



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV

2026

Ensino/aprendizagem de *escritas em dança* – uma abordagem metodológica inclusiva

Ensino/aprendizagem de *escritas em dança* – uma abordagem metodológica inclusiva

Cristian Bernich

Cristian Bernich

2026



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Ensino/aprendizagem de *escritas em dança* – uma abordagem metodológica inclusiva

Cristian Bernich

Projeto Final de Mestrado

Mestrado em Educação Especial, especialização Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação
de Professora Doutora
Carla Lacerda

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Cristian Bernich n.º 2900 do curso Mestrado em Educação Especial - Domínio cognitivo e motor declara sob compromisso de honra, que o trabalho final de Formação Especializada é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 25 de maio de 2026.

O mestrando,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Cristian Bernich', is written over a horizontal line.

AGRADECIMENTOS

Dois anos de estudo dispõe de muitas trocas e inter-relações, por isso, é impossível agradecer somente uma pessoa. No decorrer desta temporalidade, conheci muitas pessoas, fiz muitas amizades, ouvi ótimos e ótimas professoras, todos(as) contribuíram de alguma forma para a realização deste estudo.

A instituição Esev, sempre deu o suporte ao que eu precisava, desde os serviços académicos, nomeadamente na pessoa de Ana Lopes, até à coordenação da Professora Doutora Sara Felizardo.

Enfim, não tenho como deixar outro agradecimento que não seja um coletivo!

Resumo

O processo de ensino/aprendizagem pode extrapolar o ambiente escolar direcionando-se para uma educação em que os alunos estejam envolto de seu contexto sociocultural. O ensino das *escritas em dança* podem ser um caminho para a ampliação deste processo através de uma metodologia transdisciplinar. Este estudo problematiza a aplicação das *escritas em dança* no ambiente escolar por meio de uma metodologia inclusiva no contexto do 2º Ciclo do Ensino Básico e a utilização de ferramentas de expressão criativa/artísticas na elaboração das *escritas em dança*. Além de compreender como as *escritas em dança* podem contribuir para o ensino/aprendizagem e incrementar o processo de inclusão no contexto da educação portuguesa. O estudo também objetiva refletir sobre a historicidade da dança cénica ocidental, seus atravessamentos excludentes na educação, bem como o potencial metodológico das *escritas em dança* articulado com o Plano Nacional das Artes (PNA). Além de indicar uma Proposta de Trabalho que possa ser aplicada no ambiente escolar na elaboração das *escritas em dança*. A Investigação assenta num paradigma qualitativo por meio de uma pesquisa exploratória com análise documental e bibliográfica. Em seu *corpus*, o estudo expõe um conjunto de reflexões sobre a inclusão, educação e ensino, dança e escrita, se utilizando de um enquadramento teórico basilar como o PNA, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o autor Jacques Derrida – com intuito de apresentar entendimentos acerca das *escritas em dança* – entre outros autores que discorrem sobre inclusão e educação.

Palavras-chave: Ensino; Inclusão; Dança; Plano Nacional das Artes; Escrita.

Abstract

The teaching/learning process can extrapolate from the school environment towards an education in which students are involved in their sociocultural context. The teaching of dance writing can be a way to expand this process through a transdisciplinary methodology. This study problematizes the application of dance writing in the school environment through an inclusive methodology in the context of the 2nd cycle of basic education and the use of creative/artistic expression tools in the elaboration of dance writing. In addition to understanding how the writings in dance can contribute to teaching/learning and increase the process of inclusion in the context of Portuguese education. The study also aims to reflect on the historicity of western scenic dance, its exclusionary crossings in education, as well as the methodological potential of written dance articulated with the Plano Nacional das Artes (PNA). In addition to indicating a Work Proposal that can be applied in the school environment in the preparation of dance writings. The research is based on a qualitative paradigm through an exploratory research with documentary and bibliographic analysis. In its corpus, the study exposes a set of reflections on inclusion, education and teaching, dance and writing, using a basic theoretical framework such as PNA, Decree-Law No. 54/2018, of July 6, the authors Jacques Derrida and Cristian Bernich – in order to present understandings about dance writing – among other authors who discuss inclusion and education.

Keywords: Teaching; Inclusion; Dance; National Plan of the Arts; Writing.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS	5
LISTA DE SIGLAS	6
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA.....	10
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA	11
1.1. Inclusão e educação – repercussão histórica.....	11
2. UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA DANÇA CÊNICA OCIDENTAL.....	20
2.1. O surgimento da dança cênica	20
2.2. A dança em Portugal 23Entende-se que esse processo metodológico contribuirá	
3. ESCRITAS EM DANÇA E SUAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS INCLUSIVAS.....	25
3.1. O que são “escritas em dança”?	26
4. PLANO NACIONAL DA ARTES: UM CAMINHO TRANSFORMADOR.....	36
4.1. Estratégias de implementação e impactos esperados do PNA	39
4.2. Implementação do PNA nas escolas	42
4.3. O PNA e as Aprendizagens Essenciais	45
4.4. Como se dança no PNA	50
4.5. Indisciplinar para transdisciplinar: a possibilidade de um currículo integrativo.....	52
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO.....	59
1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO	60
1.1. Contextualização do estudo	60
1.2. Definição de questão da investigação e objetivos	61
1.3. Metodologia	62
1.3.1. Tipo de Estudo.....	62
1.3.2. Participantes	63
1.3.3. Instrumentos de recolha de dados (fonte de análise teórico-documental) 63	
1.3.4. Procedimentos e análise de dados	64
2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	65
2.1. Análise Documental – aplicação metodológica das <i>escritas em dança</i>	65
2.2. Discussão dos resultados – a prática da escrita em dança	68
CONCLUSÃO.....	90
BIBLIOGRAFIA.....	95
ANEXOS	101
1. Anexo A – Proposta de Trabalho	101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	31
Figura 2	32
Figura 3	33
Figura 4	33
Figura 5	35
Figura 6	69
Figura 7	70
Figura 8	71
Figura 9	71
Figura 10	72
Figura 11	73
Figura 12	74

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

DGE – Direção-Geral da Educação

EE – Educação Especial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PcD – Pessoa com Deficiência

PCE – Projeto Cultural de Escola

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

PNA – Plano Nacional das Artes

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

TA – Tecnologias de Apoio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Refletir acerca da escola como um ambiente inclusivo é também refletir sobre as metodologias que são aplicadas a fim de assegurar a inclusão, sobre a cultura e o contexto social no qual a escola e os estudantes estão inseridos. Sassaki (2003) afirma que para atingir uma inclusão plena, é necessário que todo o sistema social se adeque para que sejam eliminadas quaisquer barreiras que impeçam que todas as pessoas congreguem dos mesmos espaços e das mesmas coisas.

Segundo a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011), para uma escola ser inclusiva, ela deve ter como princípio o entendimento de que todos os alunos devem aprender conjuntamente, já que as diferenças e dificuldades deles não podem ser um entrave no processo das aprendizagens; cabendo às escolas assegurar propostas pedagógicas que atendam a diversidade e necessidade de cada aluno, oferecendo uma educação equânime e de qualidade, bem como um currículo e uma estrutura adaptada.

O Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, promoveu avanços significativos no enquadramento legal, político e social da EE em Portugal, mas práticas inclusivas no ambiente escolar ainda tensionam o processo de aprendizagem. É possível destacar uma operacionalização do ensino/aprendizagem e aquisição da linguagem, que se estrutura no procedimento da escrita fonética como forma de registo, produção de conhecimento e até mesmo como avaliação. Essa hegemonia logocêntrica é destacada por Derrida (1973) como uma imposição binária da escrita sobre a fala, mas que também pode se expandir para outras áreas do conhecimento. Sendo assim, a aquisição da linguagem, como escrita convencional, apresenta limites no que tange a heterogeneidade no contexto de aprendizagem dos diferentes perfis dos estudantes.

Tal constatação sugere diferentes propostas de metodologias de ensino que possam contribuir para a reconfiguração dos modos de gerar conhecimento em relação ao processo de aplicação da escrita fonética e, com isso, romper os limites entre as diferentes linguagens e disciplinas. Neste âmbito, a necessidade de um aprofundamento da pesquisa das *escritas em dança* demanda a realização de uma investigação relativa à sua aplicabilidade no contexto escolar, por meio de um currículo agregador implementado junto à política pública educacional portuguesa do Plano Nacional das Artes (PNA), que permita aos estudantes explorar diferentes ferramentas de expressão artística/criativa de aprendizagem da linguagem para criarem as suas *escritas em dança*. Com isso, também pretende-se evidenciar a inclusão no ambiente escolar por

meio de uma metodologia mais abrangente, consolidando a elaboração de um plano curricular em que se possa visualizar a elaboração e aplicação dessas *escritas*.

A partir deste enquadramento, emerge a problemática deste estudo a fim de evidenciar as *escritas em dança* como uma metodologia de ensino inclusiva capaz de expandir o conceito de escrita fonética convencional no contexto da Educação Especial (EE) no ambiente escolar. Com isso, objetiva-se: i) refletir sobre as possibilidades de aprendizagem transdisciplinar com o uso das *escritas em dança* como uma metodologia inclusiva; ii) denotar sobre a historicidade da dança cénica ocidental e seu processo de ensino no ambiente escolar como modelo passível de exclusão; iii) compreender as potencialidades da utilização de materiais de expressão artística/criativa para a criação de *escritas em dança*, como uma proposta metodológica que garante o acesso, a inclusão e a valorização cultural; iv) analisar o potencial pedagógico da práxis de criação das *escritas em dança* no processo de ensino-aprendizagem tendo o PNA como um mecanismo institucional que permite a aplicação de um currículo integrativo; v) elaborar uma Proposta de Trabalho, ancorada na metodologia da criação de *escritas em dança* para aplicar no ambiente escolar.

No que se refere a perspectiva metodológica, a investigação se alicerça numa abordagem qualitativa com o método de pesquisa exploratória, que vem a contribuir para operacionalizar este estudo, permitindo explorar e refletir sobre questões complexas e que se encontram em constante evolução; ela também pode ser feita através de pesquisa bibliográfica e/ou documental trazendo à luz compreensões mais aprofundadas sobre o fenómeno estudado, além de sugestionar futuros estudos sobre o assunto abordado (Lösch et al., 2023). Sendo assim, recorre-se à análise de variados documentos e bibliografias que convergem para uma interpretação analítica dos dados, que por sua vez, possibilitam a conceção de uma Proposta de Trabalho que operacionaliza na incrementação das *escritas em dança* de forma inclusiva com a prática pedagógica.

É importante sublinhar que este estudo não se fixa apenas no aspeto conceitual, mas também no “como” a implementação das *escritas em dança* pode contribuir no processo inclusivo, sob uma mediação docente que se adapte às especificidades dos alunos e que os instigue a criar *escritas* que se inscrevam em diferentes suportes.

Relativamente à estrutura deste estudo, encontra-se organizado em duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico. Sendo que a primeira parte compreende um capítulo destinado à revisão da literatura que aborda a EE e educação inclusiva – fundamentada por autores e legislação que sustentam a utilização de práticas

pedagógicas diferenciadas no ensino. Além de expor uma contextualização sobre a dança cénica ocidental e portuguesa, bem como um aporte teórico que fundamenta o que vem a ser as *escritas em dança*. Este último sustenta-se na desconstrução proposta pelo filósofo Jacques Derrida e na proposta de Cristian Bernich, que mescla escrita em dança.

A segunda parte, referente ao Estudo Empírico, apresenta o plano de investigação, a contextualização do estudo e a discussão dos resultados com aspetos fundamentais do estudo, incluindo a sua contextualização, a formulação do problema de investigação, dos objetivos e da metodologia, tipo de estudo, os (possíveis) participantes e instrumentos de recolha e análise de dados. Relativamente à apresentação e discussão dos resultados, é analisada e argumentada a possibilidade de inclusão das *escritas em dança* no processo de ensino/aprendizagem para efetivar a inclusão de alunos no seu contexto escolar por meio do Plano Nacional das Artes. Além de ser abordado, de maneira sucinta, como a dança também pode ser excludente em relação às metodologias convencionais de ensino.

Subsequente é apresentada a triangulação e a discussão dos resultados, tendo como referência os objetivos do estudo, a legislação vigente em Portugal e a literatura científica sobre as *escritas em dança*. A seguir, na conclusão, faz-se uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos e, por fim, segue em anexo uma proposta de Proposta de Trabalho.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

1.1. Inclusão e educação – repercussão histórica

A inclusão objetiva a participação plena de qualquer indivíduo no ambiente social, ultrapassa conceitos e setores da sociedade e direciona-se a todas as pessoas que tenham a necessidade de estar ou sentir-se incluída em condições de equidade, independentemente da idade, sexo, estatuto socioeconómico ou condição de saúde. Com isso, pode-se propor estratégias e/ou metodologias (ligadas à educação ou não) que possam assegurar a inclusão e permitir que os indivíduos se profissionalizem e participem da sociedade de forma mais justa (UNESCO, 2019).

O termo ‘inclusão’ surgiu na Europa em meados dos anos de 1980, a partir da necessidade e da preocupação de envolver pessoas que se encontravam marginalizadas e em situação de pobreza; com isso, criava-se um contraponto ao conceito de ‘exclusão social’ que surgira entre a década de 1960/70. Pode-se entender que esta conceptualização, inicialmente, aludia à dimensão socioeconómica, com o intuito de garantir inclusive a participação de famílias desfavorecidas na sociedade (Ferreira et al., 2012). Ao longo dos anos, esta terminologia (inclusão) ampliou seu conceito e ganhou maior abrangência, direcionando-se para além das questões económicas, também às pessoas com incapacidade/deficiência e ganhou projeção com a Declaração de Salamanca, em 1994.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca de 1994 estabeleceu que a EE deveria integrar os sistemas educacionais que garantam acesso a uma educação qualificada, abrangente e inclusiva para todas as pessoas, com isso, tanto as escolas como os governos devem viabilizar programas e estratégias com a finalidade de efetivar a inclusão (UNESCO, 1994).

Desde este marco, verifica-se que se desencadearam consideráveis mudanças no paradigma educacional e social, especialmente sobre o conceito de inclusão e de Pessoa com Deficiência (PcD¹). Este processo resultou em debates e alterações nas legislações. Em Portugal, a EE foi formalmente instituída como uma modalidade integrada no sistema educativo com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), que passou a estabelecer os fundamentos da EE como forma de apoio inserida nas estruturas regulares de ensino, ajustada às necessidades individuais de cada estudante. Em consonância com essa Lei, foi

¹ Neste estudo, optou em utilizar o termo “Pessoa com deficiência – PcD” ao invés de Pessoa com Incapacidade, tendo em vista que o primeiro ainda é o termo, convencionalmente, mais utilizado.

publicado o Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, que tinha o intuito de atualizar e ampliar o entendimento sobre EE e incluir as PcD na escola. No entanto, foi apenas com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que se institui o regime jurídico da educação inclusiva e se consolidou um enquadramento legal mais claro e abrangente para a promoção da inclusão escolar em todo o sistema educativo português.

Ao abarcar a educação inclusiva, a EE projeta-se para o campo político e sociocultural propondo transformações por meio de legislações, regulamentações e campanhas que incentivem e priorizam a necessidade de um ensino inclusivo, que por sua vez, constitui-se como um paradigma educacional que converge para a promoção de uma sociedade mais equitativa e que assegura a mitigação da exclusão. De acordo com a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011), a EE é operacionalizada nas escolas por meio de múltiplas adequações, por exemplo, salas de aulas, currículos, instrumentos avaliativos; implementação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); apoios adicionais aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para além do espaço arquitetónico e da diversidade de metodologias e ferramentas de ensino adaptadas à EE e direcionadas à inclusão, os professores também necessitam de estar aptos para atender a diversidade dentro da sala de aula. Neste sentido, os educadores precisam estar “abertos” a agregar os diferentes contextos e singularidades de cada aluno, na tentativa de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino; trata-se de um trabalho de instiga a elaboração de estratégias criativas e diferenciadas, com vista a garantir o sucesso e valorizar a diferença e especificidades de cada aluno (Santos et al., 2025).

No âmbito desta perspetiva, pode-se considerar que a EE configura-se como um grande guarda-chuva (um macro conceito) que perpassa por diferentes camadas no processo educacional, como diversidade, adaptações curriculares, metodologias de ensino diferenciadas, materiais didáticos, recursos e ferramentas educativas, entre outras possibilidades que venham a atender a necessidade de garantir um ensino/aprendizagem inclusivo, com equidade de forma especializada. Assim, pode-se vislumbrar uma EE que não contemple apenas PcD e que não estabeleça diferenciações excludentes entre os alunos, mas que seja abrangente, de modo a atender às necessidades gerais e promover as Aprendizagens Essenciais (AE) para qualquer estudante.

Atualmente percebe-se que a ideia de inclusão se voltou, significativamente, para as necessidades relativas aos PcD, mas é importante ressaltar que, conforme

sugere a UNESCO 2024/2025), a inclusão também se direciona às mulheres, à diversidade de orientação sexual, à identidade de gênero, às etnias, à diversidade linguística, às diferentes culturas, etc. e há países que promovem a educação inclusiva por meio de redes de colaboração com medidas de prevenção e envolvimento comunitário.

No entanto, para suscitar uma maior compreensão sobre o conceito de inclusão, também é necessário dar atenção ao fenómeno da exclusão. Num mundo globalizado, em que as relações ultrapassam as fronteiras geográficas por meio do avanço tecnológico e comunicativo advindo da internet, indivíduos de diferentes identidades nacionais e grupos étnicos continuam ainda a migrar pelo mundo e a diversidade torna-se mais comum. Neste sentido, revela-se necessário distanciar-se da lógica da exclusão, direcionando-se para a aceitação da diferença como um aspeto inerente ao desenvolvimento humano (Florian, 2019).

Pode-se entender que a noção de exclusão implica o reconhecimento de que um indivíduo 'é' ou 'está' excluído de qualquer contexto social. Deste modo, ao analisar o conceito de exclusão social, é pertinente considerar que um indivíduo excluído não exerce o seu direito de cidadania nem se reconhece como cidadão e, encontra-se à margem da sociedade. A exclusão permeia o distanciamento de um indivíduo das relações e de sua vida social, ou seja, da capacidade para atuar na sociedade e participar plena e igualitariamente na vida corrente. A exclusão também limita as oportunidades em face ao acesso de recursos económicos, privilégios políticos e influência organizacional.

O conceito de exclusão configura-se como uma fase extrema do processo de privação e marginalização, entendido como um percurso descendente ao longo do qual se verificam sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade. Estas ruturas têm pontos fulcrais, por exemplo, a rutura com o mercado de trabalho, bem como ruturas familiares, afetivas e de amizade, seja por motivos étnicos, raciais, religiosos e/ou económicos. Os indivíduos excluídos deparam-se com políticas públicas pouco abrangentes, com acessos restritos a programas sociais, como de saúde, moradia e de educação. Além disso, a exclusão pode gerar crises identitárias e emocionais nesses sujeitos, à medida que se tende a naturalizar e a incorporar a autoexclusão, o que vem a causar certa sensação de inutilidade e incapacidade de transformar a sua própria realidade, afetando a saúde mental e física, frisando e reforçando a segregação.

Percebe-se, neste contexto, que o percurso para a inclusão pode ser um processo inacabado e que está constantemente sujeito a mudanças e reconfigurações.

Para promover mudanças profundas, os princípios de qualquer organização devem centrar-se na inclusão e colaboração. Valores como excelência, realização, qualidade, avaliação e progresso também são compromissos valiosos que podem ser realinhados de forma a incluir em vez de marginalizar (UNESCO, 2022).

O direito à inclusão, com base nas diversas realidades de cada pessoa, está entre os mais fundamentais de todos os direitos humanos. Na educação, por exemplo, deve-se acolher os estudantes na comunidade educacional e ajudá-los a desenvolver as capacidades para serem inclusivos e apreciarem a dignidade de todas as outras pessoas. A pedagogia sem inclusão enfraquece a educação como um bem comum e impossibilita o alcance de um mundo em que a dignidade e os direitos humanos de todos sejam respeitados (UNESCO, 2022).

No percurso da Educação Inclusiva há vários marcos históricos rumo à inclusão. O primeiro foi em 1948 com a Declaração dos Direitos Humanos, onde se definiu o princípio da universalidade em que todos os países deveriam cumprir o direito ao ensino para todos. Nos Estados Unidos em 1975 decreta-se o *Public Law*, no qual defendia-se a integração de todas as crianças com incapacidade ou deficiência. Outro marco paralelo ao *Public Law*, foi no Reino Unido com o *Warnock*, divulgado em 1978 e sua execução em lei ocorreu em 1981. (Baptista, 2010).

Em Portugal, a partir do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, verifica-se alterações significativas no panorama organizacional e na abordagem educacional, ao exemplo das categorizações dos alunos que deixam de existir e passam a ser entendidas pela expressão “Necessidades Educativas Especiais”; abandona-se o modelo antigo de legislação voltada apenas para ‘alunos especiais’ e institui-se um conjunto contínuo de respostas dirigidas para todos os alunos, centrado nas respostas educativas e não em categorias de alunos; além disso, sempre que necessário, e previsto a mobilização de recursos advindo de outras áreas do setor público, como no âmbito da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social.

Assim, passa a existir um modelo de aprendizagem com maior flexibilidade, de modo a identificar as necessidades, o potencial e os interesses de cada um dos alunos para que estes sejam capazes de adquirir uma base comum de conhecimento ao longo do seu percurso escolar, definindo um conjunto de competências, valores e princípios que devem orientar a aprendizagem ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

A escola passa a repensar os projetos e currículos de forma mais inclusiva, culturalmente mais amplos e significativos, propondo ambientes educativos nos quais

os alunos possam obter apoios mais adequados – tanto por parte de seus pares e quanto dos seus professores – para que possam gerir eles próprios as tarefas a propor, tal como a forma a como estas são concretizadas e que proporcionem a contribuição de cada um dos alunos para que os outros possam aprender consoante as suas capacidades. A abordagem multinível, preconizada pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, foca-se numa intervenção ao nível pedagógico e curricular, de modo que esta seja concretizada através de uma intervenção atempada como forma preventiva e constante, tendo em conta a diversidade dos seus alunos, mobilizando todos os meios disponíveis para permitir a aprendizagem e integração de todos no meio educativo.

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, assume claramente uma perspetiva de educação inclusiva, uma vez que possibilita maior participação do estudante no percurso de aprendizagem e no envolvimento da comunidade educativa. Em consonância com esta legislação, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, 06 de julho, que estabelece que as escolas tenham autonomia no desenvolvimento de um currículo que propicie a inclusão atendendo às necessidades e competências dos alunos para que eles possam evoluir e exercer uma cidadania ativa. Uma escola inclusiva possibilita melhores aprendizagens e inserção na vida social.

Todavia, ao analisar as legislações nacionais, percebe-se que a proposta universalista contida no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, fragiliza a ideia de equidade – o que promoveria condições proporcionalmente direcionadas para cada indivíduo de acordo com as suas necessidades –, pois condiciona conceitos que se voltam à igualdade, o que não atende a todas as necessidades inclusivas. Exemplifica-se essa constatação ao defrontar uma pessoa que não tem o domínio da literacia com outra que a possui, percebendo-se que não haverá espaço no mercado de trabalho para a primeira em comparação com a segunda.

Apesar de a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2022) afirmar que nas últimas décadas Portugal implementou políticas e programas educacionais alinhados com princípios da equidade, sendo o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, um exemplo de implementação. Seria irrefutável desconsiderar o ‘espírito’ da Lei quanto a ‘não imprimir a ideia de equidade’, entretanto, por se tratar de uma legislação, é consensual que ela não tenha, ou minimize ao máximo, espaços para interpretações. Apesar desta legislação prever medidas universais, seletivas e adicionais, não traz no seu escopo o conceito central da equidade, que em termos gerais, debilita a ideia de inclusão.

Neste entendimento, em Portugal destaca-se a proposta das “acomodações curriculares”, que são as medidas que permitem o acesso ao currículo e às aprendizagens na sala de aula, através de um conjunto de recursos, métodos e estratégias adaptados de forma a responder às aprendizagens de cada aluno, na promoção do seu sucesso educativo. Já as “aprendizagens curriculares não significativas” podem incluir adaptações no que respeita aos conteúdos e objetivos, na alteração da sua priorização ou sequenciação, de forma a atingir os objetivos globais e as AE, de forma a desenvolver as competências previstas no PA. As “adaptações curriculares significativas” carecem da inserção de outras aprendizagens substitutivas e objetivos globais ao nível dos conhecimentos a obter e das competências a desenvolver com vista à autonomia, ao desenvolvimento pessoal e ao relacionamento interpessoal.

No intuito de efetivar os objetivos estabelecidos nas linhas de atuação para a inclusão, são definidas, no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, três tipos de medidas, sendo as medidas universais, que se adequam a todos os alunos; as seletivas, que existem para preencher possíveis falhas na aplicação das medidas universais; e as adicionais, com o objetivo de resolver os problemas comprovados e persistentes não ultrapassados pelas medidas universais e seletivas. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são concretizadas através de um processo de identificação pelos profissionais da escola, juntamente com os familiares, encarregados de educação e técnicos/as ou serviços de apoio que se relacionam com a criança e o aluno.

Com a abordagem multinível cessam os sistemas de categorização dos alunos e centra-se num *continuum* de ações, estratégias e medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, distribuindo-se em três níveis de intervenção (universais, seletivas e adicionais), tal como referido anteriormente, permitindo ter uma visão intuitiva de como funciona.

Num contexto mais inclusivo, as medidas universais convergem para todos os alunos, a fim de promover ampla participação, desenvolver competências e garantir o sucesso escolar. Estes objetivos são alcançados através de uma diferenciação pedagógica, de acomodações curriculares, do enriquecimento curricular e da promoção do comportamento pós-social em pequenos grupos. Estas medidas são dirigidas a todos os alunos, incluindo os que precisam de medidas seletivas ou adicionais, com o objetivo de promover o seu desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente às medidas seletivas, estas são adequadas a alunos que demonstrem necessidades de suporte à aprendizagem que não cessaram com a

aplicação das medidas universais. A aplicação destas medidas concretiza-se através de percursos curriculares diferenciados, das adaptações curriculares não significativas, de apoio psicopedagógico, da antecipação e reforço das aprendizagens e apoio tutorial. Os responsáveis pela sua concretização têm o dever de monitorizar e avaliar a eficácia da aplicação das mesmas, definidas no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), recorrendo a recursos humanos e materiais disponíveis na escola. Quando for necessário recorrer a medidas adicionais, estas devem ser requeridas fundamentadamente pelo diretor da escola ao serviço competente do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

O terceiro nível da abordagem multinível refere-se às medidas adicionais, que são aplicadas aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes no que respeita à comunicação, interação, cognição e/ou aprendizagem, que exigem recursos adicionais significativos. O aluno que necessite dessas medidas, passa a frequentar a escolaridade por disciplina, tem adaptações curriculares significativas, tal como um Plano Individual de Transição (PIT), requer um ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Programa Educativo Individual (PEI). Estas medidas adicionais são acionadas quando as medidas universais e seletivas são insuficientes e que devem constar do RTP. Para a aplicação destas medidas é necessária a intervenção de recursos especializados, sempre que possível em contexto de sala de aula, coordenados pelo docente de EE como dinamizador, articulador e especialista nos meios e materiais de aprendizagem. O acompanhamento e avaliação da eficácia destas medidas são concretizados pelos responsáveis da sua implementação, definidos no RTP e estas devem ser implementadas, preferencialmente, em contexto de sala de aula, com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola. Sempre que for necessário ativar os recursos adicionais, devem ser requeridos ao serviço competente do Ministério da Educação, pelo diretor da escola fundamentadamente (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Zanini & Cruz (2023) afirmam que a inclusão não pode ser compreendida como um problema, mas sim como uma questão de justiça social e qualidade educacional, tendo em vista que a diversidade é o que favorece as relações de convívio social e respeito mútuo. A inclusão também garante a qualquer um o acesso a um currículo democrático que garanta a aprendizagem a todos. Sendo assim, a educação assente no paradigma da inclusão, garante a acessibilidade e dignifica o indivíduo e possibilita o seu envolvimento no convívio social.

Para além de apenas garantir a acessibilidade, a inclusão também deve propor atividades capacitistas para os indivíduos na tentativa de proporcionar oportunidades e acesso a qualquer bem social, garantindo assim, a participação nas tomadas de decisões, nos direitos e no bem-estar. Nesse contexto, a inclusão direciona-se a qualquer pessoa que tenha a necessidade de estar ou sentir-se incluída e em condições de equidade, sejam crianças, jovens, adultos, idosos ou pessoas com incapacidade/deficiência. Com isso, pode-se propor estratégias e/ou metodologias (sejam ligadas à educação ou não) que possam propor e assegurar a inclusão e assim, permitir que os indivíduos possam ter oportunidades de participação nas tomadas de decisões garantindo uma sociedade mais justa (UNESCO, 2019).

Nesta perspetiva, é de suma importância que o governo garanta a articulação de uma política pública voltada à inclusão, preocupando-se em destinar dotação financeira e campanhas de informação, como mecanismos para combater o preconceito e promover atitudes positivas (UNESCO, 1994). Segundo a UNESCO (2024/25), alguns políticos tornaram a educação inclusiva e equitativa de boa qualidade uma prioridade em seus países por meio de reformas visionárias e alocação adequada de recursos. Para apoiar o processo duma educação mais inclusiva, indica-se que se deve identificar professores com capacidade de liderança, e que esta, deve ser parte da formação do professor ainda na sua formação inicial.

Ao direcionar o olhar para história da educação inclusiva a UNESCO (2024/5), argumenta que, após a Declaração de Salamanca de 1994, este conceito ampliou-se para o mundo e se tornou presente nas políticas públicas de todos os países, além de desmistificar a ideia de que a inclusão era relativa apenas a um grupo social. A ideia de uma educação para todos ainda é vista como um desafio a ser ultrapassado, mas que desde 1994, há inúmeras pesquisas e publicações de estudos sobre o assunto em todos os países.

A necessidade de proporcionar o bem-estar às pessoas com incapacidade/deficiência, por exemplo, vai ao encontro da condição de efetivar a inclusão, sendo importante para isso, o envolvimento da comunidade nesse processo de transformação. Importante também é a condição de promover acesso a bens e serviços dentro de uma estrutura comunitária (Almeida & Fernandes, 2010). Deve-se atentar que cada indivíduo tem sua potencialidade, cabe a quem está à frente de um planeamento, por exemplo, voltar o olhar para cada indivíduo e perceber o seu potencial.

Ao correlacionar dança com inclusão, é fundamental reconhecer que a dança é compreendida como manifestação cultural e social, e é parte da representativa de seu

tempo: uma analogia da vida cotidiana circundada de acontecimentos que conduzem para uma transposição dessa linguagem, o que nos sugere o entendimento de que a dança é uma das manifestações expressivas e culturais mais antigas do ser humano. Bourcier (2001) afirma que pelo facto de a dança ter como sustentáculo o movimento, a sua comunicação é regida pelo corpo, o qual era – e ainda é – uma linguagem de comunicação humana. Há registos que concluem que o homem pré-histórico, que limitava a sua sobrevivência à caça como subsistência, fazia rituais envoltos em danças cultuando os animais.

Dentro desse contexto, também entende-se a dança como apresentação do pensamento visto como um ato de comunicação (social) e o corpo, como um ato ou ator comunicante e não apenas uma ‘representação’ (como é descrita corriqueiramente). Assim, sugestionase-se que a linguagem humana tenha surgido por meio do gesto, por isso, não seria impossível afirmar que o homem pré-histórico veio a desenvolver um gestual comunicante que viesse expressar os seus sentimentos e sua organização social. A linguagem da dança nesse contexto, poderia ser algo que corrobora para fixar um gesto com valor comunicante. Contudo, cabe ressaltar que é importante atentar que o corpo está no processo da *escrita*, é um corpo-presente que acontece, sendo ele também uma possibilidade *escrita*, tendo em vista que o entendimento de *escrita em dança* ‘escape’ para além do corpo (Bernich, 2023).

Considerando que o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, enfatiza que as escolas precisam identificar os obstáculos que mitigam a aprendizagem dos alunos e propor estratégias a fim de superá-las, sendo a abordagem multinível e o currículo transdisciplinar um caminho (UNESCO, 2023). As *escritas em dança* se enquadram-se nestas estratégias, visto que com o uso de ferramentas artísticas variadas para sua elaboração, pois permite que alunos com deficiência possam fazer uso de Tecnologias Adaptadas ao seu cotidiano, bem como alunos com alguma dificuldade de aprendizagem possam correlacionar a dança com outra disciplina que possuem maior dificuldade. A necessidade (ou ideia) de efetivar a inclusão depende de proporcionar o envolvimento na comunidade num *ad continuum* de transformação. A correlação da inclusão com as *escritas em dança* efetiva-se ao proporcionar que indivíduos se aproximem cada vez mais de seu contexto social, apropriando-se de sua história e de sua produção criativa.

2. UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA DANÇA CÊNICA OCIDENTAL

2.1. O surgimento da dança cênica

Acredita-se que a dança sempre foi parte da sociedade; antes do homem dominar a linguagem falada, os movimentos corporais eram entendidos como linguagem comunicativa e a dança era uma das formas de comunicação, fosse para ilustrar as caçadas ou como forma ritualística divinal. Segundo Portinari (1995), essas danças faziam analogia ao homem que vivia isolado em pequenas comunidades e que dependiam exclusivamente da natureza para sobreviver; dançar ritualisticamente era uma forma de afastar eventos climáticos. Não é incomum encontrar registos inscritos em cavernas deixados por nossos ancestrais, em que se visualiza a representação de humanos a dançar envoltos por animais, imitando seus movimentos. Tavares (2005) afirma que há indícios de que o ser humano dança desde os tempos mais remotos e assim, segue até hoje, este ato pode exprimir inúmeros sentimentos e afetos ou servir como forma de celebração para atrair ou afastar bons e maus presságios.

Segundo Ribas (1959), há pinturas rupestres encontradas em cavernas na Espanha, em África e em França, que datam do período da última era glacial, que demonstram que os homens primitivos praticavam danças coletivas com variados movimentos. Assim, percebe-se que por muitos séculos a dança foi utilizada pela sociedade como encenações voltadas às divindades, como no antigo Egito no culto a Osíris, ou na Índia com a dança de Shiva ou ainda na cultura dos gregos e suas danças dionisíacas. Bourcier (2001) afirma que a educação grega tinha a dança como base da educação, utilizando-a na formação militar e física, bem como na estética e na filosofia, e era compreendida como uma educação completa.

A dança passa a ser reconhecida como produção artística a partir do século XV, tendo a Itália como o berço da dança clássica no período do *Quattrocento* que a eleva para o *status* de erudito e profissional. Contudo, é com o Rei Luis XIV – Rei da França – que o balé se torna popular entre os nobres que transitavam no Palácio de Versalhes; as elites europeias tinham a obrigação de saber dançar, tendo em vista que as coreografias eram realizadas por todos que frequentavam os bailes e eventos sociais – o *Ballet de corte* que era o momento em que exibiam suas habilidades e sua classe, seu *finesse* (Bourcier, 2001). Com o passar dos tempos, o Balé de Corte ganhou os palcos e se tornou a primeira manifestação artística em dança cênica, com maquilhagem, figurinos e dramaturgias. Desde então, a dança cênica se propagou em variados géneros, como o jazz, a dança moderna, as danças urbanas, a dança inclusiva, a dança contemporânea, entre outras.

Apesar do ballet ter surgido há mais de 500 anos, atualmente, ainda é um gênero de dança muito presente na sociedade e vem evoluindo no âmbito de sua própria linguagem. Segundo Pasi (1991), o ballet de repertório, por exemplo, surgiu em 1789 com a apresentação do espetáculo *La fille mal gardée* e tem o feminino como personagem central. Os ballets de repertório ficam em evidência por mais de cem anos, até à chegada dos *Ballets Russes*, os quais passam a cindir com as convenções pré-estabelecidas para a criação de um espetáculo de ballet. Estas ‘novas’ possibilidades propostas para a cena clássica transbordam o que era convencional e propõem movimentações corporais e musicalidades diferenciadas, e com isso, abre-se espaço para a dança moderna.

O início do século XX é inundado de novas propostas em dança que rompem e renegam a dança clássica; nomes como Doris Humphrey, Ted Shawn, Loïe Fuller, Ruth Saint Denis e Isadora Duncan, protagonizam os primeiros passos da dança moderna, com a proposta de uma dança mais livre que possibilitaria que qualquer pessoa pudesse dançar (Pasi, 1991). Porém, a história mostra que esta ideia se tornou uma contradição, e Martha Graham – um dos principais nomes da dança do séc. XX – personifica este paradigma. A norte-americana cria uma proposta de dança moderna complexa e que necessita de grande maestria técnica para executá-la.

Segundo Bertoni (1992), na Europa surgiram artistas importantes da dança moderna como Kurt Jooss, coreógrafo alemão que aí atuou no período da Segunda Guerra Mundial, celebrizando-se pela apresentação de “A Mesa Verde” e “A Grande Cidade”; além de Ninette de Valois, Ashton, Margot Fonteyn, Balanchine, Laban, entre outros.

A dança contemporânea é suscitada a partir dos anos 1970 e tem Pina Bausch como a mais célebre figura responsável por resinificar a dança no mundo contemporâneo. A sua longa carreira possibilitou experienciar corporalmente muitos estilos de dança, o que vem a influenciar diretamente na sua criação incorporando correntes da dança e da linguagem teatral. *Tanztheater*, esta foi a denominação de uma forma de arte criada e expandida a partir da célebre figura da contemporaneidade mundial, Pina Bausch. Através da sua companhia, a *Wuppertal Tanztheater*, e do expressionismo alemão, a sua proposta de trabalho ganhou o mundo possibilitando uma nova conceção e visão sobre a dança, acima de tudo, questionando o que é dança.

Segundo Berté (2015), após a Segunda Guerra Mundial, a arte alemã sucumbiu em um reflexo muito potente, dando origem ao termo “expressionismo”, uma linguagem nova que; na área da dança, teve Mary Wigman como o principal nome. Todavia foi a

sua sucessora Pina Bausch que ampliou esta linguagem e possibilitou que a dança ganhasse elementos novos e uma profundidade em relação à interpretação. Pina Bausch foi coreógrafa e diretora da companhia alemã *Tanztheater Wuppertal*, na qual pode experimentar corpos comuns no palco, trazendo em voga uma revolução na dança rompendo com conceitos e trazendo corpos mais livres à cena superando limites técnicos. A sua metodologia de criação permite espaço para a criação de cada bailarino, o qual não é apenas partícipe ou “reprodutor” de movimentações codificadas.

Após trabalhar com Kurt Jooss, Bausch herda a compreensão de que a dança é, em sua essência, teatro e que qualquer movimentação possui sentido próprio e uma história. Por consequência, suas propostas estéticas enfatizam as relações humanas gerando diálogos entre diferentes segmentos ou linguagens artísticas, utilizando de movimentos cotidianos como tessituras do texto ou roteiro cênico. A dança-teatro de Pina é gerada a partir da desconstrução da vida cotidiana partindo de seus acasos e causas, além de questões psíquicas humanas da contemporaneidade, criando uma dramaturgia corporal gerando uma dicotomia entre a realidade e o ficcional (Oliveira, 2014).

Podemos sugerir que é partir de Bausch que os bailarinos começaram a ‘existir’, pois suas obras dependiam, estritamente, da criação dos bailarinos, isto é, o que eles ofereciam como material coreográfico, além do que era gerado a seu redor: nuances, energias, trocas com outros bailarinos, sentimentos, tudo o que é vivenciado nas relações humanas. Apesar de seu trabalho ser direcionado para a produção artística, pode-se, a partir de sua metodologia, desenvolver trabalho no ambiente escolar ao possibilitar que estudantes criem suas variadas formas de dança. Esta, que por sua vez, não se restringe ao corpo.

A dança, ao longo de sua própria concepção histórica, vem a transbordar-se conceitualmente. Após ganhar representatividade na academia como ciência no ensino superior, ela tornou-se assunto de estudo e já foi entendida como representação social, como atividade cultural de diferentes comunidades, como atividade/exercício físico com diferentes fins (incluindo o treino militar), como arte, como entretenimento, como ‘instrumento/ferramenta’ utilizável para alguma finalidade, como existência do corpo, entre outras ‘condições’ atribuídas a dança e seu fazer/ser. Porém é compreensível que atualmente a dança extrapola os conceitos que a circundam, considerando que ela é acontecimento, e como acontecimento, ela é imprevisível e se presentifica no seu ato, por isso, ela não é reflexo e muito menos representação ou parte de uma sociedade; a dança não está na sociedade, mas acontece nela e com ela.

Seus acontecimentos permitem a abertura para o que *vem-a-ser* e potencializam transformações dentro de um contexto social, pois esses são inerentes aos indivíduos e suas vivências que habitam e afetam o corpo e o pensamento. Ressalta-se que neste estudo entende-se como ‘acontecimento’ tudo aquilo que é imprevisível – dotado de imprevisibilidade –, algo que acontece num espaço-tempo de um instante que se esvai e deixa algo que resta. “O acontecimento, se houver um e for puro e digno desse nome, não vem diante de nós, ele vem verticalmente: pode vir de cima, do lado, por trás, por baixo, ali onde os olhos não têm alcance, justamente, onde eles não têm alcance antecipatório ou preensivo ou apreensivo” (Derrida, 2012, p. 71). Assim, Derrida (2012), sugere que um ‘acontecimento’ nunca é pré-concebido e todas as vezes que ele ocorre, deixa algo – um rasto – que resta ou uma ‘restância’ como indica o autor.

2.2. A dança em Portugal

É descabido olvidar a dança portuguesa na história ocidental da dança, na medida em que Portugal, assim como boa parte dos países europeus, possui uma diversidade e influências corporais e rítmicas que moldaram o fazer artístico deste segmento no país. É inegável que o apogeu da dança cénica ocorreu durante o Renascimento na Itália e na França, ocasionado por diversos fatores sociais; porém Portugal agregou inúmeras influências ao longo dos séculos desde a antiguidade até à contemporaneidade.

Entende-se que o homem primitivo já experimentava os primeiros passos de dança; Pasi (1991) afirma que este homem dançava de uma forma displicente, sem a diversificação de gestos, seus movimentos eram ritmados pela marcação dos pés no chão, pelas palmas e com a percussão do bater de madeira. Esta dança podia remeter à alegria, em que o grupo de pessoas utilizava cores específicas, bem como se criava uma dança para as caçadas, nas quais utilizavam cabeças de animais como parte da vestimenta. Com isso, este homem antigo passou a identificar-se com os animais projetando-se como um “homem-animal”, um “homem-pássaro”, “homem-cão” etc., o que elevou a dança ao campo simbólico transformando-a em algo ritualístico.

Há de se considerar que Portugal teve inúmeros povos que por aqui chegaram, como os Mouros, os Celtas, os Romanos, entre outros que se acredita que também deixaram influências com suas danças. Sousa (2003), indica que é possível que durante o período das navegações e da expansão do território português, os marinheiros e soldados trouxeram consigo influências de danças africanas e indígenas-brasileiras.

Também há de se considerar as danças religiosas que durante a idade média eram associadas às cerimónias ou a eventos populares comemorativos às santidades durante procissões (Sousa, 2003).

Muitas destas manifestações populares imbricaram-se com a cultura portuguesa, dando o início às danças que ainda permeiam a contemporaneidade e criam um elo entre um passado presente que (re)configura a paisagem cultural portuguesa. Todavia, percebe-se um distanciamento das danças populares em relação à dança cénica influenciado por uma necessidade de pertencimento ao “eruditismo” advindo de outros países europeus – especialmente ao ballet clássico que era produzido na França e na Itália.

Por um longo período, em especial no Renascimento, Portugal ficou olvidado quanto à produção em dança. Segundo Tércio (1991), em 1761, a dança era parte do currículo do Real Colégio dos Nobres, mas sem protagonismo, pois neste período os portugueses consumiam a produção da dança estrangeira criada na Itália e na França, que era apresentada nos teatros em Lisboa; somente a partir do século XIX é que a dança cénica portuguesa começa a desenvolver-se.

Depois de uma passagem em Paris, os *Ballets Russes* chegam a Portugal em 1917, tendo pouca repercussão em virtude do sistema político instaurado no país, mas suscitou a curiosidade e interesse de artistas locais como Almada Negreiros, Luís Reis Santos e José Pacheco, e criaram-se inúmeros grupos de dança na capital. Contudo, os avanços foram mínimos em virtude de não haver repertório, bailarinos(as) e escolas formadoras, ou seja, não havia estímulo para a produção de dança cénica no país (Sasportes, 1979).

Ainda sob forte influência dos *Ballets Russes*, somente em 1940 é que surge uma proposta coreográfica produzida por financiamento público por Francis Graça, com uma trupe que veio a ser denominada Verde Gaio, este grupo perdura até o início dos anos 70 (Sasportes, 1979). Segundo Tércio (1991), é também nos anos 40 que surge o Círculo de Iniciação Coreográfica dirigido por Margarida de Abreu.

Em 1965 a Fundação Gulbenkian cria o Grupo Gulbenkian de Bailado, que em 1978 passa a ser denominado Ballet Gulbenkian, já com uma linguagem voltada à dança contemporânea, propunha outras perspetivas no processo criativo em dança influenciado pelo movimento modernista e com o intercâmbio de inúmeros coreógrafos internacionais. Com isso, o Ballet Gulbenkian possibilitou a afirmação da dança portuguesa no contexto cénico europeu e passa a ser a principal referência histórica da dança em Portugal, bem como se tornou inspiração para produções e artistas mais

recentes, a exemplo de Olga Roriz, que possui um trabalho em dança contemporânea reconhecido mundialmente (Tercio, 1991).

É a partir do 25 de abril de 1974, com o fim da ditadura/censura e o avanço da liberdade de expressão no meio artístico é que ocorre uma transformação ligada às práticas e composições coreográficas; a dança passa pelos processos de experimentação e, conseqüentemente, resulta no o que se denomina como *Nova dança portuguesa*: para longe de ser um gênero de dança, ela se configura como um movimento que enfatiza as possibilidades e a pluralidade de propostas em cena e busca um distanciamento do ballet, o qual ainda era e é predominante no labuto da dança (Fazenda, 2012).

Sopesar sobre o que é produzido no território português relacionado à dança cênica é de suma importância, tendo em vista seu percurso histórico relativamente recente. Ao analisar este contexto, compreende-se que a atual produção segue o reflexo pré-estabelecido a partir de 1900, ou seja, uma busca por ser parte da dança num contexto internacionalizado influenciado pela produção de outros países e com uma ténue correlação com uma dança que reflete a cultura portuguesa.

Alves (1988), afirma que a dança passou por um processo de transformação a partir do séc. XX propondo perspectivas correlatas à sociedade em que se insere, tendo o corpo físico e seu gestual como partícipe. Neste sentido, arquivar a dança e suas relações socioculturais – no sentido de inscrever registos ao por-vir e seu herdeiro – é também uma possibilidade de reflexionar sobre a história e sobre a produção cênica portuguesa; é desconstruir, no sentido derridiano, textos e inscrições que já existem, é revisitar o passado e abalar estruturas (*in*)postas e romper com limites sugestionando outras possibilidades de significantes.

3. ESCRITAS EM DANÇA E SUAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS INCLUSIVAS

Percebemos que a dança poderia ter maior abrangência perante o currículo relativo ao processo de aprendizagem no âmbito escolar nacional, tendo em vista que a dança, para além de expressar sentimentos e aprimorar o desenvolvimento neuromotor, tem também a condição de contar histórias por meio da percepção da realidade social sintetizando memórias, possibilitando que seja entendida como um veículo comunicante. Apesar do PNA propor um maior envolvimento com as artes – por ser a base da estrutura curricular –, ainda se percebe pouca vinculação às práticas didáticas e reflexivas quanto aos significantes circundados pelo potencial da dança.

Consta no site do DGE um espaço direcionado à Educação Artística; nele é descrito o projeto “PARTe - Projeto de Arte e Território”, o qual possui um caráter transdisciplinar que congrega a arte e patrimônio cultural dentro de seus aspectos locais com o objetivo de estimular aprendizagens em diferentes domínios artísticos, culminando com uma apresentação de resultados à comunidade. É sob esta perspectiva que se pode propor a concretização metodológica da prática e ensino das *escritas em dança* no ambiente escolar com caráter transdisciplinar e inclusivo.

3.1. O que são “escritas em dança”?

De forma sintética, compreende-se que as *escritas em dança* emergem de um processo criativo em que se correlaciona a linguística (e seus grafemas ou escrita fonética) com a dança (e seu contexto histórico-social), a partir da *desconstrução* e do *transbordamento da linguagem* propostos pelo filósofo Jacques Derrida, com o objetivo que arquivá-las, por meio de uma inscrição, em algum suporte. Entende-se que é importante apresentar maiores informações sobre esta proposta através de uma explanação conceitual de sua concepção.

A sociedade contemporânea vê-se transcruzada por diferentes comunidades, algumas, inclusive, ainda não fazem uso da escrita fonética e recorrem à memória oral e corporal para transpassar sua cultura. No Brasil, por exemplo, há comunidades indígenas em que a dança é parte do cotidiano; movimentos ritmados são parte de ritos religiosos e são ensinados pelos mais velhos para os mais jovens sem registros escritos (Bernich, 2023). Faro (1986), afirma que a dança é reconhecida como prática religiosa desde a antiguidade e que é possível chegar a esta conclusão ao traduzir as escritas encontradas em cavernas. Neste contexto, pode-se entender que as inscrições nas cavernas já eram passíveis de reconhecimento como linguagem escrita daqueles povos. E, com o passar dos tempos, esta escrita foi se aperfeiçoando até ser reconhecida como a escrita fonética que se utiliza atualmente.

Entende-se que a dança, não é passível de uma fixidez e que ela se move para além do corpo, bem como suas escritas, que estão sujeitas ao transbordamento da linguagem. Segundo o filósofo Jacques Derrida (1973), o transbordamento ultrapassa o conceito de linguagem ao apagar os seus limites em contraponto ao pensamento metafísico ocidental baseado no logocentrismo, o qual interpõe a binaridade evidenciada pela escrita que tem como suplemento a fala. Nesse sentido, a escrita convencional já não comporta seus limites como significado único, o filósofo propõe com o transbordamento, ir para além, desenclausurar o próprio conceito dessa terminologia.

No pensamento derridiano a escrita (por vezes encontra-se traduzida como *escritura* por alguns autores) não está acima da fala e vice-versa, ela está para além de um único significado se abrindo para um jogo de significantes.

Neste sentido, o transbordamento da linguagem propõe e permite romper com os limites da escrita fonética e da dança, esta segunda, comumente, compreende o corpo como princípio de escrita, inscrição e arquivo. Todavia é possível escrever dança transbordando o corpo e a inscrição fonética, propondo outras escritas que reverberam em outros significantes e que possam ser afixados em diferentes suportes a serem arquivados.

O ato de arquivar o discurrir histórico e cultural, em geral, é feito por meio da inscrição de escritas fonéticas – seja em livros impressos ou digitais – ou em registos audiovisuais. Todavia, estes registos são consumados a partir do logocentrismo e não abrem possibilidades para que as diferentes formas de linguagem possam transdisciplinar-se ou indisciplinar-se.

Para Bernich e Zevallos (2025), ao elaborar as *escritas em dança*, evidencia-se a possibilidade de desconstruir conceitos pré-estabelecidos que tangenciam a convencionalidade sobre o distanciar do corpo biológico e de registos documentais discursivos o arquivamento de dança. A partir desta argumentação, os autores ponderam que, na contemporaneidade, a dança cria variadas relações sob a perspectiva estética e sobre o que é dança, e que as formas de escrever (sobre) dança devem transcender o corpo e dialogar com outros vestígios que possam ser arquivados.

O corpo como arquivo nasce a partir dos diálogos corporais que envolvem o processo de ensino/aprendizagem da dança, no qual o corpo rastreia heranças, traça uma escrita física e arquiva movimentos a partir do labuto diário do corpo dançante (Bernich & Zevallos, 2025). Entretanto, apesar de imprimir inscrições textuais passíveis de leitura, o corpo biológico é efêmero e seu processo de arquivamento distancia-se totalmente da escrita gráfica, criando novamente um binarismo entre corpo e escrita fonética. Nesse sentido, Derrida (1973) argumenta que o pensamento logocêntrico tende a direccionar e enclausurar signos e significantes num binarismo, em contraponto, deve-se pensar em uma escrita para fora dessa tradição de lógica rígida – bem como de qualquer estrutura binária. “Se a ‘escritura’ gráfica (fonética) significa inscrição e primeiramente instituição durável de um signo (e é este o único núcleo irredutível do conceito de escritura), a escritura em geral abrange todo o campo dos signos linguísticos” (Derrida, 1973, p.12).

Derrida (1973) afirma que a estrutura do pensamento logocêntrico binário

organiza o entendimento em pares de oposição, como, por exemplo, significado/significante, dentro/fora, bem/mal, fala/escrita numa relação hierárquica de seus elementos. Ou seja, o logocentrismo dispõe o discurso falado em posição superior à escrita, esta última é compreendida como mera representação da fala estruturada de forma sistemática para um significado, e ainda esclarece que “não por acaso que o pensamento do ser, como pensamento deste significado transcendental, manifesta-se por excelência na voz: isto é, numa língua de palavras” (Derrida, 1973, p. 24).

Derrida (1973) indica que a lógica do pensamento ocidental se fundamenta na teoria logocêntrica do signo, pelo qual o autor questiona o pensamento ocidental, que busca a essência do ser, que consegue reduzir a escrita em uma inscrição gráfica. Portanto, problematizar este signo reducionista, permite projetar o pensamento para outros significantes, tendo em vista que o ‘significado’ já significa algo e por isso se fecha em seu próprio conceito. Possamai (2023) sugere que é nessa lógica que a desconstrução age e rompe com a tradição de uma estrutura do pensamento ocidental logocêntrico ligada a um único significado, projetando-se para um jogo de significantes.

Tendo em vista que o domínio da linguagem (e da escrita) veio a significar o significado a partir de um enclausuramento dos códigos linguísticos e do binarismo que impossibilita a intangibilidade de sentidos, Johnson (2001) afirma que a desconstrução não gera contraposição a este princípio, mas sim um diálogo crítico no contexto em que ela é utilizada, de modo que a dispersão linguística é o que ela enfatiza com o transbordamento da linguagem ao transcender o discurso logocêntrico ocidental da metafísica tradicional.

Sendo o transbordamento da linguagem uma contestação sob a ótica hierárquica da fala sobre a escrita, “não é por acaso que esse transbordamento sobrevém no momento em que a extensão do conceito de linguagem apaga todos os seus limites” (Derrida, 1973, p. 8-9). Possamai (2023) argumenta que o pensamento derridiano propõe entender o signo como uma inflação de si mesmo, o que viabiliza variadas possibilidades de significâncias levando ao transbordamento dos limites da linguagem, e assim, desestabiliza a estrutura da centralidade do pensamento ocidental. Bernich (2023) afirma que é a partir da noção de transbordamento do conceito de linguagem que se torna possível estabelecer uma relação entre a dança e a escrita (fonética) direcionando para uma proposta de inscrição arquivadora que se projeta para além da concretude de fixar a dança numa escrita fonética e direcioná-la para fora do significante que constitui a própria escrita, tendo em vista que “a escritura fonética, meio de grande aventura metafísica, científica, técnica, económica do Ocidente, está limitada no tempo

e no espaço, e limita-se a si mesma no contexto exato em que está impondo sua lei às únicas áreas culturais que ainda lhe escapavam” (Derrida, 1973, p.12).

Bernich (2023) afirma que a noção de escrita proposta por Derrida constitui em uma inscrição à fala e à escrita; com isso, apaga as fronteiras sobre o entendimento do conceito de linguagem e dos seus limites. Para Bernich e Zevallos (2026), apesar da escrita fonética apresentar certas especificidades como linguagem, para sua inserção no contexto faz-se necessário um suporte para uma grafia, uma impressão, e com isso, pode ser percebida como uma imagem arquivada passível de leitura. É também através desta constatação, que a dança se transcreza com a escrita e se transborda para as *escritas em dança* e pode ser inscrita em algum suporte a ser arquivado, considerando que, segundo Siqueira (2006), a dança se atualiza e se renova constantemente por meio da integração de novas tecnologias.

Para Bernich e Zevallos (2025), a inscrição das *escritas em dança* pode ser feita em diferentes tipos de suportes desde que tenham a condição de equidade e sem fixidade, que os suportes se distanciem do corpo fisiológico e que possam se ampliar até mesmo ao imaginário. Assim, tanto a fala, quanto a escrita e a dança, são passíveis de *vir-a-ser* texto – sem uma se sobrepor à outra – e sendo parte de um processo de transmissão cultural. A *escrita em dança* “se projeta como um projétil para além, para longe deste suporte. Uma escrita sobreposta de histórias e heranças – e que não se finda nela, *nem* aqui” (Bernich & Zevallos, 2025, p.14, grifo dos autores), vai ao encontro do arquivo e se imprime proporcionando um diálogo entre o presente, o passado e o futuro. Esta *escrita* já não é compreendida apenas como representação da fala, mas como uma escrita que rompe com o binarismo e desestrutura o sistema de signos.

Taylor (2013) afirma que o arquivo, normalmente, é associado à inscrições fixas com intuito de armazenar memória, como livros, textos escritos, fotos e outros meios de armazenamento digitais, sendo ele perene e, apesar de se constituir a partir das escolhas de quem o cria, o arquivo é passível de confiabilidade. O arquivador é quem escreve e inscreve, e passa a ser o responsável pelo processo de arquivamento, Derrida (2001b) considera que é ele quem faz a encenação do arquivamento e, imbuindo de seu poder político, decide o que destinará ao futuro. Derrida (2014) também elucida que o ato de escrever é um ato de afastamento ao deixar o que foi inscrito ao tempo por-*vir*. “*Abandonar* a escritura é só lá estar para lhe dar passagem, para ser o elemento diáfano da sua procissão: tudo e nada. Em relação à obra, o escritor é ao mesmo tempo tudo e nada” (Derrida, 2014, p. 98, grifo do autor).

As limitações do arquivo se configuram pela impossibilidade de registrar conhecimentos que não poderiam ser inscritos de forma material, como sensações, oralidade, gesto etc. (Taylor, 2013). A autora ainda sugere um diálogo entre arquivo e repertório, pois o arquivo pode ser experienciado e exponencializa contextos culturais e históricos. Sob esta perspectiva, é possível fazer uma analogia às *escritas em dança*, que também necessitam de uma compreensão histórico-cultural para que suas inscrições possam ser arquivadas e projetadas para outros transbordamentos. Em relação ao repertório, é possível entender que as práticas de transmissão de memórias oriundas de pesquisas por meio de entrevistas, evidenciam a oralidade e a prática de relações com o outro que convergem para um arquivo que não pode ser considerado como fim.

Foucault (2008) pondera que o arquivo não é somente o que recolhe poeira, mas que acolhe uma multiplicidade de enunciados e acontecimentos, ele não é somente uma biblioteca e tampouco é esquecimento; sua prática permite uma transformação constante e em movimento. O arquivo não é apenas o que instaura uma proteção imediata de acontecimentos que constitui instantaneamente o passado, sua importância destina-se ao futuro como um objeto de discurso, apesar de conter um afastamento das próprias práticas discursivas. Bernich e Zevallos (2026) propõem que o arquivo também seja um lugar de coexistência entre o espaço e o tempo, no qual a dança é percebida como acontecimento que registra memórias e heranças que são lançadas ao futuro-presente.

O arquivo está suscetível à inscrição como registo, visto que ele não pode existir sem exterioridade que o suporte permite que se inscrevam outras possibilidades de escritas/registos passíveis de indisciplinar a convencionalidade fonética sugerindo movimento dentro da própria escrita, e com isso, emergem outras formas narrativas, escritas e outros textos (Bernich, 2023). Pois é compreensível que o que está inscrito é registrado no presente, mas que se torna um passado arquivado para o futuro na tentativa de não ser esquecido. Sendo este, um dos motivos que o arquivo esteja suscetível à reprodução, posto que o arquivo não pode ser somente um lugar de consignação, é necessário que ele tenha a possibilidade de repetição para perpetuar.

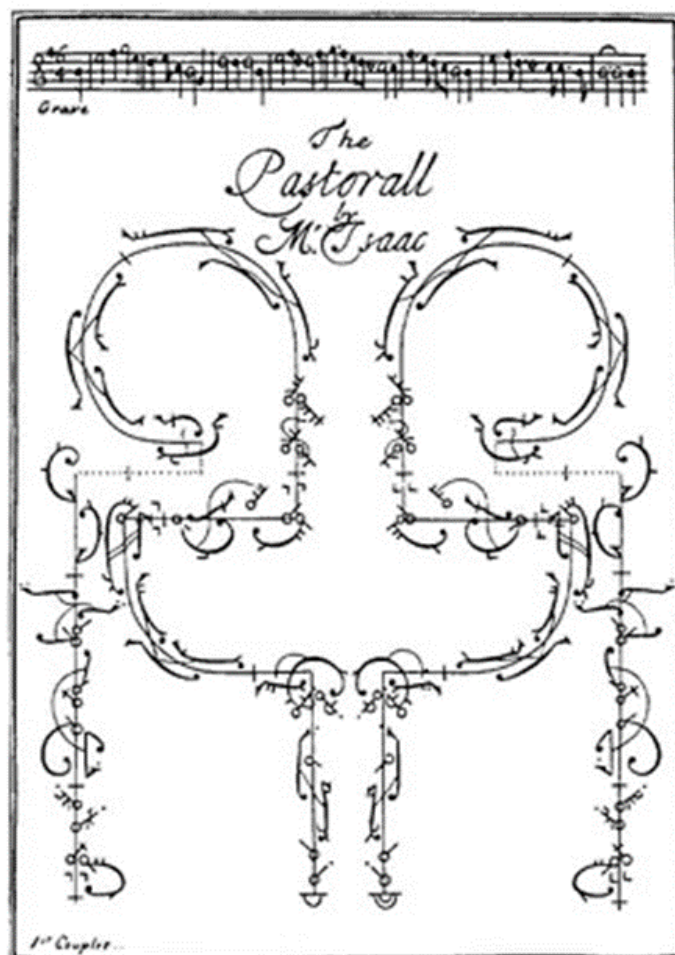
Nesta direção, o arquivamento da dança não é suscetível apenas ao que concede salvaguarda ou registo instituído de escrita fonética, já que ela se encontra sempre em movimento tangenciando acontecimentos socioculturais e reconfigurando-se em seu contexto estético e cultural.

Abaixo, seguem dois exemplos de registros que cooptam variados símbolos –

incluindo os linguísticos – na tentativa de apreender a dança:

Figura 1

Notação em dança” - proposta de escrever a dança feita por Pierre Beauchamp.



Nota. Fonte: <https://www.britannica.com/art/dance-notation/Twentieth-century-developments>

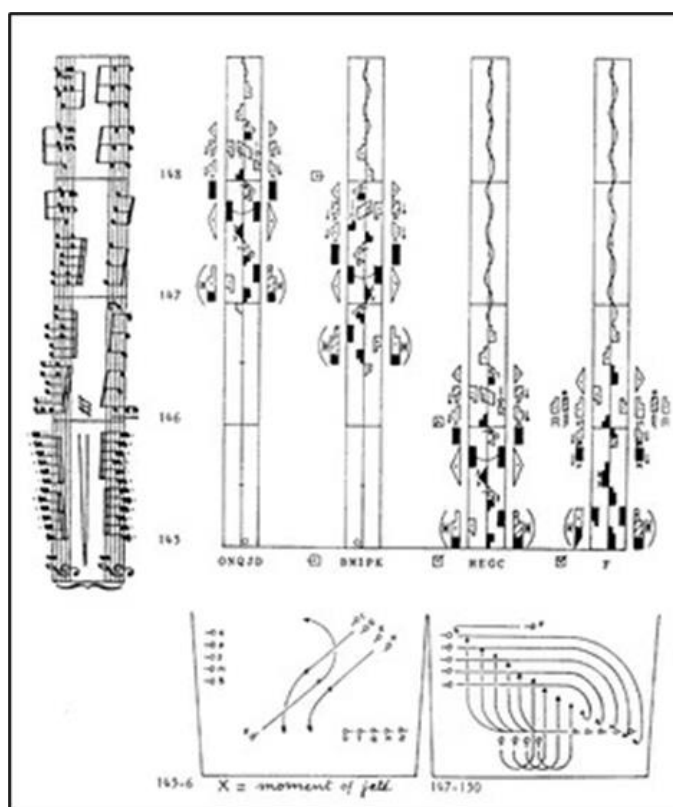
Há tempos que estudiosos buscam alternativas e desenvolvem propostas para escrever a dança, sendo o primeiro registo feito por Pierre Beauchamp, em meados de 1600; sua “notação em dança” tinha o intuito de registrar os passos e desenhos das suas composições coreográficas. Bourcier (2001) sugere que a coreografia seria a forma de escrever dança por um sistema de escrita que congrega passos, figuras etc., que possibilitaria o ensino de todos os tipos de dança. Entretanto ela não se tornou efetiva, tendo em vista a dificuldade do entendimento literal e interpretativo que a dança não consegue agregar. Bernich (2023) entende que a ideia primordial da coreo(grafia) parte de um pensamento logocêntrico no qual se pretende assegurar sua funcionalidade numa única ideia textual, ou seja, o vislumbre de uma grafia (escrita) que fosse compreendida como uma partitura musical, mas que é impossível; com isso a coreografia se configurou como uma possibilidade de escrita nos corpos, ou seja, um

registro arquivado na efemeridade do corpo do(a) bailarino(a).

No período da dança moderna, no início do séc. XX, o teórico Rudolf Laban cria a *Labanotation*, com a proposta de descrever a movimentação corporal dos bailarinos e atribuir tempo, espaço, qualidade de movimento e outras características intrínsecas a uma coreografia.

Figura 2

Labanotation – proposta de inscrição de dança feita por Rudolf Laban.



Nota. Fonte: <https://www.britannica.com/art/dance-notation/Twentieth-century-developments>

É perceptível, nas duas propostas de “escrever dança” exemplificadas pelas figuras 1 e 2, que a proposta dos estudiosos era inscrever e arquivar a dança, entendida apenas como movimento corporal. Apesar das “notações” conterem números, setas, símbolos e até palavras, o seu objetivo era não propor um transbordamento da linguagem, (talvez) muito pelo contrário, suas propostas eram fixar formas de inscrição de uma linguagem – como ocorre com a composição musical e sua partitura de inscrição.

Em contraponto a estas “notações”, as *escritas em dança* propõem que a linguagem não seja um único fim. As *escritas* agregam relações para muito além da dança e da escrita fonética; todavia não negam nenhuma delas. Estas *escritas* possuem

um caráter agregador na sua concepção e um possível fim como arquivo. Elas são insufladas e correlacionadas pela história, pela cultura, pela dança, pela escrita, pela tecnologia, pelas ferramentas artísticas...

Figura 3

Sem título (2017) – da série de gravuras Xilocoreo – grafo – de Edson Possamai.



Nota. Fonte: acervo próprio.

Esta obra foi concebida pelo artista visual Edson Possamai (Figura 3) por um processo técnico de produção artística denominado xilogravura, que consiste em esculpir a madeira com goivas para formar uma “imagem”, e se torna uma matriz; posteriormente passa-se tinta sobre a matriz e a imagem é transferida para algum suporte, o papel, por exemplo. A obra foi produzida a partir de um espetáculo de dança, o qual foi arquivado nos corpos dos bailarinos, em vídeo e em fotografia; o espetáculo de 2017 intitulado “Um ensaio aos homens dos pés descalços”, trazia em seu mote o processo migratório que constituiu a cidade na qual ele foi criado. Neste sentido, pode-se compreender como as artes possuem uma relação direta com sociedade e como a dança pode recontar histórias e inscrever registros arquivados em diferentes suportes.

Figura 4

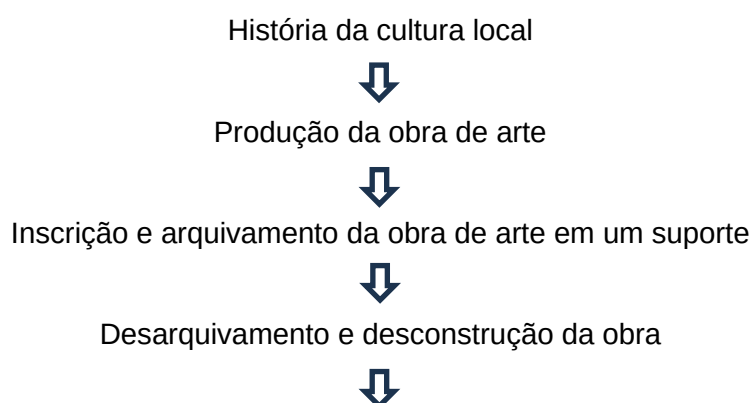
Sem título (2023) – da série de gravuras Xilocoreo – grafo – de Edson Possamai



Nota. Fonte: acervo próprio.

Na Figura 4 o mesmo artista desconstrói sua obra anterior por meio de ferramentas digitais – não trataremos neste estudo, das outras possíveis textualidades que são criadas ao (re)ver a obra por meio de outra abordagem, ou seja, é a mesma obra, mas (re)produzida de outra forma, o que a torna outra obra – e arquiva-a em um suporte digital. Este suporte também acaba por estar sujeito ao transbordamento, o que permite que a obra *vem-a-ser* impressa em outro suporte: seja no papel, no tecido, na madeira etc. Mas o que se torna mais importante neste caso, é que a obra ainda mantém os rastros da história da dança da comunidade em que ela foi inscrita.

Bernich (2023) argumenta que neste tipo de obra é possível evidenciar o processo de arquivamento que consiste nas *escritas em dança*, pois ambas as imagens foram desconstruídas a partir da cultura e da dança. É possível ainda perceber as camadas sobrepostas que podem ser ordenadas para uma melhor compreensão:

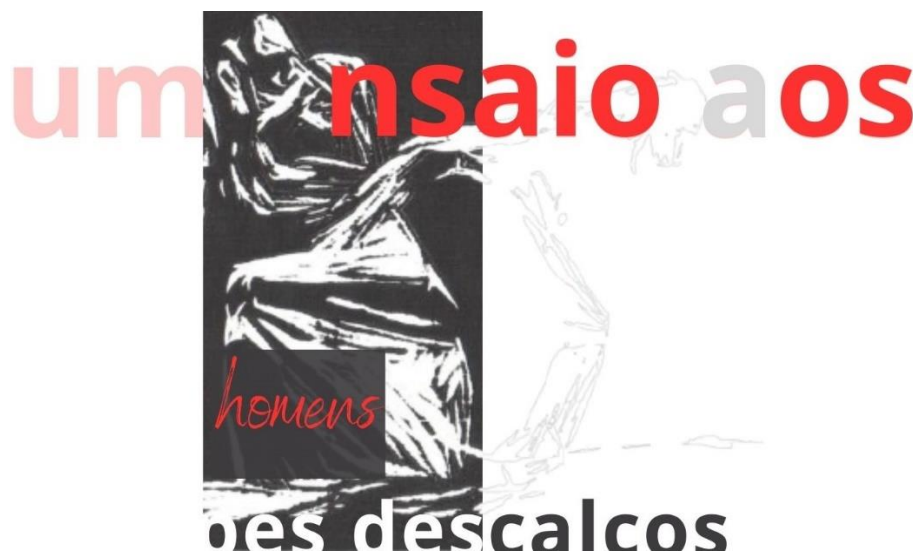


Arquivamento da obra

As obras exemplificadas nas Figuras 3 e 4, não se tratam de *escrita em dança*, ambas; são obras de arte produzidas a partir da dança, o que se evidencia nelas é o processo de arquivamento e as ferramentas artísticas utilizadas. Bernich (2023) afirma que os registos em dança não estão restritos aos corpos biológicos dos artistas que a produzem, mas sim, em diferentes elementos que possam servir como suporte de arquivamento; desta maneira, as obras podem ser entendidas como grafias inscritas que estão abertas ao leitor futuro e que qualquer arquivo necessita de um suporte para ser inscrito/impresso (mesmo que seja digital).

Figura 5

Escrita em dança – Cristian Bernich.



Nota. Fonte: acervo próprio.

É de suma importância observar que a Figura 5 não se trata de uma “figura” ou de uma “imagem”, mas sim de uma *escrita em dança*, contudo, pelo condicionamento estrutural dos processos educativos acadêmicos em nível superior, há a obrigação de identificar elementos contidos no texto como uma “Figura”. Neste contexto, pode-se confirmar o que Derrida propõe em relação à desconstrução da linguagem e como o pensamento logocêntrico ocidental é limitador ao campo das possibilidades da linguagem, o autor afirma “que o conceito de escritura excede e compreende o de linguagem [...] supõem uma certa definição de linguagem e da escritura [...] diz-se 'linguagem' por ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciente, experiência, afetividade etc.” (Derrida, 1973, p. 10-11).

Segundo Bernich e Zevallos (2025), olhar de forma precípita para uma *escrita*

em dança reduz-la a uma inscrição iconográfica, entretanto, ao se atentar à sua conceção imbuído de um pensamento complexo proveniente do transbordamento da linguagem, é possível adentrar em sua textualidade, por ela extrapolar as fronteiras de uma estrutura convencional de um texto fonético, “essa escrita é imagem, mas também é escrita fonética, também é inscrição gráfica, também é vestígio, também é herança...” (Bernich & Zevallos, 2025, p.14).

As *escritas em dança* são uma confirmação de que a linguagem não finda em si, ou seja, é possível extrapolar o conceito do binarismo e agregar variadas “linguagens” em um só espaço. A *escrita* acima (Figura 5) é um exemplo desta contextualização: ela foi produzida a partir do entendimento da criação de duas obras de arte que tiveram um espetáculo de dança como mote (tendo um contexto histórico da dança local envolto na sua criação); elas estavam arquivadas em suportes diferentes e foram desarquivadas transbordando para outras leituras. Por conseguinte, esta *escrita em dança*, (Figura 5), compreendida conhecimento histórico, cultural, artístico, linguístico e tecnológico. Carpeggiani (2023) indica que a problematização ao escrever sobre dança deve ser considerada ao compreender que há um certo borramento de fronteiras, tendo em vista que o direcionamento do olhar para apenas um *modus operandi* é o que se faz de maneira reiterada e as escritas perpetuam as regras linguísticas pré-estabelecidas registradas em manuais ou diferentes tipos de publicações teóricas.

Salienta-se que a *escrita em dança* (Figura 5) foi produzida no *Canva*, que é uma plataforma de design gráfico *online* que pode ser utilizada por estudantes no ambiente escolar, tendo em vista que ela é intuitiva e gratuita, ou seja, com o apoio de um professor, é possível que os estudantes a explorem de forma simples. Logo, as *escritas em dança* podem ser afixadas e arquivadas em diferentes suportes, como papel, tecido, fotografia, vídeo, ambiente virtual, entre outros. Seu processo criativo não impõe fronteiras ou fixidade; por este motivo, cabe a quem cria ou direciona o processo criativo, refletir a respeito sobre qual será o melhor suporte para inscrever as *escritas*.

4. PLANO NACIONAL DA ARTES: UM CAMINHO TRANSFORMADOR

No intuito de cumprir direitos regidos na Constituição, é instituído o Plano Nacional das Artes (PNA) por meio da Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro. O PNA foi elaborado em 2019 e objetiva desenvolver a interação cultural entre as artes, o património e a comunidade, sendo uma estratégia elaborada entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura de Portugal, tendo uma aplicabilidade temporal de 10 anos.

O PNA sugere uma forte articulação entre o desenvolvimento cultural e a educação, com estratégias elaboradas que buscam a democratização do acesso à cultura, tendo a educação um papel que potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da educação artística, em ambiente escolar, que promove o conhecimento sobre as artes e o património cultural nacional e o fortalecimento de uma sociedade criativa.

Segundo esta Resolução do Conselho de Ministros (Diário da República, 2019) o PNA possibilita a promoção de variadas vertentes artísticas, incluindo o conhecimento sobre preservação do património cultural material e imaterial, bem como da arte contemporânea, já que é reconhecível que as artes são um meio agregador no qual o respeito e a diversidade estão presentes. Entende-se que a educação, e sua relação com as artes, é o que garante o desenvolvimento e interação pessoal/social com promoção do senso de justiça, pertença, liberdade, apreciação estética e igualdade.

Neste contexto, entende-se que o envolvimento comunitário garante maior participação da comunidade escolar no processo das aprendizagens; os estudantes passam a estar no processo e não apenas ser parte dele, o que se distancia do paradigma da individualidade operando num conceito partilhado das aprendizagens. O convívio com o outro fora do ambiente escolar instiga ao senso de responsabilidade coletiva e incentiva o (re)conhecimento de respostas que não estão prontas, que necessitam de pesquisas para possíveis soluções.

Compreende-se que o PNA concede, ao ambiente escolar, uma certa abertura para contextos e processos de ensino enclausurados pela legislação centralizada que obriga as escolas a transpassar conteúdos que os alunos, em seu âmago, devem absorver individualmente. Em contraponto, tendo a arte como base curricular, a escola possibilita descentralizar os processos de ensino que enaltecem o individualismo. Para Derrida (2014), a ideia de descentralidade tem o potencial de romper com conceitos prepostos para direcionar para fora dessa estrutura regrada, possibilitando a emergência de outros significantes.

Segundo o PNA (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2019), com o intuito de garantir compromissos internacionais, como a Agenda 2030 da ONU e o ODS 4 (Educação de Qualidade), foi elaborado o PNA com características internacionais para garantir que a educação em Portugal seja condizente com as diretrizes de instituições internacionais.

Com um conceito transformador, o PNA centraliza o ensino das artes e da cultura no âmbito educacional e distancia-se da ideia de ser apenas parte do currículo, tendo

em vista que ele apresenta objetivos que congregam um desenvolvimento cultural e educacional de maneira mais sustentável abrangente ao propor a interação comunitária no ambiente escolar, por exemplo: a colaboração entre entidades públicas e privadas; o envolvimento dos cidadãos com as artes; o ensino por meio da experiência e da colaboração de artistas no meio escolar e a integração entre diferentes culturas e suas manifestações artísticas (Diário da República, 2019).

Ao partir da proposta de uma educação que promova a formação integral do estudante e, considerando a educação artística como um meio substancial para esta promoção, segundo o PNA (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2024) esta ideia vem sendo debatida há tempos no contexto da educação no mundo, como é afirmado no Quadro de Referência da UNESCO para a Educação Cultural e Artística que propõe que os Estados-Membros remodelam as políticas educacionais visando a intersectorialização entre a cultura e a educação como uma estratégia eficaz na formação integral, assim Portugal dialoga com a proposição da UNESCO.

Doravante percebe-se que a escola que propõe uma rutura com a “formalidade” no processo de ensino, congrega para a formação de um sujeito (estudante) consciente de sua atuação e transformação no mundo. O envolvimento com a cultura substancializa indagações sobre sua constituição como sujeito partícipe da história local; Foucault (1979) argumenta que o indivíduo consciente pode compreender sua atuação numa trama histórica, nos saberes, discursos, domínios, etc., ele transcende seu individualismo de uma história vazia e passa a consciencializar-se do outro.

Segundo UNESCO (2022), na atualidade as escolas possuem um papel mais amplo na vida dos estudantes, elas são compreendidas como “espaços-tempo” que promovem encontro e partilha de saberes e conhecimentos, bem como a prática epistêmica com atividades que permitem a aquisição das AE. Porém, para além disso, com as atuais mudanças sociais – e culturais – com o avanço tecnológico e certa aproximação das famílias às escolas, muitas práticas epistêmicas diferentes necessitam de ser implementadas no ambiente escolar.

Para enriquecer e efetivar as AE, a OCDE (2022) indica que as escolas passem a vislumbrar o trabalho interdisciplinar e que os professores possam interferir, a nível curricular e pedagógico, no processo de ensino para concretizar um currículo mais amplo e integrativo, pois é assegurado pelo Decreto-Lei nº 55/2018, 06 de julho, que as escolas tenham até 25% de autonomia curricular. Portanto, operar com a arte como base no processo educativo, garante que o ensino advenha de um currículo integrado e que outras metodologias e propostas possam ser parte de uma metodologia de ensino

ou de um plano pedagógico diferenciado, que promova o envolvimento de toda a comunidade escolar.

O PNA proporciona uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar ao dar ênfase às competências transversais no ensino e às adversidades de sua aplicabilidade na prática, bem como sua relação com a contemporaneidade, mais especificamente, a arte contemporânea, envolta nas contextualizações sociais de seu tempo e que a projetam como arte. Em suma, o PNA enfatiza o entendimento que a arte é parte da vida, que ela não é algo paralelo à constituição de uma sociedade; ela também é ciência e gera conteúdo reflexivo. A existência da arte não está isolada da cultura e da sociedade, ela é parte do dia a dia, está na arquitetura, em anúncios comerciais, na pintura, no design, etc.

Neste sentido, ainda é cabível explorar a abordagem de estratégias políticas e implementações de práticas das AE condizentes com o plano na sala de aula, vislumbrando que o PNA (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2019) possa efetivar que o ensino da educação artística venha a proporcionar o desenvolvimento das competências essenciais do PA.

4.1. Estratégias de implementação e impactos esperados do PNA

No intuito de operacionalizar o PNA, elaborou-se uma estrutura dividida em três eixos estratégicos, Eixo A – Política cultural e territorialização, Eixo B – Pensamento e mediação e Eixo C – Educação, participação e acesso, em que cada um possui objetivos, programas e medidas específicas que promovem a sua operacionalização.

O Eixo A – Política cultural, é voltado à estruturação, com políticas culturais que permitam a territorialização promovendo o compromisso entre comunidade e as organizações culturais e educacionais, promovendo programas de impacto e sustentabilidade. Com isso, amplia-se a implementação de políticas voltadas ao setor cultural e educacional possibilitando a integração entre arte e comunidade, com um compromisso econômico e de transversalidade cultural. Neste eixo, destacam-se as medidas:

- Plano Estratégico Municipal Cultura-Educação, tem como foco a gestão e o mapeamento cultural, bem como a articulação de políticas culturais a nível nacional;
- Pegada Cultural - Índice de Impacto Cultural das Organizações, com intuito de reafirmar políticas que desenvolvam a arte nos territórios envolvendo variadas

organizações e com isso elaborar instrumentos que quantifiquem o impacto cultural na comunidade;

- red.M - Rede de Mediação e Programação, o qual objetiva implementar redes de Mediação e Programação direcionadas à formação e à transmissão de conhecimentos.

O Eixo B – Pensamento e mediação, constitui-se de programas de formação direcionados para a comunidade educadora e cultural disseminando a reflexão crítica por meio de estratégias pedagógicas. Neste eixo, destacam-se duas medidas:

- Academia, que visa possibilitar a formação e a capacitação por meio de cursos oferecidos pela Academia PNA, com o intuito de agregar conhecimento para um currículo diversificado e contribuir com a inovação da prática pedagógica;
- Edições e Recursos Educativos, que têm o propósito de realizar a publicação, física e digital, de livros e audiovisuais com recursos pedagógicos e que promovam a discussão a respeito dos territórios culturais, das artes e do patrimônio.

O Eixo C – Educação, participação e acesso, este eixo é mais amplo e subdivide-se em dois programas: o “Escolas-polos Culturais” que garante acesso à cultura e uma educação que se dedica à inclusão e ao pensamento crítico, incentivando a valorização da cultura local e incrementando vivências que possibilitam o desenvolvimento criativo que venham possibilitar o evidenciamento de novas linguagens, bem como a promoção da inclusão. O outro programa é denominado “Campus Cultural”, que propõe que as instituições de ensino superior promovam acesso e produções artísticas e culturais por meio de um Plano Estratégico de Ação Cultural, com atividades práticas integrando e estimulando os estudantes às expressões artísticas contemporâneas e patrimoniais.

No Programa “Escolas-polos Culturais”, são dispostas em cinco medidas com objetivos diversificados que agregam o ensino e a prática artística, com um currículo mais amplo e agregador que possibilita a interlocução entre estudantes, artistas e comunidade:

- Tutorias Criativas – exploram metodologias inovadoras e criativas voltadas ao ensino das artes que possam ser aplicadas para ampliar a aprendizagem com Apoio Tutorial Específico e que possibilite a inclusão;
- Espaços Culturais e Laboratório Livre – nesta medida é proposta a criação de espaços laboratoriais e produções em arte, ou seja, um espaço livre em que o currículo se torna integrativo e mescla aprendizagens formais e informais que explorem a criatividade e o senso comunitário dos alunos;

- Mochila Cultural – esta medida se caracteriza em manter um vínculo com artistas com trocas de saberes, cursos, palestras etc., bem como promover o contacto com diferentes manifestações artísticas e culturais, além da prática de apresentações por parte dos estudantes;
- Plano Cultural de Escola – propõe-se assegurar a escola também como um espaço cultural em que variadas manifestações artísticas possam estar presentes no dia a dia e no currículo dos estudantes. O Plano Cultural da Escola é elaborado por vários agentes sociais, como familiares, artistas, professores e os próprios alunos da escola, e possui um coordenador responsável;
- Programa Artista Residente – a proposta é manter uma parceria perene entre artistas e agentes culturais que promovam práticas e apreciações artísticas no ambiente escolar, incluindo residências artísticas com duração mínima de 3 meses.

No Programa Campus Cultural, o foco é direcionado para o ensino superior e está dividido em quatro medidas:

- Plano Estratégico para as Artes e para a Cultura – sugere que as artes sejam manifestações basilares nas Instituições de Ensino Superior (IES) impulsionando a formação de público. Além disso, propõe-se a elaboração de mapeamentos que quantifiquem cursos superiores em arte, artistas e grupos existentes nas IES, infraestrutura e pesquisas;
- Programa Artista Residente – assim como estabelecido nas Escolas-Polos Culturais, este programa prevê a inserção dos artistas e agentes culturais no âmbito do ensino superior, no intuito de agregar práticas de atividades artísticas transdisciplinares.
- Corredor Cultural | ID Cultura – esta medida congrega a ampliação do Corredor Cultural para garantir a participação de estudantes das IES no consumo de arte por meio de ingressos gratuitos e/ou meia entrada. Além de ser prevista a criação de um ID para estes estudantes que poderão acessar uma aplicação (App ID Cultura), para ter acesso a toda a programação cultural do país.

Salienta-se que o Corredor Cultural é uma medida já implementada pelas universidades representadas no Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), tendo como beneficiários todos os estudantes do Ensino Superior, de instituições públicas e privadas nacionais, incluindo os estudantes em mobilidade e, também, os estudantes de países abrangidos pelos acordos *Erasmus+*. É organizado mediante acordos estabelecidos entre as universidades portuguesas, os municípios e

as instituições culturais atuantes nas suas zonas geográficas (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2024).

- Cultura no Currículo – com o intuito de fomentar a aprendizagem e a experiencição ligadas às práticas artísticas e culturais no ambiente de ensino do nível superior, propõe-se incluir em todos os currículos as disciplinas optativas voltadas à produção artística, e assim, proporcionar que estes estudantes possam participar de projetos artísticos.

Cabe ressaltar que ainda são sugeridas medidas transversais aos três eixos, que permitem a fruição das atividades realizadas na rede de ensino, consultorias especializadas para apoiar as instituições de ensino, além de meios de comunicação de atividades e espaços de arquivamentos que congregam a comunidade.

Percebe-se que o PNA consolida uma estrutura horizontalizada que agrega vários eixos e possibilita diferentes formas de aplicação. Cada Eixo indica medidas que podem ser alcançadas e que apresentam resultados qualitativos e quantitativos possíveis de averiguação; os programas são abrangentes e integrativos, o que possibilita o envolvimento de vários indivíduos da comunidade (não apenas a escolar, mas da comunidade na qual o estudante está inserido). Morin (2000) afirma que os indivíduos não são apenas produtos ou reprodutores da espécie humana, sendo as interações o que engendram a constituição de uma sociedade, assim como a cultura passa a solidificar-se a partir dessas interações. É a partir destas interações entre os alunos e o restante da comunidade escolar, que o PNA instiga uma educação que inclui, enaltece e valoriza o aluno em seu ambiente social.

4.2. Implementação do PNA nas escolas

Para que uma escola possa aderir ao PNA, primeiramente é necessário que exista uma gestão que tenha o apreço pelas artes e que promova uma transformação no processo de ensino/aprendizagem; após o diretor de escola manifestar o interesse no PNA, a primeira ação será implementar o Projeto Cultural de Escola (PCE). É designado um Coordenador, que junto de uma equipa, irá articular e efetivar as propostas e trabalhos artísticos/culturais dentro da escola. Além disso, é criada uma Comissão Consultiva composta por membros da comunidade local para colaborar com o Coordenador e a equipa; a escola também fará um levantamento da produção artística e patrimonial dentro da sua região, para assim construir um Projeto Cultural – que deve ter caráter transdisciplinar e de transformação social – que determinará diretrizes no PCE.

A partir da adesão, as escolas podem colocar em prática todas as medidas que constam nos Eixos do PNA, podem efetivar parcerias com instituições e artistas, aplicar projetos transdisciplinares por meio de um currículo mais aberto, participar das atividades a nível nacional, implantar programas (como o Artista Residente), certamente o principal ganho para a escola, é ter a arte como um meio pedagógico para implementar metodologias de ensino condizentes com a contemporaneidade e que possibilitem que os estudantes tenham um envolvimento maior com a experimentação, a comunidade e a experiência.

Ao analisar o PNA, percebe-se que é uma estratégia de política pública bem estruturada, com programas, estratégias, medidas e objetivos que evidenciam que a arte não deve ser somente um elemento partícipe e que tangencia o currículo escolar, mas que ela seja o alicerce estruturante inerente à formação do sujeito. Além disso, o PNA é agregador ao garantir a participação de familiares, agentes culturais, artistas e da comunidade em geral na vida escolar motivada pela arte e cultura. Sua articulação entre educação, arte e cultura permite potencializar, pesquisar e criar metodologias que garantem a formação do estudante tendo a arte como meio pedagógico, o que favorece a ampliação de conceitos e a apreciação estética na contemporaneidade, bem como a transdisciplinaridade curricular – tendo a arte como o centro do ensino.

Neste contexto, cabe ponderar que a aplicabilidade e sustentabilidade do PNA depende, acima de tudo, de políticas públicas efetivas que permitam a ampliação da proposta e de meios para sua execução, como escolas com infraestrutura adequada e inclusivas que garantam a execução das medidas descritas no PNA. A implementação de políticas públicas voltadas ao Plano vai para além das atividades aplicadas *in loco*, pois também é de responsabilidade governamental propiciar a articulação entre os setores elencados no Plano, como instituições, empresas e organizações, e os agentes culturais, artistas e profissionais da educação; eles dependem que o governo estabeleça parcerias com instituições para assim efetivar a execução do PNA.

Percebe-se que este é um dos pontos frágeis do Plano, tendo em vista que não são especificadas as ações e não é determinado a quem as cabe executá-las, neste sentido, há lacunas que soam como ruídos de informação que, apesar de descrever as instituições envolvidas, obscurecem o que e como cada uma delas seria responsável em executar para a real efetivação do PNA. Este certo obscurantismo estende-se para o que seriam “metas temporais”, ou seja, em que medida de tempo as ações seriam executadas.

Consoante com essa compreensão, ressalta-se que foi elaborado um plano em 2019 e que passou por uma revisão em 2024 e, por conseguinte, sofreu algumas alterações, especialmente no que tange aos Programas elencados no plano. Na edição de 2024, foram extintas as calendarizações, deixando aberto um espaço-temporal de exequibilidade, o que fragiliza a aplicabilidade da Resolução do Conselho dos Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, e isenta o governo de efetivar políticas públicas a partir de “metas temporais”.

Cabe também salientar outro aspeto indispensável para a efetivação do PNA que se refere ao financiamento, tendo em vista que é imprescindível ponderar sobre a economia da cultura e sua frágil sustentabilidade, tendo em vista que são escassos os financiamentos públicos para produção artística e cultural no país. Não é descrito no PNA a quem cabe as fontes de financiamentos dos Programas e nem como a administração pública irá subsidiá-los financeiramente, assim, percebe-se que não há valores financeiros destinados diretamente para a sua execução.

No Plano elaborado em 2019-2024, previa-se no “Eixo A” a medida “Financiamento público Arte-Educação-Comunidade”, que tinha como um de seus objetivos que o poder público implementasse financiamentos para área cultural e educacional, todavia, esta medida foi excluída do texto do PNA 2024-2029, sendo substituída pela medida “Selo Cultural: Compromisso Cultural das Empresas”, que transfere a responsabilidade do poder público para a iniciativa privada, indicando que esta se torna a responsável pela coesão cultural e social, uma vez que o PNA considera “que as empresas são organizações com agência cultural, promotoras da cidadania cultural e corresponsáveis pelo fortalecimento do sentido de pertença e dos vínculos comunitários” (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2024), para tal, a empresa é agraciada com um selo pela Adesão ao Compromisso Cultural das Empresas (ACCE).

Além disso, caracterizando as empresas corresponsáveis pelo sentido de pertencimento e pelo incentivo à coesão cultural, não são descritos no Plano quais são as responsabilidades das empresas e do governo, e nem quais as empresas que podem aderir ao Selo Cultural, bem como qual é a bonificação que ela pode receber além de ter um selo. Poderia o governo propor incentivos fiscais como a isenção ou redução de impostos, por exemplo? Certamente isso seria um comprometimento governamental com empresas que já é um modelo adotado em vários países e que acarreta em incentivos diretos para projetos que fortalecem a cadeia produtiva das artes e da cultura.

Todavia, este não é o foco deste estudo, mas a ressalva se torna importante tendo em vista que são informações proscritas no PNA.

No “Eixo B”, descrito no PNA 2019, era previsto a medida “Bolsa PNA” que objetivava oferecer bolsas de estudos para apoiar pesquisas que resultassem em teses nas áreas da arte, da educação e da comunidade, todavia esta medida foi suprimida do PNA 2024, e nota-se que o poder público retira iniciativas financeiras que poderiam contribuir para o avanço da pesquisa científica no cariz cultura em Portugal.

Outro aspeto que se imputa de financiamento e que está descrito no Plano de 2024 é a medida *Programa Artista Residente*, que está estabelecido no programa *Escolas-polos culturais*; nela é referido que se pretende “criar uma nova área de empregabilidade no setor artístico/cultural que pressupõe articulação com o setor da educação” (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2024). Contudo, não é compreensível qual e em que consiste esta área de empregabilidade, nem tampouco quem a financiará e qual recurso financeiro necessário para cumprir tal objetivo.

Neste contexto, torna-se relevante abordar as questões semiplenas sobre financiamento, tendo em vista que se trata de um plano totalmente direcionado à escola e ao sucesso escolar, as quais também necessitam de aportes financeiros para dar suporte à execução dos programas propostos no PNA. Portanto, há certa omissão de qual é a origem de verbas, pois se subentende que será a escola que terá que financiar todos os projetos e programas, algo que pode inviabilizar a implementação do PNA, em razão de que muitas escolas ainda não possuem condições financeiras e infraestrutura para agregar as medidas do Plano.

A proposta do PNA apresenta-se como um fator de extrema relevância na elaboração de políticas públicas educacionais em Portugal, sendo referido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico em 2022. Entretanto, o Plano foi instituído por meio de uma Resolução do Conselho de Ministros, o que fragiliza a continuidade e aplicabilidade desta política, acredita-se que se o PNA viesse a tornar-se um decreto-lei, teria maior creditação e longevidade. É possível que com a regulamentação como lei, os casos omissos apresentados anteriormente, fossem colmatados por dispositivos normativos que não deixariam lacunas e evidenciariam os processos.

4.3. O PNA e as Aprendizagens Essenciais

Segundo o que consta no site da Direção-Geral da Educação (DGE), as AE são um conjunto de conhecimentos que todos os estudantes devem adquirir no seu percurso

escolar. Estes conhecimentos são estruturados por meio de um currículo com base em conteúdos diversos para garantir um amplo conhecimento disciplinar. Por sua vez, o currículo deve garantir a planificação, realização e avaliação dos estudantes de acordo com o conteúdo de cada área disciplinar. Dentro das AE, os estudantes também devem desenvolver competências relativas às capacidades e atitudes de acordo com o PA.

Apesar das disciplinas não conterem fixidade, dado que são mutáveis e sofrem alterações ao longo dos tempos, elas são construídas por uma noção de tradição inventada que inflige padrões; estão alicerçadas na práxis do trabalho e, para que possam se legitimar e ter reconhecimento na tradição acadêmica, passam a ser parte do currículo e necessitam de um professor com formação específica (Goodson, 2001). Nesta perspectiva, compreende-se que as disciplinas funcionam com um ecossistema, em que se cria uma demanda estável entre escola e universidade que se destina à uma especificidade para a manutenção e preservação de certas disciplinas.

As AE são como um “denominador curricular comum” a todos os alunos, no intuito de garantir o sucesso escolar, consolidando efetivamente as aprendizagens, desenvolvendo as competências por meio de uma diferenciação pedagógica e autonomia curricular que pode congrega a transdisciplinaridade.

Segundo o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o PA se volta para uma educação que atenda a cultura científica e artística e possibilite que os alunos adquiram valores e competências com o desenvolvimento de um perfil crítico e consciente sobre o aspeto social no qual se inserem. Este Despacho também aponta para princípios como inclusão, coerência e flexibilização no intuito de garantir uma formação plena individual e democrática.

O Despacho supracitado ainda indica a integração complexa das áreas de competências que congregam conhecimentos, capacidades e atitudes. Dentre as áreas de competências consideradas, destaca-se neste estudo as “Linguagens e textos” “Sensibilidade estética e artística”, percebendo que a primeira tem como objetivo de exprimir e aplicar conhecimentos por meio de diferentes linguagens e símbolos associados desde às línguas, até às artes e/ou tecnologias; além de possibilitar que o estudante adquira a capacidade de compreensão oral, escrita, visual e multimodal. A segunda, refere-se ao processo de experimentação, interpretação e fruição da cultura no intuito de desenvolver a expressividade pessoal e conceitos estéticos que o direcionam para uma apreciação crítica no meio cultural. Entre algumas competências, destaca-se o ato da experiencição em diferentes formas de arte por meio de um

processo próprio, além de consciencializar sobre a valorização das variadas formas artísticas e do património material e imaterial da comunidade em que se insere.

A competência “Linguagens e textos” propicia um olhar sob a ótica da desconstrução derridiana sobre a forma que elas são abordadas no ambiente escolar. A linguagem, pelo facto de ter uma conexão diretamente ligada à língua, em geral, fica restrita ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Os símbolos são codificados como letras que compõem palavras, frases e, por conseguinte, textos; este processo inicia-se no 1º ciclo e capacita o estudante na compreensão da língua, tanto oral quanto escrita. O entendimento de “texto”, corriqueiramente, se restringe à compreensão de um texto fonético escrito (como este que discorre este estudo), seja no reconhecimento dos símbolos ou no seu significado, todavia, não se amplia o conceito de textualidade e como ele pode ser lido em outras linguagens.

Derrida (1991) afirma que o texto não está limitado à grafia, à semântica ou ao discurso, mas que ele se implica a qualquer referencial, inclusive o social. Possamai (2023) enfatiza esta proposta e argumenta que tudo que pode ser lido vem a ser entendido como texto, o qual não se restringe ao que está impresso, escrito ou dito, mas em qualquer coisa que tenha possibilidade de contextualização, por exemplo uma imagem, uma cena, o quadro de uma pintura etc.

Em consonância com a competência de “Linguagens e textos”, cabe enfatizar que dentre as áreas de competências que a “Sensibilidade estética e artística” é a que permite o desenvolvimento dos processos reflexivos e argumentativos entre a produção artística, contextos sociais e outras áreas do conhecimento, além de possibilitar que os estudantes possam mobilizar diferentes técnicas e recursos para produzir conhecimento e significados. É ela que subsidiará o aluno de conhecimento e senso crítico para ler as diferentes textualidades em diferentes contextos.

Morin (2002) sugere que não basta o indivíduo ser conhecedor de informações ou dados isolados, pois é necessário que estas informações e dados façam parte de um contexto e somente assim, poderá ter sentido. Ou seja, o próprio texto depende de um contexto para se anunciar. No bojo desta reflexão, pode-se compreender que a “Sensibilidade estética e artística” incide sobre a atitude crítica do estudante levando-o à reflexão sobre a evidência e obviedade das coisas, leva-o a ler outras textualidades no que está posto.

Trata-se também, de o estudante tomar consciência sobre sua atuação na comunidade em que vive, sobre ser influenciado e influente pela e na cultura local que age sobre sua constituição como indivíduo social. Dessa forma, ele passa agregar um

pensamento complexo, que segundo Morin (2002) é uma abordagem que surge quando um pensamento simplista falha, neste momento este pensamento complexo é capaz de gerar clareza, ordem e dialogar com aquele, e assim, refuta a simplificação e dá vazão a um conhecimento multidimensional sem reducionismo.

Os currículos constituídos a partir dos documentos curriculares do Ensino Básico e Secundário relativos à AE, não evidenciam a dança como área formativa. Assim como no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, em nenhum momento é evidenciado o segmento da dança, apesar de inúmeras vezes descrever as artes visuais, a música e a literatura. A dança se apresenta de forma marginalizada sob o prisma da educação dentro do ambiente escolar.

A linguagem da dança veio a ser considerada somente através do “Ensino Especializado” pela Portaria n.º 223-A/2018, de 03 de agosto, que regulamenta o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, em relação às ofertas educativas do ensino do 2º e do 3º ciclo. Segundo a DGE, o Ensino Articulado, como é conhecido, possibilita ao estudante frequentar o Ensino Especializado da Música, do Teatro e/ou da Dança por uma articulação entre o Conservatório e a Escola Regular para flexibilizar a carga horária do aluno para que não duplique as disciplinas na componente artística/expressões criativas. O aluno é admitido por meio de uma prova de aptidão e passa a frequentar um plano de estudos no qual as disciplinas do Conservatório são integradas à matriz curricular da Escola.

O curso de dança oferecido pelo Conservatório é certificado pelo Ministério da Educação e Ciência e pode ser frequentado por alunos que estejam integrados na escolaridade obrigatória. Consta na Portaria n.º 223-A/2018, de 03 de agosto, que a “iniciação em Dança, integra disciplinas de conjunto, designadamente Técnica de Dança Clássica, Técnica de Dança Contemporânea e ou Dança Criativa”, as quais devem se basear-se nas AE com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PA, ou seja, possui um caráter profissionalizante no que tange a formação profissional de um(a) bailarino(a) e um currículo parco em domínio autónomo.

Apesar de não ser objeto deste estudo, cabe ressaltar que o Ensino Artístico Especializado/Articulado, não congrega formação no meio artístico para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade. Em relação à dança, já não é incomum atualmente a presença de profissionais – tanto bailarinos(as) quanto coreógrafos(as) – que sejam PcD atuando neste meio artístico. Ficam questionamentos para reflexões e pesquisas futuras como: por que a legislação vigente sobre o Ensino Artístico Especializado não garante plenamente a inclusão? O Ministério da Educação e o Trabalho não percebem

um PcD como um profissional da área da dança? Por que o currículo do Ensino Artístico Especializado não agrega a dança inclusiva?

Percebe-se que, de certa forma, o Ensino Artístico Especializado vem de encontro com o Decreto-Lei n.º 55/2018, 06 de julho, do qual ele é regulamentado, já que este Decreto traz em sua definição a “Abordagem multinível”, a qual seria uma proposta de metodologia que viesse a permitir que o currículo seja ajustado, tanto às potencialidades quanto às dificuldades dos alunos, por meio de medidas universais e medidas seletivas para garantir a aprendizagem e à inclusão.

Deve-se também refletir sobre como a dança é pensada e desenvolvida no ambiente escolar para que também venham a garantir as aprendizagens essenciais e a inclusão nessa área. Tendo em vista que o currículo escolar não agrega a disciplina de dança, como os estudantes que não fazem parte do Ensino Artístico Especializado entram em contacto com a dança? Para responder este questionamento, necessitaria ser realizada uma pesquisa de campo para averiguar *in loco* que tipo de atividade em dança as escolas oferecem aos alunos para garantir as AE. Tendo em vista que o perfil de competências do aluno é embasado em conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que o direcionam para uma formação cidadã, em virtude disso, as AE devem ter agregado conhecimentos essenciais, vivências e capacidade específicas ao sair do ensino obrigatório.

Neste sentido, deve-se atentar que o ato de dançar, promove ações e atitudes; o corpo se move, apreende memórias físicas e emocionais, o que gera um processo de subjetivação e (re)organização do pensamento, o que promove a consciência do indivíduo e de sua presentificação e pertencimento social.

A dança é uma prática coletiva que agrega indivíduos de diferentes comunidades, diferentes culturas e *modus operandi*, para Bernich (2023), a dança contribui para a salvaguarda de bens culturais, tendo em vista que suas interações coletivas se direcionam para uma transformação do contexto cultural que ela se insere. Entende-se então, que a escola propicia aos estudantes estas interações, já que a dança é uma manifestação artística que pode ser parte de um currículo integrativo relativo ao PNA ao congregar várias culturas para gerar conhecimento.

Entretanto, o PNA pode ser entendido como um percurso criativo a ser agregado no ambiente escolar para possibilitar experiências em dança aos estudantes. Neste sentido, também poderia agregar a produção das *escritas em dança* como forma de abranger variados domínios da educação e das AE.

4.4. Como se dança no PNA

Dentre muitos contributos que a dança oferece no âmbito escolar, cabe ressaltar sua condição de expressividade comunicativa relativa aos contextos socioculturais a qual ela se insere. Para além de possibilitar ao estudante o desenvolvimento e o aprimoramento da sua motricidade – considerando ritmo, equilíbrio, coordenação motora, força etc. –, o processo de aprendizagem/ensino da dança é amalgamado na consciência sobre o espaço que o circunda. Esta consciência, por sua vez, não é apenas física enquanto corpo biológico, mas acima de tudo, é uma consciência sobre o indivíduo e o seu papel na sociedade, sobre a constituição de um senso crítico e interpretativo sobre a comunidade e a cultura em que ele se insere.

Neste sentido, direcionar o olhar crítico e desconstrutor (sob a ótica da desconstrução derridiana) sobre a dança em relação ao PNA, propicia uma compreensão sobre a importância dada a este segmento artístico e como ele se correlaciona com a história da dança portuguesa, em especial com a dança cénica.

O PNA possui uma estimativa temporal de 10 anos a contar da sua elaboração no ano de 2019, como citado anteriormente, o plano possui programas, medidas e objetivos que elucidam a possibilidade de um caminho norteador do fazer, da apreciação e do desenvolvimento artístico e cultural por meio da educação no ambiente escolar. Neste sentido, observa-se que o PNA se apresenta generalista no que concerne à dança, pois não descreve meios efetivos para o construto artístico e cultural da dança.

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, (Diário da República, 2019) está descrito o estabelecimento de uma correlação do PNA com programas e planos nacionais já existentes, nomeadamente: Plano Nacional de Leitura; Plano Nacional de Cinema; Programa de Educação Estética e Artística; Programa Rede de Bibliotecas Escolares; Rede Portuguesa de Museus. A partir disso, percebe-se que não há citação de nenhum plano ou programa de dança ou voltado para a dança, tampouco se intenciona uma diretriz para este segmento.

É importante considerar que Portugal mantém a Companhia Nacional de Bailado desde 1977; e a Escola de Dança do Conservatório Nacional que surgiu no ano de 1987, ambas são asseguradas e regidas pelo Decreto-Lei n.º 245/1997, apenas isso já seria de extrema relevância para assegurar programas para o setor no PNA. Entretanto, além disso, em 8 de dezembro de 2015 foi sancionada uma lei que aprova o Estatuto do Bailarino Profissional da Companhia Nacional de Bailado e cria a Escola de Dança da Companhia Nacional de Bailado, o que demonstra que o setor da dança no país está pulsante e organizado, mas que depende de leis para ser reconhecido. Apesar de existir

uma representatividade significativa para este segmento, não há nenhum programa ou plano instituído como nos outros segmentos artísticos e culturais.

Mantendo as diretrizes da Resolução n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, no PNA 2024-2029 consta como uma das metas do Eixo C – Escolas-polos Culturais a seguinte proposta:

Articular os PCE com o Programa Nacional Saber-Fazer; o Plano Nacional de Leitura; o Plano Nacional de Cinema; o Programa Rede de Bibliotecas Escolares; a Rede Portuguesa de Museus; a Rede de Teatros e Cineteatros Portugueses; a Rede Portuguesa de Arte Contemporânea; a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas; o Arquivo Nacional do Som e a Rede Ciência Viva (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2024).

Neste contexto, verifica-se um direcionamento do PNA para as linguagens das artes visuais, do teatro, da literatura, do cinema, por exemplo, mas não há referências à dança, nem mesmo uma citação de elaboração de um programa ou plano para a dança. A marginalização deste segmento pode ser confirmada no site do PNA, no qual há uma página destinada a “recursos educativos transdisciplinares – ou mesmo, indisciplinados”, que por sua vez teria condição de auxiliar no transcruzamento² de disciplinas como um suporte para os professores e Encarregados de Educação (EE) no processo de aprendizagem por meio de audiovisuais alocados nesta página.

Todavia é parco o material voltado à dança, para o Pré-escolar³, 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico⁴, há um curta de animação de 3’18” (O lobo mau e o ballet); um vídeo denominado “Dança em Casa - *Breakdancing* Simples; Exercícios com os pés” que possui 1’54” com ensinamento de 4 passos de *breaking*. Para o 3º ciclo⁵ há um vídeo denominado “*Five(ish) Minute Dance Lesson: Salsa*” e um vídeo de dança africana de 8’52”, além de um vídeo que trata de uma performance em um museu de arte – neste vídeo é apresentada a experiência de seis bailarinos com deficiência que fazem dança, ou seja, eles falam sobre vivências em dança e aparece parte de uma performance. No total são apenas seis vídeos com contextos e propostas diferentes de dança, sendo divididos três vídeos para o 1º e 2º Ciclo e três para o 3º Ciclo do Ensino Básico. Este

² Neste estudo, o termo transcruzamento, é um neologismo proposto para fazer uma analogia à abordagem pedagógica de ensino relativa à articulação curricular proposta num currículo integrativo que permite a transdisciplinaridade entre as disciplinas e conteúdos.

³ Link da página do PNA que se encontram os vídeos descritos para o pré-escolar:
<https://www.pna.gov.pt/pre-escolar/>

⁴ Link da página do PNA que se encontram os vídeos descritos para o 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: <https://www.pna.gov.pt/1-e-2-ciclo/>

⁵ Link da página do PNA que se encontram os vídeos descritos para o 3.º Ciclo:
<https://www.pna.gov.pt/3-ciclo/>

número de vídeos voltados para a dança torna-se irrisório ao ser comparado com os inúmeros vídeos sobre arte em geral, história, música, entre outros assuntos que se encontram no site.

Neste aspeto, cabe refletir sobre a veiculação das conjecturas da dança no âmbito da comunidade escolar e das suas reverberações enquanto transformação social. Levando em conta a pouca oferta de atividades e dinâmicas que envolvem a dança na plataforma do PNA e as relações interpessoais que ela pode proporcionar, é compreensível que há um ínfimo olhar para o fomento do ensino dessa linguagem a nível de política pública na educação nacional.

4.5. Indisciplinar para transdisciplinar: a possibilidade de um currículo integrativo

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, evidencia o reconhecimento do potencial da transformação social que a arte propicia por meio de sua transdisciplinaridade com variadas manifestações culturais e géneros artísticos; são camadas que tecem um fio complexo e multifacetado, direcionando o indivíduo para relações de respeito mútuo e suas diversidades, liberdade de pensamento, apreciação e conhecimento estético, consciência e salvaguarda de sua história e valorização de seu património material e imaterial, e expressividade pessoal.

Neste contexto, correlacionado ao Decreto-Lei n.º 55/2018, 06 de julho – o qual garante uma flexibilização curricular –, a assunção das artes vem a ser considerada como um eixo fulcral que passe a direcionar a matriz curricular das escolas com componentes que interligam as variadas disciplinas, de forma transdisciplinar e indisciplinadora, que pode ter um papel eficaz nas aprendizagens essenciais numa abordagem complexa que se direciona para além do ambiente escolar e favorece um contínuo interesse por meio da experientiação.

Visando uma possível definição para o conceito de currículo, Almeida (2018) indica que o currículo é um conjunto de aprendizagens que são reconhecidas e indispensáveis, sob um contexto histórico-cultural, dirimido para a escola organizá-lo e implementá-lo. Levando em consideração que o currículo é o que constitui e define a natureza da instituição reconhecida como escola, que por sua vez, cabe perpassar aprendizagens e saberes de forma sistemática. A autora ainda afirma que o currículo está em permanente negociação para consignar definições de conteúdos que serão veiculados para garantir as aprendizagens, por isso, ele não é imutável e se reconfigura de acordo com a evolução social e com o seu tempo.

Almeida (2018) assume que já não é mais possível que o processo de ensino (e a escola) conceba um currículo aprisionado em conteúdos específicos e que seguem modelos centralizados em um padrão. Apesar de ser um reflexo das escolhas organizativas e metodológicas, o currículo deve objetivar alcançar as aprendizagens pretendidas de acordo com cada contexto; assim, ele passa a ter duplo sentido: “o que” busca-se ensinar, seus conteúdos e aprendizagens; e “como” será realizada a prática de ensino a partir das metodologias, caminhos, organizações e estrutura.

Goodson (2001) pondera que o currículo se apresenta como um “testemunho político” que representa a racionalidade e legitimidade das práticas escolares, ele se constitui por meio de conflitos e consensos a fim de padronizar e organizar o ambiente escolar e seus recursos. O autor também afirma que o currículo configura a centralidade na prática do conhecimento com caráter institucional e regulador, tendo sua construção resultante de um processo político-sociocultural que preserva “certos padrões”, sejam através de ideologias e interesses ideológicos de alguns grupos, seja pela verticalidade de imposta por mecanismos instrucionais.

Nesta direção, compreende-se que o currículo não é uniforme e deve-se adaptar ao contexto sociocultural em que ele se insere através da escola, apesar de estar (ainda) a sofrer certa imposição política em relação aos conteúdos desejados. Da mesma forma, o currículo contém reflexos de interesses ideológicos impostos por processos políticos que legitimam a prática escolar e indicam ‘o que’ e ‘como’ se deve ensinar.

Segundo a OCDE (2022), a Lei da flexibilização curricular firmada em Portugal é um exemplo seguido por outros países que passaram a garantir medidas com maior flexibilização e autonomia das escolas na elaboração de seu currículo; estima-se que mais de 60% dos membros da OCDE já possuem currículos mais agregadores. Portugal, garante certa autonomia às escolas para gerir currículos com métodos e atividades que garantam as necessidades de cada aluno e assim, promovendo a inclusão. A recomendação é que este currículo venha a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de forma benéfica respeitando os contextos específicos, por conseguinte, possa aproximar-se do que está estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, para efetivar as AE, para garantir que todos os alunos adquiram as competências definidas no Perfil do Aluno.

Atualmente as escolas têm sido instigadas a propor atividades que possibilitem a execução a partir de um currículo que expresse maior flexibilidade e que integre diferentes saberes, culturas e disciplinas, para assim, potencializar as aprendizagens

por meio de uma construção agregadora entre estudantes, professores e comunidade (Cosme et al., 2021).

A proposta de um currículo transdisciplinar é que se tenha uma disciplina que é comum para todas as outras e as congregue em um espaço/tempo comum. Além disso, o que é mais relevante na natureza da articulação, são as conexões entre as áreas do saber e por este motivo, passar a ser desnecessário identificar as disciplinas, já que as diferentes áreas do saber estão totalmente correlatas. Este currículo permite a promoção do conhecimento de forma ampliada e favorece a compreensão do mundo; seus resultados são apurados em unidade (Cosme et al., 2021).

De acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação – UNESCO (2022), os currículos devem considerar em sua concepção a aquisição de conhecimento como parte do património comum da humanidade e a criação coletiva de novos conhecimentos e novos futuros possíveis, levando em consideração que estes são processos basilares da educação. Por conseguinte, faz-se necessário vislumbrar que os currículos tradicionais venham a ser superados numa estimativa temporal de 30 anos, que eles sejam interculturais para que o estudante não esteja limitado apenas à condição de recetor, mas que possa contribuir na constituição de saberes.

A educação, por vezes, centra-se no quesito de uma especialização exacerbada que vem a centralizar o ensino de forma categorizada, com disciplinas específicas fechadas em si, a matemática, por exemplo. Isso pode se tornar reduutivo no aspeto da aprendizagem, considerando que não permite que os estudantes façam relação com o quotidiano, o que além de causar o desinteresse, confina a aprendizagem em “espaços”, como se fossem gavetas que o estudante deve abrir somente quando está em contacto com àquela disciplina.

Esta fragmentação da educação especializada não externa a complexidade do mundo – e muitas vezes, nem mesmo da própria disciplina, em virtude de centrar-se em factos isolados dissociados do quotidiano –, apenas partes recortadas de contextos culturais e sociais. Uma proposta de ensino desconstruída, direcionada para um pensamento complexo que evidencia que “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (Morin, 2005, p. 74), ou seja, distancia-se de um ensino com um currículo formal e se projeta para uma visão que abrange a totalidade, que não fragmenta em partes os conteúdos, e por consequência, o pensamento. Morin (2000) ressalta que a cultura incita a que um conhecimento esteja envolto da sua contextualização, enquanto

a academia insiste num processo disciplinar compartimentado, com recortes que fragmentam o todo.

Segundo Morin (2005a), a complexidade é um desafio, um estímulo para pensar, um substituto da simplificação, uma incessante busca da obscuridade, levantando dúvidas sobre as explicações e previsões obtidas pela prática da ciência ao questionar a ordem e a clareza. O pensamento complexo tenta dar conta dos pensamentos limitados, das reflexões mutilantes e simplistas ao vislumbrar o conhecimento multidimensional que é revelado pela reflexão da complexidade.

No contexto da educação o desafio do pensamento sobre a complexidade é o ponto de partida para um pensamento multidimensional – que se torna correlato ao currículo integrado, que com sua transdisciplinaridade, apresenta-se necessário para a compreensão integrada de fenómenos, particularmente, das ciências sociais. Beane (2002) reforça a ideia de um ensino que não seja fechado em conteúdos fixos, tendo em vista que a experiencição favorece a integração social e o envolvimento da comunidade educativa nas aprendizagens, pois promove uma integração de conhecimentos envolto de conhecimentos pessoal e da cultura em que o indivíduo está inserido. A partir desta proposta, o conhecimento possui uma aplicação real e factível, não é imposto ou direcionado para um único fim académico, ele torna-se experiência para a resolução de problemas sociais.

O PNA sugere um contexto indisciplinador da arte que passa a ser um ato exponencialmente importante na educação, tendo em vista que esta tem um potencial desconstrutor, em que a inquietude da produção artística desconstrói a ordem provocando incertezas e liberdades (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2019). A ideia de indisciplinar sugere a abertura do pensamento que se encontra centralizado numa estrutura convencionada. Derrida (2014) afirma que com a ausência do centro, tudo pode se tornar discurso em sua diferenciação; neste sentido, o indisciplinar contém a estrutura educacional, porém é atravessada por questionamentos que não limitam o pensamento e tampouco a aprendizagem – tornando-se um espaço de crescimento coletivo e troca de saberes que tem a arte como um caminho (des)estruturante.

O PNA assume que a homogeneização curricular pode ser perigosa ao propor currículos com disciplinas fragmentadas e fechadas em si, tendo em vista que coíbem a compreensão do mundo em sua complexidade (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2019). Um caminho para descentralizar esta estrutura educacional convencional, seria o poder indisciplinador das artes. Em uma entrevista Joseph Beuys,

um dos maiores artistas do século XX e XXI, afirma que a arte também é entendida como ciência da liberdade, que para além de ser base para uma produção, a arte é e pode ser o sustentáculo para qualquer outra coisa, ou para tudo, e propicia que o indivíduo possua um potencial de desenvolvimento que passa a crescer algo para o mundo e a transformá-lo (Harlan, 2021). Sendo assim, a arte pode se inserir em qualquer meio, seu poder libertador desconstrói pensamentos fixos e os direcionam para um espaço de abertura, um espaço questionador que desestabiliza as “ordens” convencionais, afetando o conhecimento coletivo.

A ideia de um ensino indisciplinado contida no PNA, sugere que a escola transcenda os currículos convencionais pautados na segmentação das disciplinas e no distanciamento social e da comunidade escolar e passe a considerar um currículo transdisciplinar, em decorrência disto, os estudantes podem aprender de forma diversificada e coletiva, além de reflexionar sobre relações pessoais e culturais no seu contexto social.

Indisciplinar não se refere ao ato etimológico pejorativo deste termo, ou seja, a ideia de disciplina (seguir regras, a boa conduta entre os indivíduos, a organização, etc.) que é compreendida no ambiente escolar se mantém; todavia, se rompe com as amarras convencionais do processo de ensino. Assim como o processo da desconstrução derridiana – que não nega nada que o antecede, mas o transforma a partir de um olhar crítico distanciando das diretrizes pré-estabelecidas –, o “indisciplinar” proposto no PNA, enaltece o papel não convencional e transformador que a arte possui, e com isso passa a utilizá-la como base para propor um currículo integrativo.

Tendo a arte como sustentáculo para o desenvolvimento do ensino, o currículo integrado passa a ser uma afirmação na proposta do PNA e remete para as aprendizagens enclausuradas em assuntos (disciplinas), e passa a ter uma abordagem que congrega toda a comunidade escolar e que os estudantes também passam a integrar o currículo e experienciam a realidade e a cultura local em que estão inseridos, possibilitando uma inclusão mais tangível à realidade de cada espaço de ensino.

Ao propor que a escola se alicerce num ambiente inclusivo e que agregue no seu currículo as múltiplas linguagens num conceito transdisciplinar, propicia que a diversidade cultural e, em especial a diversidade linguística e a linguagem da dança, possam ser consideradas elementos centrais. No *Programa Escolas-polos Culturais* do PNA, há uma medida que sugere criar espaços físicos dentro das escolas para que possam ser realizadas experimentações, a medida denominada *Espaços Culturais* e

Laboratório Livre e possibilita que os estudantes possam fazer “experiências” voltadas para as produções em arte.

A proposta é que eles tenham variadas ferramentas que venham a auxiliar neste processo de aprendizagem com mais liberdade, por meio de metodologias que mesclam aprendizagens formais e informais para explorar a criatividade. É um ambiente propício para transcruzar os segmentos artísticos e os conteúdos “formais” como história, português, matemática, entre outros, por ir ao encontro do que são as *escritas em dança* e da sua aplicação metodológica de composição.

Um currículo aberto às possibilidades assume um caminho libertador, seja do corpo ou do pensamento; afinal por meio dele, pode-se propor a experiencição rompendo com as limitações por vezes impostas pelos ambientes escolares – seja por meio de sua estrutura física cercada por grades e muros, por salas com janelas e portas fechadas, por cadeiras e mesas que condicionam o aluno à obediência, seja pelo conteúdo imposto e primado pelas aprendizagens métricas e conservadoras que aprisionam o pensamento num simbolismo do “ $1 + 1 = 2$ ” que representa um pensamento exato, sem margem para as possibilidades: um pensamento aprisionado na quantificação, na subtração, na multiplicação e sobretudo, na divisão (não apenas na divisão matemática, mas na divisão de classes sociais, de ideologias, enfim, uma divisão limitante que aprisiona o ser em si mesmo).

É importante ressaltar que não é que o currículo deva ser simplório e sem aprofundamento de conteúdos obrigatórios para o constructo das aprendizagens essenciais, mas que sejam transitáveis a outras possibilidades e mais envoltos de componentes artísticos. Sacristán (2013) elucida que o currículo também deve conter conteúdos de forma organizada e planeada e que vão ao encontro de perscrutar sobre a carreira profissional do estudante, e que possa estar aberto aos diferentes processos de aprendizagem e ensino, que transborde ao convencionado, ou condicionado, que extrapole os limites escolares e faça parte e sentido para o aluno e seu contexto social.

Compreendendo as *escritas em dança* como uma metodologia que congrega reflexão e conhecimento sociocultural, esta proposta converge com o currículo integrado, na medida em que possibilita a proposição de uma escrita que vem ao encontro de um processo de ensino individualizado, mas que tenha a condição de garantir a aprendizagem a todos, ou seja, garante que todos os estudantes possam aprender correlatamente ao seu contexto cultural de forma inclusiva e comunitária. Nesse sentido, Sacristán (2013) evidencia que o currículo também deve conter conteúdos diversos e que não deve ficar restrito a conteúdos condicionados pelas

disciplinas tradicionais e que regulam a prática didática no ambiente escolar, por isso, esses conteúdos devem sempre ser revisados e também modificados para assim irem ao encontro de refletir sobre o progresso do estudante.

Para que os estudantes tenham uma aprendizagem efetiva Beane (2002), sugere que o currículo seja proposto envolto de experiências que possibilitem um processo de resolução de problemas que tenham significado pessoal integrado às suas vivências sociais; o currículo integrado é negociado entre professor e estudante gerando responsabilidade e autonomia integrando conhecimentos e experiências. Por sua vez, o conhecimento transborda a escala pontual das frequências e passam a gerar outros significantes ao gerar conhecimento numa perspectiva social.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Contextualização do estudo

Ao analisar o contexto histórico referente à noção de educação inclusiva, subentende-se que ela emergiu circunscrita à instrução de alunos com NEE, pelo entendimento de que seria um grupo mais suscetível à exclusão e ao insucesso escolar. Entretanto, o conceito de educação inclusiva vem ampliando-se significativamente, passando a enfatizar não apenas a acessibilidade, mas também a qualidade do ensino e as transformações necessárias nos contextos educativos, de forma a atender de modo efetivo às necessidades de todos os estudantes (Ministério da Educação, 2011).

Sob esta conotação, a EE passa a desempenhar um papel fundamental no avanço e na transformação do paradigma educacional, garantindo o acesso e a aprendizagem equânime de todos os alunos através de uma educação inclusiva que permite romper com estruturas convencionais como espaços arquitetônicos e currículos fechados.

Este estudo principia sob o entendimento de que a dança é imbuída de um potencial agregador e transformador ao estar correlata à educação inclusiva, tendo em vista, que ela não está condicionada apenas ao corpo em movimento com gestual artístico condicionado. Sua condição transborda o conceito de linguagem o que permite direcioná-la para outras áreas do conhecimento – como a linguística – projetando-se para além do seu próprio conceito, agregando conhecimento histórico e cultural ao contexto em que a dança se insere.

Sendo assim, este estudo propõe investigar a aplicação das *escritas em dança* como metodologia de ensino no contexto escolar inclusivo, utilizando o PNA para propor a aplicação por meio de um currículo integrativo que agrega a transversalidade disciplinar tendo a arte como alicerce indisciplinar do currículo.

O estudo ainda explicita a conceptualização das *escritas em dança* que está ancorada na *desconstrução*, proposta pelo filósofo Jacques Derrida, e na noção do *transbordamento da linguagem* proposta pelo mesmo teórico. A partir destas conceptualizações que se torna possível expandir o entendimento de dança e escrita fonética e projetá-las, transcruzadas, para um arquivo imagético que aceita o repouso da escrita e da dança em um suporte. Assim, a criação das *escritas em dança* na escola, ambiciona certa ‘reconfiguração’ no processo de ensino e aprendizagem, pois pode integrar variadas disciplinas para gerar conhecimento ligado às AE, além de gerar o senso de pertencimento dos alunos à sua comunidade e à inclusão.

As *escritas em dança* também desafiam a práxis epistémica da dança amalgamada nas técnicas de movimento gestual que se alicerçam apenas no corpo – fato que, geralmente, traz consigo a exclusão, considerando que nem todos os corpos são iguais e/ou possuem as mesmas condições de aprendizagem. As *escritas em dança* podem contribuir para um processo de aquisição das AE de forma diferenciada enaltecendo as vivências sociais dos alunos.

A educação inclusiva transcende o contexto escolar e preconiza o reconhecimento dos direitos de todos à educação, além de instigar o combate a atitudes e práticas discriminatórias para o constructo de uma sociedade equitativa (Datnow, 2018). Desta forma, o tema deste projeto centra-se em investigar a aplicabilidade da metodologia do ensino das *escritas em dança* e perceber o seu potencial comunicativo num processo de aprendizagem e inclusão por meio da elaboração de uma Unidade Curricular que amplia a visão do espaço escolar para o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos.

Assim, pode-se ainda, vislumbrar um deslocamento da EE como lugar conceitual e assuntá-la como base estruturante – junto ao PNA – para aplicação das *escritas em dança* como prática metodológica diferenciada que venha integrar a diversidade de alunos assumindo diferentes formas de participação em seu processo criativo. Além de assegurar o princípio organizacional pedagógico, com orientação, implementação e avaliação.

1.2. Definição de questão da investigação e objetivos

Sob a ótica da investigação qualitativa, o problema não precisa ter o intuito de responder concretamente a uma pergunta, ele pode ser apresentado de forma mais ampla e intrínseco ao decurso da investigação, tendo em vista, que muitas vezes não há uma teoria basilar que direcione o estudo. Consequentemente, o problema tem o carácter de indicar um caminho ao pesquisador, como um guia de estudo (Coutinho, 2018).

A partir desta abordagem, procurou-se responder à seguinte questão neste estudo/investigação: em que medida a utilização da elaboração de *escritas em dança*, enquanto metodologia transdisciplinar, pode contribuir para o processo de ensino/aprendizagem para incrementar o percurso de inclusão no contexto do PNA?

Tendo por base o problema geral do estudo, definiu-se os seguintes objetivos:

- i) Refletir sobre as possibilidades de aprendizagem transdisciplinar com o uso das *escritas em dança* como uma metodologia inclusiva;

- ii) Denotar sobre a historicidade da dança cénica ocidental e seu processo de ensino no ambiente escolar como modelo passível de exclusão;
- iii) Compreender as potencialidades da utilização de materiais de expressão artística/criativa para a criação de escritas em dança, como uma proposta metodológica que garante o acesso, a inclusão e a valorização cultural;
- iv) Analisar o potencial pedagógico da práxis de criação das *escritas em dança* no processo de ensino-aprendizagem tendo o PNA como um mecanismo institucional que permite a aplicação de um currículo integrativo;
- v) Elaborar uma Proposta de Trabalho, ancorada na metodologia da criação de *escritas em dança* para aplicar no ambiente escolar.

1.3. Metodologia

1.3.1. Tipo de Estudo

As pesquisas exploratórias possibilitam, sob diferentes perspetivas num viés do paradigma qualitativo, que possibilita aceder a estudos pontuais dando-lhes maior visibilidade. Gil (1999) destaca que a pesquisa exploratória se faz necessária quando um assunto ainda é (ou está) pouco explorado, bem como amplia conceptualmente determinado facto e contribui para um aprofundamento, reflexão e esclarecimento deste. Andrade (2002) afirma que, além disso, o estudo exploratório permite descobrir e evidenciar outros enfoques sobre o assunto pesquisado e apresentar algo “novo” – ou que possibilita maiores explorações.

Neste sentido é que a adoção da abordagem qualitativa para o desenvolvimento dessa pesquisa exploratória apresenta-se de forma adequada à natureza deste estudo. Tal escolha justifica-se pelos diminutos estudos voltados ao tema das *escritas em dança*, nomeadamente no âmbito da EE, pela possibilidade de compreender, aprofundar e propor outros caminhos de aplicações metodológicas no âmbito educativo.

A pesquisa se assenta num paradigma construtivista-interpretativo (fenomenológico), deste modo, procura-se descobrir outros significados e interpretações que os próprios atores atribuem aos fenómenos e o investigador envolve-se com mais incidência e utiliza-se uma metodologia qualitativa (Coutinho, 2018). Neste sentido, este estudo direcciona-se para a exploração e estruturação de uma proposta pedagógica, embasada num aporte teórico e documental, que possibilita ampliar o fenómeno das *escritas em dança* transcruzando-as com políticas educacionais inclusivas em Portugal.

Embora não tenha uma recolha de dados empíricos de campo, o presente estudo passa a constituir-se de um carácter teórico e propositivo, pois se fundamenta numa análise documental e bibliográfica e se direcciona para a aplicação de uma metodologia em contexto educativo real. Gil (1995) salienta o método qualitativo permite aos pesquisadores ajustar seus procedimentos de acordo com as descobertas emergentes e a evolução do processo de pesquisa. Assim, a análise crítica do aporte teórico e de documentos utilizados, permite que se proponha um modelo metodológico passível de aplicação no contexto escolar inclusivo, além de propor outras reflexões e desconstruções no campo científico sobre educação, EE, escrita e dança.

Em suma, a abordagem qualitativa adequa-se a este estudo, tendo em vista sua permissividade para a triangulação entre educação, escrita e dança, além da privilegiação interpretativa de fenómenos em consonância com a desconstrução derridiana, que compreende processos e significados de carácter não delimitado, com intuito de propor uma Proposta de Trabalho que seja passível de aplicação direta no contexto escolar relativa ao domínio da EE.

1.3.2. Participantes

A proposta deste estudo é que a metodologia resultante possa ser aplicada aos alunos a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico em contextos educacionais em escolas que tenham adesão ao PNA.

Entretanto, cabe explicitar que não houve uma aplicação direta da metodologia com participantes, pois trata-se de uma delimitação num prisma conceptual, situando o foco do estudo. Sua aplicabilidade no contexto real e prático pode ser concretizada *a posteriori*.

1.3.3. Instrumentos de recolha de dados (fonte de análise teórico-documental)

A coleta de dados possibilita o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação com o propósito da construção de conhecimento (Bardin, 2013), o que possibilita que diferentes fontes de informação possam ser relevantes para a apreensão deste estudo.

Em uma pesquisa exploratória a recolha de dados pode ser obtida de variadas formas, para este estudo, optou-se por utilizar a consulta e análise bibliográfica e de documentos (como as legislações, planos, decretos, resoluções publicadas pelos entes governamentais) com o intuito de estudar, compreender e avaliar um fenómeno.

No que diz respeito às fontes documentais, foram consultados documentos relativos à legislação educacional em Portugal, nomeadamente: PNA 2019 e 2024; Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de agosto; Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro; Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho; Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Também consultou-se a Recomendação 2023 do Conselho Nacional de Educação, bem como foram consultadas publicações internacionais da UNESCO que tratam da educação e inclusão. A análise destes documentos possibilita a compreensão dos princípios constitucionais que orientam a EE em Portugal, bem como viabiliza a identificação de possíveis limitações na aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas no país.

Ultrapassando o âmbito institucional e normativo, relativamente ao aporte teórico sobre as *escritas em dança*, foram consultadas bibliografias que discorrem e sustentam este assunto. Outrossim, recorreu-se a produções teóricas no campo da educação, da EE, da dança e da linguagem, que viessem a possibilitar uma articulação transdisciplinar do estudo.

1.3.4. Procedimentos e análise de dados

Esta investigação decorreu de janeiro a novembro de 2025 e organizou-se em diferentes fases, nomeadamente, revisão da literatura, consulta e recolha de informação proveniente das fontes documentais disponibilizadas, análise teórico-documental, interpretação dos dados e elaboração de uma Proposta de Trabalho.

Após a seleção do tema, iniciou-se a fase de revisão da literatura, que incluiu uma pesquisa bibliográfica de natureza científica e a consulta de documentos públicos relativos à legislação educacional portuguesa, o que se tornou crucial para a formulação do problema, a definição dos objetivos e do tipo de metodologia de investigação.

Segundo Piovesan e Temporini (1968), ao depurar os dados de uma pesquisa exploratória, é necessário que o pesquisador tenha conhecimento prévio do assunto e refilar questões específicas sobre a contextualização levantada durante a pesquisa; as questões não têm como objetivo que findar ou restringir a pesquisa, mas ao contrário, elas colaboram para ampliar a conceitualização e aporte teórico sobre o fenómeno estudado.

Sob esta perspetiva, a análise de dados é o que edifica o resultado da pesquisa, por este motivo, após a recolha de dados documentais, é necessário realizar uma análise interpretativa com o propósito de sistematizar e identificar informações (Amado,

2014). Deste modo, a análise torna-se não apenas um contributo de validação, mas também como um constructo conceptual relativo à proposta pedagógica aplicável deste estudo. Além de resultar na elaboração de uma Proposta de Trabalho que tem como base a operacionalização das *escritas em dança* com contexto escolar.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

2.1 Análise Documental – aplicação metodológica das *escritas em dança*

É importante reiterar que as *escritas em dança* não são escritas históricas que explicam factos – ou seja, como um livro que conta a história da dança local por meio de uma descrição fonética –, mas trata-se de uma outra escrita que inevitavelmente apresenta um contexto histórico e que está relacionada com o campo interpretativo e visual. Neste sentido, as *escritas*, num primeiro momento, podem ser lidas de forma simplista como “imagens”, entretanto é necessário entender que, segundo Damásio (1999), a imagem não se refere somente às imagens que comportam visualidade ótica e tampouco se refere somente a objetos estáticos, a imagem transborda para o campo sonoro como a música e/ou sonoridades da natureza, bem como às imagens somatossensoriais. Assim, as *escritas em dança* contêm a sua própria complexidade ao desenvolver um liame entre história, linguística e dança, e se projetam para um suporte que serve como arquivo.

A proposta metodológica das *escritas em dança* consiste em os alunos reconhecerem e pesquisarem o que há em dança no seu território, pesquisando contextos históricos e a inter-relação da dança com o contexto sociocultural desse território. Uma abordagem que os leva para fora do perímetro escolar e colabora para o entendimento de suas heranças (das mais diversas) e para uma reflexão sobre si.

O uso das tecnologias vem ao encontro de colaborar com o interesse e o processo de *escritas em dança*, pois elas podem ser feitas por meio de ferramentas artísticas usuais como papel, lápis de colorir, tintas, telas etc. ou por meio de dispositivos tecnológicos, como aplicações em telemóveis, *softwares* informáticos, máquinas fotográficas e vídeo, projetores, etc. Sobretudo, estas ferramentas serão utilizadas, somente, após a pesquisa realizada pelos estudantes para criarem suas *escritas*. Após a realização desta atividade, poder-se-á decidir com os alunos, qual o suporte que estas serão inscritas/inseridas (como uma tela, um vídeo, papel fotográfico, ambiente digital, etc.).

No intuito de detalhar o processo para produzir as *escritas em dança* se propõe uma sequência metodológica:

1. Mapear pessoas que trabalham na área da dança na comunidade local;
2. Preparar estratégia de recolhimento de dados;
3. Fazer a recolha de material arquivado pelos trabalhadores da dança e a análise de dados recolhidos;
4. Decidir a ferramenta para produzir as escritas;
5. Produzir as escritas, decidir seu suporte e modo de apresentação.

Entende-se que esse processo metodológico contribuirá para transbordar o pensamento sobre o que é dança, o que é escrita, o que é texto, e para além disso, possibilitar que o aluno reflita sobre seu contexto sociocultural e suas potencialidades perante a vida social.

Abaixo, seguem dois exemplos de *escritas em dança* utilizando fotografia, *software* e manipulação digital. Como indicado anteriormente na “Figura 5”, não se trata de uma “figura” ou “imagem”, mas sim de possibilidades de escritas:





Bernich (2023) compreende que a dança não é apenas parte de um indivíduo como expressão, mas sim, como a presentificação de um ato social imbuído de significantes e que ela contém uma visualidade imagética de uma escrita social histórica absorta de heranças e rastros de registos de acontecimentos. É a partir deste contexto entre indivíduos e suas histórias sociais que se inicia o processo de *escritas em dança*, a saber que “a dança também é memória coletiva, ela modifica-se dinamicamente (a herança) e inscreve outra história por meio da memória” (Bernich, 2023, p.59).

Neste sentido, a proposta de criar *escritas em dança* (que não sejam apenas com e no corpo), pode corroborar para a aprendizagem da história, da língua, da escrita (das grafias relativas à língua portuguesa), da geografia, das tecnologias, enfim, de outras disciplinas que estão presentes nos currículos escolares como uma alternativa inclusiva que possibilita que todos os alunos se envolvam no processo de algum modo.

Segundo Oliveira et al. (2022), é importante que o aluno sinta-se engajado na aprendizagem por sua própria vontade, mas para isso, ele deve perceber os benefícios dessa aprendizagem para sua vida, sendo assim, ao expandir as fronteiras que separam a escola da comunidade (com seu muros concretos), os alunos tendem a interessar-se por assuntos relativos ao seu quotidiano, a sua cultura local. O que também vai ao encontro da prática de princípios inclusivos situando as *escritas em dança* como uma metodologia que (co)responde às NEE dos alunos distanciando-se da inclusão como “sentido abstrato” evidenciando um dispositivo pedagógico estruturado que pode ser concretizado como prática educativa diferenciada.

No contexto da educação contemporânea portuguesa, relativamente à EE, é possível assegurar a participação dos alunos de forma ativa em todos os processos de aprendizagem a partir da lógica de uma diferenciação pedagógica em que o professor

pode adotar diferentes formas de aplicação de conteúdos possibilitando um ambiente de aprendizagem heterogêneo. Nessa perspectiva as *escritas em dança* vêm superar modelos homogêneos convencionais de ensino, sem individualizar ou isolar a aplicação de sua metodologia ao explicitar a utilização de ferramentas digitais e/ou analógicas como meio de efetivar a inclusão e agregar conteúdos essenciais ao PA através de múltiplas vias de aprendizagem.

Qualquer possibilidade de instrumentalização do aluno que o faça ponderar sobre si e seu contexto social (ou mundial), é de extrema importância para deitar para baixo muros – sejam eles concretos ou de imaginário coletivo, muros que reprimem, que isolam, que (de)limitam e aprisionam o corpo e o pensamento. Levar o aluno a refletir sobre si e sua existência, é também refletir sobre os problemas e dificuldades que assolam o mundo nos variados setores; é refletir sobre sua condição social perante políticas neoliberais; é refletir sobre o outro; é refletir sobre empatia; é refletir...

2.2. Discussão dos resultados – a prática da escrita em dança

Este estudo não se propõe a direcionar ou fixar ferramentas específicas para a criação das *escritas em dança*, em sua concepção central, considera propor possíveis ferramentas para que, na sua aplicação, cada escola possa se apropriar da metodologia e usar a criatividade nas condições que possui para concretizar o processo. Neste sentido, o uso das tecnologias vem colaborar para o interesse dos alunos e para incrementar o processo criativo das *escritas em dança*, tendo em vista que elas podem ser feitas por meio de aplicações em telemóveis, por exemplo. Esta tecnologia está cada dia mais presente na vida das pessoas, bem como dos estudantes.

É importante levar em consideração que neste estudo, as *escritas em dança*, neste estão relacionadas com o PNA, o qual já traz consigo diretrizes e condicionantes que as escolas devem possuir para fazer a adesão do Plano. Logo, entende-se que as escolas possuam certa infraestrutura e diferentes ferramentas de acesso para os alunos. Sendo assim, as escolas podem aderir ao *Programa Escolas-polos Culturais* com a medida *Espaços Culturais* e/ou *Laboratório Livre*, o que possibilita que a escola destine uma sala equipada para que os estudantes possam realizar experimentações artísticas.

Além disso, ferramentas tecnológicas também podem ser parte do cotidiano de PcD, das mais variadas formas, no entanto, cabe ao professor perceber qual ferramenta pode agregar para a práxis das *escritas* de maneira mais inclusiva. Para melhor compreensão, exemplifica-se com a imagem abaixo:

Figura 6

Fotografia em light painting – Cristian Bernich.



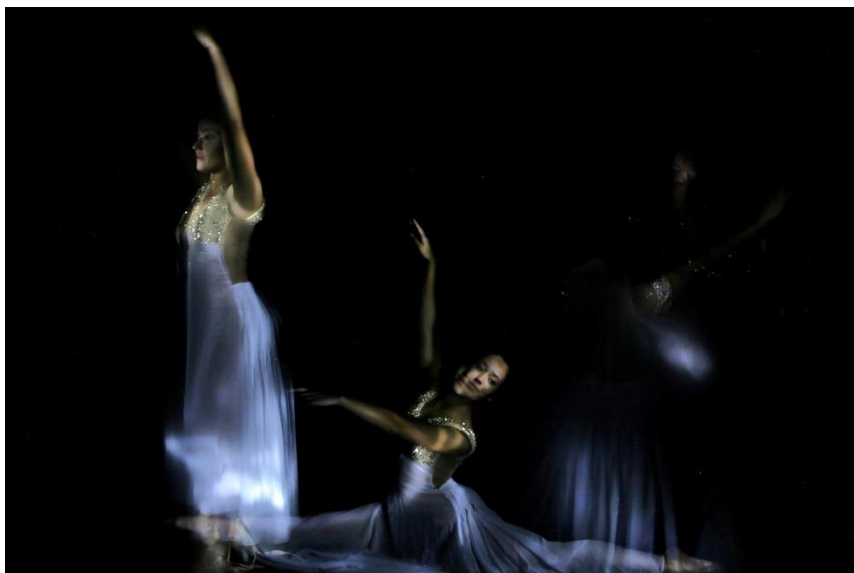
Nota. Fonte: acervo próprio.

A imagem da Figura 6 é resultante de uma técnica fotográfica de superexposição conhecida como *light painting*. Para sua execução será necessário que a escola, um estudante ou um professor disponha de uma máquina fotográfica – ou um telemóvel que permita fazer uma ‘foto noturna’. A técnica consiste em estar num ambiente escuro e com uma ferramenta que emite luz (como uma lanterna) e um indivíduo realiza movimentos no ar; assim, a máquina capta a luz através do diafragma que ficará aberto e transfere-a para a fotografia.

Na imagem acima, é perceptível que os movimentos com a lanterna foram realizados aleatoriamente em torno de uma bailarina que se encontra no centro da imagem. É importante ressaltar que esta imagem não é uma *escrita em dança*, mas é um exemplo de ferramenta artística e técnica que pode ser utilizada na sua criação. Com o *light painting* também é possível escrever uma palavra no ar com a lanterna ou iluminar pontos específicos no espaço, como é possível visualizar na imagem abaixo:

Figura 7

Fotografia em light painting – Cristian Bernich.



Nota. Fonte: acervo próprio.

Na Figura 7, a fotografia foi produzida com o uso da mesma técnica, mas aplicada de forma diferente, nesta fotografia a bailarina transitou por três poses predeterminadas enquanto, com o uso de uma lanterna, outra pessoa foi iluminando pontos específicos que o obturador da máquina fotográfica captou.

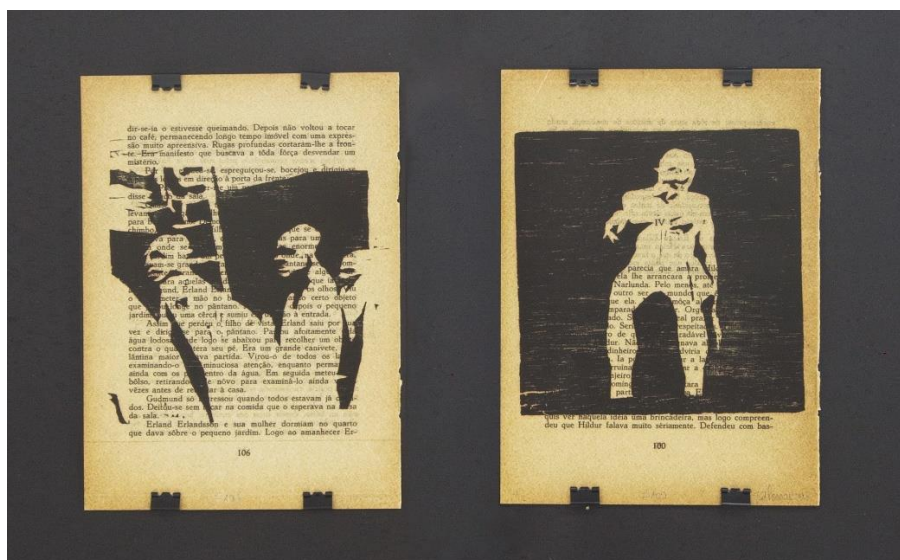
Novamente utilizamos algumas obras de arte do artista Edson Possamai para exemplificar como é possível utilizar ferramentas artísticas diferentes para produzir as *escritas em dança* e que, além de desenvolver a criatividade, ajudam no domínio da motricidade. Possamai é um artista brasileiro que trabalha com arte contemporânea e utiliza as mais variadas ferramentas e materiais para produzir suas obras, com porcelana, metal, fotografia, vídeo, gravura, tinta e até materiais orgânicos como areia, relva, terra, água. Nesta perspectiva, compreende-se que os processos de construção de suas obras são de grande valia para compreender como é possível se apropriar de diferentes ferramentas e materiais no ambiente escolar para criar as *escritas*.

Para produzir a obra da Figura 8, o artista utilizou a técnica de xilogravura para produzir uma 'imagem' e a imprimiu numa folha de livro. Porém o processo é um pouco mais complexo: primeiramente o artista se apropriou de uma fotografia e depois manipulou-a digitalmente no *software Photoshop*; na sequência a imagem foi impressa a laser em um papel para então ser transferida para a madeira utilizando um solvente condutor; após a madeira foi esculpida com goivas e deu origem à matriz, para então

ser (re)impressa em uma folha de papel (de um livro) que ficou embebida em azeite por 3 anos.

Figura 8

Gravuras #106 e #100 (2019) – da série *Outros corpos* – de Edson Possamai.



Nota. Fonte: acervo do artista.

Na proposta acima descrita, pode-se indicar esta técnica para os alunos produzirem as suas *escritas em dança*, por exemplo, as fotos poderiam ser dos arquivos dos artistas entrevistados, como registos deles de apresentações. Poder-se-ia utilizar folhas (ou cópias) de livros que tenham registos históricos de dança e que possam fazer algumas relações com a fotografia e com o contexto cultural local. Enfim, o processo criativo não se finda numa só proposta técnica.

Figura 9

(ID)em nº 4 (2023) – série “(ID)em” – de Edson Possamai.



Nota. Fonte: acervo próprio.

Figura 10

(ID)em nº 3 (2023) – série “(ID)em” – de Edson Possamai.



Nota. Fonte: acervo do artista.

Nas obras relativas às Figuras 9 e 10, o artista utilizou outra forma de gravura como técnica base para produção da obra de arte: primeiro ele desenhou uma imagem – que se pode identificar com uma pessoa em perfil correndo – na sequência, transformou a imagem em um carimbo, assim, o carimbo era molhado em tinta acrílica

e depois gravado em uma folha de papel. O artista ainda foi criando outras formas (geométricas), como um semicírculo e um retângulo, com o carimbo.

Tendo como referência esse processo criativo, os alunos também poderiam criar carimbos com letras e gravá-las sobrepondo uma fotografia que tivesse um registo de dança, por exemplo. Os carimbos poderiam ser feitos numa gráfica ou produzidos pelos próprios alunos com EVA, borracha ou outro material que pudesse ser cortado com tesoura ou estilete. Neste caso, estariam inscrevendo palavras que viessem a se relacionar com os fatos históricos previamente levantados no ‘recolhimento’ de dados na comunidade, com isso, estariam criando *escritas* que vão de encontro binarismo inscrevendo em suporte a escrita fonética e a dança.

Figura 11

Dele em Nele mesmo (2022) – da série Natureza Efêmera das Coisas Humanas (2022-xxxx) – de Edson Possamai.

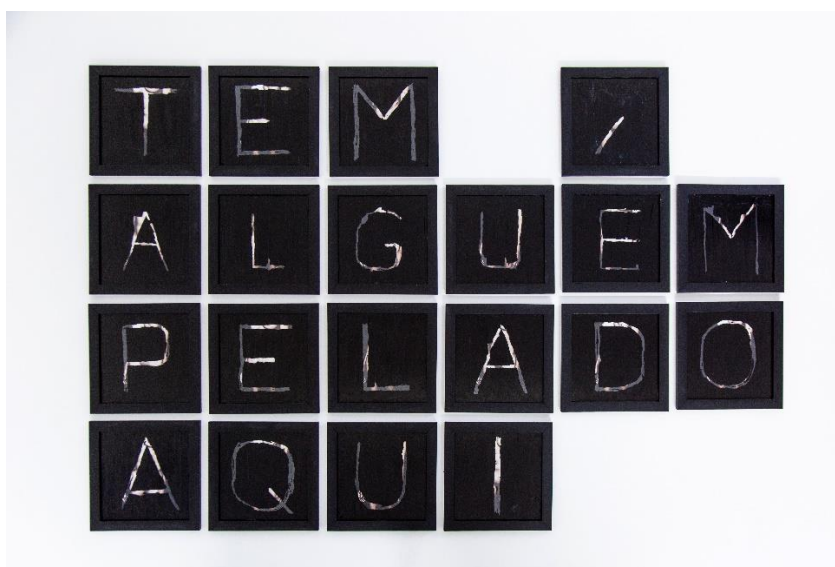


Nota. Fonte: acervo do artista.

Na produção desta obra (Figura 11), o artista fez 170 fotos para compor um quadro; as fotografias foram tiradas com uma máquina fotográfica *polaroid*, tendo como modelo outro artista; após colar todas as fotografias numa tela, Possamai colou uma fita adesiva de tecido vermelho em algumas partes. Esta é outra possibilidade da qual os alunos podem apropriar-se.

Figura 12

Alguém Pelado (2018) – de Edson Possamai.



Nota. Fonte: acervo do artista.

Esta obra (Figura 12) é composta por fotografia, madeira, vidro e tinta a óleo, sendo 20 peças de 23 x 23 cm. Para o seu processo de construção, o artista fez uma fotografia de uma pessoa nua, imprimiu-a em papel fotográfico; após cobriu todas as fotos com tinta óleo preta. Na sequência, após a tinta secar, ele utilizou uma goiva plana para inscrever uma letra em cada uma das fotografias e emoldurou-as. Por fim, compôs a frase 'tem alguém pelado aqui' que integra a obra com todas as 20 peças.

Entende-se que, com base nas exemplificações apresentadas, é possível incluir os alunos no processo criativo das *escritas em dança*. Alunos com limitações nos movimentos ou com deficiência motora, por exemplo, podem utilizar outras ferramentas que possam facilitar o seu processo criativo. A exemplo de ecrãs *touch*, *softwares* e manipulação digital de imagem. Podem ainda recorrer à ferramenta Arasaac – que é uma plataforma online e de acesso gratuito, que possibilita gerar redação simultânea de texto e pictogramas que possibilita a comunicação aumentativa e alternativa, bem como a produção de documentos acessíveis e a adaptação de conteúdos destinados a indivíduos com dificuldade na área comunicativa – enquanto outro aluno pode fazer as entrevistas ou utilizar material manual como lápis e tesoura.

2.3. Escritas em dança como prática pedagógica

Na discriminação do processo metodológico, é descrito que haverá a atuação de um professor em virtude de se discorrer um texto mais objetivista, contudo é importante

entender que pode (e deve) ter a atuação de outros professores e até mesmo várias turmas de estudantes abrangendo todo o Ensino básico a partir do 2º ciclo.

1. *Mapear pessoas que trabalham na área da dança na comunidade local* –

Este primeiro passo tem como objetivo direcionar um olhar mais atento à comunidade local (na qual ocorrerá a pesquisa) para fazer um mapeamento dos trabalhadores da dança. Os alunos buscarão informações (que pode ser na internet), amigos e familiares, sobre Escolas e grupos de dança que existem na comunidade e quem são os profissionais que atuam nestes espaços; também podem buscar essas informações com a comunidade escolar, o que começa a gerar aproximações pessoais. Após fazer este mapeamento, em sala de aula, o professor e os alunos dividirão a turma em pequenos (no mínimo dois grupos) para dar prosseguimento na pesquisa e passar para a próxima etapa.

Entende-se que, nesta etapa, os alunos passam a tomar consciência do que é desenvolvido culturalmente em sua comunidade, como uma apropriação cultural. Além disso, já compreenderão a necessidade de trabalhar de forma colaborativa e interativa para uma aprendizagem mais significativa.

2. *Preparar estratégias para o recolhimento de dados* – Os alunos passam

a identificar quem são os profissionais da dança, de que forma eles atuam na área e, em qual gênero de dança eles desenvolvem seus trabalhos.

Para efetivar a coleta de dados, o professor direcionará a elaboração de um questionário semiaberto que será utilizado pelos alunos para fazer entrevistas com os trabalhadores da dança identificados anteriormente. Além das informações básicas (como nome, gênero de atuação em dança, idade etc.), é importante que o professor se atente e direcione a elaboração de um questionário que propicie informações mais complexas e possam ser integrada a outras disciplinas, ou seja, que seja possível identificar fatos históricos, datas, locais, envolvimento da comunidade, bem como dados quantificáveis que possam ter relações monetárias (por exemplo, valores de ingressos de espetáculos, de aulas, de cursos, financiamento público de projetos, entre outros) ou demonstrar quantas pessoas se envolvem com este segmento artístico.

As entrevistas podem ocorrer de diversas formas, por exemplo, *online*, os alunos irem até o espaço do entrevistado ou este ir até a escola, pode-se ir a um teatro, museu, biblioteca pública ou outro espaço cultural. Neste sentido, cabe à equipa da escola compreender qual melhor estratégia a ser implantada para se realizar esta etapa.

A recolha de dados consiste em elencar o maior número de informações possíveis sobre a vida profissional das pessoas que foram mapeadas, para com essas

informações evidenciar outras relações subtextualizadas que poderão, posteriormente, compor uma espécie de 'inventário' subsidiado de informações detalhadas que permitirá organizar e definir diferentes estratégias para as próximas etapas.

3. *Fazer recolha de material arquivado pelos trabalhadores da dança e análise dos dados recolhidos* – Para além das entrevistas, é de suma importância que os alunos solicitem aos entrevistados, registos que possam dar visualidade às informações obtidas, como fotografias, desenhos, vídeos, jornais, revistas etc.

Segundo Bernich (2023), é comum que se encontre poucos registos arquivados em dança na comunidade, mas que estes registos são passíveis de leituras e podem remeter ao que não se encontra arquivado, mas que detém vestígios de ausência que se direciona para outra inscrição.

É convencional que artistas arquivem diversos materiais relativos à sua história profissional, em vista que muitas vezes, estes materiais são parte do processo criativo, além de serem utilizados como portefólio ou historial. Cabe aos estudantes, fazer cópia ou digitalização destes materiais para serem compilados em um acervo para os estudantes.

O acervo é o que, de certa forma, permitirá à experiência criativa. Os alunos se reúnem e sistematizam as informações que levantaram e unificam o material visual em um único grande acervo, tendo em vista que contará com a recolha de material dos grupos, o que permitirá cruzar informações por um processo de análise, tanto das entrevistas quanto dos registos.

Os dados podem ser analisados de forma diferente, pois vai depender da relação que se propõe fazer com as diferentes disciplinas. No entanto, ao focar na produção das *escritas em dança*, entende-se que relacionar os dados recolhidos nas entrevistas – no caso, as histórias profissionais de cada um junto do contexto cultural e social em que elas se inserem. Pode ser criado um relatório base com nomes dos artistas entrevistados, datas relativas a eventos importantes em que eles participaram, como se constituiu a história da dança local; pode-se destacar qual gênero de dança é mais expressivo na comunidade e mensurar quantas pessoas já se envolveram com a dança.

Depois perceber como estes dados podem se transcruzar com as outras disciplinas, como a história, a geografia, entre outras. Essas relações são de extrema importância para a ampliação do currículo, um professor de história, por exemplo, pode apresentar aos alunos os contextos históricos a partir das referências advindas da produção em dança local. Além disso, todo este arcabouço de informações é que serão base para suggestionar o processo criativo das *escritas*.

Esta relação poderá levar os alunos a encontrar as mais diferentes relações comunitárias, interpessoais e profissionais, o que fornecerá um panorama amplo e reflexivo sobre o constructo artístico, político, social e cultural da comunidade. E, por conseguinte, gera conhecimento sobre a sociedade na qual os estudantes estão inseridos, assim como a valorização de seus bens culturais e de seu processo constitutivo na comunidade.

Também deve-se considerar a realização de um processo analítico, no qual os alunos deverão analisar e selecionar os materiais visuais, estes que, por sua vez, passarão por um processo interpretativo relacionando as histórias com a sensibilidade crítica-estética adquirida pelas AE. Tendo em vista que este material será utilizado na próxima etapa.

Na análise, os alunos já estarão a se conscientizar de seu papel político em relação ao 'arquivo', afinal nesta etapa eles já deverão selecionar textos e elementos visuais (como fotografias e vídeos) que utilizarão para produzir as escritas. Este é um ato de alusão e apagamento no qual o poder arquivista decide o que será inscrito e apresentado, e o que será deixado de lado e olvidado da comunidade.

Esta etapa pode ser considerada a mais complexa e detentora de poder, porque é neste ato de escolha que os alunos deverão entrar em consenso sobre o que eles acreditam ter mais relevância, sobre o que lhes é de mais interesse e que creem que pode ser de interesse para o restante da comunidade. Derrida (2001b) afirma que este é ato de luto para o arquivador, eis que sua decisão infringe a responsabilidade de detrimento, evidencia e apaga rastros, por isso o autor considera que o arquivo tem um grande poder político.

4. Decidir as ferramentas para produzir as escritas;

Novamente o ambiente colaborativo passa a ser um convite para o desenvolvimento das relações interpessoais, respeito e de escuta do outro. Como todo o restante do processo, este também é definido em grupo, pelos alunos e professores, cabe a eles definirem as ferramentas a serem utilizadas. Por exemplo, um grupo pode utilizar o audiovisual enquanto outro utilizará ferramentas digitais; também pode definir-se que ambos mesclam essas ferramentas tecnológicas com as convencionais, como tinta, argila, lápis de colorir etc. Assim, terão de usar a criatividade para fazer uma interação entre as linguagens artísticas, propondo outras formas de explorar as *escritas em dança*.

É importante a atuação do professor ou educador neste momento, pois ele deverá estar atento à NEE de cada aluno e escolher ou sugerir uma ferramenta que se adapte aos alunos. O professor, neste caso, pode optar por utilizar uma TIC ou uma TA.

Seguem mais exemplos de ferramentas:

- Tecidos
- Diferentes tipos de papel
- Diferentes tipos de lápis
- Gesso
- Madeira
- Telemóvel
- Computador

5. *Produzir as escritas, decidir seu suporte e modo de apresentação.*

A última etapa pode ser considerada como a “apresentação dos resultados”, porém, ainda deve-se decidir quantas *escritas* serão produzidas e escolher quais serão os suportes que serão utilizados para inscrever as *escritas em dança*.

Depois de decidir as ferramentas, na etapa anterior, agora os alunos usarão de seu senso estético e criativo para produzir as *escritas em dança*. Como já exemplificado ao longo deste estudo, os alunos podem se utilizar de diferentes técnicas para transcrutar signos linguísticos com a dança a partir dos materiais compilados no ‘acervo’ gerado anteriormente.

É neste ponto que os estudantes transbordam a linguagem e transpassam os limites convencionados dos currículos. A exploração das diferentes ferramentas artísticas, permitem a vazão à criatividade em sintetizar imagens (no sentido amplo deste termo) e signos textuais projetando suas criações para outras textualidades.

Novamente nesta etapa os alunos se confrontam com o processo arquivador, no qual eles decidem ‘onde’ as *escritas em dança* serão inscritas, pois os suportes escolhidos serão fonte de conhecimento transmitido ao outro. O aluno passa a ser confrontado com o ato de luto de suas escolhas para imprimir uma escrita que será herdada por aquele que vem – o futuro. Será no suporte escolhido e apresentado à comunidade que se registrará a visualidade da *escrita em dança* e seus aspectos socioculturais e históricos.

Cristian e Zevallos (2025) salientam que o suporte escolhido como arquivo ainda é permissível de incompletude, ainda há ausência no que foi inscrito, mas que está presente e passível de leituras e interpretações. Portanto, o suporte se projeta para além de si e estão abertos para o futuro. Por este motivo, que ao final, de todo o processo,

compreende-se que uma outra análise interpretativa sobre as *escritas em dança* que foram produzidas, porém não apenas por parte dos estudantes, mas de toda a comunidade escolar.

Também pode ser observado que todo o processo de elaboração das *escritas* não é individual, há a necessidade de adequar a aprendizagem a partir das condições de cada estudante. Além de que, em todas as etapas, os estudantes passam pela vivência da experiencição, ou seja, eles são parte atuante de todo o processo, bem como seus corpos que atuam e utilizam o espaço para gerar memória ‘absorver’ aprendizagens.

Metodologias e materiais didáticos diferenciados podem contribuir para a inclusão, o interesse e o desenvolvimento dos alunos no âmbito acadêmico; Freire (1996) justifica que uma educação (inclusiva) respeita e reconhece as limitações e diferenças em relação às necessidades específicas de cada aluno, mas é necessário que se promova e disponibilize diferentes metodologias pedagógicas para atender essas necessidades.

2.4. As escritas em dança no contexto educacional português

A contemporaneidade ainda enfrenta inúmeros desafios no paradigma da educação a nível global, sobretudo no que tange à EE e à participação plena de alunos no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas que garantam uma aprendizagem equânime. A OCDE (2022) afirma que Portugal conseguiu grandes avanços no panorama educacional, inclusive, sobressaindo-se em relação a outros países europeus. E, segundo a UNESCO (2009), o sistema educacional português obrigatório prima pela criação de uma tipologia de escola capaz de atender a qualquer diversidade social.

Todavia, ainda há um percurso laborioso para efetivar plenamente que todos os alunos possam estar e se sentir incluídos na educação a nível nacional. As dificuldades para garantir o acesso e a participação no contexto escolar são caracterizadas por inúmeras situações, como as socioeconómicas, culturais, formativas, entre outras. O Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (2023) destaca que alunos com deficiência são (ou estão) mais propensos ao abandono escolar por diferentes situações como alteração de rotinas, falta de profissionais capacitados e até preconceito por parte de outros alunos.

É importante a ressalva que, rotineiramente, a inclusão está associada às PcD, porém, a UNESCO (2009) confirma que este conceito no âmbito educacional abrange

alunos com Necessidades Educativas Especiais, com comportamentos disruptivos, que fazem parte de grupos sociais excluídos, com baixo poder aquisitivo, que não dominam a língua natal, entre outros. Sendo assim, ao propor este estudo como uma metodologia inclusiva, é importante compreender que sua aplicação consiste em atender ao maior número possível de estudantes de uma instituição de ensino com intuito de incluí-los em relação ao sentido da aprendizagem em caráter igualitário; considerando que não se deve compreender uma educação inclusiva, sem lançar um olhar crítico e ético para o campo social, visto que todos os estudantes têm o direito de ter um ensino que respeite suas especificidades.

Neste contexto, entende-se que atualmente a educação pressupõe a aplicação de metodologias que possam ser agregadoras e que contemplem todos os alunos, mesmo que seja de forma diferente, mas com a mesma qualidade. As artes sobressaem como agente integrador que assegura a heterogeneidade nas práticas educacionais inclusivas, suas potencialidades expressivas são capazes de expandir os conhecimentos pela multiplicidade de linguagens e modos de aprender que ela fornece. Nesta direção, a dança desvincula-se do corpo e passa a interagir com outros modos de experienciá-la, possibilitando que os alunos interajam entre si, com seu contexto sociocultural, com a diversidade e com a integração de disciplinas; com isso, percebe-se uma potencialização da inclusão de forma reflexiva e criativa.

As *escritas em dança* são outro modo de refletir e apresentar a dança; elas constituem uma forma de escrita expandida, que transborda o entendimento convencional da linguagem, tanto da escrita quanto da dança; extrapola as convicções sobre o corpo e movimento e aproxima o (ou num) espaço-tempo a escrita fonética, a dança e os contextos socioculturais. Sob este prisma, as *escritas em dança* podem se tornar parte do processo das AE como metodologia de ensino que dialoga com outras disciplinas e conteúdos curriculares, com intuito de garantir acesso e participação plena dos alunos.

No âmbito da EE, essa abordagem metodológica apresenta um potencial duplo: pedagógico e emancipador. Pedagógico, porque amplia (ou desconstrói) a utilização do repertório de materiais didáticos, tecnologias e ferramentas artísticas já utilizadas no processo de ensino. Neste sentido, enfatiza-se a proposta de tornar a aprendizagem mais acessível a todos os alunos. Campbell (2009) afirma que em uma escola inclusiva, espera-se que os alunos devem aprender juntos e que as diferenças são parte deste contexto e por isso ninguém deve ser tratado de forma excludente; cabe às escolas

responder de forma diferenciada para cada necessidade educacional especial fugindo das metodologias usuais.

Por sua vez, o potencial emancipador se consolida no decorrer do processo de produção das *escritas em dança*, ao pressupor que os alunos trabalhem em equipa para que todos possam contribuir ao longo das cinco etapas base – a interatividade e respeito são cruciais para incluir os estudantes nesse processo. Neste caso, cabe ao professor ou educador que estará a aplicar a metodologia, garantir estratégias de configuração de grupos para que todos participem da atividade. Assim, são eliminadas barreiras quanto ao preconceito e garantindo que a diversidade seja um componente que incite o respeito.

Noutro aspeto, as *escritas* também permitem que os estudantes interajam com o ambiente em que vivem, com a sua comunidade, e ultrapassem os limites murados que cercam as escolas. A partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, a aplicação do PNA expande as possibilidades do formato de ensino, o que também alarga os caminhos de uma educação mais inclusiva, pois a arte na base do currículo propicia a implementação de unidades curriculares diferenciadas.

Além disso, deve-se considerar que o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, permite que a escola tenha uma autonomia na gestão do currículo em até 25%, além de indicar que este percentual pode ser elevado em vista do desenvolvimento de planos curriculares inovadores, alternativos e que comunguem com outros domínios. A partir desta perspetiva, inserir uma UC que garanta a aplicação da metodologia das *escritas em dança* é algo factível e assegurado legalmente.

À luz do exposto, evidencia-se que a aplicação da metodologia relativa às *escritas* retira os alunos de seu espaço formal de ensino e os leva à prática. Também assegura a interatividade com a cultura e o ambiente em que vive, uma vez que os alunos necessitarão de pesquisar o fazer artístico em sua comunidade e relacioná-lo com outros conhecimentos e conteúdos académicos, o que garante um desenvolvimento integral dos alunos.

Para objetivar uma educação qualificada, especialmente na EE, os alunos devem adquirir um pensamento crítico e questionador, para isso, é importante que exista um pluralismo na sua formação académica, bem como na elaboração curricular. Para mais, garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos requer a gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo e orientações curriculares, permitindo explorar temas diferenciados e aumentar oportunidades para todos os alunos atingirem o seu máximo potencial, garantindo,

assim, o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais (Pappámikail & Beirante, 2022).

O PNA, como uma política pública educacional, viabiliza que as *escritas em dança* possam ser parte do currículo aplicado nas escolas em consonância com a EE, que vislumbra efetivar a inclusão e permite uma articulação com o PA, garantindo a transmissão de valores distanciando os alunos da inculcação de passividade perante sua afirmação social. Neste aspeto, a educação se emancipa não apenas na constituinte de disciplinas, mas na reciprocidade, na construção de vínculos afetivos e na interação que pode ser estabelecida de forma multimodal – em que o indivíduo se comunica com todo o corpo e percepções sensoriais –, com intuito de fortalecer as relações e enfrentar problemas (UNESCO, 2009). As *escritas em dança* constituem um processo criativo e emancipador, envolvem os alunos em uma conscientização de respeito e responsabilidade pelo outro, que são duas características matriciais da inclusão.

Neste aspeto, o contexto histórico da dança cénica ocidental fornece uma reflexão sobre sua inferência como registo simbólico na cultura correlacionado ao desenvolvimento social de comunidades. As suas diferentes manifestações operam na dinâmica para além do corpo fisiológico – apesar de este estar sempre partícipe – e fornecem diferentes entendimentos da própria linguagem da dança, entre eles, destaca-se neste estudo o desenvolvimento da escrita fonética. Também cabe destacar o processo de inclusão no ambiente educativo que a dança propicia, porém, esta dinâmica é um tanto recente, especialmente em Portugal.

Ao direccionar nosso olhar para o percurso evolutivo da dança, compreende-se que ela é inerente ao ser humano, de forma mais instintiva, que ultrapassa os limites da linguagem: os registos pictóricos em cavernas são uma prova disso. Bem como, talvez, neste período antigo, a dança poderia ter um carácter mais inclusivo e todas as pessoas podiam se expressar por meio de movimentos. Porém com a elevação da dança para o patamar das artes, a exclusão se sobressaiu no progresso de uma dança que enaltece a técnica e corpos ‘perfeitos’ aptos para evidenciar uma performance que não abarca corpos atípicos ou pessoas com dificuldade de acesso às artes.

A partir desta concepção, pode-se adotar como exemplo a técnica de dança do ballet clássico, a qual possui movimentos padronizados e delineados com especificidades em sua execução: direção do movimento, grupo muscular envolvido na sua execução, altura, força, tamanho da amplitude, etc. O mesmo também ocorre em outros géneros, como a dança moderna, contemporânea, de salão, entre outras; e caso

o movimento não seja executado com suas características específicas, ele está incorreto, é entendido como feio, errado, mal-executado, ou seja, excludente!

Neste sentido, pode-se entender que o ballet clássico – que, de certa forma, deu origem às outras danças cénicas – atualmente ainda não possibilita a inclusão; a dança moderna, que em sua teorização teria condições de ampliar as possibilidades para que qualquer pessoa pudesse dançar, também não oferece suporte para esta condição. Atualmente, com a dança contemporânea, ainda há resistência para agregar PcD em um ambiente colaborativo de criações cénicas em dança.

Noutra via, as políticas educacionais favorecem a abertura para um processo mais inclusivo da dança no ambiente escolar; todavia, pode esbarrar na infraestrutura e até na carência de professores com formação adequada para ensinar dança e torná-la mais inclusiva. Em Portugal, o PNA se constitui como um marco transformador significativo para consolidar a dança/arte como parte basilar de um currículo abrangente e propício à consolidação de uma participação plena a partir de uma educação especializada.

Contudo, assim como na evolução da dança ocidental, Portugal também tem uma história que enaltece o primor técnico, tendo uma singela rutura com o que se destaca como a ‘Nova Dança Portuguesa’ que surgiu na década de 1970 após a queda do regime ditatorial militar. Esta rutura propaga-se para uma abertura de outras estéticas e enaltece a experimentação, o que assegura a integração de corpos diversos no ambiente cénico, mas ainda marginaliza pessoas em relação ao seu poder aquisitivo – a aprendizagem da dança possui um alto custo financeiro, com gastos com professores em escolas privadas, vestuário, viagens, etc.

Também se leva em consideração, relativamente, uma certa ‘ausência’ da continuidade de dança cénica no cenário português, com um espaçamento temporal que levou a uma marginalização deste segmento na sociedade e, por conseguinte, proporcionou uma demora para se legitimar como conteúdo académico. Talvez, seja um dos motivos pelo qual ainda há pouco espaço para o ensino da dança nas instituições de ensino, bem como, ela ainda não possui tanta representatividade (em relação a outros segmentos artísticos) no PNA. Contudo, deve-se compreender que a dança pode (e deve) estar aberta para outras possibilidades de práticas pedagógicas e com isso, suprir espaços da sua continuidade tanto na comunidade quanto na educação.

A partir do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, as escolas passam a transfigurar-se num ambiente mais inclusivo e, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro de 2019, as escolas passam a dispor de maior

autonomia com um ambiente fecundo para a aprendizagem por meio da arte: o PNA permite articular educação, cultura/arte e comunidade, uma tríade que direciona a escola para um ambiente promissor relativamente à inclusão e ao acesso, bem como à fruição da arte em contexto da comunidade educacional. Segundo o Ministério da Cultura & Ministério da Educação (2024), o PNA fortalece a representatividade da arte e da cultura como meio de promoção do desenvolvimento dos indivíduos e de uma educação inclusiva sob um alinhamento às políticas internacionais como a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, a Declaração da Conferência Mundial da UNESCO sobre Políticas Culturais e Desenvolvimento Sustentável, entre outras.

Apesar destas iniciativas, a dança catalisa uma insurgência no que tange a inclusão no ambiente escolar pela sua condição estar, corriqueiramente, atrelada e condicionada ao corpo e à aprendizagem técnica. Lovatt (2023) salienta que a dança, assim como a metáfora linguística, não é apenas um apanhado de passos e movimentos – a síntese e o vocabulário – ou seja, deve-se reflexionar que a dança não se finda apenas na corporeidade, muito pelo contrário, ela extrapola os limites da linguagem física e se transcruza a outras disciplinas, e pode se integrar às linguagens verbais e não verbais evidenciando outras possibilidades de entendimentos preestabelecidos quanto à AE e a articulação de conteúdos.

Sob este prisma, a EE emerge como um caminho que direciona o ensino e aprendizagem para um espaço agregador, equânime e inclusivo que pode usufruir da dança para reforçar esta condição. Ela passa a definir um princípio pedagógico orientador e estruturante, sendo a elaboração das *escritas em dança*, aplicada por uma metodologia pedagógica que faculta a inclusão de alunos no seu processo criativo de diferentes formas: seja na pesquisa, na utilização de ferramentas artísticas, na criação, no cruzamento de linguagens e disciplinas, na reflexão, etc.

Partindo desta conjuntura, observa-se que as *escritas em dança* desvinculam o corpo como elemento basilar da aprendizagem do próprio paradigma do que é dança. Esta, por sua vez, torna-se parte de um processo criativo agregador e desprovido de exclusividade – inclusive de conteúdo. A dança passa a ser parte do contexto social de cada aluno, e da comunidade escolar, e configura-se como meio – transcruzando conteúdos da história, da linguística, da geografia, da matemática, entre de outras disciplinas que confluem para uma aprendizagem ampliada e distanciada de conceitos e/ou conteúdos fechados. A dança converte-se em troca de saberes, em memória

presentificada que evidencia um passado que pode ainda estar vívido na comunidade, em registo a ser arquivado, em reflexão que insufla o pensamento crítico.

Um currículo integrado, que aproxima as *escritas em dança* ao PNA e às AE, pode proporcionar práticas educativas que reconheçam a dança e suas textualidades como promotora de conhecimento. Além disso, gera uma interlocução entre a história da dança cénica ocidental e a de Portugal com disciplinas e conteúdos escolares, minimizando um contexto de exclusão que a dança promoveu como performance do corpo em seu historial. O PNA passa a dar maior visibilidade à diversidade e despadroniza os processos de ensino convencionais, ele permite gerir propostas educacionais e dialogam com a contemporaneidade, assim como as *escritas em dança*.

Ao propor um alargamento do conceito da escrita, por meio do transbordamento da linguagem derridiana, evidencia-se as *escritas em dança* como uma metodologia aplicável na escola, que por meio de um currículo integrativo permite aos estudantes criarem *escritas em dança* envolvendo variadas disciplinas, conteúdos e ferramentas artísticas. A proposta derridiana enfatiza que a escrita não deve ser mera representação da fala, neste estudo ela se efetiva quando alunos inter cruzam a dança com a escrita fonética no processo de elaboração das *escritas em dança*. Consequentemente, a dança também expande seu próprio conceito de escapa da afixação no corpo fisiológico e passa a agregar memórias que são projetadas para um suporte através dos alunos, os quais necessitarão conhecer (e se reconhecerem) o ambiente social em que se inserem – passando a sentirem-se incluídos na sua própria comunidade ao terem consciência de que são parte dela.

Na elaboração das *escritas em dança*, os alunos com NEE passam a interagir com outros em pequenos grupos na sala de aula e fora dela. Todos são instigados a buscar conhecimento para além dos muros que cerceiam a escola da comunidade, e passam a interagir com artistas locais e fazer relações com outras disciplinas. Por exemplo, ao fazer o mapeamento de artistas e de espaços que promovem a dança na comunidade, o professor de geografia poderia apresentar informações geológicas ou de estrutura urbana indicando, em um mapa, os locais a que os alunos irão aceder. Para isso, podem ser utilizadas diferentes tecnologias, como mapas impressos, imagens digitais de mapas, maquetes, desenhos, etc. que podem ser manipuladas pelos alunos. Em suma, variados formatos de materiais para que todos os alunos possam adquirir conhecimentos partindo de uma aprendizagem de forma participativa, equânime e socialmente situada.

Num mundo cada vez mais informatizado e tecnológico, é importante que o ensino venha a alinhar-se a este movimento, à frente desta perceção, o Conselho Nacional de Educação (2023) recomenda que as TICs devem fazer parte de todo o processo formativo ao longo da vida dos indivíduos como prática educativa desde a fase inicial até à saída da escola, bem como da qualificação continuada de professores. Entende-se que a aplicação de tecnologias no ambiente de ensino exerce uma função crucial para o desenvolvimento e aplicação de um currículo mais abrangente e diferenciado, além de permitir que estudantes com deficiência possam estar integrados numa aprendizagem mais equânime (Conselho Nacional de Educação, 2023).

Ao partir de uma idealização de que todas as escolas em Portugal sejam minimamente equipadas com recursos para atender os alunos de forma inclusiva, especialmente para as PcD – como livros e jogos em braile, rampas, corrimões, Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, cadeira de rodas, computadores acessíveis, etc. –, as Tecnologias de Informação e Comunicação e as Tecnologias de Apoio (TA) tornam-se ferramentas muito significativas para assegurar uma educação mais inclusiva. Dado o facto de que elas contribuem para que os alunos (e professores) tenham acesso a uma ampla gama de recursos, o que permite um ensino dinamizado, interativo e que dialoga diretamente com a interação social atual.

Neste contexto, cabe evidenciar que alunos com NEE podem se beneficiar de tecnologias para assegurar sua aprendizagem, as tecnologias colaboram para que as escolas venham a desenvolver estratégias pedagógicas (como as *escritas em dança*) que se adequem a estes alunos e passem a utilizar tecnologias desde guias de leitura, engrossadores de lápis, letras em relevo, etc., até dispositivos eletrónicos de comunicação aumentativa, sistema de reconhecimento de voz, computadores, comunicadores dinâmicos, teclados virtuais, entre outros que contribuam para que os alunos possam realizar as tarefas necessárias, se adequando para cada aluno e contexto, e participar das atividades educacionais.

Neste sentido, as TA também podem contribuir e conferir a concretização do ensino das *escritas em dança* em sala de aula, em razão que as TA visam atender e incluir alunos com NEE por meio de um aparato diferenciado de dispositivos que minimizem as limitações e dificuldades dos estudantes. O Conselho Nacional de Educação (2023) recomenda que o ensino deve consolidar uma postura inclusiva com o uso das tecnologias, para que, tanto os professores quanto os alunos possam explorar a abundância de recursos que elas proporcionam (como navegadores, telemóveis, leitores de tela, aparelhos auditivos, etc.).

De acordo com a UNESCO (2006), a inclusão digital é uma componente basilar para alcançar a educação inclusiva, em virtude de que as TIC condicionam a participação de alunos com NEE num contexto educativo que corrobora a eliminação de barreiras, a fim de proporcionar a experiência de uma educação mais equitativa. É a partir da premissa de efetivar um caráter inclusivo no ambiente escolar que as *escritas* podem também ser elaboradas com o uso das TIC e das TA. Por exemplo, um aluno com NEE que tenha dificuldades motoras, pode utilizar um *software* de comando de voz ou de escrita alternativa para integrar escritas fonéticas em imagens digitalizadas. Também há *softwares* que permitem às pessoas com dificuldades motoras controlar computadores através de sensores sensíveis ao movimento; bem como lupas e lentes de aumento para alunos com deficiência visual.

Mantoan (2002) afirma que a capacidade de aprendizagem dos alunos pode ser melhorada quando lhes é proporcionado um ambiente que estimule suas potencialidades. Com isso, as tecnologias digitais fornecem, através de computadores, uma vasta gama de kits multimídias capazes de interagir e exponencializar a aprendizagem; Valente (1998) indica que isso é parte do paradigma construcionista, em que o aluno não apenas ‘absorve’ informações, mas sim, também é partícipe e construtor de sua própria aprendizagem.

Segundo a UNESCO (2011), as TIC são consideradas um componente fundamental do processo da aprendizagem que possibilita que os alunos tenham condições de aprender dentro da sua individualidade e de forma compatível com suas necessidades. Consta no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a necessidade da “promoção de aprendizagens no âmbito da disciplina de TIC” e que as escolas devem conter em seus currículos a valoração das artes, das TIC e da práxis e experimentação de trabalhos, e ainda, de componentes regionais e da comunidade local integrados ao processo de ensino e aprendizagens. Estas são características que vão ao encontro da aplicação da metodologia das *escritas em dança* nas escolas, ou seja, ela está totalmente alinhada com a legislação vigente no país.

Operacionalizar as *escritas*, por meio da política educacional do PNA no ambiente escolar, é também uma forma de agregar aprendizagens viabilizadas pela EE, congregando professores especializados, participação e integração da comunidade educativa, acesso e inclusão. Os Eixos elencados no PNA possibilitam uma interlocução com o processo de criação de escritas: no “Eixo A” é descrito a ideia de ampliar a implementação de políticas culturais e educacionais que viabilizam a integração entre a

arte e a comunidade, sempre amalgamado na transversalidade (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2019).

Lovatt (2023) afirma que a dança está além de uma interação física e emocional, que ela é capaz de fortalecer laços afetivos e conexões por meio de sua interação social e envolvimento comunitário, que sua capacidade comunicativa é tão eficaz quanto um sistema linguístico. Nesta direção, as *escritas em dança* dialogam diretamente com o “Eixo A” do PNA, já que agregam a arte e seu fazer que passa a envolver a comunidade por meio de seus artistas e enaltece esta integração, além de gerar um mapeamento cultural quantificável e promover a transmissão de conhecimentos e interação entre professores, estudantes e artistas.

No “Eixo B” do PNA, é aludida a vazão de programas que passam a constituir formações direcionadas à comunidade educativa visando à promoção do pensamento crítico e reflexivo, além de conter medidas que indicam currículos diversificados e inovação pedagógica, publicações que venham a promover a discussão a respeito dos territórios culturais, artes e património (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2019). Deste modo, as *escritas* passam a ser um meio para efetivar estratégias pedagógicas para este fim. No ato do arquivamento das *escritas* em suportes, os alunos geram um resultado (um produto) que necessita de ser apresentado à comunidade (pode ser considerado como uma publicação), este resultado é atravessado por inúmeras camadas – que emergem das 5 etapas necessárias para a produção das *escritas* – instigam os indivíduos à reflexão para sua compreensão.

Por fim, o “Eixo C” é o mais abrangente e dedica-se ao acesso e participação na cultura e na educação inclusiva, tendo o programa “Escolas-polos Culturais” que possibilita a valorização da cultura local e vivências que incentivem o processo criativo e o incremento de novas linguagens e o programa “Campus Cultural”, que se relaciona diretamente com as instituições de ensino superior. Além disso, são apresentadas medidas que congregam um currículo amplificado que possibilita a interlocução entre estudantes, artistas e comunidade (Ministério da Cultura & Ministério da Educação, 2019).

Estas medidas suscitam uma aproximação com o processo de criação das *escritas em dança*, pois sugerem a interface entre alunos, artistas e comunidade com metodologias criativas e inovadoras na educação a partir do ensino das artes. Para sua efetivação é proposto que sejam realizadas tutorias específicas com objetivo de ampliar a aprendizagem e a inclusão. Bem como passa a ser possível que a escola tenha um “Artista Residente”, que pode ser um profissional que tenha conhecimento em processos

de pesquisa em dança e possa promover a experiencição dos alunos na produção das *escritas*.

Para facilitar esta produção, as escolas que aderem ao PNA passam a disponibilizar um “Espaço cultural e Laboratório livre”, ou seja, uma sala em condições para dar suporte aos alunos na exploração da criatividade, transcruzar conteúdos, manipular diferentes tecnologias e ferramentas artísticas para criar as *escritas em dança*. Além disso, os estudantes podem garantir a aplicação da última etapa da metodologia das *escritas em dança* através da medida “Mochila Cultural”, promovendo a troca de saberes entre a comunidade e até mesmo entre outras escolas – em decorrência de que é possível levar o resultado da produção das *escritas* para ser exposto noutras escolas, fazer palestras para explicar como se deu todo o processo, entre outras atividades que podem ser atribuídas por meio dessa medida.

No ato de arquivamento, na prática em que o aluno inscreve sua *escrita* em suporte, ele passa a dar luz a um registo imagético que fica para o futuro (para o herdeiro), por conseguinte, a escola pode criar uma galeria virtual (*online*) dos arquivos que podem conter imagens, áudios, vídeos, além da digitalização do que foi produzido. Este é outro exemplo de ações que se alinham com o PNA, desta forma, assegura-se o acesso para alunos com NEE e para a comunidade escolar, além de promover a visibilidade do trabalho dos alunos e fomentar a memória, as artes, as aprendizagens e a cultura local.

As escolas podem assegurar a efetivação desta proposta incluindo a metodologia no Plano Cultural de Escola, já que este é elaborado e planejado por toda a comunidade escolar, e dá voz aos alunos e artistas locais; a escola ainda passa a ser entendida como um espaço cultural que abarca variadas manifestações artísticas para que estas façam parte da rotina e do currículo escolar.

CONCLUSÃO

É infactível compreender a escola inclusiva somente como uma estrutura arquitetónica que viabiliza acessibilidade para PcD, pois hodiernamente, a inclusão promove-se de forma mais ampla, por meio de atitudes que integram e promovem autonomia aos indivíduos. A escola não deveria erguer muros que desvinculam os alunos do seu próprio ambiente social, muito pelo contrário, a escola deveria potencializar o convívio, a troca de saberes e a interação cultural que envolve a comunidade educativa e a sua sociedade.

A partir desta constatação, este estudo sugere um enriquecimento do currículo das escolas por meio da aplicação da metodologia da criação das *escritas em dança*. Sob a égide de que as *escritas em dança* emergem a partir da noção da desconstrução e do transbordamento da linguagem derridiana, que sugere que a escrita fonética não comporta tudo o que ela se propõe (enquanto signo linguístico e redução da escrita como representação da fala) e que ela é passível de outros entendimentos e desdobramentos. Portanto, as *escritas em dança*, em seu âmago, promovem um processo inclusivo e transdisciplinar no decorrer do seu ato criativo constitutivo.

Neste sentido, o estudo atingiu seus objetivos ao demonstrar que as *escritas em dança* também deslocam a lógica disciplinar com conteúdos fragmentados ao proporcionar uma metodologia transdisciplinar no processo de ensino/aprendizagem. A sua articulação entre diferentes linguagens permite evidenciar diferentes saberes dentro das áreas de conhecimento ancoradas na realidade do contexto sociocultural dos alunos. A participação ativa dos alunos no processo de elaboração das *escritas em dança*, desde a pesquisa comunitária até ao arquivamento das *escritas*, promove o desenvolvimento das competências colaborativas o que fundamenta o conceito de inclusão.

A aplicação metodológica das *escritas em dança* no ambiente escolar a partir de uma Proposta de Trabalho, torna-se factível ao dialogar com o PNA, considerando que as escolas que aderem a esta política educacional possuem maior facilidade em efetivar a aplicação de metodologias diferenciadas em seus currículos, haja vista que têm a arte como componente principal para a construção de um currículo integrativo que permite transcruzar disciplinas. O PNA, tendo a arte como base curricular, é um mecanismo constitucional que converge para uma educação mais inclusiva, pois permite a aplicação de um currículo mais aberto e

valoriza a participação comunitária.

Este estudo também denotou sobre o contexto artístico e sociocultural local em que a dança se presentifica: em Portugal pode-se constatar um constructo recente – enquanto na Itália a dança cénica tem evidências a partir de 1400, em Portugal ocorre somente em 1940, tendo maior relevância a partir de 1970 – e que carece de mais atenção. Apesar de a dança portuguesa ter seu apogeu no período contemporâneo, ela ainda é pouco valorizada e otimizada no ambiente escolar, no qual a prática da dança associa-se à prática da educação física, por exemplo. Além disso, ao analisar a documentos oficiais legislativos, percebe-se que a constituição curricular do 2º Ciclo, não evidencia a dança em sua conjectura na práxis educativa.

Há que considerar que a Portaria n.º 223-A/2018, de 03 de agosto, consolida o ‘Ensino especializado’ (Ensino Articulado) da dança com um plano de estudos que se integra à matriz curricular da escola, no entanto, restringe a ampla participação, primeiramente porque este ensino ocorre fora do ambiente escolar – o que pode dificultar o acesso – de igual modo, tem um carácter profissionalizante, que assim como o contexto histórico da dança ocidental, é excludente em sua prática ao definir o ballet clássico e a dança contemporânea como disciplinas basilares – o estudante cadeirante, por exemplo, passa a estar excluído do Ensino especializado, já que não conseguirá executar passos de ballet clássico.

Sob este aspeto, o próprio PNA igualmente é deficitário relativamente à implementação e ao fomento da dança no ambiente escolar; a Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, de 21 de fevereiro, não indica procedimentos sobre a dança e a sua potencialidade inclusiva. Ao contrário disso – assim como em praticamente todos os documentos analisados –, esta Resolução descreve que o PNA possui correlação com programas nacionais de literatura, cinema, artes e museus. Desta forma, observa-se que a história da dança portuguesa está amalgamada na exclusão, tanto dos indivíduos quanto da sua própria linguagem.

Levando em consideração que o Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018, que permite a gestão curricular diversificada com variadas metodologias e estratégias de ensino, bem como o Decreto-Lei nº 55/2018, de 06 de julho, que garante às escolas até 25% de autonomia curricular, as *escritas em dança* se consolidam como um caminho diferenciado como metodologia que possibilita agregar variadas disciplinas no decorrer das suas 5 etapas de aplicação, e efetivar que o PA tenha adquirido as AE e passe a integrar a sociedade como um indivíduo com autonomia e senso crítico.

A EE também se consuma com uma libertação do currículo, almejando promover

um trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens, com explorações transdisciplinares diversificadas (DGE, s.d.). A OCDE (2020) pressupõe que o currículo tenha um aspeto interdisciplinar para objetivar a aprendizagem dos alunos. Entretanto entende-se que esta proposta poderia ser admitida e amplificada com a implementação de um currículo transdisciplinar, tendo em vista que o PNA já garante esta premissa.

Neste aspeto, este estudo também demonstrou que a utilização de diferentes ferramentas de expressão artística propicia que estudantes com diferentes perfis possam ampliar seus conhecimentos de forma acessível. Sendo assim, a produção das *escritas em dança* torna-se um mecanismo de ensino que opera de forma aberta, agregando e ampliando significativamente a participação de estudantes e mitigando a exclusão no ambiente escolar – em consonância com um currículo integrativo.

As ferramentas artísticas indicadas neste estudo garantem a execução da Proposta de Trabalho e ampliam a possibilidade de participação dos alunos em suas diferentes necessidades, bem como dialogam com a utilização de TIC e TA. A elaboração das *escritas em dança* permite que os alunos entrem em contacto com ferramentas digitais, como *softwares*, aplicações de telemóvel, máquinas fotográficas, além de materiais convencionais e/ou técnicas artísticas que envolvem a pintura, escultura, desenho, entre outras. As ferramentas podem ser adaptadas e selecionadas pelos professores e educadores, de acordo com a necessidade de cada aluno; elas podem ser direccionadas para atender um aluno, mas que acaba por agregar todos. As ferramentas artísticas são fundamentais para inscrever e arquivar memórias em diferentes suportes que ficarão destinados ao futuro – ao herdeiro que lerá a sua textualidade.

A potencialidade da elaboração das *escritas em dança* exponencia o senso de pertencimento dos alunos por meio de um processo de pesquisa na (e sobre a) comunidade em que estão inseridos, o que desempenha um papel fundamental para o seu processo de desenvolvimento e tomada de consciência, porque atribui para um sentido de pertencimento significativo sobre a realidade fática de sua própria história. Por conseguinte, não importa apenas o ato de pesquisar e levantar dados históricos, mas também o ato de perceber e reconhecer sua constituição e sentir-se estar incluído no seu ambiente social e cultural.

Sob esta ótica o PNA propicia que a dança seja deveras um agente inclusivo e que de facto passe a ser parte perene das disciplinas escolares. À vista disso (também na tentativa de compreender os pressupostos implícitos à história comunitária), as *escritas em dança* favorecem a um estudo transdisciplinar relativamente à história local

trazendo à luz acontecimentos outrora olvidados ou quase apagados. Estes acontecimentos podem ter relação não somente com a história comunitária local, mas com a história distrital, nacional ou até mundial – como um rizoma de micro-história que converge para uma macro-história.

Além disto, como um dos resultados deste processo investigativo, foi elaborada e proposta uma Proposta de Trabalho estruturada, assente numa teoria e em pressupostos desenvolvidos ao longo da investigação, que explicita a sua operacionalização como prática pedagógica aplicada no meio escolar para a criação das *escritas em dança*. Apesar de a Proposta de Trabalho não ser um modelo fechado, pois pode ser adaptada aos diferentes perfis e contextos escolares, é possível constatar que ela também se relaciona diretamente com a legislação educacional vigente em Portugal, como o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, ambos apresentam informações sobre a institucionalização de currículos e metodologias diferenciadas, a fim de efetivar os processos que mitigam a exclusão. Com isso, é possível que todos os alunos adquiram as AE, em consonância com o que estabelece o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como conhecimentos, capacidades e atitudes.

Este estudo também possibilitou averiguar a necessidade de realizar de uma pesquisa de campo que envolva todas as escolas que aderiram ao PNA, com isso, poder-se-ia identificar se na prática são consolidadas as diretrizes que constam no PNA, especialmente, se as artes assumem o eixo curricular e se desdobram nas outras disciplinas e como isso ocorre no currículo; também poder-se-ia identificar quais medidas são aplicadas e identificar quais são os resultados e quais são os segmentos artísticos mais recorrentes neste processo de ensino.

São inúmeras as incertezas que tangem às estratégias a serem usadas e os caminhos a serem seguidos para que as pessoas com NEE sejam inseridas no contexto social, educacional e inclusivo. Entretanto, por meio deste estudo, é possível compreender que a proposta de produção de *escritas em dança* na EE passa a ser entendida como uma aliada da práxis de ensino com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem com equidade, oportunidades e com a possibilidade de adaptação dos procedimentos, recursos como ferramentas artísticas pedagógicas direcionadas às necessidades de cada um no ambiente escolar.

A dança inserida no contexto académico é capaz de gerar conhecimento, pois ela também pode ser considerada como manifestação cultural e linguagem comum a qualquer indivíduo e permite que este se reconheça como produtor de conhecimento.

Com a premissa da desconstrução derridiana, a dança expande ainda mais no campo das possibilidades educativas, alinhando-se ao PNA para uma metodologia inclusiva que, de certa forma, reconfigura as práticas pedagógicas convencionais através das *escritas em dança*. Esta opera, epistemologicamente, numa dimensão complexa que potencializa a criatividade dos alunos e seu envolvimento sociocultural, além de legitimar a diversidade como potencial para superar obstáculos e os limites sociais e do corpo, possibilitando registos de memória e de conhecimento de maneira transdisciplinar.

BIBLIOGRAFIA

- Albarelo, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (1ª ed.). Gradiva.
- Almeida, A. T. & Fernandes, N. (2010). *Intervenção com crianças, jovens e famílias: pensar as práticas centradas em direitos in Intervenção com crianças, jovens e famílias: estudos e práticas* (1ª ed.). Edições Almeida.
- Almeida, M. C. R. S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores* (1ª ed.). Direção-Geral da Educação.
- Alves, M. A. (1988). *Dança* (1ª ed.). Publicações Dom Quixote.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*. UIED.
- Andrade, M. M. (2002). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas* (5.ª ed.). Atlas.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. (5ª. ed.). Edições 70.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática* (1ª ed.). Didática Editora.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementariedade? *Revista JÁ*, 64, 40-43.
- Berté, O. (2015). *Dança contempop: Corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se* (1ª ed.). Editora UFSM.
- Bertoni, G. I. (1992). *A dança e a evolução* (1ª ed.). Tranz do Brasil.
- Bernich, C. (2023). *Transbordamentos da linguagem: um pensamento sobre a dança cênica na cidade de Bento Gonçalves a partir da desconstrução derridiana*. <https://repositorio.ucs.br>
- Bernich, C. & Zevallos, V. (2025). Transbordamentos da linguagem: A dança cênica e a escrita. *Revista estud(i)os de dança*. 3. Nº 1. <https://doi.org/10.53072/RED202501>
- Bernich, C. & Zevallos, V. (2026). Transbordamentos da linguagem: a dança cênica em Bento Gonçalves. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. 14. Nº 2. <https://doi.org/10.34639/rpea.14i2.305>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourcier, P. (2001). *História da dança no ocidente* (2ª ed.). Martins Fontes.

- Campbell, S. I. (2009). *Múltiplas faces da inclusão* (1ª ed.). Wak.
- Carpeggiani, M. B. in Bernich, C. (2023). *Converso .cenas de dança* (1ª ed.). Educs.
- Conselho Nacional de Educação (2023). Recomendação n.º 3/2023.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2023-224970496>
- Coli, J. (2002). *O que é arte* (1ª ed.). Brasiliense.
- Cosme, A.; Neto, D. F.; Pedro, N. & Couvaneiro, S. R. (2021). *Inovar em Cascais: corpo ativo, cérebro aprendente* (1ª ed.). Câmara Municipal de Cascais.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si: corpo, emoção e consciência*. (1ª ed.). Temas e Debates.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 157-172.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro - Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva.
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico* (1ª ed.). Atlas.
- Derrida, J. (1973). *Gramatologia* (1ª ed.). Perspectiva.
- Derrida, J. (1998). *Carta a um amigo japonês*. In: Ottoni, P. (1ª ed.). Unicamp/Fapesp.
- Derrida, J. (2012). *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível* (1ª ed.). Ed da UFSC.
- Derrida, J. (2014). *A escritura e a diferença* (3ª ed.). Perspectiva.
- Derrida, J. (2001a). *Posições* (1ª ed.). Autêntica.
- Derrida, J. (2001b). *Mal de arquivo: uma impressão freudiana* (1ª ed.). Relume Dumará.
- Derrida, J. (1991). *Limited Inc* (1ª ed.). Papyrus.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Ministério da Educação.
- Fazenda, M. J. (2012). *Dança Teatral: ideias, experiências, ações* (1ª ed.). Edições Colibri.
- Faro, A. J. (1986). *Pequena História da Dança*. (2ª ed.). Jorge Zahar.
- Ferreira, M. S., Santos, P. L., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspectiva estática a uma perspectiva dinâmica da funcionalidade. *Rev. bras. educ. espec.* 18 (4). <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400002>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Foucault, M. (1979). *A microfísica do poder* (1ª ed.). Edições Graal.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber* (7ª ed.). Forense Universitária.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2ª ed.). Paz Terra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (1995). *Como elaborar projetos e pesquisa*. (3ª ed.). Atlas.
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo. *Investigar em educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multifacetado* (p. 39-63). Várzea da Rainha Impressores S. A.
- Harlan, V. (2021). *O que é arte?: uma conversa com Joseph Beuys* (1ª ed.). Orfeu Negro.
- Johnson, C. (2001). *Derrida, a cena da escritura* (1ª ed.). UNESP.
- Lima, M. P. (2018). O inquérito sociológico: problemas de metodologia. *Rev UIIPS*, 2, v. VI, 29-40.
- Lovatt, P. (2023). *O poder da dança: a ciência e a arte de se tornar mais forte, mais esperto e mais feliz* (2ª ed.). Agir.
- Lösch, S.; Rambo, C. A.; Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 18. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Mantoan, M. T. E. (2002). Ensinando a turma toda - as diferenças na escola. *ARTMED* v. 20, 18-28.

- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Ministério da Cultura & Ministério da Educação (2019). Plano nacional das artes: uma estratégia, um manifesto. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Ministério da Cultura & Ministério da Educação (2024). Plano nacional das artes: um manifesto, uma estratégia. https://www.pna.gov.pt/wp-content/uploads/2024/10/Manifesto_Estrategia_PNA_2024_2029.pdf
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo* (1ª ed.). Sulina.
- Morin, E. (2005a). *Ciência com consciência* (8ª ed.). Bertrand Brasil.
- Observatório da Deficiência E Direitos Humanos (2023). *Pessoas com deficiência em Portugal: indicadores de direitos humanos 2023*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Universidade de Lisboa.
- OECD. (2022). *Review of inclusive Education in Portugal*. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Oliveira, F. H. M. (2014). *Os memes e a dança-teatro de Pina Bausch* (1ª ed.). Performatus.
- Oliveira, G. C., Brenelli, R. P., Fini, L. D. T. & Boruchovitch, E. (2022). *Psicopedagogia: desafios e práticas no contexto educativo* (1ª ed.). Vozes.
- Pasi, M. (1991). *A dança e o bailado: guia histórico das origens a Béjart* (1ª ed.). Caminho.
- Pappámikail, L. & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: educação inclusiva. Módulo 1: Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (1ª ed.). Areal editores.
- Piovesan, A. & Temporini, E. R. (1968). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, 29 (4), 318-25.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Portinari, M. (1995). *História da dança* (2ª ed.). Nova Fronteira.

- Possamai, E. R. (2023). *Entre linguagem: desconstrução de Jacques Derrida e expansão de campo de Rosalind Krauss (d)nas artes espaciais*. <https://repositorio.ucs.br>
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.
- Ribas, T. (1959). *Que é o Ballet* (3ª ed.). Coleção Arcádia.
- Santos, E. C.; Milanesi, B. & Oliveira, S. F. M A. (2025). *A Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo: políticas, formação e prática* (1ª ed.). Edifes.
- Sasportes, J. (1979). *Trajectória da dança teatral em Portugal* (1ª ed.). Instituto da Cultura Portuguesa.
- Sassaki, R. K. (2003). *Como chamar as pessoas que têm deficiência* (1ª ed.). RNR.
- Siqueira, D. C. O. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena* (1ª ed.). Autores Associados.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (2ª ed.). Instituto Piaget.
- Tavares, I. M. (2005). *Educação, corpo e arte* (1ª ed.). IESDE.
- Taylor, D. (2013). *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas* (1ª ed.). Editora UFMG.
- Tércio, D. In Pasi, M. (1991). *A dança e o bailado: guia histórico das origens a Béjart* (1ª ed.). Caminho.
- UNESCO. (1994). *Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade* (94ª ed.). UNESCO.
- UNESCO (2006). *ICTs in Education for People with Disabilities*. UNESCO. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf>
- UNESCO (2009). *Tornar a educação inclusiva*. UNESCO.
- UNESCO (2011). *TIC Acessíveis e Ensino Personalizado para Alunos com Deficiências: um diálogo entre Educadores, Indústria, Governo e Sociedade Civil*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* (1ª ed.). UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. In *Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação*. Fundación SM.
- UNESCO. (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?* UNESCO.

UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning*. UNESCO.

Valente, J. A. (2002). *Computadores e conhecimento: repensando a educação* (2^a ed.). Unicamp/NIED.

Zanini, R. S. & Cruz, R. M. (2023). *Neuropsicologia dos distúrbios motores* (1^a ed.). Editora Ampla.

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

ANEXOS

- 1. Anexo A – Proposta de Trabalho**

PROPOSTA DE TRABALHO

PRODUÇÃO DE ESCRITAS EM DANÇA

1 - IDEÁRIO DA UC

2 - OBJETIVOS

3 - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

4 - MÉTODO/ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

5 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

6 - AVALIAÇÃO

ANO LETIVO 2025/2026

1 – IDEÁRIO DAS PLANIFICAÇÕES

Introdução

A Escola é um lugar de disponibilidade para aprender; é onde se ensina e aprende sobre nós mesmos: porque é na relação com o outro que cada um de nós pode aprender. Construir uma excelente relação com os Alunos requer sensibilidade e flexibilidade, pois as experiências de ensino/aprendizagem que têm um grau emocional, resultam num registo privilegiado na mente dos Alunos.

A relação com o outro é de suma importância para o (des)envolvimento social e cultural. No processo de ensino, cabe perceber e identificar como o aluno se relaciona com o outro – e com a própria capacidade de aprender – nos processos de aprendizagem, para assim adotar estratégias de ensino direcionadas às necessidades de cada aluno.

Com isso, torna-se necessário romper com os modelos de ensino tradicionais do séc. XX e direcionar-se para um ensino que congregue toda a comunidade educativa, com currículos mais integradores que forneçam voz e senso crítico aos alunos, tendo as artes como base para a estruturação de diferentes metodologias.

A Unidade Curricular parte da ideia de que a *escrita em dança* excede a convencionalidade da escrita fonética, direcionando-a para uma escrita mais abrangente que passa a envolver toda a comunidade escolar, além de integrar outras disciplinas no seu fazer pelos alunos. As *escritas em dança* são arquivadas em diferentes suportes a partir de um processo que inclui inscrições imagéticas, corpóreas, memórias e a própria escrita fonética (gráfica), a partir da noção de “transbordamento da linguagem” proposta pelo filósofo Jacques Derrida.

Durante todo esse processo, os alunos se envolvem com a cultura, história e memória de sua comunidade de forma prática e ativa; (re)conhecem artistas locais e suas influências no contexto em que vivem. Os alunos também se reconhecem como agentes partícipes de sua sociedade aprimorando seu senso crítico.

2 - OBJETIVOS

No final da Proposta de Trabalho, o estudante deverá ser capaz de:

- Compreender, de maneira básica, a noção de “transbordamento da linguagem” e sua aplicação à dança cénica;
- Compreender a relação entre o conceito de arquivo relacionado à *escrita em dança*;
- Identificar e elaborar diferentes modos de inscrição em dança (fonéticos/imagéticos), a partir da utilização de diferentes ferramentas artísticas;
- Produzir *escritas em dança*, que se relacionem com a história da dança cénica de sua comunidade, para arquivá-las em diferentes suportes;
- Refletir, criticamente, sobre a proposta de produzir *escritas em dança* como forma de arquivo e salvaguarda da memória cultural comunitária.

3 - COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS

Competências Técnico-Artísticas:

- Promoção do potencial artístico criativo do Aluno;
- Estimulação do desenvolvimento multimodal;
- Desenvolvimento das capacidades críticas/interpretativas;
- Conhecimento e aquisição da linguagem da escrita e da dança;
- Contacto com ferramentas de criação artística;
- Fomentar a comunicação verbal e não-verbal;
- Enriquecimento do compromisso artístico, social e cultural.

Competências interpessoais:

- Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia;
- Desenvolvimento do senso de inclusão, participação e equidade;
- Manifestação de hábitos de trabalho;
- Aprimoramento do trabalho em grupo e da relação com o outro;
- Capacidade de gerenciamento de tempo;
- Consciencialização como indivíduo transformador em sua comunidade;
- Respeito pela diversidade no ambiente socio escolar.

4 - MÉTODOS/ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Introdução

A metodologia aplicada durante o processo de elaboração das *escritas em dança*, propõem-se em eliminar barreiras que evidenciam a exclusão, tendo como base a arte num currículo integrativo que permite a transdisciplinaridade das matérias. Assim, direciona-se o processo de ensino e aprendizagem para as metodologias ativas, alinhando as práticas pedagógicas com os processos cognitivos e neurais envolvidos na aprendizagem, promovendo uma experiência educativa mais fundamentada, eficaz e envolvente.

Para isso, os professores passam a utilizar aulas teórico-práticas que se alicerçam em teorias consistentes, mas que devem ser adaptadas à cada faixa etária (ano escolar). Além de utilizar ferramentas que possam auxiliar na aprendizagem de alunos com NEE, como tradutores, *Softwares* de computadores e/ou aplicações de telemóveis com leitores de ecrã, por exemplo.

As escolas que aderem ao PNA possuem, ao menos, uma sala adaptada e equipada para realizar experimentações artísticas, com isso, são realizados laboratórios de criação para os alunos executarem tarefas e exercícios com ferramentas artísticas.

O professor divide a turma em grupos e realiza uma espécie de tutoria para os alunos, a fim de colaborar no processo de aquisição de aprendizagem e na organização/elaboração de pesquisas. Após, é feita uma análise documental que aproxima os alunos de sua cultura e comunidade.

Como forma de registo e avaliação, os alunos devem elaborar um documento reflexivo sobre todo o processo da criação das escritas, sendo este semanal, bem como uma autoavaliação com intuito de reconhecer os conhecimentos adquiridos.

São norteadores desta Proposta de Trabalho as seguintes etapas metodológicas:

- 1 Mapear pessoas que trabalham na área da dança na comunidade local;
- 2 Preparar estratégia de recolhimento de dados;
- 3 Fazer a recolha de material arquivado pelos trabalhadores da dança e análise dos dados recolhidos;
- 4 Decidir a ferramenta para produzir as escritas;
- 5 Produzir as escritas, decidir o suporte e modo de apresentação.

5 - CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

1º Período	Processo de aprendizagem sobre as escritas em dança • Teoria adaptada para cada nível etário; • Pesquisas teóricas sobre a temática; • Apresentação de autores teóricos; • Ensino sobre simetria/assimetria, linhas e pontos. Estimulação criativa • Imagens; • Objetos; • Vídeos. Manipulação de ferramentas artísticas • Prática com lápis coloridos, ceras coloridas, canetas; tinta guache, etc.; • Combinação de cor; • Manipulação de imagens e em <i>software</i> de computador – <i>paint</i>, <i>paint3D</i>. Aplicação de ferramentas artísticas • Prática de colorir desenhos e imagens; • Prática em desenho de formas geométricas. Tempo • 45 minutos para cada atividade. Relações • Aproximar as informações com a cultura local. Estratégias estruturais • Aplicação de simetria/assimetria, formas geométricas e escrita fonética (alfabética) nas criações. Exploração do espaço cénico comunitário • Mapeamento e identificação de locais de desenvolvem e promovem dança. Apresentações formais ao público • Apresentar aos colegas de turma as criações imagéticas de cada aluno.
2º Período	Processo de aprendizagem sobre as escritas em dança • Teoria adaptada para cada ano; • Pesquisas teóricas sobre a temática; • História da dança; • Artes visuais; • Teoria das cores. Estimulação criativa

	• Textos, poemas, histórias; • Imagens de arte e de fotografia; • Esculturas; • Obras de arte. Manipulação de ferramentas artísticas • Prática com lápis coloridos, ceras coloridas, canetas; tinta guache, etc.; • Prática com argila; • Combinação de cor; • Manipulação de imagens e em <i>software</i> de computador – <i>paint</i>, <i>paint3D</i>. Aplicação de ferramentas artísticas • Prática de colorir desenhos e imagens; • Prática em desenho de formas geométricas. Tempo • 45 minutos para cada atividade. Relações • Aproximar as informações com a cultura local; • Visitas em museus históricos; • Visitas em galerias de arte. Estratégias estruturais • Dividir a turma em grupos (no mínimo 02 grupos); • Elaboração de <i>escritas</i> a partir das experiências em museus e galerias de arte; • Produzir <i>escritas</i> (com os referenciais do item acima) utilizando as ferramentas artísticas deste período; • Utilizar suportes como papel para imprimir e pintar, base em madeira para argila, tecido para pintura com tintas. Exploração do espaço cénico comunitário • Mapeamento e identificação de artistas locais trabalham com dança; • Contacto para agendar “entrevista” com esses artistas e como elas serão armazenadas; • Organizar forma de deslocar até o local da entrevista. Apresentações formais ao público • Apresentar aos colegas de turma as criações imagéticas de cada aluno; • Apresentar à turma os locais que promovem a dança, e artistas que serão entrevistados.
3º Período	Processo de aprendizagem sobre as <i>escritas em dança</i> • Pesquisas teóricas sobre diferentes formas de escrever; • Entrevista com artistas locais;

	• História da comunidade local; • História da Arte. Estimulação criativa • Videodança; • Arte digital; • Literatura moderna e contemporânea (com formas diferentes de escritas); • Música clássica e contemporânea. Manipulação de ferramentas artísticas • Prática com gesso; • Combinação de diferentes ferramentas; • Manipulação de imagens e em <i>software</i> de computador – <i>Photoshop</i> e <i>Movie maker</i>; • Manipulação de imagens e vídeos em plataforma de design gráfico online, como o <i>Canva</i>, <i>Arasaac</i>, <i>NVDA (NonVisual Desktop Access)</i>, <i>Jaws</i>, <i>Chatgpt</i>, etc.; • Manipulação de fotografia digital ou impressa; • Utilização de aplicações de telemóveis para editar imagens e vídeos. Aplicação de ferramentas artísticas • Criar <i>escritas</i> a partir do material adquirido nas entrevistas; • Produzir <i>escritas</i> com diferentes ferramentas; • Produzir <i>escritas</i> com fotografia, vídeo, escultura, etc. Tempo • 45 minutos para cada atividade. Relações • Aproximar as informações com a cultura e história local; • Utilizar imagens e vídeos de artistas locais adquiridas nas entrevistas. Estratégias estruturais • Criar um acervo com material adquirido nas entrevistas; • Elaborar as <i>escritas</i> nos grupos divididos anteriormente; • Produzir <i>escritas</i> utilizando o acervo de materiais adquiridos nas entrevistas (como fotografias, vídeos, etc.); • Utilizar suportes como papel, madeira, argila, tecido, para inscrever e arquivar as <i>escritas</i>. Apresentações formais ao público • Organizar, esteticamente em forma de exposição, as <i>escritas em</i> dança produzidas; • Convidar a comunidade local para apreciar e analisar as criações; • Apresentar à comunidade as <i>escritas</i> produzidas.
--	--

	Avaliação crítica • Produzir uma avaliação crítica reflexiva por parte dos alunos; • Solicitar à comunidade uma avaliação sobre a apresentação das <i>escritas</i> – pode ser feita por vídeo, gravação de áudio ou de forma escrita; • Analisar se as criações possuem relação com as produções e artistas locais.
--	--

6 - AVALIAÇÃO

Introdução

Urge primeiramente clarificar que a avaliação não é o objetivo de mensurar, quantitativamente, o conteúdo aprendido em cada disciplina; a avaliação deve ser considerada como uma aliada do ponto de situação da compreensão e aquisição do conteúdo de aprendizagem. Com base nas interações mais significativas na vida dos alunos, em constante relação com a comunidade educativa, constrói-se representações cognitivas que englobam aspetos sobre si próprio, o outro e a relação com os outros, e estas representações podem ser decisivas na autoestima e autoconfiança dos alunos. A escola deve ser o local onde os alunos se sintam acolhidos e motivados a fazer descobertas sem que as cobranças pelas notas comprometam a aprendizagem e o desenvolvimento emocional.

Por outro lado, torna-se prioritário adotar medidas de prevenção a lacunas nas aprendizagens que, por vezes, dão origem ao desinteresse e à desmotivação dos Alunos direcionando-se para o insucesso escolar. Neste sentido, cabe à escola assegurar que o aluno busque melhorar, e entender que o seu sucesso também depende de esforço e dedicação.

DOMÍNIO DA AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS GERAIS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO	
Competências Técnico-Artísticas	Domínio dos conceitos teóricos	• Desempenho na aquisição de conteúdo teórico; • Entendimento sobre transbordamento da linguagem, arquivo e <i>escritas em dança</i>;	• Observação direta dos conhecimentos em termos de execução em cada aula; • Capacidade de resposta do aluno aos exercícios	15%

		• Conhecimento sobre história local e da arte; • Conhecimento de técnicas e ferramentas artísticas.	propostos pelo professor.	
	Domínio dos conceitos Tempo-Dinâmica	• Noção de tempo de execução de tarefas.	• Observação direta na capacidade de gerenciamento de tempo dos alunos.	5%
	Competências Interpretativas e de relações	• Identificação das diferentes noções teóricas e práticas apresentadas; • Capacidade de interpretar conteúdos; • Capacidade de relacionar os conteúdos com as práticas e exequibilidade; • Capacidade de concentração e memorização;	• Observação direta dos conhecimentos em termos de execução em cada aula; • Capacidade de resposta do aluno aos exercícios propostos pelo professor; • Observação direta dos conhecimentos em termos de execução de tarefas.	20%
	Manipulação e aplicação dos métodos de composição	• Noção e aquisição de estrutura estética e técnicas para elaboração de <i>escritas em dança</i>; • Capacidade de utilizar ferramentas artísticas apresentadas para criação de escritas; • Capacidade de criar escritas utilizando noções de cor e figuras geométricas; • Capacidade de escolha de materiais e suportes para a criação das <i>escritas</i>. • Capacidade de manipular imagens e vídeos com as ferramentas propostas;	• Observação direta dos conhecimentos em termos de execução em cada aula; • Observação direta dos conhecimentos em termos de execução tarefas a partir das propostas do professor; • Conceção, organização e apresentação de trabalho individual ou em pequeno grupo.	20%

		• Aplicação e demonstração das competências adquiridas através da apresentação das <i>escritas em dança</i> em um suporte arquivável.		
	Análise crítica das criações	• Capacidade de observação e identificação dos elementos, técnicas, ferramentas; • Capacidade de integração e verbalização do observado e produzido; • Capacidade de elaborar e propor propostas de melhoria/alteração do observado.	• Observação direta dos alunos (inter pares).	10%
			• Observação direta dos professores.	20%
Competências Interpessoais	Assiduidade, pontualidade e comportamento	• Apresentação do material necessário às aulas; • Respeito pelos outros, pelos materiais e pelos equipamentos; • Postura em apresentações públicas em sala; • Participação ativa nas atividades; • Pontualidade na efetivação das atividades; • Postura em visitas e atividades fora da escola.	• Observação direta	5%
	Estudo, interesse e participação	• Empenho e Interesse na execução das atividades; • Cumprimento das tarefas propostas.		5%