

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância

Atividades Rítmicas e Expressivas em contexto de Enriquecimento Curricular

Marta Sofia Rosa Pinto

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marta Sofia Rosa Pinto

Atividades Rítmicas e Expressivas em contexto de Enriquecimento Curricular

Dissertação de Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, apresentada ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra
para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Rui Manuel Sousa Mendes

Arguente: Prof. Doutor Abel Aurélio Abreu de Figueiredo

Orientador: Prof. Doutor Gonçalo Nuno Figueiredo Dias

Agradecimentos

Neste considerável ciclo da minha vida, compete-me manifestar o meu reconhecimento a todas as pessoas que de uma forma direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ao *Professor Doutor Gonçalo Dias*, pela excelente orientação, disponibilidade total, incentivo, motivação, amizade demonstrada, apoio e cooperação deste estudo.

À *Professora Doutora Cristina Rebelo Leandro*, pela excelente orientação, disponibilidade, incentivo, motivação, amizade e cooperação deste estudo.

Ao *Professor Doutor Fernando Martins*, pela excelente orientação no tratamento estatístico dos dados, pela disponibilidade e amizade.

Ao *Professor Pedro Almeida*, pela total disponibilidade, incentivo, motivação, amizade demonstrada e pela colaboração deste estudo.

À *Professora Paula Almeida*, pela disponibilidade, incentivo, motivação, amizade demonstrada e pela colaboração deste estudo.

Aos *Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular*, nomeadamente de *Atividade Física e Desportiva*, que fizeram parte deste estudo.

Ao *Professor Doutor Rui Mendes*, pela sua orientação objetiva no início deste estudo.

A toda a minha família, pelo afeto, apoio, cooperação e paciência demonstrada, desde sempre.

À memória da minha prima, Laura Rosa.

Atividades Rítmicas e Expressivas em contexto de Enriquecimento Curricular

Resumo:

Objetivo: Este estudo teve como objetivo principal averiguar em que medida os docentes da área de Atividade Física e Desportiva lecionavam as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) no contexto da sua prática letiva e com que periodicidade o faziam, bem como conhecer os conteúdos que abordavam nesta vertente.

Metodologia: Participaram, voluntariamente, no estudo, 36 docentes (23 docentes do género masculino e 13 docentes do género feminino), na área de Atividade Física e Desportiva do 1.º CEB, com 33.83 ± 4.91 de idade, onde se abrangeu a zona geográfica do Pinhal Interior Norte.

Procedimentos: Foi aplicado um questionário, que era constituído por questões abertas e fechadas, nas quais as categorias de resposta foram previamente definidas. Os procedimentos adotados, nomeadamente, número de questões e forma de aplicação do questionário, foram idênticos para todos os professores. A análise de dados foi realizada através de uma análise descritiva univariada dos resultados. Utilizámos ainda o teste de *Mann-Whitney U* (ou teste U). Estes procedimentos foram justificados em virtude de existirem dois grupos independentes (género feminino e género masculino) que foram comparados através de variáveis qualitativas ordinais. A estimativa da dimensão do efeito, r , para testes não paramétricos, foi calculada através do quociente entre o módulo do valor de z (valor obtido aquando da aplicação do teste *Mann-Whitney*) e a raiz quadrada do número total da amostra.

Resultados: Os resultados mostram que todos os professores (100%) têm conhecimento sobre os conteúdos abordados nas ARE e 33 professores lecionam as ARE no contexto das AEC. Além disso, 21 professores (60%) consideram muito importante a formação para a leção das ARE. Por seu lado, não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros ao nível do conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE (*Mann-Whitney U* = 149,50; $z = 0,001$; $p\text{-value} = 1,000$, $r = 1,66$ dimensão do efeito grande). Ambos os géneros apresentaram médias de ordenações do conhecimento dos conteúdos idênticos (18,50). Quando analisada a importância atribuída à leção das ARE nas AEC, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os professores do género feminino e do género masculino, (*Mann-Whitney U* = 122,00; $z = -0,845$; $p = 0,398$; $r = 0,14$, dimensão do efeito muito pequeno).

Conclusões: As principais conclusões deste estudo mostram que o género da amostra não tem influência na importância atribuída à leção das ARE nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Existe, contudo, uma relação entre o local e a frequência com que os docentes do género feminino e masculino lecionam as ARE nas AEC (*VCramer* (36) = 0,629; $p\text{-value} = 0,011$), pelo que se verifica que existe influência do local relativamente à frequência de leção. Relativamente à

formação dos professores das AEC nas ARE, em articulação pedagógica das ARE com as outras áreas curriculares do programa do 1.º CEB, conclui-se que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a formação dos professores das AEC nas ARE e a articulação pedagógica das mesmas com as áreas curriculares do programa do 1.º CEB ($VCramer(36) = 0,970$; $p-value=1,000$). Assim, não se verificou influência da formação dos professores relativamente à articulação pedagógica das ARE com outras áreas curriculares do programa do 1.º CEB. Na maioria dos conteúdos lecionados, os dados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros da amostra ao nível do conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE. Neste sentido, o género tende a não influenciar o conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE. Transversalmente, quando analisada a importância atribuída à leção das ARE nas AEC, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os professores do género feminino e do género masculino, ($Mann-Whitney U = 122,00$; $z = -0,845$; $p = 0,398$; $r = 0,14$, dimensão do efeito muito pequeno). Deste modo, ambos os géneros da amostra apresentaram médias distintas de ordenação de importância na leção das ARE nas AEC (17,05 nos homens, e 19,62 nas mulheres). Conclui-se, assim, que o género da amostra (i.e., feminino ou masculino) tende a não influenciar a importância que é atribuída à leção das ARE nas AEC. Finalmente, podemos aferir que existe uma relação entre o local e a frequência com que os docentes do género feminino e masculino lecionam as ARE nas AEC ($VCramer(36) = 0,629$; $p-value=0,011$).

Palavras-chave: Dança; Atividades de Enriquecimento Curricular; Atividades Rítmicas Expressivas; Conteúdos; Lecionação.

Expressive and Rhythmic Activities within the context of Curriculum Enrichment

Abstract:

Objective: The aim of this study was to find out to what extent the teachers of Sports and Physical Activity taught the Expressive and Rhythmic Activities (ERA) within the context of their teaching and how often they taught it, as well as to know the contents they approached in this matter.

Methods: We analyzed 36 teachers of Sports and Physical Activity of the 1.º CEB (Primary School), who participated voluntarily in this study (23 male teachers and 13 female teachers), aged 33.83 ± 4.91 , in the geographical area of the Pinhal Interior Norte.

Procedures: A questionnaire with open and closed questions was given to the teachers, being that the categories of the answers had been previously defined. The procedures adopted (i.e. number of questions and the how to use the questionnaire) were identical to all the teachers. The analysis of the data was carried out through a descriptive univariate analysis of the results. We have also used the Mann-Whitney U (or U test). These procedures are justified as we have two independent groups (feminine gender and masculine gender) that have been compared through ordinal qualitative variables. The estimate of the dimension of the effect, r , for non-parametric tests, was calculated through the quotient between the module of the value of z (value obtained when the test Mann-Whitney was used) and the square root of the total number of the sample.

Results: The results show that all the teachers (100%) have knowledge about the contents approached in the ERA and 33 teachers teach the ERA in the context of the CEA (Curriculum Enrichment Activities). Besides that, 21 teachers (60%) consider that the training for teaching the ARE is very important. For its part, there were no statistically significant differences between the genders in the knowledge of the contents taught in the ERA (*Mann-Whitney* $U=149.50$; $z=0.001$; $p\text{-value}=1.000$; $r=1.66$ dimension of the big effect). In fact, both genders present similar averages of order of knowledge of the contents (18.50). When the importance given to the teaching of the ERA in the ECA is analyzed, there is no evidence of any statistically significant differences between female and male teachers, (*Mann-Whitney* $U = 122.00$; $z = -0.845$; $p = 0.398$; $r = 0.14$ dimension of the very small effect).

Conclusions: The main conclusions of this study show that the gender of the sample does not have influence on the importance given to the teaching of the ERA in the Curriculum Enrichment Activities (CEA). There is, however, a relation between the place and the frequency that the female and male teachers teach the ERA in the CEA, (*VCramer* (36) = 0.629; $p\text{-value}=0.011$), therefore, there is an influence of the place on the frequency of teaching. In that concerns the training of the CEA teachers in the ERA in educational articulation of the ERA with the other curriculum areas of the curricula of the 1.º CEB (Primary School), we conclude that there is no statistically

significant relation between the training of the CEA teachers in the ERA and the educational articulation of these activities with the areas of the curricula of the Primary School ($V\text{Cramer}(36) = 0.970$; $p\text{-value}=1.000$). Therefore, there is no evidence of an influence of the teaching concerning the articulation of the ERA with other areas of the curricula of the Primary School. In the majority of the contents that are taught, the data show that there are no statistically significant differences between genders of the sample at the level of contents taught in the ERA. In this sense, the gender tends to not influence the knowledge of the contents taught in the ERA. When the importance given to the teaching of the ERA in the CEA is analysed across, there are no statistically significant differences between the female teachers and the male teachers, ($Mann\text{-Whitney } U = 122.00$; $z = -0.845$; $p = 0.398$; $r = 0.14$ dimension of the very small effect). Therefore, both genders presented similar averages of importance in the teaching of the ERA in the CEA (17.05 in men, and 19.62 in women). We conclude, therefore, that the gender does not influence the importance that is given to the teaching of the ERA in the CEA. Finally, we can conclude that there is a relation between the place and the frequency that the female and male teachers teach the ERA in the CEA, ($V\text{Cramer}(36) = 0.629$; $p\text{-value}=0.011$,) therefore, there is an influence of the place with the frequency of teaching.

Keywords: Dance; Curriculum Enrichment Activities; Expressive and Rhythmic Activities; Contents; Teaching.

Sumário

Agradecimentos	I
Resumo	III
<i>Abstract</i>	V
Índice de Tabelas	IX
Índice de Figuras	XIII
CAPÍTULO I	
Introdução	1
CAPÍTULO II	7
Revisão da Literatura	
2.1. Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	9
2.2. Enquadramento das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB)	12
2.3. A importância da Dança no desenvolvimento global da criança	28
CAPÍTULO III	43
Metodologia	
3.1. Problema e pertinência do estudo	45
3.2. Objetivos do Estudo	46
3.3. Hipóteses Estatísticas	47
3.4. Variáveis	48
3.4.1. <i>Independentes</i>	48
3.4.2. <i>Dependentes</i>	48
3.5. Amostra	48
3.6. Aspectos éticos da amostra	50
3.7. Danos e privacidade	50

3.8. Aspetos éticos (investigador)	51
3.9. Instrumentos	51
3.10. Procedimentos e recolha de dados	52
3.11. Análise de dados	52
CAPÍTULO IV	
Resultados	55
CAPÍTULO V	79
Discussão	81
6.1. Conclusões	83
6.2. Limitações do estudo	84
6.3. Investigação futura	84
Referências	86
Anexo	95
Questionário	

Índice de Tabelas

Tabela 1	Plano curricular do 1.º CEB (adaptado Ministério da Educação, 2004, p.19).	12
Tabela 2	Blocos, atividades e níveis de ensino previstos no Programa Organização Curricular e Programas - Ensino Básico (adaptado de Ministério da Educação, 2004, pp.41-63).	14
Tabela 3	Áreas, matérias e níveis de ensino do programa de Atividade Física e Desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Orientações Programáticas (adaptado de Ministério da Educação, 2006/2007, pp.8-9).	15
Tabela 4	Objetivos, atividades e estratégias de intervenção nas Atividades Rítmicas e Expressivas do programa de Atividade Física e Desportiva, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas (adaptado de Ministério da Educação, 2007, p.11).	17
Tabela 5	Aprendizagens a desenvolver no subdomínio da Dança com base no programa: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016, p.57).	22
Tabela 6	Modelo de composição Curricular (adaptado de Ministério da Educação, 1998, p.244).	24
Tabela 7	Modelo de composição Curricular (adaptado de Ministério da Educação, 1998, p.245).	26
Tabela 8	Desenvolvimento de competências psicomotoras através da Dança (adaptado de Cone & Cone, 2012, pp.11-16)	33
Tabela 9	Elementos da Dança e questões de suporte (adaptado de Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p. 188).	35
Tabela 10	Conteúdos da Dança no 1.º CEB (adaptado de Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p. 189).	36
Tabela 11	Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos (adaptado do Programa de Educação Artística da Direção Geral da Educação, 2010).	39
Tabela 12	Tabela da classificação da dimensão do efeito (Pallant, 2011).	53

Tabela 13	Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à sua formação no âmbito das ARE.	57
Tabela 14	Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao conhecimento sobre os conteúdos abordados nas ARE.	57
Tabela 15	Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à leção dos conteúdos das ARE.	58
Tabela 16	Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto ao local onde lecionam com mais frequência as ARE.	59
Tabela 17	Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à atribuição de importância na leção das ARE.	60
Tabela 18	Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à frequência (i.e., número de vezes) que lecionam as ARE.	61
Tabela 19	Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentido e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondentes à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo», em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3ºe 4º anos) ”.	62
Tabela 20	Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal”. “Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3ºe 4º anos) ”.	63
Tabela 21	Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro), em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3ºe 4º anos) ”.	64

- Tabela 22** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo(a) professor(a) (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos) ”. 65
- Tabela 23** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos) 66
- Tabela 24** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos) ”, em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos). 67
- Tabela 25** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Combinar habilidades motoras referidas em 3.7.1 e 3.7.2., seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, zigzag, estrela, quadrado, etc.”, em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos)”. 68

- Tabela 26** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço, em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos) ”. 69
- Tabela 27** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”. 70
- Tabela 28** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano), em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”. 71
- Tabela 29** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo(a) professor(a), integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”. 72
- Tabela 30** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Criar pequenas sequências de movimentos, individualmente, a pares ou grupos, e apresentá-las na turma, com ambiente musical escolhido pelos alunos, com o apoio do(a) professor(a), em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”. 73
- Tabela 31** Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente à articulação pedagógica entre as AEC e as áreas curriculares. 74

Índice de Figuras

Figura 1	Vertentes de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais (adaptado de Direcção Geral da Educação, 2015/2016).	10
Figura 2	Expressões Artísticas e Físico-Motora no programa do 1.º CEB (adaptado de Ministério da Educação, 2004, pp.31-87).	13
Figura 3	Dimensões e fatores na construção da personalidade da criança (adaptado de Ministério da Educação, 2007, p.8).	18
Figura 4	Principais formas de arte em contexto escolar (adaptado de http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html).	38
Figura 5	Três eixos de interdependência da Dança.	40

CAPÍTULO I-INTRODUÇÃO

As Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) emergem no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) como uma área que permite aos alunos vivenciar uma linguagem motora diversificada (Queirós, 2000; Batalha, 2004). Esta experiência pedagógica auxilia a criança a desenvolver novas percepções da sua imagem corporal (Pallarés, 1981; Fornel, 2006; Cavalheiro & Antunes, 2011), potenciando o desenvolvimento de várias habilidades motoras (Nanni, 2003; Vargas, 2007; Cavalheiro & Antunes 2011).

Verderi (1998) e Manfio e Paim (2008) defendem que a Dança na escola propicia atividades que estimulam a ação, decisão e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (e.g., andar, correr e saltar). Com base nestes pressupostos, indo ao encontro de Batalha (2004), as competências específicas da Dança podem ser desenvolvidas no 1.º CEB, a partir de várias experiências que envolvem os sons humanizados, a vivência do “corpo do movimento” e a exploração do espaço envolvente.

Oliveira, Muzel e Santos (2014) referem que a Dança tem uma função pedagógica relevante no meio escolar, o que proporciona uma metamorfose no crescimento da criança em diversas competências, ao nível corporal, social, cognitivo, afetivo e social. Nesta base, a Dança, no contexto escolar, pode ser encarada como: *“um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender, a partir da atividade física de se mover”* (Ministério de Educação, 2007, p.185).

Face ao exposto, as Atividades Rítmicas e Expressivas, no 1.º CEB, são fundamentais em contexto escolar, pois abrangem aspetos importantes para a formação do aluno, tais como: criatividade, ritmo, expressão corporal, sociabilização, flexibilidade, reação interpessoal, noções corporais, espontaneidade, responsabilidade, cidadania, expressão e comunicação, entre outros aspetos.

Operacionalmente, tendo em conta os princípios orientadores do currículo Nacional, o programa *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico*

(Ministério da Educação, 2004), que “*confere conjuntos de atividades de aprendizagens denominadas por um conceito, tema articulador ou uma etapa de desenvolvimento de carácter curricular*”, denominado como Atividades Rítmicas Expressivas/Dança, correspondendo ao Bloco 6, fica subjacente a necessidade de “*combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais*” (Ministério da Educação, p. 57).

Deste modo, a abordagem da Expressão e Educação – Físico Motora (EEFM) surge em diversos programas do 1.º CEB, nomeadamente, *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004) e *Atividade Física e Desportiva*, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, *Orientações Programáticas* (Ministério da Educação, 2007), assumindo o seu espaço no desenvolvimento das capacidades psicomotoras das crianças deste nível de ensino.

Ao efetuarmos a análise detalhada dos dois programas do 1.º CEB, e mais concretamente do Bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas/Dança, constata-se que, no Programa *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004, pp.57-58), esta área se encontra consagrada em todos os anos de escolaridade. Por sua vez, no programa de *Atividade Física e Desportiva*, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, principalmente, ao nível das *Orientações Programáticas* (Ministério da Educação, 2007, pp.8-11), esta intervenção está prevista, apenas, nos dois primeiros anos de escolaridade.

Devido à escassez de estudos existentes, não são conhecidos trabalhos que permitam aferir, por exemplo, se os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) abordam, de forma efetiva, os conteúdos das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), bem como, qual a sua importância na lecionação das mesmas. Assim, o presente estudo poderá contribuir para o aperfeiçoamento e seleção dos conteúdos que se pretendem desenvolver em contexto pedagógico nas ARE mormente, no âmbito AEC, por parte dos professores de Atividade Física e

Desportiva (AFD), de acordo com o previsto nas orientações emanadas pelo Ministério da Educação.

Ao verificarmos que as Atividades Rítmicas e Expressivas fazem parte do quotidiano escolar das crianças e desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento integral das suas capacidades ao nível psicomotor, cognitivo, afetivo e social, consideramos ser muito importante investigar se os professores (AFD) lecionam as ARE.

Posto isto, estabelecemos como principais objetivos deste estudo: i) averiguar de que forma os docentes de AFD lecionam as ARE no contexto da sua prática letiva; ii) com que periodicidade o fazem; iii) analisar os conteúdos que abordam neste âmbito. Para este efeito, foi elaborado um questionário, tendo como público-alvo estes professores, baseado nos conteúdos das ARE, consagrados no programa de Organização Curricular e Programas - Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004).

A estrutura deste estudo abrange cinco capítulos. O Capítulo I é composto pela Introdução. O Capítulo II apresenta a Revisão da Literatura. O Capítulo III mostra a metodologia subjacente a este estudo, sendo que o Capítulo IV ostenta os resultados obtidos. Finalmente, o Capítulo V é constituído pelas conclusões, limitações do estudo e investigação futura.

CAPÍTULO II-REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

No despacho n.º 644-A/2015, o Governo Constitucional assume, no seu Programa, o propósito claro de, progressivamente, reforçar a autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, sobretudo nos planos pedagógico e organizacional. Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua atual redação, delibera que os agrupamentos de escolas do 1.º CEB desenvolvem Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de caráter facultativo para os alunos, com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementem as componentes do currículo. Assim, cada estabelecimento de ensino do 1.º CEB garante a oferta de uma diversidade de atividades que considera relevantes para a formação integral dos seus alunos (Despacho n.º 644-A/2015, de 24 de agosto).

As AEC são atividades não curriculares disponibilizadas pelo Ministério da Educação a todos os alunos do 1.º CEB. Estas foram geradas em 2006, com o objetivo de oferecer, aos alunos deste nível de ensino, o acesso a disciplinas de enriquecimento geral, complementares aos programas das disciplinas curriculares lecionadas, onde também se adaptaram os tempos de permanência das crianças na escola às necessidades das famílias (Despacho n.º 644-A/2015, de 24 de Agosto).

Segundo o enquadramento da Direção Geral da Educação (2015/2016), as AEC incluem-se numa estratégia amplificada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família. Essa mesma estratégia tem como suporte três grandes vertentes que são apresentadas na Figura 1.

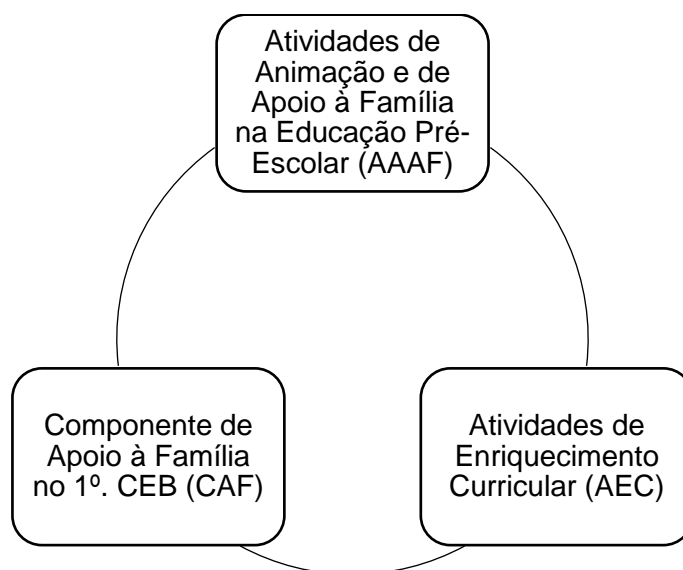


Figura 1. Vertentes de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais (adaptado de Direção Geral da Educação, 2015/2016¹). Consultado no dia 07-04-2017.

Considera-se assim que as Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar asseguram o acompanhamento das crianças neste nível de ensino, antes e/ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades (Despacho n.644-A/2015, de 24 de agosto).

As AEC, no 1.º CEB, são atividades de índole facultativo e de natureza lúdica, formativa e cultural, — incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de interligação entre a escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação (Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho).

Por seu lado, a componente de Apoio à Família, no 1.ºCEB, representa um conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento destes alunos,

¹ <http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>. Consultado no dia 07-04-2017.

antes e ou depois das componentes do currículo e das AEC, assim como, durante os períodos de interrupção letiva (Despacho n.644-A/2015, de 24 de agosto).

As atividades previstas na portaria n.º 644-A/2015 de 24, de agosto, devem assegurar a qualidade que se exige para todo o sistema educativo. Tendo como referência opcional a Norma NP 4510:2015-Atividades de Enriquecimento Curricular e de Apoio à Família, compete às escolas, em articulação com outras entidades, a sua planificação, acompanhamento e avaliação.

No ano letivo 2006/07, através do Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, emergiram as AEC, sendo estas de oferta obrigatória e de frequência gratuita, com inscrição facultativa. Em relação ao seu funcionamento, consideram-se as entidades promotoras das AEC, os agrupamentos de escolas, autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). No que se refere ao tempo das AEC, estas têm uma duração semanal de cinco a sete horas e meia, para os 1.º e 2.º Anos de escolaridade, e de três a cinco horas e meia, para os 3.º e 4.º Anos de escolaridade, de acordo com o previsto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual.

As entidades promotoras das AEC podem estabelecer parcerias com outras entidades públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos, com o objetivo de proceder à seleção e recrutamento dos profissionais que venham a assegurar o desenvolvimento destas atividades, tal como refere o Decreto-lei n.º 169/2015, de 24 de agosto (republicado pelo Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro), que estabelece o regime de contratação de técnicos, por parte dos municípios e agrupamentos de escolas da rede pública, que asseguram o desenvolvimento das AEC no 1.º CEB.

2.2. Enquadramento das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB)

Atualmente, os princípios orientadores e os programas do currículo do 1.º Ciclo estão consignados na Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo, que se apresenta em vigor, desde 1990. As áreas do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motora permanecem e são desenvolvidas a partir dos programas deste documento, sendo as mesmas apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Plano curricular do 1.º CEB (adaptado de Ministério da Educação, 2004, p.19).

Componentes do Currículo	
Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória	
Língua Portuguesa	
Matemática	
Estudo do Meio	
Expressões:	
Artísticas	
Físico-Motora	
Educação para a cidadania	Formação Pessoal e Social
	<i>Áreas curriculares não disciplinares:</i>
	Área de projeto
	Estudo Acompanhado
	Formação cívica
	Total: 25 horas
	<i>Área curricular disciplinar de frequência facultativa:</i>
	Educação Moral e Religiosa
	Total: 1hora
	Componentes do Currículo
Total: 26 horas	
Atividades de enriquecimento	

Deste modo, para as disciplinas de Português e Matemática, foram produzidos novos programas que apresentam uma nova estrutura.

A Área das Expressões Artísticas e Físico-Motora é também componente do currículo, abrangendo a área Físico-Motora e, no âmbito artístico, três áreas, nomeadamente: i) Dramática; ii) Musical e iii) Plástica (cf. Figura 2). Cada uma

delas expõe as diretrizes do seu domínio disciplinar, reunindo blocos de aprendizagens, orientações pedagógicas e atividades para o desenvolvimento das suas práticas educativas.

Segundo Leandro (2015, p.18), “a Dança é a única Expressão que não possui um currículo próprio como área artística, fazendo parte da Expressão e Educação Físico-Motora”.

Na Figura 2, embora não seja evidente na mesma, a Dança/Atividades Rítmicas Expressivas está contemplada na área de Expressão e Educação Físico-Motora, tal como se pode verificar no programa do 1.º CEB, do Ministério da Educação, emanado em 2004.

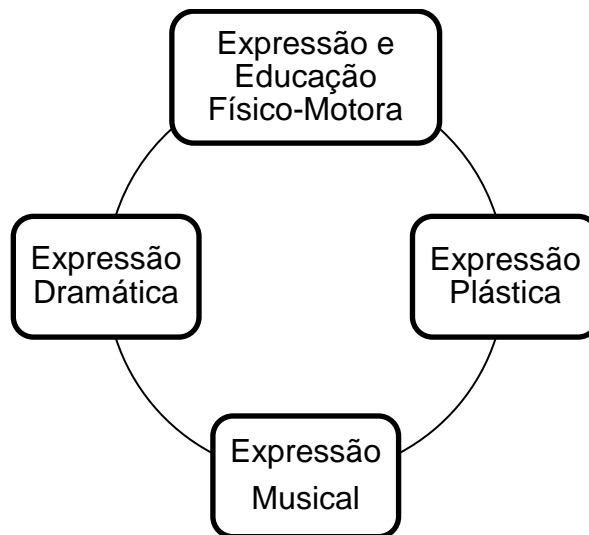


Figura 2. Expressões Artísticas e Físico-Motora no programa do 1.º CEB (adaptado de Ministério da Educação, 2004, pp.31-87).

Por seu lado, no decorrer da atividade física, a criança depara-se com diversas experiências motoras, através das quais o seu corpo responde a diferentes estímulos do meio envolvente, adquirindo, através dos sentidos, toda a informação precisa, na qual irá construir imagens mentais que lhe possibilitarão a organização de conceitos (Ministério da Educação, 2007, p.5).

Perante o exposto, os princípios orientadores do 1.º CEB abrangem várias orientações pedagógicas, metodológicas e didáticas, a contemplar na dinâmica

institucional de cada escola, proporcionando assim condições benéficas ao desenvolvimento global da criança. Tal como demonstra a Tabela 2, as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), plasmadas no Bloco 6, emergem como muito importantes para esta finalidade, tendo em conta vários níveis de ensino. Neste âmbito, o bloco ARE é transversal a todos os níveis de ensino.

Tabela 2. Blocos, atividades e níveis de ensino previstos no Programa Organização Curricular e Programas - Ensino Básico (adaptado de Ministério da Educação, 2004, pp. 41-63).

Blocos	Atividades	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano
1	Perícia e manipulação	♦	♦		
2	Deslocamentos e equilíbrios	♦	♦		
3	Ginástica			♦	♦
4	Jogos	♦	♦	♦	♦
5	Patinagem			♦	♦
6	Atividades rítmicas e expressivas	♦	♦	♦	♦
7	Percursos da natureza	♦	♦	♦	♦
8	Natação	<i>Opcional</i>			

No caso do programa de Atividade Física e Desportiva, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que se refere às suas Orientações Programáticas, este surge no seguimento do Despacho n.º 12 591/2006 (2ª série), publicado no Diário da República n.º 115, de 16 de junho, na qual se enquadra a realização das Atividades de Enriquecimento Curricular para os alunos do 1.º CEB, tendo aplicação prática no ano letivo de 2006/2007.

Tal como podemos observar na Tabela 3, as Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) estão inseridas na área das Atividades Físicas com o objetivo de realizar

movimentos locomotores, posturais e criativos, através da expressão corporal (Ministério da Educação, 2006/2007, pp. 8-9).

Tabela 3. Áreas, matérias e níveis de ensino do programa de Atividade Física e Desportiva no 1º. Ciclo do Ensino Básico e Orientações Programáticas (adaptado de Ministério da Educação, 2006/2007, pp.8-9).

Áreas	Matérias	Ano de Escolaridade			
		1º.Ano	2º.Ano	3º.Ano	4º.Ano
Atividades Físicas	1- Exploração da Natureza Descoberta do meio ambiente, através da sua exploração.	♦	♦		
	2- Deslocamentos e Equilíbrios Manutenção de uma postura que permita a realização contínua de novas atividades.	♦	♦		
	3- Rítmicas e Expressivas Realização de movimentos locomotores, posturais e criativos, através de expressão corporal.	♦	♦		
Atividades Físicas	4- Jogos Abordagem de práticas lúdico-motoras associadas à cultura popular.	♦	♦		
	5- Com implementos/instrumentos Relacionamento específico e intencional entre o praticante e os objetos.	♦	♦		
	6- Oposição e Luta Domínio de comportamentos de oposição e confronto corporal.	♦	♦		
Atividades Desportivas	1- Jogos Pré-desportivos Aquisição de competências que permitam a facilitação da aprendizagem dos jogos desportivos.			♦	♦
	2- Andebol Desenvolvimento de ações motoras e aquisição de habilidades específicas às ações técnico-táticas.			♦	♦
	3- Basquetebol Desenvolvimento de ações motoras e aquisição de habilidades específicas às ações técnico-táticas.			♦	♦
	4- Futebol Desenvolvimento de ações motoras e aquisição de habilidades específicas às ações técnico-táticas.			♦	♦
	5- Voleibol Desenvolvimento de ações motoras e aquisição de habilidades específicas às ações técnico-táticas.			♦	♦
	6- Atletismo Desenvolvimento de ações motoras básicas: correr, saltar e lançar.			♦	♦
	7- Natação Adaptação ao meio aquático e abordagem de ações de imersão, propulsão, respiração e flutuabilidade.			♦	♦
Avaliação		♦	♦	♦	♦

Contrariando o programa apresentado anteriormente, o bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas não é transversal a todos os níveis de ensino, sendo apenas proposto no 1.º e 2.º ano de escolaridade, algo que merece reflexão da nossa parte, pois não existe uma tendência de uniformidade entre os dois documentos que são apresentados sobre esta matéria.

Assim, enquanto no programa anterior existe apenas uma área de intervenção que engloba todos os blocos, não prevendo atividades e estratégias de intervenção, este último documento apresentado associa o corpo, o movimento e o jogo a duas áreas distintas, nomeadamente: i) Atividades Físicas e ii) Atividades Desportivas, a ministrar durante o ensino básico (Ministério da Educação, 2007, pp. 8-9).

Nas Atividades Físicas, no qual consta o bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas, estão previstas atividades e estratégias de intervenção, tendo como objetivo a aprendizagem de hábitos saudáveis desportivos que podem ser compreendidos como meio e fim. Neste caso, no que diz respeito ao meio, cada uma das atividades oferece possibilidades da criança adquirir novas competências. Relativamente ao fim, cada atividade é uma matéria de ensino, que deve ser considerada e aprendida na sua especificidade (Ministério da Educação, 2007, p.7). Por seu lado, a Tabela 4 mostra os objetivos, atividades e estratégias de intervenção nas ARE do programa de Atividade Física e Desportiva, 1.º.CEB, Orientações Programáticas.

Tabela 4. Objetivos, atividades e estratégias de intervenção nas Atividades Rítmicas e Expressivas do programa de Atividade Física e Desportiva, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas (adaptado de Ministério da Educação, 2007, p.11).

Atividades Rítmicas e Expressivas		
Objetivos	Atividades	Estratégias de intervenção
Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios, adequados às ações rítmicas.	-Todas as formas de dança: folclore, dança-jazz, danças de salão, <i>hip hop</i> , etc... -Situações de exploração de movimento, em harmonia com o ritmo (musical ou outro).	A partir dos temas e ações rítmicas criar pequenas sequências de movimentos em grupos, em pares ou individualmente.

Deste modo, as crianças que frequentam o 1.º CEB podem realizar diferentes atividades, eminentemente lúdicas, que possibilitem um aumento do seu repertório motor e um progresso global da sua motricidade (Ministério da Educação, 2007, p.6).

Assim, é necessário proporcionar às crianças deste nível de ensino um número alargado de exercícios práticos, para que estas possam desenvolver a sua aprendizagem de uma forma sociável, eficaz e progressiva. Desta forma, o “movimento”, em sentido lato, é considerado como um motor impulsionador da construção própria da personalidade da criança, tendo um papel relevante no âmbito relacional, cognitivo, motor (Ministério da Educação, 2007, p.8), tal como mostra a Figura 3.

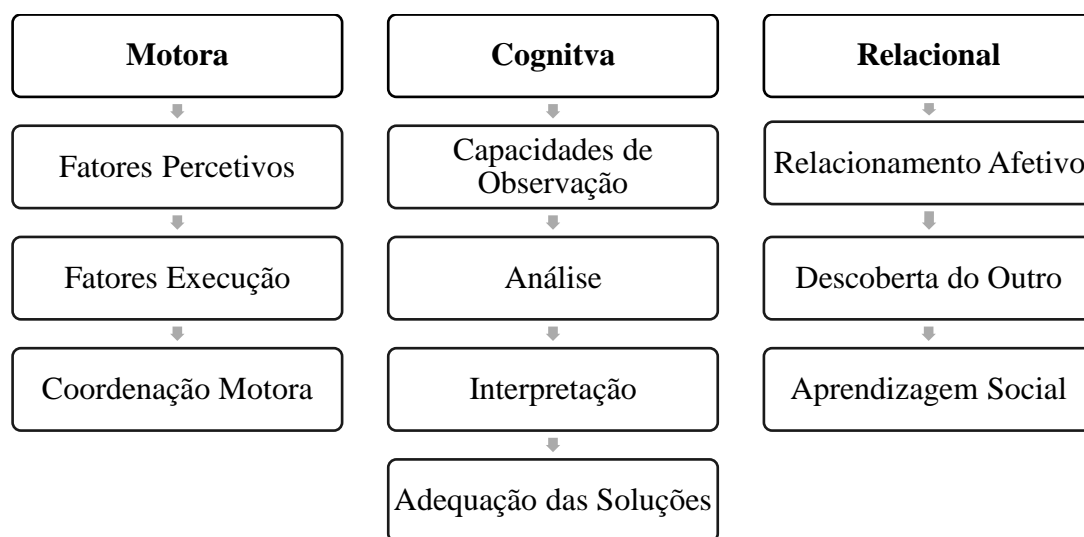


Figura 3. Dimensões e fatores na construção da personalidade da criança (adaptado de Ministério da Educação, 2007, p.8).

Constata-se que a dimensão motora abarca fatores de ordem percetiva, assim como vertentes de execução e coordenação motora. Além disso, a dimensão cognitiva abrange capacidades de observação, análise, interpretação e adequação das soluções (Ministério da Educação, 2007, p.8).

No que concerne à dimensão relacional, esta envolve a descoberta do outro, despoleta relacionamento afetivo, respeito pelo outro, pelas regras e espírito de equipa, no sentido de desenvolver uma efetiva educação para a cidadania (Ministério da Educação, 2007, p.8).

Por seu lado, a lecionação da Atividade Física e Desportiva na criança deve ter em consideração as seguintes dimensões:

1. As Fases Sensíveis das capacidades motoras e das aprendizagens psicomotoras essenciais, de acordo com a idade;
2. A falta de atividade revela-se em défices de desenvolvimento que, num futuro próximo, se tornam irreversíveis;
3. O desenvolvimento motor da criança antecede o desenvolvimento cognitivo e social;

4. O meio pedagógico determinado pela descoberta numa vertente lúdica, com a aplicação de estratégias de abordagem adequadas à infância (Ministério da Educação, 2007, p.9).

Embora existam propostas metodológicas distintas na sua aplicação prática em contexto escolar, as Atividades Rítmicas e Expressivas tendem a ser ministradas num contexto de alegria, em ambiente musical de bem-estar, onde se interpreta o espaço envolvente através das possibilidades que resultam dos segmentos corporais, com ritmo, fluidez, harmonia, beleza e criatividade. Este tipo de expressão abrange uma certa complexidade rítmica e estética, cujo tratamento pedagógico se torna fundamental executar, para um correto desenvolvimento integral e harmonioso da criança (Município de Oeiras, 2004, p.185-186).

Ao longo do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, a Dança sofreu diversas alterações, ao nível de propostas metodológicas distintas, conteúdos, orientações programáticas, objetivos, estratégias de intervenção e avaliação. Assim, a Dança evolui transversalmente, sendo o Pré-Escolar o ponto de partida para uma primeira abordagem. É importante referir que é neste nível de ensino que a criança desenvolve o seu sentido rítmico, a relação do corpo com o espaço e com os outros e expressa sentimentos e emoções em diversas situações. Por exemplo, entre os 0-6 anos a criança tende a desenvolver as aprendizagens fundamentais, bem como pode estimular o crescimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras (Ministério da Educação, 2016)².

Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com uma plena articulação das aprendizagens, em que os espaços são administrados de forma flexível e as crianças cooperam ativamente na planificação das suas próprias aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são utilizados habitualmente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem, livremente (Ministério da Educação, 2016)³.

² <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/83>. Consultado no dia 07-04-2017.

³ <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/83>. Consultado no dia 07-04-2017.

Nanni (2003) indica que a Dança é relevante desde a mais tenra idade, de forma a desenvolver um correto processo proprioceptivo. Deste modo, o período Pré-Escolar, compreendido entre os três e os seis anos de idade, é representado por uma fase de inúmeras mudanças. Tal como consideram Papalia e Olds (2000), a Dança, num contexto educativo e formativo, pode estimular a estruturação da disciplina e da responsabilidade, através de reforços de autocontrolo e de comportamentos socialmente credíveis.

Caldas e Vasques (2014) indicam que o jogo e as brincadeiras de caráter imaginativo, bem como as histórias com níveis de complexidade elevados, desenrolam-se em ambientes bem coordenados, proporcionando às crianças boas possibilidades de ação para aprender, usar e praticar a linguagem corporal. Na linha de pensamento deste pressuposto, Papalia e Olds (2000, p.219) defendem que: “[...] *Pelo brincar as crianças crescem. Elas estimulam os sentidos, aprendem a usar os músculos, coordenam o que vêem com o que fazem e adquirem domínios sobre seus corpos. Elas exploram o mundo e a si mesmas. Elas adquirem novas habilidades, tornam-se mais proficientes na língua, experimentam diferentes papéis e, - ao reencenarem situações da vida real –, manejam emoções complexas.*”

Posto isto, cabe assim às escolas a consciencialização e a valorização de profissionais, que, a partir de um conhecimento específico e vasto, trabalhem os programas e todas estas potencialidades que a Dança, enquanto fator educacional e artístico, proporciona na fase da Educação Pré-escolar (Caldas & Vasques, 2014).

No Sistema de Ensino Português e na vertente da Educação Pré-Escolar, importa considerar as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2007), na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), onde a Dança é integrada na área de conteúdos denominada por Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística.

A Dança é uma forma de linguagem do corpo que se inter-relaciona com o Teatro, com a Música e com a Educação Física. Estas formas de arte permitem que a

criança desenvolva, através da descoberta, diferentes formas de se expressar, sentir, movimentar, transmitindo um *feedback* a diversos estímulos (Ministério da Educação, 2016, p. 60). Na Educação Pré-Escolar, “*é através de temas reais/imaginários que a criança desenvolve movimentos dançados, quer individual quer em grupo, solicitando a criatividade, a cooperação, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, a consciência de pertença ao grupo, compreendendo as regras a desempenhar e a descrição de tarefas do quotidiano recorrendo a um vocabulário específico*” (Ministério da Educação, 2016, p. 60). Tal como podemos verificar na Tabela 5, compete ao educador promover as seguintes aprendizagens, de forma lúdica, sucessiva e gradual, para que a criança possa ter um desenvolvimento benévolo.

Neste subdomínio, a Dança e a Música estão interligadas, favorecendo a vivência de situações expressivas e de movimento criativo, utilizando imagens, sons, palavras e acompanhamento musical (Ministério da Educação, 2016)⁴.

Além disso, estabelece-se ainda uma sinergia com a Linguagem Oral, na identificação e designação das diferentes partes do corpo, e com a Matemática, ao nível da representação e orientação no espaço.

⁴ <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/46>. Consultado no dia 07-04-2017.

Tabela 5. Aprendizagens a desenvolver no subdomínio da Dança com base no programa: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016, p.57).

Aprendizagens

Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;

Expressar, através da Dança, sentimentos e emoções em diferentes situações;

Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa;

Apreciar diferentes manifestações coreográficas usando linguagem específica e adequada;

Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;

Expressar, através da Dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.

Para além das competências contempladas no programa do Pré-Escolar e no programa do 1.º CEB, consideramos igualmente importante perceber o que existe em matéria do 2.º e 3.º Ciclos. Desta forma, em relação ao programa do 2.º Ciclo (Organização Curricular e Programas Ensino Básico 2.º Ciclo: Vol. I; Vol. II (Ministério da Educação, 1998), nas Atividades Rítmicas e Expressivas/ Dança, é necessário: *“interpretar sequências de habilidades específicas elementares da Dança, em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade considerados, de acordo com os motivos das composições”* (Ministério da Educação, 1998, p.242).

Neste programa importa ainda salientar que os diferentes níveis das matérias encontram-se situados segundo alguns princípios, conforme os apresentados na Tabela 6. No caso da Dança, esta permite uma progressão na qualidade das práticas e das suas ações, de acordo com as possibilidades dos alunos na composição, na interpretação (técnica) e na apreciação dos movimentos. Essas possibilidades são fomentadas pelo desenvolvimento global do aluno, para o qual a Dança deve também contribuir, pois inclui uma variedade de atividades acessíveis e de recursos

necessários, de amplo significado para a sensibilidade dos alunos (Ministério da Educação, 1998, pp.247-248).

Sendo este modelo de composição curricular antigo, a Dança no 1.º CEB ainda é designada desta forma ao invés de Atividades Rítmicas e Expressivas. No caso do 2º, 3º Ciclos e Ensino secundário, o modelo de composição curricular apresentado sucede a designação de Dança, devido o facto de os conteúdos, as competências, os níveis de matéria, serem distintas conduzindo à técnica e à especificação de matérias alternativas (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Modelo de composição Curricular (adaptado de Ministério da Educação, 1998, p.244).

Modelo de Composição Curricular								
1.º Ciclo				2.º Ciclo				
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano			
Perícia e Manipulação	Perícia e Manipulação	Ginástica	Ginástica	Futebol (elementar)	Voleibol (elementar)			
				Voleibol (avançado)	Futebol (continuação)			
				Jogos (avançado)	Basquetebol (introdução)			
			Deslocamentos e Equilíbrios	Deslocamentos e Equilíbrios	Jogos	Jogos	Ginástica de Solo (elementar)	Ginástica de Solo (elementar)
Aparelhos (elementar)	Aparelhos (elementar)							
Rítmica (introdução) (um aparelho)	Rítmica (introdução) (outro aparelho)							
Atletismo (introdução)	Luta (continuação)							
Jogos	Jogos	Patinagem				Patinagem	Luta (introdução)	Luta (continuação)
							Patinagem (elementar)	Patinagem (continuação)
Dança	Dança	Dança				Dança	Dança (elementar)	Dança (continuação)
							Percursos da Natureza	Percursos da Natureza
Percursos da Natureza	Percursos da Natureza	Percursos da Natureza	Percursos da Natureza	Percursos da Natureza	Percursos da Natureza			
3 semanas	3 semanas	3 semanas	3 semanas	3 semanas	3 semanas			

No caso do programa do 3.º Ciclo (Programa de Educação Física, Reajustamento, Ministério da Educação, 2011), os diferentes níveis das matérias são idênticos aos do Programa do 2.º Ciclo (Tabela 7).

Tabela 7. Modelo de composição Curricular (adaptado de Ministério da Educação, 1998, p.245).

Quadro Modelo de Composição Curricular					
3.º Ciclo			Ensino Secundário		
7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Basquetebol (elementar)	Andebol (introdução)	Andebol (elementar)	Andebol Futebol Voleibol Basquetebol	Jogos Desportivos Coletivos	Jogos Desportivos Coletivos
Andebol (introdução) Futebol (continuação) Voleibol (continuação)	Futebol (avançado) Voleibol (continuação) Basquetebol (continuação)	Futebol (avançado) Voleibol (continuação) Basquetebol (continuação)			
Ginástica de solo (elementar) Aparelhos (elementar) Acrobática (introdução)	Ginástica de solo (continuação) Aparelhos (continuação) Acrobática (introdução)	Ginástica (elementar e avançado)	Ginástica	Atletismo Ginástica	Atletismo Ginástica
		Atletismo (elementar e avançado)			
Atletismo (elementar)	Atletismo (elementar e avançado)	Atletismo (elementar e avançado)	Atletismo	Dança	Dança
Patinagem (elementar) Raquetes Badminton (introdução) Dança (elementar) Orientação (introdução)	Raquetes (elementar)	Raquetes (elementar)	Raquetas		
	Dança (elementar)	Dança (elementar)	Dança		
	4 Semanas	Jogos Tradicionais	Jogos Tradicionais	Jogos Tradicionais	
				Patinagem	
	3 Semanas	5 Semanas	5 Semanas	Dança	
	4 Semanas				
			3 Semanas	3 Semanas	3 Semanas

Em relação às Competências previstas na área das Atividades Rítmicas e Expressivas/ Dança, estas são: “*apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições*” (Ministério da Educação, 1998, p.13).

Relativamente aos conteúdos estabelecidos neste programa, estes são considerados mais exigentes, uma vez que os alunos, individualmente ou em grupo, apresentam projetos coreográficos. Neste documento, são também indicadas matérias alternativas, tais como: danças sociais (Danças Latino-Americanas/não progressivas – Merengue, Rumba Quadrada/Cubana, Valsa Lenta, Foxtrot Social, Chá-Chá-Chá, Rock, forma simplificada do - Jive e Salsa, Tango), danças tradicionais portuguesas (Regadinho, a Erva Cidreira -simplificada, sem escovinha e o Sariquité, Vai de Roda Siga a Roda - simplificada, só com a roda grande, o Malhão Minhoto e o Tacão e Bico, Enleio, o Repenicadinho e o Toma Lá Dá Cá) e aeróbica (Ministério da Educação, 1998, pp.120-133).

As Atividades Rítmicas e Expressivas/Dança podem integrar os programas curriculares, desde o Pré-Escolar ao 3.º CEB, uma vez que promovem o desenvolvimento global da criança e, em particular, a aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis para uma vida ativa e participada (Ministério da Educação, 1998)⁵.

⁵ <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>. Consultado no dia 07-04-2017.

2.3. A Importância da Dança no desenvolvimento global da criança

A Dança, em contexto escolar, é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, ao nível psicomotor, intelectual, social, afetivo, emocional e corporal, estimulando-a para a autodescoberta de movimentos criativos (Carvalho, 2006).

Sousa (2003) advoga que a Dança é considerada uma das manifestações de movimento mais puro e espontâneo do ser humano, pelo facto de se diferenciar dos outros movimentos/atividades, por ser natural, livre e expressiva. Nesta linguagem corporal, a criança desenvolve as suas capacidades físicas, intelectuais, emocionais e sociais, relacionando-se com objetos e pessoas, procedendo de uma forma socializadora, tendo como privilégio o surgimento de novas amizades, indo ao encontro da felicidade e partilha de vivências (Oliveira, Muzel, & Santos, 2014).

Para Fonseca (1974,1992, p.114), a Dança educativa proporciona à criança a possibilidade de “*experimentar as habilidades práticas e cinéticas do seu corpo, deslocando-se no espaço em diversas direções, velocidades e ritmos*”, interligando-se com os objetos, pessoas em redor de si, tentando compreender a dimensão do mundo que a envolve.

Por seu lado, Viana (2012, pp.35-40) defende que a Dança é um domínio corporal que reflete a essência do ser humano, permitindo-lhe uma interação com o contexto em que se insere, num constante turbilhão, sendo a porta-voz do movimento, que o conduz para além de “*configurações estéticas e representativas*”, um conjunto de questões, de inquietudes, de encontros e quiçá de “*outros modos de construção*”.

Cone e Cone (2012, p.5) consideram a Dança um meio de auto-conhecimento do Eu, na própria criança, centrado nos seus “*movimentos, pensamentos, sentimentos e relacionamentos com os outros*”.

A criança adquire um estado de consciência estética relativamente ao seu corpo, a partir dos seus próprios movimentos, imprimindo-lhe um determinado significado e uma intenção específica. Para tal, desenvolve competências de expressão, comunicação e vivências quotidianas.

Monteiro (2012) indica que a Dança envolve uma panóplia de experiências complexas, nos domínios sensorial, imaginativo, crítico e social que podem levar ao desenvolvimento de competências e transformações na vida da criança. Por sua vez, Leandro e Torres (2007) referem que é através das expressões artísticas que acontece o desabrochar de emoções, tendo em conta a imaginação e criatividade, aperfeiçoando sentimentos e expandindo conceitos.

Na linha dos dois parágrafos anteriores, Sousa (2003) refere que a Dança permite à criança a noção de liberdade, que a leva, através do seu corpo, à descoberta de variados movimentos ritmados de uma forma espontânea, do seu equilíbrio, das representações cognitivas, num tempo e num espaço definidos.

Cone e Cone (2012, p.VII) referem que a Dança Criativa constitui um método de aprendizagem, nas crianças, que envolve o corpo e os sentidos com a intenção de apreender informação, comunicar e demonstrar conceitos. Deste modo, qualquer professor deve estimular a criatividade e vê-la como uma aptidão essencial para a aprendizagem de habilidades facilitadoras da resolução de problemas, do apuramento do espírito crítico, interações sociais positivas e o desenvolvimento de competências motoras, com vista ao crescimento integral da mesma.

Noutra dimensão, Ruso (1997, p.15) expressa que a Dança é vista como algo “misterioso” do mundo em geral, que está patente em todas as culturas, raças e civilizações, sendo apresentada através de ritmos, emoções, transcendências e virtualidades. Sendo considerada a arte mais antiga de se expressar, através dela se transmitem sentimentos de alegria, tristeza, amor, vida, morte, na qual, citando integralmente o autor, podemos verificar que: “*el hombre alcanza su plenitud*

humana por la singularidad de la asociación del lenguaje corporal com el espíritu del arte”.

Sousa (2003) define a Dança Educativa/Educacional como sendo organizada por propostas de movimentos lúdico – expressivo - criativo, tendo como principal finalidade o desenvolvimento harmonioso da identidade e autonomia da criança. Esta “forma” de Dança, segundo o mesmo autor, é lecionada pelos Educadores e Professores das crianças, no decorrer das atividades diárias desde o Pré-Escolar ou do 1.º CEB, tendo como principal intuito o desenvolvimento e construção da individualidade e carácter da criança.

Schilder (1999) indica que o movimento e a Dança permitem ao “indivíduo” alterar, moldar e corrigir a sua imagem corporal. Deste modo, ao considerarmos o movimento de forma global e com possibilidade de intervenção na perceção da imagem corporal das crianças, as ARE podem assumir um papel importante num contexto pedagógico e didático (Sousa, 2003).

Numa vertente mais popular, Fernandes (2012) abrange as Atividades Rítmicas e Expressivas (e.g., lengalengas e jogos cantados), de forma a desenvolver nas crianças a componente lúdica, educativa, criativa e transformadora, associada ao valor, sociocultural, relacional, pedagógico e formativo da aprendizagem experiencial, permitindo trabalhar repertórios populares com o intuito de proporcionar a ligação cultural conducente a novas e criativas aprendizagens, baseadas na pedagogia do desenvolvimento.

A Dança, associada à Educação Física, constitui um papel fundamental na formação dos alunos, na medida em que pode ajudar a estruturar um ambiente facilitador e adaptado, possibilitando experiências que auxiliam o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Promove, ainda, a inclusão social tendo como consequências o estímulo e o aumento da sua autoestima, transformando-o num indivíduo mais confiante e encaminhando-o na busca de novas experiências (Vargas & Krabbe, 2013).

Segundo Ruso (1997), tem existido, no decorrer dos tempos, uma grande preocupação com as metodologias do ensino da Dança, em que declara que diversos educadores/professores afirmam que a Dança tem um grande potencial educativo, dado que todas as crianças podem dançar, mas torna-se difícil implementar ou organizar estratégias para que as escolas permitam que esta área seja diferenciada, de forma a desenvolver as crianças, ao nível da utilização do seu corpo, como forma de linguagem e através desta, comunicar emoções, ideias e temáticas.

A abordagem da Dança, no 1.º CEB, está contemplada, nos respetivos Currículos, de diferentes formas, variando de país para país. Por exemplo, relativamente ao Canadá, Ruso (1997, p.17) refere que a Dança no 1.º CEB é lecionada na Educação Artística (Mec, 1991, p.183) e na Educação Física (Mec, 1991, p.183), tendo como principais conteúdos, na primeira, o movimento rítmico e a Dança, e no segundo o corpo, expressão e comunicação, aspetos mais expressivos de movimento e o uso funcional do próprio corpo, ritmo, expressão corporal e criatividade. Nesta ótica, o ensino e a valorização das ARE na escola ocorrem como uma fonte de conhecimento e apreensão do mundo por parte do aluno, auxiliando-o a desenvolver a perceção da sua imagem corporal (Pallarés, 1981; Fornel, 2006, Cavalheiro & Antunes 2011). À luz desta matriz concetual, Verderi (1998) e Manfio e Paim (2008) defendem que a Dança na escola pode facultar atividades que potenciam ação, decisão e reflexão, promovendo assim o desenvolvimento das habilidades motoras básicas.

Esta arte estimula vivências da corporeidade, incentiva a expressividade dos indivíduos, possibilita a comunicação não-verbal, proporciona a liberdade de criar, inventar e reinventar, fazendo uso da imaginação e dos diálogos corporais (Barreto, 2004). Neste seguimento, Nanni (2008) refere que a Dança, no ensino, não se baseia apenas num ato de raciocinar ou de aprendizagem de técnicas ao nível do movimento, mas leva a criança à formação e construção de conhecimento, alegando que: *“Como educação das crianças entre povos primitivos, ainda hoje a Dança deve proporcionar situações que lhes possibilitem desenvolver habilidades várias de*

possibilidades de movimento, exercer possibilidades de autoconhecimento e ser o agente efetivo da harmonia entre a razão e o coração” (Nanni 2008, p.5).

Numa conceção mais didática, a Dança pode desenvolver a criação de movimentos imaginativos e espontâneos, possibilitando à criança que se liberte ao nível corporal, aperfeiçoando as suas capacidades de movimentação, indo à descoberta de novos espaços, formas, superando as suas limitações e criando condições para enfrentar novos desafios, ao nível motor, social, afetivo e cognitivo (Oliveira, Muzel, & Santos, 2014).

Tal como Cone e Cone (2012) indicam, através da Dança, as crianças adquirem força, melhoram o equilíbrio e aumentam a flexibilidade e a coordenação através da produção de novos movimentos. Assim, aprendem a reproduzir e aperfeiçoar padrões de movimento, aumentam a sua consciência espacial e corporal e desenvolvem a capacidade de coordenar os seus movimentos com os movimentos dos outros.

Ao nível cognitivo, Eisner (1998) citado Cone e Cone (2012), refere que a Dança fortalece o seu desenvolvimento através de experiências de aprendizagens multifacetadas. Assim, as crianças demonstram compreensão conceitual quando se movem, dado que aprender a dançar requer que estas recordem sequências de movimentos, identifiquem semelhanças e diferenças de movimentos, demonstrem aplicação de conceitos, examinem como os elementos da Dança são executados numa Dança e avaliem os seus próprios desempenhos e os dos outros.

Cone e Cone (2012) consideram ainda que a Dança se traduz numa forma de saber que completa totalmente todos os aspetos da criança, quer ao nível cinestésico, intelectual, social e emocional, dado que elas aprendem sobre si próprias e sobre o seu mundo. As autoras referem ainda que, quando a Dança faz parte do currículo de Educação Física, ela pretende ir ao encontro das necessidades das crianças no sentido de expressarem e comunicarem as suas ideias, interpretarem e conhecerem-se a si mesmas e ao seu mundo.

Outro aspeto fundamental enaltecido por Cone e Cone (2012) é o facto de defenderem que a Dança permite desenvolver as competências psicomotoras das crianças em vários níveis (Tabela 8). Deste modo, através da Dança, as crianças aprendem a explorar novas experiências e a descobrir as suas intenções (- *o que podem e querem fazer* -), permitindo, de uma forma consciente e orientada, potencializar habilidades na criação e na execução de algo diferente, de maneira a resolver um problema que lhe é proposto, avaliar um produto que lhe é apresentado e compartilhar a sua perspetiva de padrões de movimento. Todas estas qualidades são necessárias para o sucesso em qualquer área que o aluno deseje proceder (Cone & Cone, 2012).

Tabela 8. Desenvolvimento de competências psicomotoras através da Dança (adaptado de Cone & Cone, 2012, pp.11-16).

Desenvolvimento da expressão e comunicação (cognitivo)	Conhecimento compreensão de “si mesma” e do meio (afetivos e sociais)	Desenvolvimento de Habilidades motoras
A criança usa os seus instintos criativos para fazer uma explicação sobre o seu mundo;	Reforça a compreensão corporal, espacial, temporal, força e contactos, que são usuais a todas as atividades de ação;	Amplia a capacidade de fazer movimentos e padrões locomotores / não locomotores e sequências de movimento convertendo os elementos da Dança;
A criança vai para além da resposta usual levando-a diversas formas de sentir, perceber e compreender a si e aos outros no seu meio;	Identifica os tributos de todas as culturas, através da aprendizagem de Danças tradicionais, culturais e suas obras;	Amplia a força, flexibilidade, resistência cardiorespiratória, coordenação, velocidade e equilíbrio;
Ensina à criança um caminho de expressão/comunicação, além de escrever, falar, artes visuais, música e teatro (a educação em todas as áreas é essencial para amplificar a qualidade da interação);	Amplia o sentido de como a Dança representa a história, tradições/crenças/valores de uma cultura;	Otimiza o n.º de experiências que estimulam a aprendizagem sobre as formas infinitas de mover-se;
Desenvolve a imaginação, a criatividade, o espírito crítico e a capacidade de tomar decisões através da criação de novos movimentos;	Otimiza as habilidades de perceção, avaliação, resolução de problemas, observação e concentração;	Reforça a aprendizagem motora através da repetição e prática de movimentos da Dança;
Desenvolvimento da expressão e comunicação (cognitivo)	Conhecimento compreensão de “si mesma” e do meio (afetivos e sociais)	Desenvolvimento de habilidades motoras
	Aumenta o saber sobre diversas formas de se mover;	
	A criança reconhece semelhanças/ diferenças entre pessoas;	

Por sua vez, de acordo com Macara (1998), o ensino da Dança quando encarado numa conjuntura ao nível motor, cognitivo, afetivo e social do aluno, tem subjacente que o processo de ensino-aprendizagem tende a ser mais relevante do que o produto,

eventualmente, a exibir. Seguindo este pressuposto, Batalha (2004) considera que o foco do ensino da Dança está mais direcionado no processo de aprendizagem do que o produto final.

No Sistema Educativo Português, as Atividades Rítmicas e Expressivas foram preconizadas como sendo a única expressão artística introduzida em dois documentos orientadores, algo que merece reflexão da nossa parte, pois não existe conformidade entre os dois documentos que são apresentados, ao nível dos conteúdos. Atualmente, no programa curricular de Expressão e Educação Físico-Motora, na Organização Curricular e Programas - 1.º *Ciclo*, as Atividades Rítmicas e Expressivas/ Dança são apresentadas no bloco 6, incluídas na Expressão e Educação Físico-Motora, sendo transversal a todos os anos de escolaridade.

Os conteúdos abordados são “*a combinação de ações corporais (deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios) a partir de temas e de diferentes composições musicais (individual ou em grupo)*”, prevalecendo a componente físico/motora e cognitiva e ocultando a “carga” afetiva/emocional /social e cultural. Verifica-se, ainda, no contexto educativo, uma potencial “desvalorização” da vertente artística que a Dança pressupõe, dado que, atualmente, a mesma é identificada como uma simples experiência criativa, correspondendo a um conjunto de destrezas motoras (Robalo, 1998, p.57).

No documento, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2007), a Dança instituiu as competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo dos três ciclos (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p.188), da seguinte forma:

1. Compreensão da Dança enquanto forma de arte;
2. Desenvolvimento de experiências e capacidades na área da interpretação (agir e Dançar);
3. Desenvolvimento de experiências e capacidades na área da composição (imaginar e coreografar);

4. A aptidão para analisar e apreciar a Dança através da observação e discussão de materiais coreográficos, dentro e fora da escola.

Neste documento, a Dança está inserida na Educação Artística e apresenta os conteúdos da Dança criativa projetados em quatro elementos: i) corpo, ii) espaço, iii) energia e iv) relação (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p.188). Estes podem ser interpretados através das seguintes questões (Tabela 9). De salientar que o documento referido anteriormente deixou de ser orientador, uma vez que foi revogado em 2011 (Tabela 9).

Tabela 9. Elementos da Dança e questões de suporte (adaptado de Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p. 188).

O corpo	<i>O quê?</i> Que movimentos pode o corpo fazer?
O espaço	<i>Onde?</i> Onde pode o corpo Dançar?
A energia	<i>Como?</i> Que modos, qualidades ou dinâmicas pode o corpo descobrir e assumir?
A relação	<i>Com quem,</i> com quê e em que ambiência? Como é que o corpo se relaciona consigo próprio quando Dança sozinho, como se relaciona com o corpo ou corpos de outros quando Dança em grupo?

Estes elementos são desenvolvidos ao longo dos três ciclos, permitindo assim ao aluno que os domine para que este os considere na realização de soluções coreográficas criativas e conducentes a um discurso coreográfico próprio (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p.188).

Em 2011, ocorreu a revogação do mesmo documento (Despacho n.º17169/2011, de 23 de dezembro) que, durante uma década, foi a referência principal no progresso do currículo no Ensino Básico. No ano seguinte, através do DL n.º139/2012, de 5 de julho, houve a “(...) *inserção de um conjunto de transformações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no*

currículo dos ensinos básico e secundário” (p. 3476). Porém, assistimos à implementação de novos Programas e das Metas Curriculares (Despacho n.º15971/2012, de 14 de dezembro), nas disciplinas fundamentais (designação usada pela tutela), como o Português e a Matemática.

Presentemente, no documento que é exposto no sistema educativo português (Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo), a Dança é a única Expressão que não possui um currículo próprio como área artística, fazendo parte da Expressão e Educação Físico - Motora (Ministério da Educação, 2004), onde se pode concluir que a Educação Artística é ignorada comparativamente a outras áreas disciplinares, que são declaradas como “essenciais” (Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro, p.4271.).

Operacionalmente, os conteúdos de Dança a desenvolver no 1.º CEB, plasmados neste documento, são os seguintes (Tabela 10).

Tabela 10. Conteúdos da Dança no 1.º CEB (adaptado de Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2007, p. 189).

1.º CEB
Conhecer e vivenciar os elementos da Dança; Corpo e o seu mapa; Espaço e as suas grandes direções; Energia e as qualidades do movimento; Relação com os outros, objetivos e ambientais.

Estes conteúdos são ministrados pelo professor, de acordo com as características do grupo e os programas e orientações curriculares em vigor, tendo em consideração os níveis de desempenho em que cada criança se encontra. Posto isto, Marques (2012) defende que as áreas artísticas podem fazer parte integrante do currículo, uma vez que são bastante enriquecedoras em contexto educativo, permitindo e contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

A Educação Artística emerge de forma exequível e consolidada no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto Piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico em 2009, desenvolvido pelo Clube UNESCO de Educação Artística, a partir de uma metodologia de intervenção experimental de natureza piloto em que se valoriza a Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico (duas turmas do 1.º Ano, tendo uma duração de quatro anos). Este projeto surgiu para demonstrar a importância das expressões artísticas no desenvolvimento da criança, de forma a apreenderem os princípios que dominam o movimento, desenvolver a capacidade criativa e estimular a expressão estética e artística com a inclusão da Dança como área artística autónoma (Caldas & Vasques, 2014).

Este projeto preconiza ainda um diálogo entre as expressões artísticas e as outras áreas curriculares, referindo que cada Expressão Artística tem o seu valor intrínseco, mas é da relação entre elas, e com as restantes competências, que se poderá alcançar uma organização curricular lógica e enriquecida. A Dança, neste setor, como sendo uma das áreas artísticas desenvolvidas no projeto, procura contribuir para o desenvolvimento geral e harmonioso das crianças, para que estas apreendam os princípios que governam o movimento, ao mesmo tempo que a espontaneidade dos seus movimentos seja preservada e que a sua capacidade criativa, expressão estética e artística sejam fomentadas (Caldas & Vasques, 2014).

O Programa de Educação Estética e Artística⁶ tem como principal finalidade alargar um plano de intervenção que permita realizar uma estratégia integrada, ao nível nacional, no domínio das diversas formas de arte, em contexto escolar (cf. Figura 4).

⁶<http://www.dge.mec.pt/educacao-artistica>. Consultado no dia 07-04-2017.

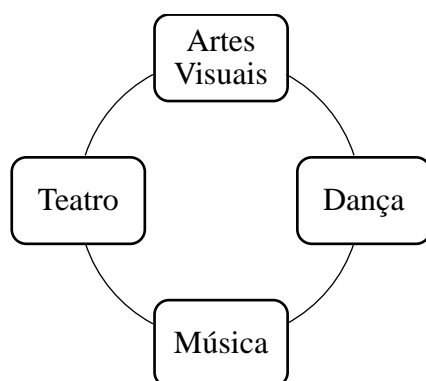


Figura 4. Principais formas de arte em contexto escolar (adaptado de <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>. Consultado no dia 07-04-2017).

Nesta circunstância, o Programa de Educação Estética e Artística⁷, mais propriamente na formação de Dança, pretende facilitar o desenvolvimento dessa área, por parte dos educadores/professores do 1.º CEB, nos seus contextos educativos. Tendo em consideração as faixas etárias e a formação inicial dos docentes abrangidos, procurou-se encontrar uma linha de orientação que servisse os seguintes objetivos gerais, de acordo com as propostas plasmadas na página: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-enquadramento.html>⁸.

1. Desenvolver as capacidades dos docentes para aplicação das orientações curriculares na área da Dança;
2. Proporcionar o contacto com metodologias e técnicas adequadas à idade e ao desenvolvimento dos alunos;
3. Promover a autonomia em termos de escolha de estratégias, atividades e recursos adequados à idade e ao desenvolvimento dos alunos;
4. Potenciar ações que estimulem o ensino e a prática da Dança.⁹

⁷<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-enquadramento.html>. Consultado no dia 07-04-2017.

⁸<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-enquadramento.html>. Consultado no dia 07-04-2017.

⁹<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-enquadramento.html>. Consultado no dia 07-04-2017.

No que concerne aos objetivos de aprendizagem e conteúdos a desenvolver, os mesmos são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11. Objetivos de Aprendizagem e Conteúdos (adaptado do Programa de Educação Artística da Direção Geral da Educação, 2010).¹⁰

Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a autonomia na seleção de atividades, estratégias e recursos adequados às crianças do Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico; • Fomentar a apreciação de peças de Dança do património artístico. • Aprofundar conhecimentos facilitadores do desenvolvimento e aplicação das orientações curriculares para a Dança na Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico. • Reconhecer e identificar os matérias coreográficas – corpo, espaço, tempo, dinâmica e relações; • Desenvolver o sentido rítmico e a relação do corpo com o espaço e com os outros; • Explorar movimentos do corpo experimentando várias dinâmicas; • Conhecer vocabulário específico da Dança; • Desenvolver a capacidade criativa através da exploração e improvisação de movimentos; • Estimular a capacidade criativa através da construção, criação e re-criação de pequenas frases e seqüências de movimento. 	<p>Estímulos (auditivos, visuais, temáticos, táteis, cinestésicos) *;</p> <p>Observação (diversas formas de Dança, em diferentes contextos *);</p> <p>Sentido estético.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dança em contexto educativo; • Benefícios da dança (emocional, social, cultural e criativo); • Fases da aula (Inicial, Fundamental, Final); • Laban e a análise do movimento. <p>Materiais coreográficos – Corpo, Espaço, Tempo, Dinâmica e Relações:</p> <p>Corpo: Noção Corporal-Mapa, ações motoras, movimentos locomotores e não locomotores, transposições de peso, corpo físico, corpo expressivo;</p> <p>Espaço: Planos, direções, níveis, volumes, trajetórias, simetria/assimetria;</p> <p>Tempo: Frase, ritmo, duração, pausa, aceleração, desaceleração;</p> <p>Dinâmica: Fluência, acentuação, peso, contrastes, ênfase;</p> <p>Relações: Colaboração, oposição, dois a dois, com objetos, grupal.</p> <p>Criatividade - Improvisação (sem a preocupação de reprodução); Composição (para posterior repetição/reprodução).</p>

Este programa de Educação Estética e Artística contempla, através da Dança, uma prática sistemática, progressiva e gradual, de modo a promover um desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas. Assim, nesta proposta,

¹⁰<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-enquadramento.html>. Consultado no dia 07-04-2017.

estruturaram-se três eixos interdependentes: i) Fruição – Contemplação; ii) Interpretação – Reflexão e iii) Experimentação – Criação.¹¹ (Figura 5).

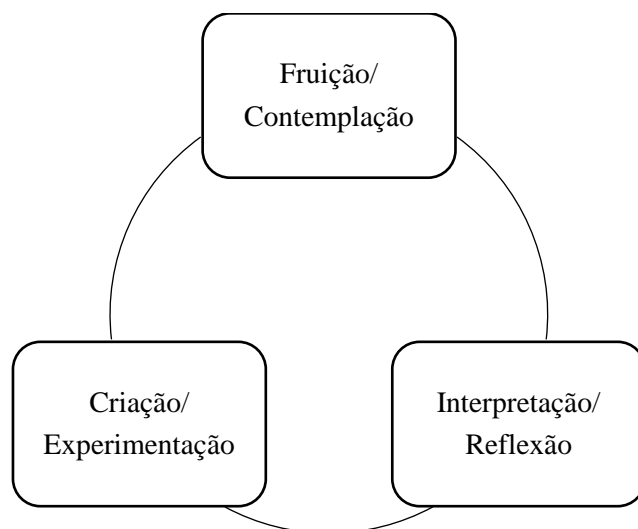


Figura 5. Três eixos de interdependência da Dança¹² (adaptado de <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-dimensoes.html>. Consultado no dia 07-04-2017).

O primeiro eixo contempla a estética através da observação e do contacto com diferentes universos coreográficos. O segundo eixo permite o desenvolvimento das capacidades de expressão, comunicação e criatividade e a adequação de conhecimentos da linguagem elementar da Dança e da sua compreensão no contexto e por último, no terceiro eixo, pretende-se que a criança, nas suas explorações e atividades expressivas, vá integrando intencionalmente materiais, meios, técnicas e conhecimentos que lhe proporcionem ocasiões de resolução de problemas.¹³

A Dança, ao ser lecionada, permite a vivência de diferentes práticas corporais, de forma lúdica e aprazível, conduzindo à expressão, à criatividade, à autodescoberta de novos movimentos, à promoção social e, conseqüentemente, a um sentimento de

¹¹<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-dimensoes.html>. Consultado no dia 07-04-17.

¹²<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-dimensoes.html>. Consultado no dia 07-04-17.

¹³<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-dimensoes.html>. Consultado no dia 07-04-17.

pertença, constituindo-se em mais um objetivo fundamental no processo de ensino – aprendizagem (Oliveira, Muzel & Santos, 2014).

Segundo vários autores (Lima & Frota, 2007 e Fernandes, Rocha, & Alcades 2011), podem existir professores de Educação Física (AEC), que, ao saberem que a “Dança” está incluída no contexto do programa do 1.º CEB, e que os seus conteúdos são transversais a um conjunto de experiências motoras relevantes, “negligenciam”, de certo modo, estas evidências, ao não a lecionarem nas aulas de ARE, tratando-a mesmo, em alguns casos, de forma “preconceituosa”.

Num estudo realizado por Brasileiro (2003), foi elaborado um inquérito aos professores de Educação Física, na rede pública do Estado de Pernambuco, referente à lecionação dos conteúdos da Dança. As conclusões deste trabalho permitiram aferir que os docentes lecionam os conteúdos da Dança apenas em festas e datas comemorativas, o que nos permite afirmar que a Dança não passa apenas de um mero “elemento decorativo”, quando se deveria ponderar sobre a importância do seu conhecimento para a formação das crianças.

Por outro lado, a sua ausência, nas aulas de Educação Física, deve-se a questões estruturais, de conhecimento e de aceitação por parte dos alunos, nomeadamente do género masculino e do espaço físico inapropriado para a sua lecionação (Brasileiro, 2003).

Por tudo isto, iremos apresentar o problema e pertinência deste estudo, bem como, os objetivos que suportam operacionalmente a presente investigação.

CAPÍTULO III-METODOLOGIA

3.1. Problema e pertinência do estudo

Estudos recentes enquadram o papel educativo da Dança no desenvolvimento de diversas competências psicomotoras, afetivas e sociais (Sousa, 2003; Strazzacappa & Morandi, 2006). Nesta linha de pensamento, através da Educação Artística para um currículo de excelência, segundo o Projeto Piloto para o 1.º CEB (2014), verifica-se que a Dança pode contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, permitindo conhecer as possibilidades do seu próprio corpo em diferentes envoltórios e com ritmos de atuação distintos (Caldas & Vasques, 2014).

Além disso, o estado da arte indica que a Dança é fundamental no meio escolar, proporcionando às crianças a oportunidade de expressarem as suas ideias e sentimentos. Transversalmente, num outro patamar pedagógico, constatamos que as Atividades Rítmicas Expressivas ministradas no 1.º CEB e nas AEC permitem adquirir novas experiências de movimento, que contribuem para enriquecer o vocabulário motor da criança.

Posto isto, não obstante a aparente importância atribuída às ARE no âmbito das AEC (área que suporta este estudo), pouco se sabe em que medida estas atividades são enquadradas na área de Atividade Física e Desportiva (AFD), bem como, também, quais os conteúdos e estratégias adotadas pelo professor para este efeito, algo que carece de um maior aprofundamento na literatura da especialidade.

Perante esta fundamentação, o presente estudo pretende averiguar em que medida os docentes da área de Atividade Física e Desportiva lecionam as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) no contexto da sua prática letiva e com que periodicidade o fazem, bem como conhecer os conteúdos que abordam nesta vertente.

3.2. Objetivos do estudo

Este estudo pretende analisar o seguinte;

1. Os professores das AEC, quanto à sua formação no âmbito das ARE;
2. Os professores das AEC, relativamente ao conhecimento que têm sobre os conteúdos abordados nas ARE;
3. Os professores das AEC, quanto à lecionação dos conteúdos das ARE;
4. Os professores das AEC, quanto ao local onde lecionam com mais frequência as ARE;
5. Os professores das AEC, quanto à atribuição de importância na lecionação das ARE;
6. Os professores das AEC, quanto à frequência (i.e., número de vezes) que lecionam as ARE;
7. Os professores das AEC, quanto aos conteúdos das ARE que desenvolvem em contexto pedagógico;
8. Os professores das AEC, relativamente à articulação pedagógica entre as AEC e as áreas curriculares;
9. Comparar os professores das AEC que tiveram formação em ARE com os que não tiveram ao nível da lecionação dos conteúdos das ARE;

10. Comparar os professores do género feminino com os professores do género masculino que lecionam AEC ao nível dos conhecimentos dos conteúdos das ARE;
11. Comparar a relação entre os conhecimentos que os professores das AEC têm sobre os conteúdos das ARE e a leção dos mesmos durante o ano letivo;
12. Comparar a relação entre o local onde os professores lecionam as ARE nas AEC e a frequência que dinamizam as mesmas durante o ano letivo;
13. Comparar a relação entre a frequência durante o ano letivo com que os professores lecionam as ARE nas AEC e os conhecimentos que os professores das AEC têm sobre os conteúdos das mesmas.

3.3. Hipóteses Estatísticas

De acordo com os objetivos do estudo, formulamos as seguintes hipóteses estatísticas:

H0₁ – Não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE entre os professores do género feminino e masculino que asseguram as AEC;

H0₂ – Não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico entre os professores do género feminino e masculino que tiveram formação sobre ARE no seu percurso académico;

H0₃ – Não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da importância atribuída à leção das ARE entre os professores do género feminino e masculino que asseguram as AEC;

H04 – Não existe relação entre o local onde os professores lecionam as ARE nas AEC e a frequência que dinamizam as mesmas;

H05 – Não existe relação entre a formação dos professores das AEC nas ARE e a articulação pedagógica das ARE com as áreas curriculares do programa do 1.º CEB.

3.4. Variáveis

3.4.1. Independentes

As variáveis independentes corresponderam ao nível de ensino (1.º CEB/AEC) que os professores lecionaram e a zona geográfica de abrangência (e.g., Pinhal Interior Norte: Oliveira do Hospital, Pampilhosa da Serra, Tábua, Arganil, Góis, Vila Nova de Poiares, Lousã, Miranda do Corvo), conforme o Decreto-Lei n.º 21/2010, Anexo II - Unidade de nível III da NUTS – Zona Centro. Esta zona geográfica foi escolhida por conveniência, em função da disponibilidade da amostra para participar neste estudo.

3.4.2. Dependentes

As variáveis dependentes corresponderam às respostas dos professores das AEC (área de Atividade Física e Desportiva) que resultaram dos questionários.

3.5. Amostra

Participaram voluntariamente no estudo e efetuaram por escrito um consentimento livre e informado, 36 docentes das AEC (23 docentes do género masculino e 13 docentes do género feminino), na área de Atividade Física e Desportiva do 1.º CEB, com 33.83 ± 4.91 de idade.

Por conseguinte, 36 docentes abrangeram a zona geográfica de Pinhal Interior Norte: Oliveira do Hospital (6 docentes), Pampilhosa da Serra (3 docentes), Tábua (7 docentes), Arganil (4 docentes), Góis (1 docente), Vila Nova de Poiares (4 docentes), Lousã (5 docentes), Miranda do Corvo (6 docentes), conforme o Decreto-Lei nº. 21/2010, Anexo II - Unidade de nível III da NUTS – Zona Centro.

Em termos de habilitações académicas, segundo o questionário exposto, foram estabelecidas três categorias, nomeadamente: i) licenciatura; ii) mestrado e iii) doutoramento. Para uma melhor caracterização da amostra, verificou-se que 25 docentes (69,4%) eram licenciados, 11 docentes (30,5%) apresentavam grau de mestre e nenhum docente tinha o doutoramento.

Relativamente à instituição onde os docentes realizaram a sua formação e de acordo com o questionário formulado, verificou-se que ao nível do Bacharelato apenas 1 docente efetuou a sua formação na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC). Quanto à licenciatura, 9 docentes realizaram a sua formação na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), 7 docentes realizaram a sua formação na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física na Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), 3 docentes realizaram a sua formação no Instituto Piaget (IP), 3 docentes realizaram a sua formação na Universidade da Beira Interior (UBI), 2 docentes realizaram a sua formação no Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu (IPV-ESEV), 2 docentes realizaram a sua formação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTMAD), 1 docente realizou a sua formação na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), 1 docente realizou a sua formação na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADE-UP), 1 docente realizou a sua formação no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), 1 docente realizou a sua formação no Instituto Superior de Ciências Educativas de Mangualde (ISCE), 1 docente realizou a sua formação no Instituto Politécnico de Santarém (SAN_ESE) e por último 4 docentes não possuem Licenciatura.

Em relação ao grau de Mestre, 6 docentes realizaram a sua formação na (FMH), 4 docentes realizaram a sua formação no (IP), 2 docentes realizaram a sua formação na (UTMAD), 1 docente realizou a sua formação na (FMH) e por último, 1 docente

realizou a sua formação no (ISMAI). Finalmente, 10 docentes possuíam Licenciatura e o grau de Mestre.

No que diz respeito ao tempo de serviço letivo como docentes das AEC, verifica-se que 11 docentes lecionavam há 10 anos, 5 docentes lecionavam há 9 anos, 5 docentes lecionavam há 8 anos, 4 docentes lecionavam há 2 anos, 2 docentes lecionavam há 5 anos, 1 docente lecionava há 14 anos, 1 docente lecionava há 11 anos, 1 docente lecionava há 7 anos, 1 docente lecionava há 6 anos, 1 docente lecionava há 4 anos, 1 docente lecionava há 1 ano, 2 docentes ainda não tinham anos de lecionação e 1 docente não respondeu a esta questão.

3.6. Aspetos éticos da amostra

Todos os participantes que fizeram parte da amostra possuíam competência e capacidade legal para participarem de livre vontade na investigação. Estes foram atempadamente informados que podiam participar de livre vontade na mesma, tendo autonomia para desistir a qualquer momento no decorrer da investigação, sem nenhuma penalização.

No primeiro contacto com a amostra, a investigadora apresentou toda a informação sobre os objetivos do estudo e a recolha de dados. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Este consentimento foi executado por escrito, obtendo suporte na Convenção de Helsínquia. O documento foi validado através de três assinaturas: 1) do investigador; 2) do participante; e 3) de uma testemunha, sendo esta familiar, amigo ou conhecido do praticante envolvido na investigação.

3.7. Danos e privacidade

Todos os participantes foram atempadamente informados que a investigação não causava qualquer tipo de dano para a sua integridade física e psíquica. De forma a

garantir o anonimato e a confidencialidade, a amostra foi protegida no decorrer do estudo. Os seus dados pessoais nunca foram divulgados durante e após a concretização da mesma.

3.8. Aspetos éticos (investigador)

O investigador clarificou a cada participante, de forma clara, objetiva e sucinta, quem era, o que fazia, e o que pretendia elaborar no decorrer da investigação, recolhendo a informação de forma objetiva e fidedigna, não sendo tendencioso.

3.9. Instrumentos

A partir dos estudos de Gunther et al. (1989) e Almeida et al. (2015), foi aplicado um questionário destinado aos docentes das AEC, constituído por questões abertas e fechadas, nas quais as categorias de resposta foram previamente definidas. A matriz das questões que suportou o questionário foi adotada do estudo de Almeida et al. (2015).

Para validar o respetivo questionário, implementaram-se duas fases:

1. *Pré-teste*: que consistiu na aplicação do questionário a um professor das AEC de AFD, o qual não fez parte da amostra deste estudo. Assim, considerámos as suas dúvidas e/ou incertezas para operacionalizarmos o questionário que foi aplicado nesta investigação.
2. *Avaliação por peritos*: consistiu na validação do questionário por três especialistas na área das Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança). Tendo em conta as orientações destes professores, foram efetuadas as respetivas alterações, que integraram a versão final do questionário aplicado neste estudo.

3.10. Procedimentos e recolha de dados

1. Os procedimentos adotados (i.e., número de questões e forma de aplicação do questionário) foram idênticos para todos os professores;
2. O questionário foi aplicado presencialmente pelo investigador, bem como emitido por correio eletrónico (e-mail);
3. Na semana anterior à recolha de dados, o investigador contactou os professores no sentido de confirmar a sua disponibilidade para responder ao questionário ou enviar o mesmo por correio eletrónico (e-mail).

3.11. Análise de dados

A análise de dados, relativamente à formação no âmbito das Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE), por parte dos professores de AFD das AEC, no que diz respeito ao conhecimento que tinham sobre os conteúdos abordados, à lecionação das ARE e local, à atribuição de importância na lecionação e sua frequência (i.e., número de vezes), bem como, ainda, quanto aos conteúdos das ARE que desenvolviam em contexto pedagógico e relativamente à articulação pedagógica entre as AEC e as áreas curriculares, efetuou-se através de uma análise descritiva univariada dos resultados, tal como preconiza Marôco (2010) e Laureano (2011).

No que se refere aos dados relativos ao conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE, aos conteúdos lecionados em contexto pedagógico e à formação sobre ARE no seu percurso académico e ao nível da importância atribuída à lecionação das ARE, procedemos à comparação do género feminino e masculino entre professores.

Além disso, utilizámos o teste de Mann-Whitney U (ou teste U). Estes procedimentos fundamentaram-se em virtude de termos dois grupos independentes (género feminino e género masculino), que foram comparados através de variáveis qualitativas ordinais (Hill & Hill, 2000).

A estimativa da dimensão do efeito, r , para testes não paramétricos, foi calculada através do quociente entre o módulo do valor de z (valor obtido aquando da aplicação do teste Mann-Whitney) e a raiz quadrada do número total da amostra (Pallant, 2011), tal como se apresenta na fórmula seguinte:

$$r = \frac{|z|}{\sqrt{N}}$$

A classificação da estimativa da dimensão do efeito para testes não paramétricos foi obtida de acordo com a Tabela 12.

Tabela 12. Tabela da classificação da dimensão do efeito (Pallant, 2011).

Eta		
Mínimo (mín)	Máximo (máx)	
0	0,1	Muito Pequeno
0,1	0,3	Pequeno
0,3	0,5	Médio
	$0.5 \leq$	Grande

A aplicação destes testes foi efetuada através do programa IBM SPSS *Statistics* (versão 21), sendo usado um nível de significância de 5%. (Hopkins, Hopkins, & Glass 1996; Hopkins 2002; Marôco 2010; Laureano 2011). Utilizámos o teste à medida de associação V de Cramer, para testar se a relação entre duas variáveis qualitativas nominais (ou tratada como tal) existe.

Este procedimento teve como objetivo averiguar o seguinte: 1) comparar os professores das AEC que tiveram formação em ARE com os que não tiveram ao nível da lecionação dos conteúdos das ARE; 2) comparar os professores do género feminino com os professores do género masculino que lecionam AEC ao nível dos conhecimentos dos conteúdos das ARE; 3) comparar a relação entre os conhecimentos que os professores das AEC têm sobre os conteúdos das ARE e a lecionação dos mesmos durante o ano letivo; 4) comparar a relação entre o local

onde os professores lecionam as ARE nas AEC e a frequência que dinamizam as mesmas durante o ano letivo e por último, 5) comparar a relação entre a frequência durante o ano letivo com que os professores lecionam as ARE nas AEC e os conhecimentos que os professores das AEC têm sobre os conteúdos das mesmas.

CAPÍTULO IV-RESULTADOS

A Tabela 13 indica a frequência e percentagem dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), quanto à sua formação no âmbito das ARE.

Verifica-se que 30 professores (83,3%) das AEC têm formação no âmbito das ARE, enquanto 6 professores (16,7%), não possuem formação.

Tabela 13. Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à sua formação no âmbito das ARE.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Teve formação sobre ARE	30	83,3
Não teve formação sobre ARE	6	16,7
Total	36	100

A Tabela 14 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao conhecimento que têm sobre os conteúdos nas ARE.

Constata-se que todos os professores (100%) tinham conhecimento sobre os conteúdos abordados nas ARE.

Tabela 14. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao conhecimento sobre os conteúdos abordados nas ARE.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Tem conhecimento	36	100
Não tem conhecimento	0	0
Total	36	100

A Tabela 15 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à lecionação dos conteúdos das ARE.

Neste sentido, 33 professores lecionavam as ARE no contexto das AEC, o que correspondeu a 91,7% da amostra, ao passo que 3 professores (8,3%), não lecionam as ARE no mesmo contexto.

Tabela 15. Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à leccionação dos conteúdos das ARE.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona os conteúdos	33	91,7
Não leciona os conteúdos	3	8,3
Total	36	100

A Tabela 16 mostra a frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto ao local onde lecionam com mais frequência as ARE.

Deste modo, 22 professores (61,1%) lecionavam com mais frequência as ARE no pavilhão gimnodesportivo, enquanto 9 professores (25%), lecionavam com mais frequência as ARE, na sala de aula.

Para finalizar, 1 professor (2,8%) lecionava com mais frequência as ARE no recreio, sendo que 1 professor (2,8%) lecionava, com mais frequência, no recreio. Três dos inquiridos não responderam, o que correspondeu a 8,3% da amostra.

Tabela 16. Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto ao local onde lecionam com mais frequência as ARE.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Pavilhão Gimnodesportivo	22	61,1
Recreio	1	2,8
Sala de aula	9	25
Ar livre	1	2,8
Não responde	3	8,3
Total	36	100

A Tabela 17 mostra a frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à atribuição de importância na lecionação das ARE. Neste sentido, verifica-se que 21 professores (60%) consideraram muito importante a formação para a lecionação das ARE, enquanto 14 dos docentes (40%) consideraram importante a formação para a lecionação das ARE. Um dos inquiridos não respondeu, o que correspondeu a 2,8% da amostra.

Tabela 17. Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à atribuição de importância na lecionação das ARE.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Sem importância	0	0
Pouco importante	0	0
Importante	14	40
Muito Importante	21	60
Extremamente Importante	0	0
Não responde	1	2,8
Total	36	100

A Tabela 18 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à frequência (i.e., número de vezes) que lecionavam as ARE. Neste seguimento, 17 professores (47,2%) lecionavam as ARE semanalmente, enquanto 10 professores (27,8%) lecionavam, pelo menos, uma vez por mês, as ARE. Quinzenalmente, 5 professores (13,9%) lecionavam as ARE, enquanto 2 professores (5,5%) não lecionavam as ARE.

Por último, um professor (2,8%) lecionava as ARE uma vez por semana e um inquirido não respondeu, o que correspondeu a 2,8% da amostra.

Tabela 18. Frequência e percentagem dos professores das AEC, quanto à frequência (número de vezes) que lecionavam as ARE.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Semanalmente	1	2,8
Quinzenalmente	5	13,9
Mensalmente	17	47,2
Menos de 1 vez por mês	10	27,8
Nunca	2	5,5
Não responde	1	2,8
Total	36	100

A Tabela 19 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentido e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondentes à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo», *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”.

Verifica-se que 21 professores (58,3%) desenvolveram o conteúdo “deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentido e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondentes à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo», *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”, enquanto 15 professores (41,7%) não desenvolveram este conteúdo em contexto pedagógico.

Tabela 19. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentido e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondentes à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo», *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4ºanos) ”.*

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	21	58,3
Não leciona o conteúdo	15	41,7
Total	36	100

A Tabela 20 apresenta frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal”. “*Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4ºanos) ”.*

Verifica-se que 31 professores lecionavam o conteúdo, “*combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal”*, *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4ºanos) ”*, ao que correspondeu a 86,1% da amostra, ao passo que 5 professores não lecionaram este mesmo conteúdo, o que correspondeu a 13,9% da amostra.

Tabela 20. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal”. *“Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos) ”.*

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	31	86,1
Não leciona o conteúdo	5	13,9
Total	36	100

A Tabela 21 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro), *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos) ”.*

23 Professores lecionavam o conteúdo: “realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro), *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos) ”*, o que correspondeu a 63,9 % da amostra. Por sua vez, 13 professores não lecionavam este conteúdo, o que correspondeu a 36,1% da amostra.

Tabela 21. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro), *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	23	63,9
Não leciona o conteúdo	13	36,1
Total	36	100

A Tabela 22 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “*Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo(a) professor(a) (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”.

21 Professores não lecionavam o conteúdo, “ *utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo(a) professor(a) (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento, em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4ºanos)* ”, ao que correspondeu a 58,3% da amostra, enquanto 15 professores lecionavam este mesmo conteúdo, correspondendo a 41,7% da amostra.

Tabela 22. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo(a) professor(a) (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	15	41,7
Não Leciona o conteúdo	21	58,3
Total	36	100

A Tabela 23 mostra a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “*Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado, em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos)* ”.

Constata-se que 22 professores não lecionavam o conteúdo, “*realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado*”, em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos) ”, o que correspondeu a 61,1% da amostra, enquanto 14 professores lecionavam esse conteúdo, o que correspondeu a 38,9% da amostra.

Tabela 23. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos).

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	14	38,9
Não leciona o conteúdo	22	61,1
Total	36	100

A Tabela 24 mostra a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo, *em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos) ”.*

Verifica-se que 20 professores (55,6%) lecionam o conteúdo: “*acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos) ”.* Por seu lado, 16 professores não lecionavam este conteúdo, correspondendo a 44,4% da amostra.

Tabela 24. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos) ”*, em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos).

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	20	55,6
Não leciona o conteúdo	16	44,4
Total	36	100

A Tabela 25 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Combinar habilidades motoras referidas em 3.7.1 e 3.7.2., seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc., em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos) ”*.

Verificou-se que 23 professores não lecionavam o conteúdo, *“combinar habilidades motoras referidas em 3.7.1 e 3.7.2., seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc.”*, ao que corresponde a 63,9% da amostra, ao passo que 13 professores lecionaram este conteúdo, ao que correspondeu a 36,1%.

Tabela 25. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Combinar habilidades motoras referidas em 3.7.1 e 3.7.2., seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc.”, em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos) ”.*

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	13	36,1
Não leciona o conteúdo	23	63,9
Total	36	100

A Tabela 26 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço, em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos) ”.*

24 Professores (66,7%) não lecionavam o conteúdo, *“ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço”*, enquanto 12 professores lecionaram este conteúdo, o que correspondeu a 33,3% da amostra.

Tabela 26. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço, em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos) ”.*

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	12	33,3
Não leciona o conteúdo	24	66,7
Total	36	100

A Tabela 27 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”.*

22 Professores (61,1%) não lecionaram o conteúdo, *“utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”.*

No que diz respeito à leção deste conteúdo, 12 professores instruíram-no, o que correspondeu a 33,3% da amostra.

Por sua vez, dois docentes não responderam corretamente a esta questão, o que correspondeu a 5,6% da amostra.

Tabela 27. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”.*

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	12	33,3
Não leciona o conteúdo	22	61,1
Não responde corretamente*	2	5,6
Total	36	100

*Dois docentes responderam incorretamente a esta questão, devido ao facto de não lecionarem no 4º ano de escolaridade.

A Tabela 28 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”.*

Verifica-se que 19 professores lecionavam o conteúdo, *“seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”*, ao que corresponde a 52,8%, enquanto 15 professores não lecionaram este conteúdo, o que correspondeu a 41,7% da amostra.

Por sua vez, dois docentes não responderam corretamente a esta questão, o que correspondeu a 5,5% da amostra.

Tabela 28. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “*Seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano), em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano)*”.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	19	52,8
Não Leciona o conteúdo	15	41,7
Não responde corretamente*	2	5,5
Total	36	100

*Dois docentes responderam incorretamente a esta questão, devido ao facto de não lecionarem no 4ºano de escolaridade.

A Tabela 29 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. “*Em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo(a) professor(a), integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano)*”.

Constata-se que 17 professores não lecionavam o conteúdo, “*em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo(a) professor(a), integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano)*”, o que correspondeu a 47,2% da amostra, enquanto 16 professores lecionaram este conteúdo, o que correspondeu a 44,5% da amostra.

Três docentes, não responderam corretamente a esta questão, o que correspondeu a 8,3% da amostra.

Tabela 29. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo(a) professor(a), integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música, em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”.*

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	16	44,5
Não leciona o conteúdo	17	47,2
Não responde corretamente*	3	8,3
Total	36	100

*Três docentes responderam incorretamente a esta questão, devido ao facto de não lecionarem no 4º ano de escolaridade

A Tabela 30 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Criar pequenas sequências de movimentos a partir de 3.7.1.4 individualmente, a pares ou grupos, e apresentá-las na turma, com ambiente musical escolhido pelos alunos, com o apoio do(a) professor(a), em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”.*

23 Professores não lecionavam o conteúdo, *“criar pequenas sequências de movimentos a partir de 3.7.1.4 individualmente, a pares ou grupos, e apresentá-las na turma, com ambiente musical escolhido pelos alunos, com o apoio do(a) professor(a), em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”*, o que correspondeu a 63,9% da amostra, enquanto 10 professores lecionavam este conteúdo, o que correspondeu a 27,8% da amostra.

Três dos inquiridos não responderam corretamente a esta questão, o que correspondeu a 8,3% da amostra.

Tabela 30. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico. *“Criar pequenas sequências de movimentos, individualmente, a pares ou grupos, e apresentá-las na turma, com ambiente musical escolhido pelos alunos, com o apoio do(a) professor(a), em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano) ”.*

Variáveis	Frequência	Percentagem
Leciona o conteúdo	10	27,8
Não leciona o conteúdo	23	63,9
Não responde corretamente*	3	8,3
Total	36	100

*Três docentes responderam incorretamente a esta questão, devido ao facto de não lecionarem no 4ºano de escolaridade.

A Tabela 31 apresenta a frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente à articulação pedagógica entre as AEC e as áreas curriculares.

Verifica-se que 11 professores (30,5%) efetuaram articulação pedagógica entre as AEC e as áreas curriculares pontualmente, enquanto 10 professores (27,8) nunca o fizeram.

Por sua vez, 9 professores (25%), efetuaram quase sempre a articulação pedagógica entre as AEC e as áreas curriculares, ao passo que 5 professores (13,9%) o fizeram raramente, sendo que 1 professor (2,8) o fez sempre.

Tabela 31. Frequência e percentagem dos professores das AEC, relativamente à articulação pedagógica entre as AEC e as áreas curriculares.

Variáveis	Frequência	Percentagem
Sempre	1	2,8
Quase Sempre	9	25
Às vezes	11	30,5
Raramente	5	13,9
Nunca	10	27,8
Total	36	100

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros ao nível do conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE (*Mann-Whitney* $U=149,50$; $z=0,001$; $p\text{-value}=1,000$, $r= 1,66$ dimensão do efeito grande). Ambos os géneros apresentaram médias de ordenações do conhecimento dos conteúdos idênticos (18,50). Deste modo, o género não influencia no conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE.

No que concerne aos conteúdos lecionados em contexto pedagógico, entre os professores do género feminino e masculino que tiveram formação sobre ARE no seu percurso académico, o conteúdo, “*deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentido e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondentes à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo», em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos) ”*, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do conteúdo lecionado em contexto pedagógico entre os professores do género feminino e

masculino que tiveram formação sobre ARE no seu percurso académico (*Mann-Whitney* $U=80,00$; $z=-1,018$; $p=0,309$; $r=0,169$, dimensão do efeito pequeno).

No que respeita ao conteúdo lecionado em contexto pedagógico, entre os professores do género feminino e masculino que tiveram formação sobre ARE no seu percurso académico, o conteúdo, “*combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal, em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=75,00$; $z=-1,703$; $p=0,089$; $r=0,283$, dimensão do efeito pequeno).

Em relação ao conteúdo “*realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro), em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=95,00$; $z=-0,263$; $p=0,792$; $r=0,04$, dimensão do efeito muito pequeno).

No que diz respeito ao conteúdo, utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo(a) professor(a) (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento *em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º,2º,3º e 4º anos)* ”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=80,00$; $z=-1,025$; $p=0,306$; $r=0,17$, dimensão do efeito pequeno).

Relativamente ao conteúdo, “*em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos), especificamente “realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado”*”, existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=55,00$; $z=-2,332$; $p=0,020$; $r=0,38$, dimensão do efeito médio).

Quanto ao conteúdo, “*acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo, em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos)*”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=95,00$; $z=-0,256$; $p=0,798$; $r=0,04$, dimensão do efeito muito pequeno).

Em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos), principalmente o conteúdo, “*combinar habilidades motoras, seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc.*”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=65,00$; $z=-1,844$; $p=0,655$; $r=0,30$, dimensão do efeito pequeno).

No caso do conteúdo referente aos 3º e 4º anos, “*Ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música,*

evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=100,00$; $z=0,000$; $p=0,350$; $r=0$, dimensão do efeito muito pequeno).

Sobre os conteúdos referentes ao 4º ano, sobretudo, “*em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano), utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário*”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=98,00$; $z=-0,102$; $p=0,919$; $r=0,01$, dimensão do efeito muito pequeno).

Em relação ao conteúdo relativo ao 4º ano, *seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento*”, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=70,500$; $z=-1,456$; $p=0,145$; $r=0,24$, dimensão do efeito pequeno).

Para o conteúdo, “*em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo(a) professor(a), integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música*”, relativamente ao 4º ano de escolaridade, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=92,00$; $z=-0,394$; $p=0,693$; $r=0,15$, dimensão do efeito pequeno).

Finalmente, para o conteúdo “*criar pequenas sequências de movimentos, individualmente, a pares ou grupos, e apresentá-las na turma, com ambiente musical*

escolhido pelos alunos, com o apoio do(a) professor(a)”, referente ao 4º ano, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (Mann-Whitney $U=96,500$; $z=-0,182$; $p=0,856$; $r=0,03$ dimensão do efeito muito pequeno).

Quando analisada a importância atribuída à lecionação das ARE nas AEC, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores do género feminino e do género masculino, (Mann-Whitney $U =122,00$; $z = -0,845$; $p =0,398$; $r= 0,14$, dimensão do efeito muito pequeno). De facto, ambos os géneros apresentam médias de ordenações da importância na lecionação das ARE nas AEC (17,05, nos homens, e 19,62 nas mulheres. Deste modo, o género tende a não influenciar a importância que é atribuída à leccionação das ARE nas AEC.

Existem evidências estatísticas para se afirmar que existe relação entre o local e a frequência com que os docentes do género feminino e masculino lecionam as ARE nas AEC, ($VCramer (36) = 0,629$; $p-value=0,011$), pelo que se verifica que existe influência do local com a frequência.

Relativamente à formação dos professores das AEC nas ARE em articulação pedagógica das ARE com as outras áreas curriculares do programa do 1.º CEB, não existe uma relação estatisticamente significativa entre a formação dos professores das AEC nas ARE e a articulação pedagógica das mesmas com as áreas curriculares do programa do 1.ºCEB ($VCramer (36) = 0,970$; $p-value=1,000$). Assim, não se verifica influência na formação com a articulação.

CAPÍTULO V-DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo principal averiguar em que medida os docentes da área de Atividade Física e Desportiva lecionam as Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) no contexto da sua prática letiva e com que periodicidades o faziam, bem como conhecer os conteúdos que abordavam nesta vertente.

Relativamente ao nível dos conteúdos lecionados em contexto pedagógico entre os professores do género feminino e masculino que tiveram formação sobre ARE no seu percurso académico, os resultados mostram que 83,3% dos docentes das AEC têm formação no âmbito das ARE, sendo que os dados indicam também que o conteúdo, “*em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos), especificamente “realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combinado”*”, é o único onde existem diferenças estatisticamente significativas entre o conteúdo lecionado em contexto pedagógico e a sua formação nas ARE no seu percurso académico entre géneros (*Mann-Whitney* $U=55,00$; $z=-2,332$; $p=0,020$; $r=0,38$, dimensão do efeito médio). Assim, perante o nível de formação dos docentes, podemos depreender, eventualmente, sem generalizar, que estes professores podem estar preparados para auxiliar a criança a desenvolver novas perceções e movimentos com base em Atividades Rítmicas e Expressivas.

Quanto à importância atribuída à lecionação das ARE no presente estudo, verifica-se que 21 professores (60%) consideram muito importante a formação para a lecionação das ARE, enquanto 14 dos docentes (40%) responderam ser importante a formação para a lecionação das ARE. Um dos inquiridos não respondeu, o que correspondeu a 2,8% da amostra. Note-se que, apesar dos docentes atribuírem importância às Atividades Rítmicas e Expressivas, a sua dinamização nas escolas do 1º CEB decorre de forma pontual e, na maioria das vezes, este bloco é apenas lecionado para que haja demonstrações em contextos festivos, não aparecendo sequer em muitas planificações anuais estruturadas pelas escolas (Brasileiro, 2013). Este

aspecto é importante na medida em que Verderi (1998), Manfio e Paim (2008) defendem que a Dança na escola pode facultar atividades que potenciem ação, decisão e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (andar, correr e saltar), algo que pode ser adotado no âmbito das ARE.

Quando analisada a importância atribuída à lecionação das ARE nas AEC, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os professores do género feminino e do género masculino, (*Mann-Whitney* $U = 122,00$; $z = -0,845$; $p = 0,398$; $r = 0,14$, dimensão do efeito muito pequeno). De facto, ambos os géneros apresentaram médias de ordenações de importância na lecionação das ARE nas AEC (17,05, nos homens, e 19,62 nas mulheres). Estes resultados indicam que o género não influencia a importância que é atribuída à leccionação das ARE nas AEC. Não obstante estes dados, a literatura indica que as Atividades Rítmicas e Expressivas, no 1.º CEB, tendem a ser fundamentais em contexto escolar, pois abrangem aspetos importantes para a formação do aluno, nomeadamente, criatividade, ritmo, expressão corporal, sociabilização, flexibilidade, reação interpessoal, noções corporais, espontaneidade, responsabilidade, cidadania, expressão e comunicação, entre outros aspetos, tal como referem Oliveira, Muzel, Santos (2014) e Sousa (2003).

Além disso, as evidências estatísticas mostram que existe relação entre o local e a frequência com que os docentes do género feminino e masculino lecionam as ARE nas AEC, (*VCramer* (36) = 0,629; $p\text{-value} = 0,011$). Estes fatores merecem uma reflexão na medida em que a Dança emerge com grande potencial no âmbito da “educação artística”, tendo importância no desenvolvimento da criança ao nível psicomotor, emocional, social e criativo Eisner (1998), citado por Cone e Cone (2012).

Relativamente à formação dos professores das AEC, nas ARE, em articulação pedagógica das ARE com as outras áreas curriculares do programa do 1.º CEB, verificou-se que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a formação dos professores das AEC nas ARE e a articulação pedagógica das mesmas com as áreas curriculares do programa do 1.º CEB (*VCramer* (36) = 0,970; p -

value=1,000). Perante o exposto, tendo em conta os princípios orientadores do Currículo Nacional, o programa *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004), mais especificamente no Bloco 6: “*confere conjuntos de atividades de aprendizagens denominadas por um conceito, tema articulador ou uma etapa de desenvolvimento de carácter curricular*” (p. 27), denominado como Atividades Rítmicas Expressivas/Dança, fica subjacente que é necessário: “*combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais*” (p. 57).

6.1. Conclusões

As principais conclusões deste estudo mostram que o género da amostra tende a não ter influência direta na importância atribuída à lecionação das ARE, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Ainda assim, existe uma relação entre o local e a frequência com que os docentes do género feminino e masculino lecionam as ARE no âmbito das AEC, ($VCramer(36) = 0,629$; $p-value=0,011$), pelo que se verifica que existe influência do local com a frequência de lecionação.

Relativamente à formação dos professores das AEC, no que diz respeito à articulação pedagógica das ARE com outras áreas curriculares do programa do 1.º CEB, conclui-se que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a formação dos professores das AEC, nas ARE, e a articulação pedagógica das mesmas com as áreas curriculares do programa do 1.º CEB ($VCramer(36) = 0,970$; $p-value=1,000$). Assim, não se verifica influência da formação com a articulação.

Na maioria dos conteúdos lecionados, os dados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros da amostra ao nível do conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE. Neste sentido, podemos concluir que o género tende a não influenciar o conhecimento dos conteúdos lecionados nas ARE.

Transversalmente, quando analisada a importância atribuída à lecionação das ARE nas AEC, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre professores do género feminino e do género masculino (*Mann-Whitney U* =122,00; $z = -0,845$; $p = 0,398$; $r = 0,14$, dimensão do efeito muito pequeno). Conclui-se, assim, que o género da amostra não tem “influência” na importância que é atribuída à lecionação das ARE nas AEC.

Finalmente, podemos concluir que existe relação entre o local e a frequência com que os docentes do género feminino e masculino lecionam as ARE nas AEC, (*VCramer* (36) = 0,629; $p\text{-value} = 0,011$), pelo que se constata a existência de influência do local com a frequência de lecionação.

6.2. Limitações do estudo

Como limitação do presente estudo, consideramos que a aplicação dos questionários, mesmo mediante uma validação eficaz ao nível científico, requer uma avaliação minuciosa dos dados e resultados, uma vez que, por diversas situações, a resposta atribuída pelos inquiridos, pode nem sempre coincidir com aquilo que se realiza, efetivamente ao longo da sua prática letiva.

6.3. Investigação futura

Sugere-se, em futura investigação, o recurso a estudos que englobem uma amostra mais numerosa e abrangente, assim como outras zonas geográficas.

Além disso, recomenda-se a replicação deste trabalho, ou outros com características semelhantes, em relação à comparação de géneros, confrontando-se os resultados obtidos, de forma a alcançar conclusões mais sustentadas.

Neste sentido, importa ainda averiguar quais as razões e critérios pelas quais as ARE não se encontram em algumas planificações anuais, elaboradas pelas escolas, no âmbito das AEC.

Não obstante a aparente importância atribuída às ARE, no 1.º CEB, pouco se sabe sobre a forma como a Dança é lecionada ou dinamizada em contexto de prática letiva. Esta “lacuna”, observada na literatura, merece investigação futura, não só no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em específico, mas, também, no âmbito do 1.º CEB, em geral.

Referências

Almeida, P.H.N. (2005). *Prática de jogos tradicionais no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: ESEC.

Barreto, D. (2008). *Dança...: ensino, possibilidades na escola*. 3 (Ed.). São Paulo: Autores Associados.

Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada: FMH Serviço de Edições.

Brasileiro, L.T. (2003). *O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos que ensinar?* Pensar a Prática, 6, 45-58.

Caldas, A. & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, M.P. (2006). *Dança escolar – contribuições para a prática pedagógica*. Revista Eletrônica Informativo G.R.D. Rio de Janeiro, 13.

Cavalheiro, L., & Antunes, M. R. (2011). *As atividades rítmicas e expressivas no desenvolvimento da noção de corpo de alunos e alunas das séries iniciais do ensino fundamental*. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 16, 163.

Cone, T.P., & Cone, S.L. (2012). *Teaching Children Dance*. 3rd Ed. Champaign: Human Kinetics.

Cruz, S., & Carvalho, L.D. (2014). *Manual de educação física, 1º.Ciclo do ensino básico*. Município de Oeiras.

Eisner, E. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fernandes, R.C. & Rocha, A.J.A., & Alcades, T.R. (2011). *A dança como contudo da EF escolar práticas, Lecturas: Educación Física y Deportes*, Revista Digital. Buenos Aires, 15, 153.

Fernandes, M.C.J.M. (2012). *Contemporaneidade de tradições infantis: rodas, rimas e jogos em aprendizagem lúdico-inovadoras*. In A. Macara (Ed.), *Atas de Conferência Internacional. "Corpos (Im)perfeitos"*. (pp. 217-226). Cruz Quebrada: FMH edições.

Fonseca (1974,1992). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

Fornel, A., & Fernandes, A. (2006). *Atividades rítmicas nas escolas da rede pública e particular dos municípios de Ji-Paraná e Ouro Preto do Oeste (RO)*. Revista Ciência e Consciência, Vol.1.

Günther, H., Brito, S. M. O., & Silva, M. S. M. M. (1989). Relação entrevistador – entrevistado: um exemplo de técnica de entrevista com grupos marginalizados – meninos na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4, 2, 12-23.

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.

Hopkings, K. D., Hopkings, B. R., & Glass, G. V. (1996). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Boston: Allyn and Bacon.

Laureano, R. (2011). *Testes de hipóteses com o SPSS - o meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

Leandro, C. (2015). *A dança criativa e a aprendizagem no 1.º ciclo do ensino Básico: contributos de uma abordagem interdisciplinar no estudo do meio, no português, na matemática e na atitude criativa*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: FMH.

Leandro, C., & Torres, M. (2007). *As expressões artísticas na educação de infância. Duas experiências interdisciplinares*. In P. Pequito & A. Pinheiro (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre a Educação de Infância*. Actas do II Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância (pp.655-662). Porto: Edições Gailivro.

Lima, P.R.F., & Frota, M.A. (2007). *Dança - Educação Para Crianças do Ensino Público: é Possível?* *Revista Brasileira Ciência e movimento*, 15, 3, 137-144.

Macara, A. (1998). *Continentes em Movimento. Atas de conferência: “Novas Tendências no Ensino da Dança”*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Departamento de Dança. Edições FMH.

Manfio, J.B.& Paim, M.C.C. (2008). *A dança no contexto da Educação Física escolar: percepção de professores de ensino médio*. Buenos Aires. *EFDesporto: Revista Digital*, 13, 125.

Maria, A., & Nunes, M.M. (2007). *Atividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico, orientações programáticas*: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação Desenvolvimento Curricular.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Lisboa: ReportNumber.

Mec (1991). *Diseño curricular base*. Educación Primaria. Madrid.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (1998). *Organização curricular e programas – Ensino Básico-2º. Ciclo: Vol.I., Vol.II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2001). *Programa Educação Física – Reajustamento - Ensino Básico-3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas – Ensino Básico-1.º Ciclo*. 4ª (ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação - Departamento da Educação de Infância. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, E. (2012). *Ensino - aprendizagem da dança - Que desafios?* In A. Macara (Ed.), *Atas de Conferência Internacional. “Corpos (Im)perfeitos”*. (pp.86-95). Cruz Quebrada: FMH edições.

Pallant, J. (2011). Development and validation of a scale to measure perceived control of internal states. *Journal of Personality Assessment*, 75, 2, 308-371.

Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Trad. Daniel Bueno. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Nanni, D. (2003). *Ensino da Dança: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando*. Rio de Janeiro: Editora Shape.

Nanni, D. (2008). *Dança educação: pré escola à universidade*. 5ª (Ed.). Rio de Janeiro: Sprint.

Oliveira, R. C. & Muzel, A.A., & Santos M.S. (2014). *A importância da dança na educação infantil*: Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT. 4^a (ed.). Rio de Janeiro.

Pallarés, Z.M. (1981). *Atividades rítmicas para o pré-escolar*. Porto Alegre: Redacta-Prodil.

Queirós, I.L.V.B.G. (2000). *Reflexões sobre a educação motora na educação infantil*. Physical Education and Sport Journal, 2,1.

Robalo, E. (1998). *A dança no ensino genérico – problemas e perspectivas*. In A. Macara (Ed.), *Continentes em Movimento. Actas da Conferência “Novas Tendências no Ensino da Dança”* (pp. 56-61). Cruz Quebrada: FMH edições.

Ruso, H.M.G. (1997). *La danza en la escuela*. 4^a. (Ed.). NDE, Publicaciones.

Schilder, P.A. (1999). *Imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes.

Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, v.2.

Strazzacappa, M., & Morandi, C. (2006). *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. São Paulo: Papirus.

Vargas, L.A.M. (2007). *Escola em dança movimento, expressão e arte*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Vargas, C.A. & Krabbe, S. (2013). *A dança e a inclusão de alunos com necessidades especiais. Um relato de experiência*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, 18, 185.

Verderi, E.B.L.P. (1998). *Dança na escola*. Rio de Janeiro, RJ: Sprint.

Viana, A.F. (2012). *Um passo de lado, reaprendendo a dançar*. In A. Macara (Ed.), *Atas de Conferência Internacional. “Corpos (Im)perfeitos”* (pp.35-40). Cruz Quebrada: FMH Edições.

Legislação de suporte

Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto (republicação do Decreto-Lei 212/2009, de 3 de Setembro). *Diário da República* n.º164/I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho. *Diário da República* n.º129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto – Lei n.º212/2009, de 3 de setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 164-24 de agosto de 2015.

Decreto-Lei n.º21/2010, de 23 de agosto. *Diário da República* 1.ª série — N.º 163.

Despacho n.º139/1990, de 16 de agosto. *Diário da República* n.º202/1990 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º644-A/2015, de 24 de agosto. *Diário da República* n.º164/2015 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. *Diário da República* n.º 115/2006 – II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º17169/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República*, n.º245/2011 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º15971/2012 de 14 de dezembro. *Diário da República* n.º242/2012 - 2.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei- Quadro- Lei n.º. 5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.

Norma NP 45:2015.

Recomendação n.º 1/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República*, 2.ª Série - n.º 19. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Páginas eletrónicas consultadas

Direção Geral da Educação. (2016/2017). *Enquadramento*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>.

Direção Geral da Educação. (2016). *Preâmbulo*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/83>.

Direção Geral da Educação. (2016). *Áreas de Conteúdo, Área de Expressão e Comunicação*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/46>.

Ministério da Educação e Ciência. (2015). Disponível em [:https://dre.pt/application/file/70094310torium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28930](https://dre.pt/application/file/70094310torium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28930)

Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar. Disponível em <http://educacaoartistica.dge.mec.pt>.

Direção Geral da Educação. (2001). *Programa de Educação Física, Reajustamento*.

Disponível em:

www.dgide.minedu/fichdown/programas/Danca.pdf.

Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar. Disponível em

<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/danca-dimensoes.html>.

Direção Geral da Educação. (2001). Programa de Educação Física. Disponível em

<http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em:

www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf.

<http://www.efdeportes.com/efd153/a-danca-como-conteudo-da-educacao-fisica-escolar.htm>.

Anexo

Questionário: Atividades Rítmicas e Expressivas em contexto de Enriquecimento Curricular

O questionário que se apresenta de seguida, enquadra-se no âmbito da dissertação de mestrado intitulada “*Atividades Rítmicas e Expressivas em contexto de Enriquecimento Curricular*”, no curso de mestrado em Jogo e Motricidade na Infância, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESE.IPC).

A sua colaboração neste estudo é indispensável, pelo que solicitamos a resposta a todas as questões com a máxima sinceridade.

Garantimos a total confidencialidade dos dados obtidos e agradecemos desde já a colaboração prestada.

Nome da Escola: _____
Concelho _____

I. Dados relativos ao Professor(a) das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC):

1. Género: Masculino
Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações Académicas:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro

Qual: _____

4. Instituição onde realizou a sua formação:

Bacharelato _____

Licenciatura _____

Mestrado _____

Outra _____

5. Anos que leciona nas AEC: _____

6. Tempo de serviço nas AEC: _____ dias

7. Anos de escolaridade que leciona:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

Outra situação: _____

II. Formação de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

2.1. Teve formação sobre ARE no seu percurso académico?

Sim Não

2.2. Considera relevante a formação dos (as) professores (as) sobre ARE na lecionação dos seus conteúdos no âmbito das AEC?

Sem importância Pouco importante Importante Muito importante Extremamente importante

2.3. Após a conclusão da sua licenciatura, com que frequência teve formação sobre ARE?

Nunca Raramente Quase sempre Sempre

2.4. Após a conclusão da sua licenciatura, num contexto de lecionação das ARE, considera importante obter formação para este efeito?

Sem importância Pouco importante Importante Muito importante Extremamente importante

III. Lecionação das Atividades Rítmicas e Expressivas

3.1. Conhece os conteúdos das ARE que estão inseridos na Atividade Física e Desportiva (AFD)?

Sim Não

3.2. Leciona as ARE no contexto das AEC? Se respondeu não, passe para a questão 3.4.

Sim Não

3.3. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira o local onde leciona com mais frequência as ARE nas AEC?

No pavilhão gimnodesportivo No recreio Na sala de aula Ao ar livre Outro local

Qual? _____

3.4. Considera importante a leção das ARE nas AEC?

Sem importância Pouco importante Importante Muito importante Extremamente importante

3.5. Quantas vezes, por ano, leciona as ARE nas AEC?

Nunca Menos de 1 vez por mês Mensalmente Quinzenalmente Semanalmente

3.6. Leciona os conteúdos das ARE nas AEC? Se respondeu não, passe para a questão 3.8.

Sim Não

3.7. Caso leccione os conteúdos das ARE nas AEC, dos seguintes, assinale aqueles que desenvolve em contexto pedagógico:

3.7.1. Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica do professor(a) e ou dos colegas (1º, 2º, 3º e 4º anos):

3.7.1.1. Deslocar-se em toda a área (percorrendo todas as direções, sentido e zonas), nas diferentes formas de locomoção, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes compassos simples (binário, ternário e quaternário), combinando «lento-rápido», «forte-fraco» e «pausa-contínuo»:-----

3.7.1.2. Combinar o andar, o correr, o saltitar, o deslizar, o saltar, o cair, o rolar, o rastejar, o rodopiar, etc., em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal----

3.7.1.3. Realizar saltos de pequena amplitude, no lugar, a andar e a correr em diferentes direções e sentidos definidos pela orientação corporal, variando os apoios (dois-dois, um-dois, dois-um, um-mesmo, um-outro)-----

3.7.1.4. Utilizar combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores para expressar a sua sensibilidade a temas sugeridos pelo(a) professor(a) (imagens, sensações, emoções, histórias, canções, etc.), que inspirem diferentes modos e qualidades de movimento-----

3.7.2. Em situação de exploração individual do movimento, com ambiente musical adequado, a partir de movimentos dados pelo(a) professor(a) (e ou sugeridos pelos alunos), seguindo timbres diversificados e a marcação rítmica (2º, 3º e 4º anos):

3.7.2.1. Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos, definindo uma «figura livre» (à sua escolha), durante cada pausa da música, da marcação ou outro sinal combina-

3.7.2.2. Acentuar determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo-----

3.7.3. Em situação de exploração da movimentação em grupo, com ambiente musical adequado e ou de acordo com a marcação rítmica do(a) professor(a) ou dos colegas (3º e 4º anos):

3.7.3.1. Combinar habilidades motoras referidas em 3.7.1 e 3.7.2., seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc.-----

3.7.3.2. Ajustar a sua ação às alterações ou mudanças da formação, associadas à dinâmica proposta pela música, evoluindo em todas as zonas e níveis do espaço-----

3.7.4. Em situação de exploração do movimento a pares, com ambiente musical adequado (4º ano):

3.7.4.1. Utilizar movimentos locomotores e não locomotores, pausas e equilíbrios, e também o contacto com o parceiro, «conduzindo» a sua ação, «facilitando» e «esperando» por ele se necessário-----

3.7.4.2. Seguir a movimentação do companheiro, realizando as mesmas ações com as mesmas qualidades de movimento-----

3.7.5. Em situação de exercitação, com ambiente/marcação musical adequados, aperfeiçoar a execução de frases de movimento, dadas pelo(a) professor(a), integrando as habilidades motoras referidas atrás, com fluidez de movimentos e em sintonia com a música-----

3.7.6. Criar pequenas sequências de movimentos a partir de 3.7.1.4 individualmente, a pares ou grupos, e apresentá-las na turma, com ambiente musical escolhido pelos alunos, com o apoio do(a) professor(a)-----

3.8. Se não respondeu afirmativamente à questão 3.6, assinale quais os motivos da insuficiente utilização dos conteúdos nas ARE:

- Falta de material
- Espaço
- Excluída da planificação
- Falta de formação
- Outra

Qual? _____

IV. Articulação Pedagógica

4.1. Articula as ARE com as áreas curriculares disciplinares do programa do 1º Ciclo Ensino Básico (1.º CEB)?

Nunca Raramente Às vezes Quase sempre Sempre

4.2. Articula a lecionação das ARE com os (as) professores (as) titulares do 1º. CEB?

Nunca Raramente Às vezes Quase sempre Sempre

4.3. Sabe se o Professor Titular de Turma leciona na Expressão e Educação Físico - Motora (EEFM), ARE?

Sim Não Não Sei

O questionário terminou.

Obrigada pela atenção!