestão de currículo. Compete, portanto, ao professor passar o conhecimento da sua área de especialidade ao aluno.

Maria do Céu Roldão (1999) apresenta diversas dimensões da função de gestores de currículo, ao considerarmos o papel dos professores.

Reconstrução curricular — Diz respeito a todo o processo de reajuste do currículo à situação real que se enfrenta, o que implica reequacionar, em termos da situação específica da turma — estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas — os objetivos, conteúdos e conceitos propostos no currículo formal.

Diferenciação curricular — Refere-se a todo o processo de diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho correspondentes às características próprias de indivíduos ou grupos dentro de uma dada turma, de forma a permitir a coexistência de diversas atividades dirigidas para objetivos de aprendizagem comuns.

Adequação curricular — Trata-se de articular o currículo com características específicas dos alunos com que se trabalha. É por exemplo o caso da adequação a populações portadoras de diferenças culturais ou de ajustar o currículo às características dos modos de aprendizagem próprios de diferentes níveis etários.

Construção curricular — Falamos aqui de espaços de intervenção em que os professores criam currículo, como é, por exemplo, o caso da área escola, ou a construção de projetos diversos por iniciativa de uma ou mais disciplinas, ou o desenvolvimento de atividades educativas extracurriculares (visitas, clubes, jornal de escola, teatro, etc.). Nestes casos, o docente tem de definir o processo curricular na sua globalidade, dos objetivos aos conteúdos, estratégias e modos de avaliação.

Assim pretende-se dos professores que no desempenho da sua função de ensinar, decidam e ajam perante as diferentes situações; organizando e utilizando o seu

conhecimento científico e educativo de acordo com a situação concreta, ainda que enquadrado nos limites curriculares e nas linhas programáticas nacionais, através da gestão curricular.

Os professores são agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Logo, deve haver promoção de situações de aprendizagem dinâmicas e inovadoras, de acordo com as especificidades de cada aluno.

Para que este ideal curricular seja completo, há que ser construído um projeto comum. O projeto curricular de turma contempla todos os aspetos já referidos, nomeadamente a adequação do currículo nacional.

“Em termos genéricos, podemos dizer que se o professor é o gestor do currículo, o diretor de turma é o responsável pela gestão da coordenação curricular mas é ao aluno que cabe o papel de *regulador* de todo o processo.” (Roldão 1998)

Qual o papel do diretor de turma na gestão curricular?

O diretor de turma é quem está em posição de articular e coordenar os processos de desenvolvimento curricular, pela sua situação na interface entre os diversos atores, professores, alunos, encarregados de educação.

“Para além do desempenho de atividades específicas na área de docência, os professores exercem ainda, com regularidade, a função de *gestor pedagógico intermédio*, designadamente através da atribuição do cargo de Director de Turma.” (Lopes, 2006)

A função de gestor/coordenador curricular da turma implica desenvolver no grupo de professores, um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual. O desempenho destas funções é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham.

Previamente às dimensões da gestão do currículo acima enunciadas está a fase inicial de todo o processo de desenvolvimento curricular: *a análise de situação*, que é condição de todo o processo de gestão curricular.

Esta análise deve contemplar a investigação e registo sistematizado, disponibilizado a todos os docentes os seguintes aspetos:

1. Contexto global da turma:

Enquadramento socioeconómico e cultural;

Existência e caracterização de situações de diversidade étnica, linguística, cultural ou outras;

Passado escolar: permanência ou dispersão da turma ao longo dos anos, situação percentual de níveis de desempenho e sua evolução por anos, permanência ou alteração do corpo docente, situações específicas a destacar;

Caracterização da turma em termos globais no que se refere a ritmos e modos de aprendizagem, estratégias que têm obtido maior sucesso, problemas de inserção na escola ou de relações intra-turma.

2. Caracterização da turma a nível de alunos:

Estabilidade ou não na formação de subgrupos;

Situações de dificuldade de integração na turma;

Alunos portadores de diferenças culturais ou outras;

Percursos evolutivos de interesse realizados por alguns alunos.

Esta análise inicial pode criar nos professores representações prévias dos alunos que poderão condicionar as suas expectativas e atuações para com eles. Mas trabalhar com uma turma sem saber nada acerca dela, inviabilizaria, à partida, uma gestão coerente do currículo e um desenvolvimento curricular adequado.

Torna-se importante, a este respeito, o modo como o diretor de turma intervém no seu papel de gestão: dar conhecimento destes elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los com eles numa perspetiva formativa e construtiva, com o objetivo de usar este conhecimento da situação para adequar os processos de trabalho e as estratégias no sentido de conseguir para todas as aprendizagens bem-sucedidas, evitando leituras subjetivas eventualmente discriminatórias.

Reconstrução curricular

O diretor de turma deverá analisar com os professores da turma o currículo proposto, os seus princípios orientadores e os seus objetivos gerais, no sentido de todos os docentes refletirem em conjunto sobre as propostas contidas no mesmo e decidirem quais as prioridades a adotar face à análise da situação da turma. Caso se revele necessário, terá então de se reconstruir e sequenciar diferentemente os objetivos propostos no currículo formal, selecionando e ordenando os conteúdos de forma pertinente, bem como acertar as respetivas estratégias em cada disciplina.

Um outro aspeto a analisar conjuntamente tem a ver com os conceitos trabalhados em cada área e respetivo grau de aprofundamento, bem como a identificação de conteúdos, conceitos e objetivos em que diversos docentes possam articular as suas estratégias no sentido de cada disciplina contribuir para a construção ou consolidação de aprendizagens comuns, gerando assim processos de cooperação interdisciplinar.

Diferenciação curricular

A análise da situação da turma leva sempre à identificação de diferenças entre os alunos que é preciso considerar a nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. Pode o diretor de turma promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de se estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na aula. Tais estratégias diferenciadas serão, naturalmente, diferentes, em cada disciplina, mas deve ser analisado e gerido em comum o tipo de diferenças a que todos irão prestar atenção, bem como as características gerais e os modos de gerir a aula para trabalhar com grupos diferenciados. Com o diretor de turma, poderão debater-se e definir-se critérios para a promoção deste tipo de trabalho, assegurando-se assim uma atuação coordenada entre os docentes, embora respeitando a especificidade das atividades concretas que cada disciplina promoverá, de acordo com a decisão e gestão individual de cada docente.

Adequação curricular

Também esta área requer uma gestão curricular que passa primeiramente pelas decisões do conselho de turma e pela gestão curricular do diretor de turma. Colocam-se

questões de adequação do currículo face ao nível etário dos alunos ou a situações de diferença cultural ou linguística, por exemplo. Tais problemas, para além de requererem a prática de estratégias diferenciadas, colocam para cada caso específico, questões de adequação: como tratar um conteúdo de forma adequada, sem deixar de ter em vista as metas pretendidas? Que mudanças se deverão introduzir e que formato didático adotar de modo a tornar um dado conteúdo compreensível e significativo para os alunos em causa?

Este tipo de questões tem de ser gerido ao nível da turma, e não seria correto que cada docente seguisse modos de adequação diversos que não tivessem sido analisados em comum. Para além disso, o debate deste tipo de problemas curriculares possibilita uma troca de experiências e saberes que irá contribuir para o enriquecimento das perspetivas de cada docente.

Construção curricular

Apesar de o sistema curricular português ser essencialmente centralizado, existem ainda assim algumas áreas abertas, sem currículo formal estabelecido, onde se apela justamente à autonomia e capacidade criativa dos docentes. Algumas vezes estas áreas estão formalizadas, como é o caso da área Escola. Noutras, trata-se de, mais uma vez, gerir as possibilidades de *construir* currículo para além do currículo definido e proposto ou na sequência deste.

Conceber e delinear um projeto dentro dos objetivos da área Escola, ou programar uma atividade cultural ou recreativa na escola ou fora dela, ou ainda organizar uma visita de estudo ou um jornal de turma ou de escola, constituem outras tantas situações em que as ideias e iniciativas dos professores terão de ser coordenadas e geridas em conselho de turma, assumindo o diretor de turma um papel significativo na gestão desta *construção curricular*.

Trata-se de seguir, em qualquer destes casos, as etapas integradoras de qualquer processo de desenvolvimento curricular: *análise da situação/contexto*, *definição dos objetivos* pretendidos face a essa análise, *seleção de conteúdos e/ou atividades* adequadas à prossecução desses objetivos, *definição de estratégias* e distribuição de tarefas e, finalmente, previsão das formas de *avaliação* dos resultados pretendidos e sua eventual concretização num produto final que reflita o percurso curricular desenvolvido.

Os pressupostos acima enunciados têm implicações na gestão curricular a vários níveis:

1. No que se refere aos *docentes*, implica uma reconversão das suas práticas em termos de valorizarem de forma diferente a função colegial do órgão *conselho de turma*, equacionando a sua atividade docente, autónoma e específica, numa perspetiva integrada e articulada com os restantes docentes da turma e em colaboração estreita com o diretor de turma; é necessário que os professores claramente se reconheçam e assumam como atores intervenientes, produtores de saber e decisores na gestão pedagógica e curricular;
2. Ao nível do *diretor de turma*, trata-se de reconduzir a sua função às funções de gestão e coordenação que a legislação estabelece, não se limitando a uma ação predominantemente burocrática nem enfatizando apenas as dimensões da sua ação que se referem aos alunos e aos encarregados de educação; o exercício equilibrado das suas funções terá de integrar e articular a gestão das três vertentes — alunos, pais, professores — gerindo-as em termos de fazer funcionar o melhor possível o projeto curricular da escola;
3. Quanto ao *conselho de turma*, terá que passar a ser encarado como um órgão intermédio de efetiva gestão pedagógica;

Liderança e gestão curricular no contexto do conselho de turma

O papel do diretor de turma é também relevante na gestão das próprias relações que se estabelecem no conselho de turma. O diretor de turma tem de gerir as relações pessoais/profissionais dentro do conselho, nomeadamente:

Conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada professor trabalha;

Valorizando todas as áreas disciplinares e o seu contributo para a formação integral do aluno;

Conhecendo bem os professores, os seus modos de trabalhar e as suas preferências em termos de tarefas cooperativas;

Apelando e dinamizando a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.

O conselho de turma é responsável pela avaliação dos alunos em cada uma das disciplinas. Compete ao conselho adequar e reconstruir o currículo mediante um desenvolvimento curricular gerido em comum.

Ao passarmos esta questão para o nível da escola, através do projeto educativo, o conjunto de opções e prioridades de aprendizagem bem definidos e os vetores estratégicos a pôr em prática, o currículo torna-se projeto curricular.

“cada vez mais o currículo se aproxima, ou se incorpora com grande força, no conceito de projecto. O conceito de projecto, a ideia de projecto, tem a ver com pelo menos três coisas: (1) o haver uma adequação em contexto – um projecto concebe-se para uma situação; (2) um projecto qualquer (...) obedece a uma finalidade; e (3) um projecto é alguma coisa que é apropriada pelas pessoas que o fazem. Isto é, o projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem” (2000: 16) Roldão.

Assim a escola afirma-se uma organização ativa, isto é, fazendo a escolha na sua forma de trabalhar, sendo que se encontra num referencial nacional a ser integrado nas opções do seu projeto educativo/curricular.

Assim poderá ser desenvolvido um processo de ensino e aprendizagem participado, interativo e interdependente.

Face ao exposto, é pertinente afirmar que a escola, como instituição educativa que tem responsabilidades sociais, nomeadamente, garantir a todo o seu público um conjunto de aprendizagens necessárias e essenciais ao seu desenvolvimento integral, tanto a nível cognitivo como emocional, contribui, para a formação de cidadãos interventivos na construção de uma sociedade mais democrática, mais justa, regida pelos valores democráticos.

No documento do Ministério da Educação, *Gestão flexível do Currículo*, citado por Sá-Chaves, é clara a seguinte afirmação: *“(...) a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem”* (2003: 20).

1. Objetivos e questões do estudo

O objetivo fundamental deste estudo é verificar como as componentes de ensino artístico integram o ensino regular no projeto curricular de escola ao nível organizacional, nas práticas pedagógicas dos docentes e na preparação e monitorização do processo de articulação entre os dois tipos de ensino.

Este objetivo geral foi desdobrado em objetivos com alguma especificidade:

- Perceber como funciona ao nível de organização curricular o ensino artístico especializado articulado e integrado;
- Recolher informação sobre o modo como é feita a comunicação e coordenação entre escolas de ensino regular e escolas de ensino artístico;
- Conhecer a perceção dos diretores de escolas e diretores de turma sobre esta articulação e os efeitos que este tipo de ensino tem no aproveitamento escolar dos alunos;
- Identificar mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores ao nível de gestão curricular;
- Conhecer a perceção dos diretores das diferentes escolas sobre a questão de gestão curricular;
- Recolher informação sobre o acompanhamento às atividades artísticas dos alunos por parte das escolas de ensino regular;

Resultante destes objetivos, formularam-se as seguintes questões de investigação que ajudaram a orientar a investigação empírica e às quais se procurou dar resposta:

- O ensino artístico está previsto no projeto educativo de escola?
- Que alterações foram feitas para articular estes dois tipos de ensino?
- Existe alguma estratégia diferenciada para a abordagem aos alunos de ensino artístico articulado?
- Existe coordenação e comunicação entre escolas que articulam os dois tipos de ensino e como se processa?
- Em relação ao aproveitamento escolar dos alunos de ensino artístico, existe alguma diferença/ dificuldade em comparação com os alunos de ensino regular?

- Em termos de gestão curricular, é feita alguma adaptação do currículo do ensino regular no ensino artístico? É feita alguma adaptação do currículo do ensino artístico no ensino regular?
- O ensino artístico influencia o aproveitamento e rendimento escolar? De que forma?
- O ensino artístico é favorável à formação global do aluno? Em que aspetos?

2. Opções metodológicas

Neste capítulo analisa-se a orientação metodológica do trabalho, dando conta dos procedimentos usados no decorrer da investigação.

2.1 Técnica de recolha e análise de dados

Após reflexão sobre a literatura científica destinada ao enquadramento teórico e conceptual deste estudo e com o intuito de responder às questões de investigação apresentadas anteriormente, selecionaram-se as técnicas e instrumentos de recolha de informação e de dados, os participantes e as formas de registo e de análise da informação. Com o objetivo de completar e aprofundar as perspetivas analisadas pelas diversas fontes de informação, optou-se por um tipo de instrumento. Na recolha e análise de elementos foram utilizadas a entrevista e as técnicas de análise de conteúdo.

As entrevistas foram realizadas aos diretores das escolas de ensino artístico especializado, apresentadas na parte teórica deste trabalho, e aos diretores e diretores de turma, das escolas de ensino regular com as quais articulam este tipo de ensino. No caso da escola do ensino integrado apenas o diretor da escola foi questionado.

O guião de entrevista foi elaborado partindo da definição de um conjunto de objetivos específicos e de questões que procuraram dar resposta às questões de investigação.

Procedeu-se à análise de conteúdo de entrevistas e dos planos de estudos das escolas artísticas.

i. Análise de conteúdo

Para Bardin (2011: 40) a análise de conteúdo é

“ um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens. (...) a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Na análise de conteúdo podem ser utilizados métodos quantitativos e métodos qualitativos. Utilizam-se os primeiros quando a frequência do aparecimento de certas características do conteúdo constitui a unidade de base; já os segundos são utilizados quando a presença ou a ausência de uma característica constitui a unidade de base.

A análise incidiu nas entrevistas aos diretores de escolas e diretores de turma. A pesquisa feita nestes documentos permitiu analisar a carga horária referente aos cursos de dança especializados e compará-los com algumas respostas das entrevistas; permitiu ainda averiguar se se operam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores e o modo como é feita a operacionalização desta articulação entre os dois tipos de ensino.

ii. A entrevista

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa. Consiste no questionamento, através do contato direto entre o investigador e o entrevistado, de forma mais ou menos diretiva. Este último dá a sua opinião e exprime as suas ideias sobre um acontecimento e faz as suas interpretações.

Numa investigação do tipo qualitativo-interpretativo, a entrevista assume um papel importante. Na entrevista semi-estruturada o entrevistador possui um conjunto de questões (guião) que vai conduzindo ao longo da entrevista. Os tópicos são específicos.

A informação recolhida permite, de forma sistemática e compreensível, conhecer as perspetivas de cada entrevistado, dado que restringe os assuntos tratados.

As desvantagens têm a ver com o facto de poder haver uma reconstrução por parte de quem investiga. Na análise de conteúdo há sempre uma certa subjetividade por parte do investigador.

De acordo com Bardin (2011: 90) a análise de conteúdo de entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou a análise de imprensa.

Neste estudo recolheu-se o parecer de oito elementos dos órgãos de gestão de topo e intermédios de modo a complementar informação emanada pelas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas em Julho de 2013.

3. Apresentação e discussão dos dados

Um dos objetivos gerais deste estudo foi perceber como funciona ao nível de organização curricular o ensino artístico especializado articulado e integrado. E também se o ensino artístico está previsto no projeto educativo de escola.

Em relação ao regime articulado a parte de ensino regular é frequentada pelos alunos na escola de ensino regular da parte da manhã e noutra caso da parte da tarde. E a parte vocacional artística é frequentada na escola artística especializada na restante parte do dia. Ou seja, os alunos deslocam-se de uma escola para a outra para completarem o plano de estudos de ensino artístico.

Para iniciar esta articulação, os alunos inscrevem-se nas escolas artísticas vocacionais e em seguida a escola de ensino artístico especializado entra em contato com a escola de ensino regular, com quem já fazem um protocolo de articulação, para receber estes alunos. Assim que estes alunos se inscrevem na escola de ensino regular processam-se as turmas e os horários escolares para não haver sobreposição. As turmas são dispostas com alunos dos dois tipos de regime (articulado e regular) pois muitas vezes não perfazem um número significativo para turma exclusiva na escola regular em regime articulado.

No que diz respeito ao ensino artístico especializado integrado toda a parte académica de ensino regular e artística especializada é frequentada pelos alunos na mesma escola física. Ou seja, os alunos não necessitam de se deslocar para completarem o plano de estudos de ensino artístico especializado. Aqui as turmas são organizadas para que nas disciplinas de formação geral os rapazes e as raparigas estejam juntos, em turmas mistas, e na formação artística sejam separados por género, turmas exclusivas de raparigas e de rapazes.

3.1 Projeto educativo e projeto curricular

No que diz respeito ao projeto educativo de escola, pretende-se saber a orientação educativa da escola, nomeadamente, a visão, a missão, os princípios e os valores.

De acordo com as escolas de ensino artístico especializado de regime articulado e integrado, o objetivo é a formação de bailarinos e que estes bailarinos integrem uma

companhia de dança profissionalmente. O projeto é específico e direcionado à via artística e à componente técnica para tanto necessária.

As escolas de ensino regular incluem o ensino artístico como uma via de ensino opcional ao ensino regular. Num dos casos é notória a apropriação como projeto e o sentimento de envolvimento por parte do diretor é mais forte.

O D.r.1 dirige uma escola de ensino regular, que tem na opção de ensino artístico a articulação do ensino da música e reconhece que o projeto é fator identitário da escola, considerando-o a componente forte do agrupamento. A inclusão do ensino artístico é vista pelo D.r.1 como projeto da escola e até a remodelação física da escola para criar as infraestruturas necessárias foi incluída no plano estratégico. Este plano estratégico é o resultado da preocupação em valorizar o projeto com a criação de uma orquestra e apresentações públicas, no auditório da escola, para dar a conhecer à comunidade educativa o trabalho dos alunos assim como a envolvimento e responsabilidade por parte da escola.

No caso do diretor da escola de ensino regular com articulação de ensino artístico da dança, D.r.2, refere que o ensino artístico está previsto no projeto educativo da escola, ao nível da parceria que articula com a escola de ensino artístico especializado. Considera que a conciliação dos horários é o vetor fundamental e a base para permitir esta conjugação entre as escolas. Este projeto assenta na mera execução da articulação entre escolas, sem objetivar o intuito da escola ao incluir o ensino artístico como opção escolar.

Os diretores de turma, de uma forma geral, consideram o ensino artístico articulado como uma parceria entre escolas. É uma opção educativa presente na escola de ensino regular e a sua execução é posta em prática pelos professores.

Os resultados obtidos revelam que o projeto educativo de escola, das escolas artísticas de ensino integrado e articulado, têm o objetivo de formar bailarinos.

Algumas das escolas de ensino regular e até mesmo diretores de turma consideram que o ensino artístico é uma parceria. Um dos casos considera que o ensino artístico contemplado no projeto educativo, é fator identitário da escola.

Em relação ao projeto curricular de turma, continuam a existir diferenças e até falta de integração do ensino artístico. Por um lado, existem casos em que o projeto curricular de turma integra o ensino artístico em pleno com os objetivos de espetáculos, constituição de orquestra, capacitando para a mestria e constituição de uma pequena companhia de dança. Por outro lado, existe um caso em que a preocupação do projeto curricular da turma recai nas opções curriculares, no que diz respeito à elaboração de horários e da aprovação dos planos pedagógicos.

Conclui-se que, perante estes dados, o ensino artístico não é uma escolha estratégica, mas sim imposta. Pode-se constatar a exceção desta amostra no D.r.1. Aqui sim existe uma escolha estratégica do ensino artístico.

A tabela abaixo resume os dados acima referidos.

Projeto Educativo	Unidades de contexto	Entrevistados
Projeto Educativo de Escola	Formação de Bailarinos	D.a.1 , D.a.2, D.i
	Fator identitário da escola	D.r.1
	Imagem da escola	D.r.1
	Componente forte do agrupamento	D.r.1
	Plano estratégico	D.r.1
	Formulação de projeto	D.r.1
	Parceria	D.r.2
	Parceria entre escolas	D.T.1, D.T.2, D.T.3
Projeto Curricular de turma	Espetáculos	D.r.1
	Constituição de uma orquestra	D.r.1
	Projeto que capacita para a mestria	D.r.1
	Conciliação de horários	D.r.2
	Planos pedagógicos	D.r.2
	Companhia de Dança	D.a.1 , D.a.2, D.i

Tabela 4 - Resultados obtidos ao nível do projeto educativo de escola e projeto curricular de turma

3.2 Comunicação e coordenação entre escolas

O ponto seguinte foi recolher informação sobre o modo como é feita a comunicação e coordenação entre escolas de ensino regular e escolas de ensino artístico.

A comunicação entre escolas apresenta-se como um ponto importante deste estudo. Aqui pretende-se perceber como é feita esta comunicação. Como já foi referido no quadro teórico deste estudo, a comunicação é relevante no sentido em que desenvolve no grupo de professores, um sentido de equipa e consolida a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto.

O desempenho das funções do diretor de turma é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que as escolas trabalham.

É assim, importante, a este respeito, o modo como o diretor de turma intervém no seu papel de gestão: dar conhecimento destes elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los numa perspetiva formativa e construtiva, com o objetivo de usar este conhecimento da situação para adequar os processos de trabalho e as estratégias, no sentido de conseguir as aprendizagens bem-sucedidas.

A maior parte da comunicação registada, entre as escolas que articulam este tipo de ensino, consiste em reuniões de início de ano letivo entre direções de turma, concelhos de turma, reuniões de avaliação e trocas de informações relevantes no desempenho dos alunos, académico ou pessoal, e momentos de avaliação.

Como anteriormente exposto no quadro teórico, a análise da situação/contextualização é condição de todo o processo de gestão curricular.

No início do ano letivo os diretores de turma, do ensino regular, o D.T.1 e D.T.2 resumem a sua ação essencial na execução de horários e na constituição da turma, de forma a juntar os alunos que escolhem o ensino artístico. As reuniões de conselho de turma assim como os momentos de avaliação são oportunos para esta comunicação, no sentido de trocar avaliações dos alunos e informações sobre o desempenho dos alunos.

O D.T.3 por outro lado tem uma ação inicial que vai ao encontro da gestão da turma. Na reunião de início de ano letivo, o D.T.3 faz a caracterização global e a nível de alunos, e a professora responsável da escola de ensino artístico integra o conselho de turma, que também como gestora da turma relata a situação que as alunas vivem. Tem conhecimento que os professores mostram preferência em lecionar estas turmas pois a

opinião maioritária é a de que os alunos, que integram estas turmas, têm um aproveitamento melhor e a sua prestação é ótima.

No caso do D.T.3 mostra um envolvimento ideal no que diz respeito à gestão da turma, no tratamento das informações sobre os alunos e a comunicação/ coordenação entre professores e escolas.

Em relação aos processos administrativos de constituição da turma, o D.T.3 refere o mesmo que D.T.1 e D.T.2. Existe a preocupação na conciliação de horários, no sentido de não haver sobreposição, furos, ou negligência.

É de salientar que todos os diretores de turma entrevistados referem o nível de exigência em relação ao esforço que os alunos fazem para conciliar os dois tipos de ensino assim como tudo o que está inerente a ambos, tal como por exemplo o tempo necessário para estudar e o tempo inevitável para ensaiar.

Ao afirmar que a escola tem responsabilidade de garantir a todo o seu público um conjunto de aprendizagens necessárias e essenciais ao seu desenvolvimento integral, recai no diretor da mesma, o compromisso de transmitir esta mensagem, fazendo a escolha na sua forma de trabalhar, tendo em conta as opções do seu projeto educativo/curricular.

Nesta perspetiva o D.r.1 expõe que o processo de comunicação entre escolas é facilitado porque assenta numa estrutura muito bem definida, mantendo um canal sempre aberto e célere, que foi construído e afinado ao longo dos vários anos de trabalho em parceria.

Por outro lado o D.r.2 aponta o diretor de turma como o *pivot* dessa parceria de logística muito combinada. Ao delegar esta comunicação ao diretor de turma, as informações trocadas no decurso do ano são através de *emails* ou da plataforma onde os professores das duas escolas, inserem as notas.

Em relação ao acompanhamento dos professores de ensino regular às atividades artísticas dos alunos há uma certa envolvimento, nuns casos mais que outros, devido ao tempo que os professores consideram disponível para tal.

É oportuno referir que o diretor de turma tem um papel importante na ação de apelar e dinamizar a responsabilização e participação de todos no trabalho comum a

desenvolver relativamente à turma. Isto refere-se também no acompanhamento das atividades dos alunos, que pode influenciar positivamente os alunos.

A análise foi focalizada em três aspetos fundamentais para este estudo: o contexto global da turma, caracterização da turma ao nível dos alunos e processos administrativos.

Estas três questões estão relacionadas com o quadro teórico enunciado, anteriormente, e são também condicionantes de uma gestão coerente do currículo e um desenvolvimento curricular adequado, pois trabalhar com uma turma sem saber nada acerca dela, inviabiliza, este processo.

Informação Por Parte do Diretor de Turma	Unidades de Contexto	Entrevistados
Contexto global da turma	A maior parte dos professores desconhece a carga horária	D.a.1
	Não fazem menor ideia do esforço que os alunos têm	D.a.1
	Os diretores de turma vêm assistir as aulas	D.a.1
	Acho que os professores que têm as turmas conhecem pelo menos o esforço	D.T.1
	Mais cuidado para que não fiquem sobrecarregados	D.T.1
	É uma questão que as pessoas já estão alertadas	D.T.1
	São bons alunos de uma maneira geral	D.T.1
	Eles têm uma vida complicadíssima	D.T.1
	Depois cansam-se e vão-se a baixo	D.T.1
	É impossível deixar de exigir a eles o que se exige aos outros	D.T.2
	Não há como diminuir o trabalho destes alunos	D.T.2
	No início do ano toda a gente é avisada que são alunas do artístico	D.T.3
	Os professores lidam com a situação como se fosse uma turma normal.	D.T.3
	Até vou a aulas abertas aos pais	D.T.3
	Faz-se uma articulação muito boa	D.T.3
	Mandam-nos sempre as informações todas do ensino artístico	D.T.3
	E auxiliam porque eles (escola artística) têm salas de estudo	D.T.3
A diretora da escola artística propiciou a alunos que não eram do ensino artístico a irem ter apoio lá	D.T.3	
As professoras desses alunos registadas como professoras externas	D.r.2	
Caraterização da turma a nível de alunos	Trocamos informações dos alunos	D.a.1
	Conselho executivo sobre espetáculos alunos tenham	D.a.1
	Faz-se tudo para eles estejam bem	D.T.1
	Eles não são diferentes	D.T.1
	Eles têm que atingir as mesmas metas	D.T.1
	Não conseguem ter acesso a apoios	D.T.1
	Há um aluno que está a repetir	D.T.1
	Eles têm muita pressão da academia	D.T.1
	São alunas que se conseguem destacar mesmo nas outras atividades letivas	D.T.3
	Não precisamos de ter nenhum cuidado especial porque são muito disciplinadas	D.T.3
	O que há é uma grande sobrecarga de trabalho	D.T.3
Processos administrativos	Há momentos de desânimo	D.T.3
	Tem que haver organizações de apoio porque não têm as tardes livres	D.T.3
	Há sempre essa comunicação.	D.T.3
	Os professores gostam especialmente destas alunas porque são ótimas	D.T.3
	Presentes nas reuniões de avaliação	D.a.1
	Situações muito pontuais onde estamos presentes	D.a.1
	Contato com a diretora de turma	D.a.1
	Reunião com a direção das escolas	D.a.2
	Reuniões intercalares	D.a.2
	Enviamos as listas dos alunos	D.a.2
	O cuidado que, temos é na parte da execução dos horários	D.T.1
	Nos momentos de avaliação os outros professores também estão presentes	D.T.1
	A Direção que informa e que convoca para vir	D.T.2
A diretora de turma de lá, também está presente nas nossas reuniões de avaliação	D.T.2	
A professora responsável está sempre nas reuniões	D.T.3	
Se for preciso alguma coisa eu pego e vou	D.T.3	
Presença nos concelhos de turma	D.T.3	
Informações intercalares	D.T.3	
Uma ligação muito próxima do diretor da escola	D.r.1	
Canal sempre aberto entre nós	D.r.1	
Participação nos concelhos de turma	D.r.1	
Há reuniões	D.r.2	
Todas as informações trocamos por email via, fundamentalmente, diretor de turma.	D.r.2	
É uma logística muito combinada	D.r.2	
Temos uma plataforma informática e são lançadas lá as notas	D.r.2	

Tabela 5- Resultados obtidos ao nível de informação transmitida pelo Diretor de Turma

3.3 Percepção sobre os resultados dos alunos

Perante os resultados obtidos, mostrou-se necessário conhecer a percepção dos diretores de escolas e diretores de turma sobre esta articulação e os efeitos que este tipo de ensino tem no aproveitamento escolar dos alunos.

Dos diretores das escolas de ensino artístico especializado tem-se a destacar que existe um esforço para conciliar os dois tipos de ensino e a sensibilização é um fator importante e a via para uma boa articulação.

No que se refere o D.a.1 à sensibilização dos professores, é notória a preocupação em promover um bom aproveitamento às disciplinas de ensino regular, através de apoio ao estudo na própria escola, incentivos através de participação em espetáculos ou até mesmo nas reuniões de conselho de turma. Existe a preocupação em transmitir aos alunos a importância dos dois tipos de ensino e que nenhum deve ser descurado em prol do outro. O D.a.1 sente alguma dificuldade em que alguns professores de ensino regular compreendam a situação que estes alunos vivem mostrando algum descredito na escolha do ensino artístico.

O D.a.2 diz que a sensibilização para a parte académica é feita aos alunos, através de incentivos na participação nos espetáculos da escola. Existe uma responsabilização por parte dos alunos para fazerem o melhor possível na parte académica, para andarem a par e passo com a escola artística.

Por outro lado, o D.i.1 explica que tentam sensibilizar os próprios alunos para esta responsabilidade de conciliar os dois tipos de ensino. Compara ainda que existe alguma dificuldade em sensibilizar os professores da parte do ensino artístico em relação aos professores da parte de ensino regular, mas que existe colaboração e todo o calendário do ano letivo é elaborado em função das atividades artísticas dos alunos. Os professores estão sensibilizados para a natureza da escola e quando se constitui o conselho de turma estão alertados para as possíveis dificuldades.

Como referido acima no quadro teórico, é ao nível do projeto curricular de turma que é possível considerar os alunos e articular a ação dos diversos professores dessa turma, de forma a romper com a acumulação de conhecimentos estandardizada e proporcionar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

Em relação ao diretor do ensino regular, D.r.1 a questão da sensibilização dos professores do regular face às obrigações do ensino artístico recai no empenho dos mesmos e valorização do trabalho que resulta da articulação. Há uma apropriação do projeto de escola por parte de todos os professores da escola, e em particular com os professores que lecionam estas turmas. D.r.1 revela assim um entusiasmo na opção dos alunos de um ensino artístico, e pelo trabalho desenvolvido perante a comunidade educativa.

O D.r.2 menciona que o ensino artístico está estabelecido há vários anos que já não se levantam questões em relação à sensibilização dos professores e que os alunos são muito organizados e empenhados. Embora tenha conhecimento do esforço que os alunos fazem para conciliar esta articulação.

No caso dos diretores de turma, especificamente o D.T.1 refere que sente uma falta de sensibilidade em termos pedagógicos em relação aos professores da escola de ensino artístico, pois sente que os alunos têm uma vida académica tão preenchida e que o grau de exigência, por vezes exigido, pode levar ao desânimo e cansaço.

Existe uma dificuldade de coordenação de horários e espaço físico o que limita esta sensibilização. É importante referir que embora haja sensibilização para o contexto dos alunos por parte dos professores do ensino regular, existem problemas que saem do âmbito de decisão dos diretores de turma, como por exemplo a escassez de espaço da escola de ensino artístico especializado.

Neste contexto o D.T.2 afirma que a sensibilização que existe é a possível, e que existe limitação ao nível da escola e ao nível dos professores. Neste sentido mostra pouca determinação em orientar a turma e muita desresponsabilização na sua ação de apelar, dinamizar e participar como gestor/ coordenador, pois afirma que a prioridade nacional é outra.

Por outro lado o D.T.3 afirma que já existe uma dinâmica tão elaborada na comunicação entre diretores, que não precisa de ter nenhum cuidado especial. Afirma que os alunos são muito empenhados e que existe uma sensibilização na escola de ensino regular para o contexto dos alunos. A professora responsável pela turma no ensino artístico, está sempre presente nas reuniões de conselho de turma, o que revela que existe um acompanhamento próximo de ambas as partes.

As tabelas abaixo apresentadas mostram os resultados acima indicados.

Entrevistado	Sensibilização dos professores do ensino artístico especializado face às obrigações do ensino regular.	Sensibilização dos professores do regular face às obrigações do ensino artístico especializado.
D. a.1	salas de apoio ao estudo	desconhecem a carga horário dos alunos
	há essa sensibilização	ninguém escolhe profissões aos dez anos de idade
	mais difícil é o contrário	
	peessoa responsável ajuda a coordenar os trabalhos	
	preparação para os testes,	
	salas onde fazem os trabalhos de casa	
	salas onde estudam	
D.a.2	"jogamos" com o aproveitamento escolar	é feita nas reuniões
	incentivo para a parte académica	
	têm que estar, a par e passo com a academia	
D. i.1	colaboração entre todos	colaboração entre todos
	conselho de turma atento às dificuldades	quando se constitui o conselho de turma devem estar atentos às dificuldades
	dificuldade em ver o alcance das coisas	cada professor de uma determinada área só se preocupa com aquela área
	são importantes as duas vertentes	são importantes as duas vertentes
	sensibilizar os próprios alunos	tentamos sensibilizar os próprios alunos
		calendário elaborado em função das atividades do artístico
		não marcaram testes para os mesmos dias
		sabem que os alunos estão numa escola de ensino artístico especializado da dança
		vêm qual é a natureza da escola

Tabela 6 - Resultados obtidos pela sensibilização dos professores

Entrevistado	Sensibilização dos professores do ensino artístico especializado face às obrigações do ensino regular.	Sensibilização dos professores do regular face às obrigações do ensino artístico especializado.
D. r.1	não tem conhecimento	empenho
		há uma apropriação do projeto
		valorizamos o trabalho que resulta do articulado
D. r.2	não tem conhecimento	são alunos que os professores desejariam mais lecionar
D.T.1	falta sensibilidade em termos pedagógicos	conhecem o esforço
		a escola recebe muito bem estas turmas
		estão sensibilizados
		faz tudo para eles estejam bem
		já sabe como é que trabalham
		tem-se atenção na marcação de trabalhos de casa
D.T.2	não tem conhecimento	prioridade nacional é outra
		A possível
		Em termos de escola estamos super limitados
		Em termos de professores estamos super limitados
		força de vontade para conseguir conciliar
		não há como diminuir o trabalho
D.T.3	não precisamos de ter nenhum cuidado especial	a professora responsável está sempre nas reuniões
		ano toda a gente é avisada que são alunas do artístico
		fala da situação que estão a viver

Tabela 7- Resultados obtidos pela sensibilização dos professores

3.4 Influência do ensino artístico nos alunos

De acordo com o que já foi exposto anteriormente no quadro teórico, o currículo nacional para a Educação Artística, refere que as competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes.

Na perspectiva dos diretores das escolas artistas de regime articulado, as duas vertentes, o ensino artístico e ensino regular, são valorizadas e essa questão motiva a prestação dos alunos.

O D.a.1 afirma que o bailarino é um ser completo que vai ao encontro da questão do desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências.

Por outro lado, o D.a.2 relata que a dança deve ser valorizada noutras áreas, através da prática, em que os saberes que os alunos detêm num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos.

O D.i.1 atesta que o ensino artístico proporciona aos alunos, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo. A disciplina que adquirem nas disciplinas artísticas é conduzida para as disciplinas de ensino regular, o que se transforma em entusiasmo e motivação, na prestação dos alunos. O acompanhamento neste caso é mais personalizado pois como se encontram na mesma escola física a informação sobre o rendimento escolar é transmitida mais rapidamente.

Os diretores de escola de ensino regular, assim como os diretores de turma partilham a opinião de que estes alunos têm um aproveitamento superior e que os alunos mostram uma atitude diferente dos alunos de ensino regular. São alunos mais preocupados com o sucesso escolar e com a sua prestação.

O D.r.1 refere que o ensino artístico tem influência no desenvolvimento integral dos alunos. Ajuda a desenvolver novos saberes, a desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo. Permite afirmar a

singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade.

O D.r.2 afirma que o ensino artístico vai ao encontro dos contributos enunciados pelo currículo nacional de educação artística quando afirma que ao escolherem este tipo de ensino têm maior possibilidade de se realizarem. É um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade. Refere ainda que ensino artístico provoca uma constante procura de atualização, gerando nos alunos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

Já o D.T.1 apresenta as influências negativas que o ensino artístico tem no aproveitamento escolar dos alunos. Refere que as primeiras turmas de ensino artístico articulado tinham melhores resultados académicos em comparação com as turmas atuais, e que atualmente há alunos com algumas dificuldades em acompanhar o ritmo do ensino regular, devido ao cansaço e esforço físico que este tipo de ensino acarreta.

O D.T.2 afirma que as turmas de ensino artístico mostram alguma capacidade académica mas que também tem casos de pouco aproveitamento escolar. Considera que tudo o que seja relacionado com artes é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

O D.T.3 relata que as diferenças entre os alunos do ensino artístico e ensino regular são notórias no que diz respeito à atitude e desempenho académico, “normalmente são alunas que se conseguem destacar mesmo nas outras atividades letivas”. De uma maneira geral, os professores gostam de lecionar os alunos do ensino artístico principalmente pela capacidade de assumirem e cumprirem com as tarefas solicitadas, “cumprem sempre todas as tarefas solicitadas e são alunas normalmente muito organizadas e dedicadas”.

O ensino artístico apresenta uma influência grande no aproveitamento e rendimento escolar. Os principais níveis de influência, identificados pelos diretores da amostra, correspondem à formação integral do indivíduo, realização pessoal, necessidade de formação permanente e interação de múltiplas inteligências.

As influências apontadas pelos diretores da amostra são maioritariamente vantajosas e desenvolvem nos alunos uma capacidade distinta na sua prestação académica. A disciplina inculcada pela dança, representa uma das influências mais registada e apreciada pelos professores, pois os alunos, adotam essa mesma postura para a sua prestação escolar.

A tabela abaixo apresenta os dados recolhidos sobre a questão das influências do ensino artístico nos alunos.

Influências do ensino artístico	Unidades de contexto	Entrevistados
	Obriga os jovens desde muito cedo a serem organizados	D.a.1
	Obriga a ter brio nele próprio	D.a.1
	Ajuda a lidar com a frustração	D.a.1
	Obriga a lidar com vários professores	D.a.1
	Ajuda a socializar com várias pessoas	D.a.1
	Obriga a que toda a sua maturidade seja muito mais repensada	D.a.1
	Obriga a que toda a sua forma de ver a vida seja muito mais repensada	D.a.1
Ao nível do desenvolvimento integral do indivíduo	O respeito pelo outro	D.a.1
	Desenvolve a disciplina	D.a.2
	Organizam-se muito mais facilmente	D.a.2
	Por lhes inculcar a primeira parte, a parte saudável	D.i.1
	Nós sentimos que os nossos alunos vêm com outra capacidade	D.r.1
	Torna os alunos muito mais responsáveis	D.T.1
	Eles têm uma vida complicadíssima	D.T.1
	Cansam-se e vão-se a baixo	D.T.1
	É um sacrifício que sentem mas gostam imenso do que fazem	D.T.3
	Há aqui o brio no seu próprio trabalho	D.a.1
	O respeito por si próprio	D.a.1
	Não terem medo de se expor	D.a.1
	Estão aqui porque gostam	D.a.2
	O rigor no trabalho	D.a.2
	A parte da motivação que isso lhes provoca	D.i.1
	A parte da competitividade saudável	D.i.1
Ao nível da realização pessoal	Autodisciplina	D.i.1
	Quanto mais existir a esse nível maior possibilidade eles terão de se realizarem	D.r.2
	Pode ser fator acrescido de motivação	D.r.2
	Junta-se o útil ao agradável	D.r.2
	Um grau de exigência	D.T.1
	As apresentações	D.T.1
	Exigências das provas	D.T.1
	Tudo o que tenha a ver com artes é fundamental para a formação do aluno	D.T.2
	Não há nada em como fazermos aquilo que gostamos	D.T.3
	Os alunos revelam-se em espetáculos	D.T.3
	Qualidades que vão assimilando e vão adquirindo	D.a.1
Necessidade de formação permanente	A exigência da dança faz com que eles também se formem dessa forma	D.a.2
	Levantarem-se todos os dias com o objetivo de melhorarem	D.i.1
	É um hábito que fica para toda a vida	D.i.1
	Se calhar é mais aliciante	D.R.2
	Obriga a lidar com várias capacidades	D.a.1
	Faz com que eles sejam mais abertos	D.a.1
	Bailarino é um ser completo	D.a.1
	Desenvolve imenso o aspeto cognitivo	D.a.2
	Desenvolve a memória	D.a.2
Ao nível de interação de múltiplas inteligências	Desenvolve a criatividade	D.a.2
	Desenvolve a concentração	D.a.2
	Conjunto de competências que ajudam a estimular a capacidade intelectual	D.r.1
	Ajudam a estimular as aprendizagens	D.r.1
	A aprendizagem das crianças e dos jovens, tinham tudo a ganhar se nós conseguíssemos, desde o pré-escolar, ter componentes artísticas no currículo dos miúdos	D.r.1
	Alunos com um bom aproveitamento escolar	D.r.2
	O ensino artístico é uma oportunidade ótima	D.T.3

Tabela 8 - Resultados obtidos ao nível das influências do ensino artístico

3.5 Gestão curricular

O passo seguinte neste estudo é relacionar a questão da gestão curricular no ensino artístico e conhecer a percepção dos diretores das diferentes escolas sobre o tema.

Segundo o quadro teórico apresentado anteriormente, a gestão curricular consiste em decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados, entre outros, e está associado o princípio da autonomia, iniciativa e responsabilização da escola enquanto instituição educativa.

Qualquer currículo ou projeto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem. Estes programas são sempre apenas instrumentos do currículo e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais.

Os professores são agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Logo, deve haver promoção de situações de aprendizagem dinâmicas e inovadoras, de acordo com as especificidades de cada aluno

As diversas dimensões da função de gestores de currículo, ao considerarmos o papel dos professores são as seguintes: *Reconstrução curricular*, *Diferenciação curricular*, *Adequação curricular* e *Construção curricular*.

A escola de ensino artístico especializado de regime integrado já tem algumas adaptações no currículo no que diz respeito a algumas disciplinas técnicas de ensino artístico, a algumas das cargas horárias e especificamente no ensino secundário com um plano de estudos específico. O D.i.1 salienta que nas disciplinas de ensino regular não é feita nenhuma adaptação e que até ao final do terceiro ciclo não é relevante que seja feita qualquer tipo de gestão curricular. O currículo é exatamente o mesmo e os alunos são preparados tal como os outros, “há uma adaptação, a algumas das cargas horárias mas os programas em si, são exatamente os mesmos que nas outras escolas”.

Em relação às escolas artísticas vocacionais em regime de articulado, a gestão curricular que existe é a de dispensa dos alunos a algumas disciplinas de ensino regular, como por exemplo a educação física, educação musical e educação tecnológica. E excepcionalmente, em caso de algum dos alunos apresentar algum tipo de problema ao

nível das aprendizagens, como refere D.a.1 “a não ser aos alunos em que seja diagnosticado qualquer problema, défice de atenção”.

Os diretores de escola de ensino regular consideram que a gestão curricular são alguns ajustes feitos para facilitar a articulação de escolas, como refere D.r.2 “horários foram base para articular estes dois tipos de ensino”.

O D.r.1 refere que houve a necessidade de assumir o projeto do ensino artístico articulado no projeto escola. O plano estratégico estava muito claro, e foi uma questão de incluir a remodelação da escola que contemplava as estruturas físicas, para o ensino articulado da música, como por exemplo o auditório. A dimensão da construção curricular é notória neste caso. Como referido no quadro teórico a construção curricular, trata-se de gerir as possibilidades de *construir* currículo para além do currículo definido e proposto ou na sequência deste. Consiste em programar uma atividade cultural ou recreativa na escola, “queremos constituir uma orquestra e desenvolve-la no âmbito do projeto, integrando o roteiro cultural de Cascais”.

Mas por outro lado afirma que os alunos do articulado são alunos como os outros. Existe uma contradição no que diz respeito ao trato destes alunos. Por um lado, os alunos escolheram um tipo de aprendizagem diferente/ alternativo e por outro lado os mesmos alunos do ensino articulado, são tratados como os outros alunos de ensino regular.

O D.r.2 refere que a gestão que existe é na articulação entre escolas, horários e disciplinas. Não considera relevante neste caso do ensino artístico da dança e a abordagem aos alunos do ensino artístico articulado é igual ao dos alunos de ensino regular.

Os diretores de turma partilham da opinião de que, o que é necessário é haver apoios ao estudo aos alunos e que por causa do horário tão compacto não o conseguem. Para o D.T.1 e o D.T.2 o problema mais preocupante é a mancha horária que se torna prejudicial para os alunos, “Nós aqui, o cuidado que, temos é na parte da execução dos horários”. Os alunos com um horário tão compacto não conseguem ter acesso a apoios e não têm certas disciplinas.

Mas por outro lado o D.T.2 revela uma desresponsabilização pela turma, pois afirma que a gestão curricular não é da sua responsabilidade e que deve ser

supervisionada pela direção, “Como é que a gente concilia isto com o facto de eles terem exame de português e matemática em maio”. D.T.2 assume ainda que o “por muito que a gente entenda e valorize as outras aprendizagens, a verdade é que, a prioridade nacional é outra.”.

É por isso importante, o modo como o diretor de turma intervém no seu papel de gestão: dar conhecimento destes elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los com eles numa perspetiva formativa e construtiva, com o objetivo de usar este conhecimento da situação para adequar os processos de trabalho e as estratégias no sentido de conseguir para todas as aprendizagens bem-sucedidas.

Como referido no quadro teórico ao nível do *diretor de turma*, trata-se de reconduzir a sua função às funções de gestão e coordenação que a legislação estabelece, não se limitando a uma ação predominantemente burocrática nem enfatizando apenas as dimensões da sua ação que se referem aos alunos e aos encarregados de educação; o exercício equilibrado das suas funções terá de integrar e articular a gestão das três vertentes — alunos, pais, professores — gerindo-as em termos de fazer funcionar o melhor possível o projeto curricular da escola.

O D.T.3 considera que o currículo funciona bem como está e não sente necessidade em alterar ou adaptar nada, “não exigem nenhuma alteração em termos de currículo”. Em termos de professores existe a flexibilidade na organização, mas o programa é dado de forma semelhante, “os outros professores lidam com a situação como se fosse uma turma normal”. Neste caso também existe uma contradição na afirmação que o D.T.3 faz ao nível das escolhas dos alunos por um ensino alternativo, “fazer tudo igual para todos é muito complicado”, mas na prática o que é transmitido pela escola é que os alunos do ensino artístico articulado são alunos iguais aos outros.

Conclui-se que os diretores, desta amostra, não atendem à indispensabilidade de uma gestão curricular. Visto estarmos a tratar de um tipo de ensino alternativo / diferente, é pertinente que o currículo nacional sofra algumas alterações, através do projeto curricular de turma, para ir ao encontro do objetivo final dos alunos.

O objetivo de uma boa gestão curricular é equacionar caminhos diferenciados dentro de limites nacionalmente estabelecidos e controlados, que orientem a um maior sucesso da escola no seu objetivo essencial.

Como referido no quadro teórico a gestão curricular é decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados, entre outros, e está associado o princípio da autonomia, iniciativa e responsabilização da escola enquanto instituição educativa.

A tabela abaixo apresenta os dados recolhidos sobre a questão da gestão curricular.

Gestão Curricular	Unidades de contexto	Entrevistados
Reconstrução		
Diferenciação		
Adequação		
Construção	Constituição de uma orquestra, e num programa que essa orquestra desenvolva, em articulação com o conservatório e com a orquestra de camara de Cascais e Oeiras, e passe a integrar, o programa, na agenda cultural de Cascais.	D.r.1

Tabela 911- Resultados obtidos sobre a gestão curricular

Os dados apresentados pela tabela revelam que apenas um dos diretores, D.r.1, faz gestão curricular ao nível da construção, pois apresenta o caso da constituição de uma orquestra como o resultado da articulação de ensino artístico que a sua escola faz.

Analisando os dados recolhidos pelas entrevistas pode-se concluir que existe um conformismo confortável ao nível das práticas dos diretores de turma.

“Eu acho que os professores que têm as turmas conhecem pelo menos o esforço que eles têm que ter.” D.T.1

“Na minha perspetiva as coisas não estão muito bem... mas quem corre por gosto não cansa...” D.T.2

3.6 Desvantagens

O ponto final deste estudo apresenta as desvantagens apontadas pelos diretores da amostra, em relação ao ensino artístico de regime articulado e integrado.

As desvantagens referidas resumem-se ao grau de exigência para conciliar os dois tipos de ensino, a sobrecarga de trabalho e o horário tão preenchido. Estas desvantagens têm impacto imediato no desempenho académico dos alunos, pois dificulta a disponibilidade para os estudos e o descanso, que é essencial após o esforço físico diário a que estão submetidos.

4. Conclusões

Ao finalizar um trabalho com estas características, qualquer que seja a dimensão em termos de páginas, conteúdo ou de tempo, parece importante refletir sobre o mesmo e tentar perceber porque foi feito, de que forma foi feito e se o resultado final alcançou os objetivos iniciais.

O fato da informação disponível acerca da área de investigação - dança em Portugal- ser escassa, tornou o presente trabalho difícil na procura da base teórica para o fundamentar.

À medida que cada fase se concluía, e que cada resultado se ia obtendo, consolidava a forma e dava consistência ao trabalho. E as dúvidas, as dificuldades e as inseguranças foram sendo atenuadas.

O percurso extenso em termos temporais, e as vicissitudes naturais de um trabalho empírico, mostrou que, como diz o sábio ditado “o caminho faz-se...caminhando”.

4.1 Principais conclusões, limitações e contribuições:

Na generalidade consideramos que foram cumpridos os objetivos propostos para este trabalho de investigação e que o mesmo aporta conhecimento e contribuições relevantes sobre a problemática e o tema.

Iniciamos com o enquadramento e balizamento do nosso âmbito de estudo, partindo da definição de dança, de forma mais generalista, por ser no contexto específico desta, onde se refletirá em última instância o resultado final deste trabalho.

Neste enquadramento destacou-se os diretores de escola e diretores de turma das escolas de ensino artístico especializado e as escolas de ensino regular, como agentes fundamentais para a articulação das componentes de ensino artístico especializado e ensino geral no projeto curricular de escola.

Foi sentida a necessidade de contribuir, enquanto profissional da área, para que o ensino da dança nos vários regimes se tornasse mais valorizado através da apresentação das suas características e das dificuldades encontradas na sua atividade diária, no contexto escolar.

No quadro teórico foram abordados quatro capítulos: projeto educativo de escola, o ensino artístico, as escolas artísticas: Escola de Dança do Conservatório Nacional (EDCN), e Escola de Dança Ana Mangericão (EDAM), Academia de Dança Contemporânea de Setubal (ADCS) e a gestão curricular.

O primeiro capítulo foi dedicado ao projeto educativo de escola, desenvolvendo os temas do enquadramento legal e estrutura do documento. Foi definido como um processo de construção participada, de procura de consensos entre os implicados no processo educativo, tendo em vista a obtenção de uma escola com identidade própria, no quadro global das determinações nacionais.

Na parte empírica os resultados obtidos pela amostra, revelam que o projeto educativo de escola, integra o ensino artístico sob diversas perspetivas. As escolas artísticas de ensino especializado da dança com ensino integrado e articulado têm como objetivo formar para a via artística e a substancia do seu projeto é bem definida.

Enquanto que, nas escolas de ensino regular, o ensino artístico é integrado no projeto educativo sob perspetivas diversas considerando que o ensino artístico é uma mera parceria. Contudo, um dos casos considera que o ensino artístico contemplado no projeto educativo, é um fator identitário da escola.

Em relação ao projeto curricular de turma verificou-se diferenças e até falta de integração do ensino artístico. Por um lado, existem casos em que o projeto curricular de turma integra o ensino artístico em pleno com os objetivos de espetáculos, constituição de orquestra, capacitando para a mestria e constituição de uma pequena companhia de dança. Por outro lado, existe um caso em que a preocupação do projeto curricular da turma recai nas opções curriculares, e diz somente respeito à elaboração de horários e da aprovação dos planos pedagógicos.

Conclui-se que, perante estes dados, o ensino artístico não se apresenta como uma escolha estratégica, mas sim imposta. Pode-se constatar a exceção desta amostra no D.r.1. Aqui sim existe uma escolha estratégica do ensino artístico.

De uma forma global todas as escolas que têm o ensino artístico articulado deveriam fazer uma integração plena no projeto educativo, pondo-o em prática no projeto curricular de turma de uma forma consciente e estruturada e orientada pelos diretores.

O segundo capítulo abordou o ensino artístico. Foram apresentados oito sub capítulos onde foram analisados: a educação artística, breve história do ensino artístico, o ensino artístico no sistema educativo português, as escolas e regimes educativos, avaliação, certificação, prosseguimento de estudos, contributos do ensino artístico da dança na formação global e integral da pessoa.

No sub capítulo da educação artística foi apresentado o tema das Artes como as metodologias mais eficazes para se obter uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor.

De acordo com Sousa (2003) qualquer abordagem à Educação Artística deve ter como ponto de partida a(s) cultura(s) a que o educando pertence. Criar confiança com base num profundo apreço pela cultura de cada um é o melhor ponto de partida possível para explorar e subsequentemente respeitar e apreciar a cultura dos outros.

As competências artísticas que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico organizam-se, assim, em quatro grandes eixos estruturantes e interrelacionados, constituindo algo que se poderá considerar como literacia artística.

A apropriação de competências é realizada de forma progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprio de cada área artística, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte.

Neste contexto de análise, foi verificado que existe pouca informação sobre a história do ensino artístico em Portugal excetuando a legislação existente. É pertinente a elaboração de um estudo aprofundado sobre este tema.

Em seguida, no sub capítulo o ensino artístico no sistema educativo português, foi feito um enquadramento legal atual sobre o ensino artístico em Portugal e do sub sistema do ensino artístico especializado. O ensino artístico especializado é definido, assim, numa formação especializada, dirigida a indivíduos que mostrem interesse e potencialidades para o ingresso e progressão numa via de estudos artísticos e profissionalizantes

As escolas e regimes educativos, foram abordados no sub capítulo seguinte, referindo os tipos de escolas existentes atualmente com ensino artístico e os regimes de frequência nas mesmas.

No regime integrado os alunos frequentam todas as disciplinas de formação geral e de formação especializado no mesmo estabelecimento de ensino. Este é o regime de frequência considerado mais apropriado, pois os alunos têm a parte acadêmica e artística distribuída de uma forma equilibrada ao nível de logística. Nestes casos a comunicação indispensável entre os professores de ambos os ensinos está facilitada e é um processo célere. Isto resulta em menor esforço pelos alunos e as aprendizagens dos alunos decorrem de uma forma mais fluida.

No regime articulado os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola especializada e as restantes disciplinas numa escola de ensino regular. Pelo que foi verificado no estudo empírico, os alunos perdem tempo, energia e espaço de estudo nas deslocações necessárias para a frequência de um e de outro tipo de ensino.

No regime complementar os alunos frequentam os planos de estudo das escolas vocacionais, independentemente do nível de escolaridade que frequentam na escola de ensino regular.

Na parte empírica propôs-se perceber como funciona ao nível de organização curricular o ensino artístico especializado articulado e integrado, o que veio constatar o exposto no quadro teórico.

No último sub capítulo, contributos do ensino artístico da dança na formação global e integral da pessoa, conclui-se que sendo a arte uma atividade profundamente enraizada na história do homem, propicia ao aluno um quadro de referências cognitivas, culturais, sensoriais e estéticas que contribuem para uma melhor compreensão do mundo. Podemos considerar que a dança pode ser usada como forma de comunicação, atividade lúdica, estética ou, simplesmente, como fonte de felicidade.

No estudo empírico ficou demonstrado que há a percepção de que o ensino artístico apresenta uma influência grande no aproveitamento e rendimento escolar. Os principais níveis de influência, identificados pelos diretores da amostra, correspondem à formação integral do indivíduo, realização pessoal, necessidade de formação permanente e interação de múltiplas inteligências.

As influências apontadas pelos diretores da amostra identificaram como maioritariamente vantajosas e habilitantes para a prestação académica dos alunos. A

disciplina inculcada pela dança, representa uma das influências mais registadas e apreciadas pelos professores, pois capacitam, os alunos, a adotar essa mesma postura para a sua prestação escolar.

A prática da dança provoca uma postura necessária de disciplina física, que mantém o corpo em forma. Por outro lado, implica uma consciência e responsabilização, em relação a si próprio e aos outros, no espaço de ação, que se transporta para as situações do dia-a-dia.

No contexto escolar podemos concluir que a dança é um meio privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas de expressar o pensamento, a percepção e compreensão, a partir da atividade psicomotora.

A vocação interdisciplinar da dança, tem uma relação remota com a música, com o ritmo, com a dinâmica e com a matemática. Também existem afinidades entre a dança e o espaço, podendo facilmente transportar conceitos para áreas como a geometria, a geografia e até mesmo a arquitetura.

No quarto capítulo da parte teórica foi apresentada a questão da gestão curricular e quais as opções existentes, nomeadamente, reconstrução curricular, diferenciação curricular, adequação curricular e construção curricular. Neste capítulo, foi dado principal destaque à questão da liderança e gestão curricular no contexto do conselho de turma, pois é a este nível que o desempenho do papel do diretor de turma revela a forma como é feita a gestão curricular.

Como já foi referido no quadro teórico deste estudo, a comunicação é relevante no sentido em que desenvolve no grupo de professores, um sentido de equipa e consolida a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto. Para o melhor desempenho dos alunos é importante que esta comunicação seja feita de uma forma regular e participada, não só ao nível dos professores mas também entre escolas.

Um dos pontos trabalhados na parte empírica foi a recolha de informação sobre o modo como é feita a comunicação e coordenação entre escolas de ensino regular e escolas de ensino artístico especializado.

A análise foi focalizada em três aspetos fundamentais para este estudo: o contexto global da turma, caracterização da turma ao nível dos alunos e processos administrativos.

Estas três questões estão relacionadas com o quadro teórico enunciado, anteriormente, e são também condicionantes de uma gestão coerente do currículo e um desenvolvimento curricular adequado, pois trabalhar com uma turma sem se saber nada acerca dela, inviabiliza, este processo.

É assim, importante, a este respeito, o modo como o diretor de turma intervém no seu papel de coordenador: dar conhecimento de elementos relativos à análise da situação da turma e debatê-los numa perspetiva formativa e construtiva, com o objetivo de usar este conhecimento da situação para adequar os processos de trabalho e as estratégias, no sentido de conseguir as aprendizagens bem-sucedidas.

Conclui-se que a maior parte da comunicação registada, entre as escolas que articulam este tipo de ensino, consiste em reuniões de início de ano letivo entre direções de turma, concelhos de turma, reuniões de avaliação e trocas de informações relevantes no desempenho dos alunos, académico ou pessoal, e momentos de avaliação, resumidamente processos administrativos.

Este estudo revela assim uma fraca contextualização da turma e particularmente dos alunos, o que revela, por sua vez, que os professores da turma, trabalham isoladamente em vez de uma forma unificada e orientada.

O passo seguinte neste estudo foi relacionar a questão da gestão curricular no ensino artístico e conhecer a perceção dos diretores das diferentes escolas sobre o tema.

Conclui-se que os diretores, desta amostra, não atendem à indispensabilidade de uma gestão curricular. Visto estarmos a tratar de um tipo de ensino alternativo / diferente, é pertinente que o currículo nacional sofra algumas alterações, através do projeto curricular de turma, para ir ao encontro do objetivo final dos alunos.

O objetivo de uma boa gestão curricular é equacionar caminhos diferenciados dentro de limites nacionalmente estabelecidos e controlados, que orientem a um maior sucesso da escola no seu objetivo essencial.

Uma escola eficaz é aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos seus alunos mais além do que seria previsível, tendo em conta o seu rendimento inicial e a sua situação social, cultural e económica.

Como referido no quadro teórico, a gestão curricular é decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados, entre outros, e está associado o princípio da autonomia, iniciativa e responsabilização da escola enquanto instituição educativa.

Neste estudo partiu-se para o terreno com o objeto de análise da gestão curricular no ensino artístico especializado da dança. Após as várias análises efetuadas foi detetada uma ausência de práticas ao nível da gestão curricular.

De uma forma geral o que foi encontrado denota uma desresponsabilização global, nas práticas dos docentes, pela área do ensino artístico.

Sente-se um vácuo no interesse pelos objetivos dos alunos no que respeita à sua opção pela via do ensino artístico especializado.

Na fase final do estudo ficou percebido que havia uma falha de entendimento sobre o tema gestão curricular por parte dos responsáveis das escolas e principalmente pelos diretores de turma. Atendendo a isto, as entrevistas deviam ter sido conduzidas de forma a colocar questões mais específicas e particulares sobre o tema da gestão curricular.

As aprendizagens adquiridas com este trabalho são: consolidação de conhecimentos teóricos, no que diz respeito da área de administração e organização escolar assim como da multidisciplinariedade da dança por si só; uma contextualização do ensino artístico especializado em Portugal no que concerne à sua organização e prática; foi entendido também o papel de diretor de turma, a sua importância e necessidade para a turma e particularmente para cada um dos alunos, pois o diretor de turma é o principal responsável pela coordenação das aprendizagens da turma e de cada aluno; e foram consolidadas as aprendizagens teóricas ao nível das metodologias de investigação e análise de conteúdo.

Bibliografia

BARDIN, Lawrence (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.

COSTA, Jorge Adelino (2003), “Projetos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des) construção”. Brasil, Campinas: *Revista Educação e Sociedade*.

FERNANDES, D., Ramos do Ó, J., Ferreira, M.B., Marto, A., Paz, A., Travassos, A. (2007) *Estudo de Avaliação do ensino artístico*. Relatório preparado para o Ministério da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

LOPES, M.L.S. (2006) *O Director de Turma e a Articulação Curricular: Estudo de caso sobre o ensino das línguas no 3º CEB*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

NASCIMENTO, V. M. S. (2010). *Os professores de técnicas de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de Doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilha.

NASCIMENTO, V. M. S. (2012) *A (in) visibilidade dos Professores de Técnica de Dança: manifesto reflexivo*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Dança, Lisboa.

RIBEIRO, A.C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora, Lisboa.

ROLDÃO, M.C. (1998). *O director de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional

ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica

SASPORTES, José (1970). *História da Dança em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

SOUSA, Alberto B. (2003) *Educação pela arte e artes na educação*. 1.ºvol –Bases psicopedagógicas. Instituto Piaget

Actas do Encontro Nacional “A Dança no Sistema Educativo Português” (2004). Cruz Quebrada, Faculdade Motricidade Humana: Daniel Tércio.

Agencia Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP (2013) consultado em www.anq.gov.pt/, a 8 de Fevereiro de 2013

Anexo I

Estrutura curricular: Grau elementar / 2º Ciclo do ensino básico da EDCN

Carga horária semanal (x 45 minutos):

	1º / 5º Ano	2º / 6º Ano
Português	6	6
Inglês	3	3
História e Geografia de Portugal	3	3
Matemática	6	6
Ciências Naturais	3	3
Educação Visual	2	2
Técnica de Dança Clássica	10	10
Música	2	2
Expressão Criativa	2	2
Preparação Física	2	2
Danças Históricas	1	1
Educação Moral e Religiosa	1	1

Estrutura curricular: Grau intermédio / 3º Ciclo do ensino básico da EDCN

Carga horária semanal (x 45 minutos):

	3º / 7º Ano	4º / 8º Ano	5º / 9º Ano
língua Portuguesa	5	5	5
Inglês II	3	3	3
Francês I	2	2	2
História	3	3	3
Geografia	2	2	2
Matemática	5	5	5
Ciências Naturais	3	3	3
Ciências Físico-Químicas	2	2	2
Educação Visual (opcional)	2	2	2
Técnica de Dança Clássica	10	10	10
Técnica de Dança Contemporânea	3	4	8
Música	2	2	2
Técnicas Complementares de Dança (Danças Tradicionais; Danças de Carácter, apateado)	2	2	--
Repertório Clássico	1	1	2
Danças de Carácter	--	--	1
Preparação Física	1	1	--
Educação Moral e Religiosa	1	1	1

Estrutura curricular: Grau avançado / Ensino secundário

Carga horária semanal (x 45 minutos):

	6º / 10º Ano	7º / 11º Ano	8º / 12º Ano
Português	4	4	5
Inglês	4	4	--
Filosofia	4	4	--
História da Cultura e das Artes /História da Dança	3	3	2
Música	2	2	2
Composição	2	2	--
Técnica de Dança Clássica	10	11	12
Técnica de Dança Contemporânea	8	11	11
Repertório Clássico	2	2	--
Seminário	2	2	2
Repertório Contemporâneo	2	2	2
Pas-de-deux	2	4	4
Elementos de Produção	1	--	--
Oficina Coreográfica	--	8	8
Educação Moral e Religiosa	2	2	2
Formação em contexto de trabalho	--	--	132 horas