

Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF.

Ana Luísa Correia¹, Maria Luísa Carvalho² Diogo Pita¹, Michael Castro, Ana Rodrigues¹.

¹ Universidade da Madeira; ² Escola Secundária Jaime Moniz

I) INTRODUÇÃO

A Dança, conteúdo de ensino determinante no processo formativo, no Sistema Educativo Português, faz parte do núcleo de matérias transversais aos diferentes níveis de ensino de EF (EF), incorporando os programas desta disciplina sob a designação de *Atividades Rítmico-Expressivas/Dança*.

Apesar do reconhecimento generalizado sobre valor educativo da Dança enquanto matéria de ensino e da sua utilização e aceitação em diversos domínios formativos, a sua implementação em contexto escolar e de forma particular na EF, depara-se com diversos obstáculos e ou resistências. Conscientes que o currículo formalmente explanado nos Programas Nacionais de EF (PNEF), nem sempre reflete o currículo realmente lecionado, o núcleo de estágio da Escola Jaime Moniz, no âmbito das Ações Científico-Pedagógicas de Natureza Coletiva, optou por aprofundar os conhecimentos, e refletir sobre a temática da “Abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas na EF.” Desta forma, os professores estagiários, ultrapassando a natural insegurança e pouca experiência que caracterizam a intervenção em ano de estágio e procuram ser atores de mudança deste paradigma fortemente instalado.

Apesar da formação insuficiente ser frequentemente evocada como sendo um dos principais motivos por esta opção, consideramos que a falta de experiência e a insegurança daí decorrente, não deverá impedir o docente de lecionar este conteúdo estruturante.

Neste trabalho, realçamos a particularidade dos conteúdos das ARE, a pertinência da sua abordagem e a urgência do cumprimento das diretrizes curriculares vigentes, para a estruturação de uma intervenção educativa coerente e integrada.

Analisando, os conteúdos programáticos do PNEF relativos à Dança, procuramos compreender a recetividade de professores e alunos na abordagem desta matéria de ensino de escolas da Região Autónoma da Madeira, do concelho Funchal.

Decorrente da identificação de fatores que se constituem como constrangimentos na abordagem dos conteúdos de Dança nas aulas de EF, refletimos acerca estratégias didáticas para a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de Dança.

Objetivos

São, assim, objetivos deste trabalho: 1 - Clarificar a pertinência das atividades rítmicas expressivas (ARE) em contexto escolar; 2 - Identificar a organização das ARE no currículo formal; 3 - Analisar as vivências e refletir as dificuldades na abordagem das ARE no currículo real; 4 - Sugerir formas de intervenção pedagógico/didáticas das ARE na disciplina de EF.

II) DESENVOLVIMENTO

O ensino das ARE na EF

No PNEF, documento que orienta a intervenção do professor, verificamos que as Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) estão presentes desde o ensino básico até ao ensino secundário, como matéria nuclear. É proposto ainda a abordagem dos conteúdos de Danças Tradicionais, Danças Sociais, Aeróbica, assim como de outros possíveis tipos de dança, no lote de matéria alternativas.

A sua inclusão no lote de matérias nucleares expressa uma intencionalidade clara por parte dos autores dos PNEF, atribuindo-lhe uma valoração diferenciada de outras matérias que são incluídas no conjunto de matérias alternativas e por esse motivo opcionais (Badminton, Canoagem, Corfebol, Corridas de Patins, Hóquei em Patins, Jogo do pau, Judo, Montanhismo/Escalada, Natação, Orientação, Ténis de mesa, Ténis, entre outros).

Por outro lado, a matéria de Dança, no programa dos diferentes níveis de ensino, surge de forma individualizada, isto é, no Ensino Básico, integra a disciplina de Expressão Físico-Motora no Bloco 6, designado de Atividades Rítmicas Expressivas-Dança, enquanto que no Ensino Secundário, integra a Categoria E. Ou seja, Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira (2001c), organizaram os programas de forma a que a matéria de Dança fosse sempre elegível para ser lecionada nos diferentes níveis de ensino. Desta forma e independentemente do carácter flexível que é inerente aos programas, os seus autores parecem ter procurado assegurar que a abordagem da Dança estaria sempre garantida numa perspetiva curricular longitudinal.

Em situação alguma está prevista, nos programas de EF, a seleção de outra matéria em substituição de Dança. No entanto, o PNEF, no Ensino Secundário, explora e refere essa possibilidade para outras matérias, sendo possível escolher em algumas categorias de entre duas matérias, como por exemplo entre Ginástica e Atletismo ou escolher dois desportos coletivos do leque de desportos que compõem a Categoria A (Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol).

A leitura atenta dos programas revela claramente que em situação alguma será possível o docente de EF deixar de lecionar, em todos os níveis de ensino, os conteúdos de Dança, alegando encontrar suporte pedagógico na organização curricular e no PNEF.

Durante o processo formativo, as Atividades Rítmicas Expressivas - Dança oferecem aos alunos uma diversidade de conhecimentos e experiências através de diferentes estilos de dança, nomeadamente, Dança, Danças de Sociais, Danças Tradicionais e ainda, Aeróbica. No entanto, verifica-se um cuidado na introdução progressiva destes conteúdos, sendo privilegiada no PNEF, a componente geral de Dança que está presente desde o Ensino Básico até ao Secundário. Os restantes conteúdos são introduzidos por fases e sempre após uma abordagem generalista e estruturante de conhecimentos. Desta forma, possibilita-se que os alunos usufruam de um conjunto de experiências formativas abrangentes ao longo do Ensino Básico, que lhes permitirá adquirir não só um vocabulário corporal diversificado e plástico, como também desenvolver uma atitude recetiva e emocionalmente competente, que suporta e estimula um processo de socialização progressivo, maduro e corretamente integrado, possibilitando, concomitantemente, o despontar da noção estética, criativa e empreendedora.

A abordagem precoce de alguns conteúdos de Dança, não respeitando as orientações expressas no PNEF, poderá ser um fator inibidor do potencial criativo dos alunos, pois a padronização do movimento, que é benéfica e estimulante numa etapa de maior desenvolvimento e maturidade, nas idades mais baixas pode levar à repetição sistemática e à reprodução pura de movimentos em coreografias estandardizadas e pré-definidas, inibindo o potencial criativo, inerente à criança.

A consulta dos programas dos diferentes níveis de ensino é fundamental para que o professor de EF percecione a lógica de estruturação dos diferentes conteúdos e possa ajustar a sua intervenção numa lógica de complexidade progressiva, respeitando sempre o nível de maturidade e experiência dos seus alunos.

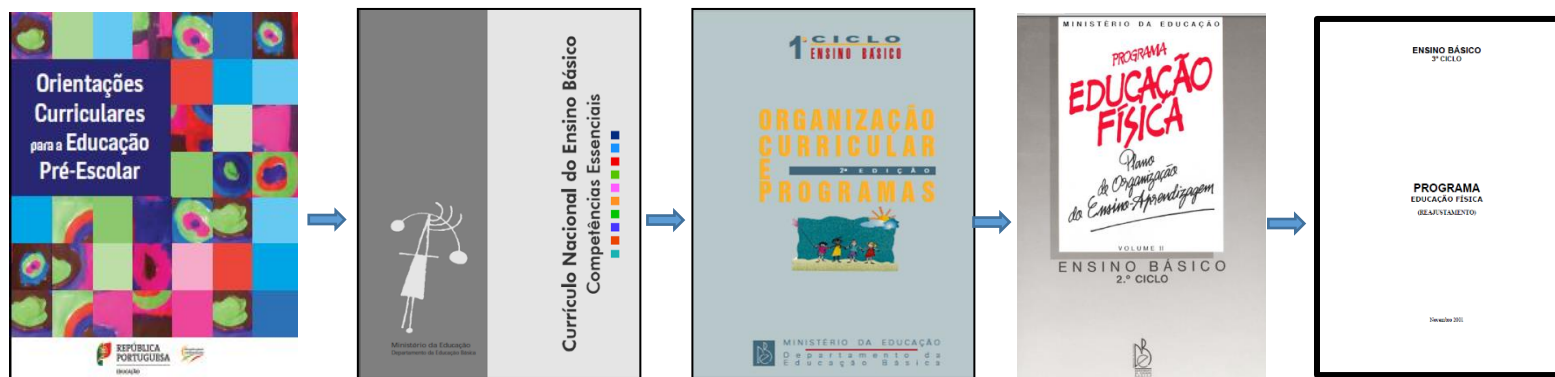


Figura 1 – Documentos a consultar

O objetivo da Dança na escola não é a excelência do movimento traduzido numa performance artística e concertizada em momentos específicos de espetáculo. Ela é educação através do movimento expressivo de carácter artístico, é a valorização da forma, da expressão, do sentimento, da estética, da criatividade, da relação. Por este motivo a sua presença no seio da EF ainda se traduz por alguma insegurança e resistência por parte dos docentes de EF e a sua abordagem ainda se reveste de algum preconceito.

Estudo

De forma a podermos compreender as vivências da matéria de ARE e as dificuldades sentidas por professores e alunos do 3º ciclo e secundário, na sua abordagem, fizemos dois estudos. O primeiro, Estudo 1, dirigido a professores, e o segundo, Estudo 2, dirigido a alunos.

Material e Métodos

Amostra

Na seleção da amostra utilizou-se uma metodologia não aleatória, ou seja, um método de carácter intencional que permitiu realizar um estudo rápido e com poucos custos. No período de três semanas, foram distribuídos e recolhidos questionários aos professores e alunos que se disponibilizaram para o efeito. De forma a agilizar todo o processo, a logística ficou a cargo dos professores estagiários de cada escola e ou seus orientadores de Estágio.

Estudo 1

Considerando os objetivos traçados, foi definido o grupo de estudo, professores de EF a lecionar nas escolas com Estágio Pedagógico. Foram inquiridos 44 professores de EF da Região Autónoma da Madeira, concelho do Funchal, sendo 28 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Para efeitos de análise estatística consideraremos a amostra recolhida numa 1ª fase em 2016 - 33 professores, 17 (51,5%) do género masculino e 16 (48,5%) do género feminino.

Estudo 2

A amostra total deste estudo corresponde a um total 583 sujeitos de ambos os sexos (273 rapazes e 307 raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos ($15,15 \pm 1,67$ anos), estudantes do 3º Ciclo e Secundário da rede de ensino público da Região Autónoma da Madeira. Este estudo integra dados de uma 1ª fase (2016) e de uma 2ª fase (2018). A amostra da 1ª fase corresponde a 159 alunos - 65 (41,4%) do género masculino e 92 (57,1%) do género feminino.

Instrumentos

Estudo 1

Foi utilizado um questionário sobre a Abordagem das ARE nas aulas de EF, adaptado do estudo realizado por Brito, Carvalho & Correia (2016), tendo sido acrescentadas mais algumas opções em resposta já existentes e incluídas outras questões, perfazendo um total de sete questões (Anexo 1). Os participantes no estudo responderam às seguintes questões: (1.) *Enquanto professor de EF, costuma lecionar atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) nas suas aulas?*; (1.1.) *“Se não leciona ARE, indique os motivos pelos quais não o faz?”*; (1.2.) *Se não costuma lecionar ARE nas suas aulas, diga-nos do que necessitava para que passasse a abordar?*; (1.3.) *“Se costuma lecionar ARE nas suas aulas diga-nos, em média, quantas aulas utiliza na abordagem desta matéria de ensino?”*; (1.4.) *Se já lecionou ARE nas suas aulas, diga-nos quais as dificuldades que sentiu?*; (1.5.) *Se já lecionou ARE nas suas aulas, que Estilos de ensino utilizou?*; (1.6.) *Na leção das ARE, identifique as medidas operacionais que utiliza?*.

Estudo 2

Foi aplicado um questionário sobre a abordagem das ARE nas aulas de EF, adaptado do estudo realizado por Brito et al. (2016), tendo sido acrescentadas mais algumas opções em resposta já existentes e incluída uma outra questão, perfazendo um total de 5 perguntas tendo a primeira, duas alíneas (Anexo 2). Os participantes no estudo responderam às seguintes questões: (1.) *Ao longo do seu percurso de escolaridade nas aulas de EF, alguma vez abordou a matéria de ensino de Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança?*; (1.1) *Indique que conteúdos abordou?*; (1.2.) *Diga-nos em que ano(s) de escolaridade e número de horas despendidas?*; (2.1) *Se teve Atividades Rítmicas e Expressivas - Dança nas aulas de EF, diga-nos o que achou?*; (2.2) *Diga-nos o que gostaria de aprender ou aprofundar com a matéria de Atividades Rítmicas Expressivas – Dança?*; (3.) *Se nunca abordou as Atividades Rítmicas e Expressivas – Dança nas aulas de EF, gostava de ter essa experiência?*; (3.1.) *Se gostava de abordar esta matéria, indique-nos os motivos;* (3.2.) *Se não gostava de ter Atividades Rítmicas e Expressivas, indique-nos por que motivos.*

Procedimentos Estatísticos

Numa fase inicial, fez-se uma análise exploratória dos dados de forma corrigir possíveis erros.

Na caracterização das amostras, utilizou-se a análise descritiva (frequência, média, desvio padrão, máximo e mínimo). O teste de qui-quadrado foi utilizado para identificar independência entre variáveis qualitativas ordinais. Foi aplicada ainda Anova Multivariada para determinar efeitos de interação entre ano de escolaridade e género.

O tratamento estatístico foi desenvolvido no software SPSS 24.0, e o nível de significância adotado foi de 5%.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Estudo 1

Quando inquiridos se abordavam a ARE nas suas aulas de EF, constatamos que 60,7% dos professores do género masculino respondem afirmativamente a esta questão e 60% das professoras também o fez. Comparando estes resultados com os dados recolhidos em 2016, constatamos que houve um aumento de docentes do género masculino a abordar as ARE nas suas aulas, registando-se um aumento percentual de 7,8% de 2016 para 2018. No caso das professoras, os dados evidenciam um pequeno decréscimo na abordagem destes conteúdos de 2016 para 2018.

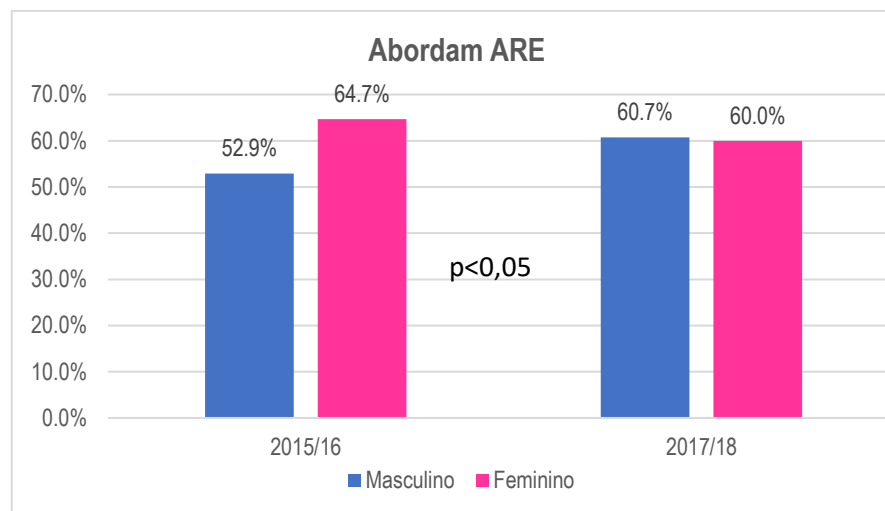


Gráfico 3 - Professores de EF que abordam ARE nas aulas

Apesar da tendência para um aumento progressivo de professores de EF que lecionam ARE nas suas aulas, estes valores revelam a necessidade de uma reflexão profunda por parte da classe docente pois revelam claramente que os principais agentes do processo ensino aprendizagem na disciplina de EF não estão a cumprir as orientações explanadas no PNEF. Um estudo levado a cabo por Teixeira e Robalo (1999), com o objetivo de caracterizar a situação do ensino da Dança nas escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do distrito de Lisboa, verificou que a mesma era lecionada em menos de metade das Escolas do Ensino Básico.

A média de idades dos professores que abordam a matéria de ARE nas suas aulas é de 42,8, enquanto que a média de idades daqueles que não o fazem, é de 47,57, logo superior. De assinalar uma maior variabilidade das idades entre os docentes que reportam não abordar as ARE.

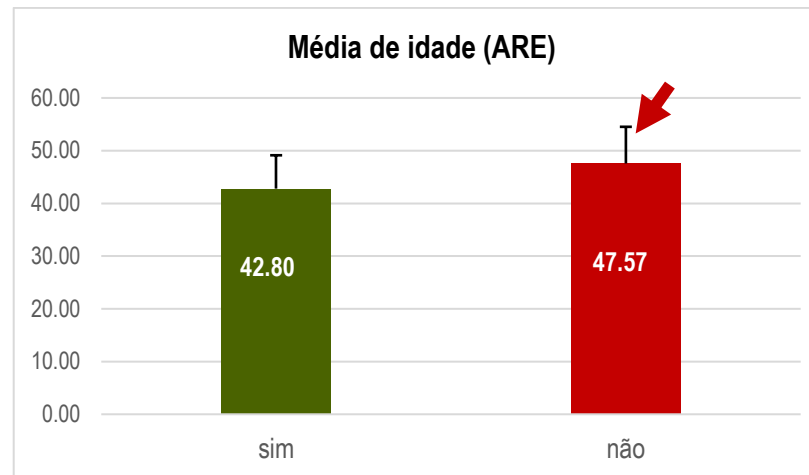


Gráfico 2 - Média de idades dos professores e a abordagem das ARE

Procurámos verificar se a experiência profissional dos docentes tinha influência na abordagem ou não das ARE. Verificámos que não existe associação entre os anos de docência e a lecionação das ARE ($X^2=7,281$; $p<0,05$). Ou seja, tanto temos docentes com poucos anos de serviço a lecionarem as ARE nas suas aulas, como temos professores experientes. Igual situação ocorre no grupo de professores que não lecionam estes conteúdos. Logo, daqui decorre que a experiência profissional não é preditor de uma maior predisposição para a abordagem das matérias de ensino nem, pelo contrário, é condicionador.

Considerando que a formação inicial dos docentes poderá de alguma forma influenciar a lecionação das ARE, e sabendo que os docentes formados na Universidade da Madeira têm, no seu currículo universitário, duas unidades curriculares semestrais onde são abordados diferentes conteúdos de Dança (1º ano do 1º ciclo – Estudos Práticos III - Dança, e 1ºano do 2ºciclo - Didática da Educação Física e Desporto IV), procurámos verificar se existia associação entre a instituição de formação de base (UMa ou Outra), e a lecionação das ARE. Os dados recolhidos revelam que não existe associação entre estes dois itens ($\chi^2=1,075$; $p=0,300$). Desta forma, constatamos que o facto de os docentes terem tido vivências variadas na sua formação universitária, não assegura que irão, mais tarde, abordar os conteúdos de Dança, enquanto profissionais do sistema educativo.

Estes resultados parecem, assim, evidenciar que a abordagem dos conteúdos ARE, para estar garantida, todo um leque de experiências anteriores, desde a formação Pré-Escolar, deverá ter sido assegurado.

Quando solicitamos aos professores que não abordam as ARE, que nos indiquem o motivo porque não o fazem, constatamos que os docentes selecionam primeiramente a opção, de que esta *Não é uma matéria essencial*, e ainda, por terem *Dificuldades em identificar os conteúdos específicos das ARE*.

Quadro 1 - Motivos para não lecionar ARE nas Aulas de EF.

Se não leciona ARE, indique quais os motivos pelos quais não o faz?

	Não Abordam	
	Média	DP
Formação	3,03	2,31
Não é uma matéria essencial	5,10	2,20
Matéria não selecionada pelo grupo	4,27	2,49
Dificuldades em adaptar os conteúdos do PNEF	4,53	2,00
Dificuldades em motivar a turma	4,00	1,72
Dificuldades em organizar a turma	4,93	1,70
Dificuldades em relação música-movimento	3,73	2,10
Dificuldades em identificar os conteúdos específicos da ARE	5,00	2,42

Estes dados são extremamente interessante e revelam que os professores atribuem uma valoração educativa baixa a esta matéria de ensino, facto este que não encontra suporte, nem nas orientações curriculares, nem no PNEF. Ou seja, é uma valoração baseada numa análise pessoal e individualizada e por esse motivo nada fundamentada e frágil.

A escolha seguinte a que é atribuído maior peso nas opções dos docentes, prende-se com questões técnicas, evidenciando assim que os professores que não lecionam nas suas aulas de EF os conteúdos específicos das ARE, sentem dificuldades que poderão ser causadoras de insegurança. Aqui, assume primordial importância a formação contínua de docentes, para dar resposta às lacunas formativas ou às dificuldades específicas de cada docente. Estudos realizados por Castro (2007) e Brito et al. (2016), revelam que um elevado número de professores não aborda esta matéria nas aulas de EF, por terem dificuldades na operacionalização e adaptação dos conteúdos específico de ARE ao nível de aprendizagem dos alunos.

Os motivos menos escolhidos pelos docentes que não lecionam os conteúdos de Dança, e com valores mais baixo, encontra-se a *Formação*, seguido das *Dificuldades em relação música-movimento*. Este facto não deixa de ser curioso, pois, se por um lado se reconhece a existência de dificuldades específicas em lidar com os conteúdos próprios desta matéria de ensino, por outro, o item *Formação* é o que obtém valores mais baixos nas opções dos docentes. Ou seja, não consideram que a formação seja o motivo mais determinante para que não abordem a matéria de Dança, parecendo evidenciar que não é por falta de formação que os docentes não lecionam a matéria de ARE nas suas aulas. Ora, sendo a formação a forma mais eficaz de ajudar os docentes na superação das diversas dificuldades enumeradas, pode isto indicar que os mesmos não venham a aderir a iniciativas formativas que surjam neste âmbito.

Foram analisados diferentes estudos por, Silva, Alcântara, Liberali, Netto, & Mutarelli (2012), de forma a compreenderem porque os profissionais de EF têm dificuldades em lecionar o conteúdo da dança nas suas aulas, tendo constatado que a falta de afinidade com a matéria, o preconceito, a formação insuficiente ou inexistente, ou seja, falta de preparação e conhecimento assim como a falta de instalações e materiais, estão na base destas dificuldades.

Quadro 2 - Dificuldades sentidas por professores que lecionam ARE

Se já lecionou ARE nas suas aulas, diga-nos quais as dificuldades que sentiu?

	Abordam	
	Média	DP
Formação Insuficiente	3,44	2,35
Falta de motivação	4,87	2,15
Recursos espaciais pouco adequados	5,08	2,33
Dificuldade em aceder a material didático específicos e de fácil aplicação	4,05	2,16
Dificuldade em operacionalizar os conteúdos do PNEF	3,28	1,79
Dificuldades em motivar a turma	5,28	1,83
Dificuldades em organizar a turma	4,42	2,18
Dificuldades na relação música-movimento	3,70	1,69

Temos consciência que muitos dos professores que abordam Dança nas suas aulas, o fazem apesar de terem dificuldades na lecionação deste conteúdo. Por esse motivo, solicitámos que seriassem as opções apresentadas, de forma a podermos compreender quais as dificuldades mais prementes.

De notar que estes professores atribuem maior valoração à *Dificuldade em motivar a turma*, seguido da dificuldade sentida com *Recursos espaciais pouco adequados*. Verificamos, pois, que as questões aqui referidas se situam no âmbito pedagógico/didático e que, de alguma forma, podem ser atenuadas através de uma reorganização da intervenção pedagógica e com uma utilização rentável e criativa dos espaços existentes nas escolas. Consideramos, pois, que este será um aspeto com uma resolução relativamente fácil, dado que os conteúdos de Dança podem ser vivenciados em espaços abertos, reduzidos e até mesmo com piso diversificado. Para isto, o professor deve de se libertar das amarras que o ligam a um único espaço

de atuação, que normalmente são os campos desportivos (Wos, 2011), e reinventar a utilização dos mesmos de forma a responder aos objetivos formativos dos seus alunos. Os espaços escolares devem, então, ser encarados numa perspetiva de polivalência educativa, criadora de oportunidades significativas para os alunos.

Não querendo com isto dizer que a matéria de Dança deva ser negligenciada ou marginalizada para espaços menos adequados ou nobres das escolas, reafirmamos que este facto não deverá nunca ser motivo e justificação para a não abordagem da Dança.

Quando se questiona os professores que habitualmente lecionam ARE nas suas aulas, sobre o número de aulas que, em média, são utilizadas na abordagem desta matéria de ensino, constatamos que, sensivelmente, 1 em cada 2 abordam estes conteúdos em 6/7 aulas (50%), 26,1% em 8/9 aulas, 21,7% em 4/5 aulas e 2,2% em 10 ou mais aulas. Os dados parecem revelar que o número de aulas despendido pelos professores para este conteúdo é inferior ao número de aulas que são utilizadas para as restantes matérias de ensino. Senão vejamos, as unidades didáticas das diferentes matérias nucleares, são constituídas habitualmente por 10/12 aulas, número este superior ao aqui referido. Somente 28,3% dos docentes inquiridos aborda os conteúdos de Dança num número de aulas semelhante ao número dispensado para as restantes matérias de ensino de carácter nuclear. No estudo realizado por Robalo e Teixeira (1999), foi igualmente detetado que a carga horária anual para o ensino da Dança é muito reduzida.

Relativamente aos docentes que reportam lecionar ARE, indicam que utilizam frequentemente o estilo de ensino por imitação (50%), por comando (46,6%), tarefa (70%) e descoberta guiada (50%). A utilização diferenciada dos vários estilos de ensino poderá ser indicador de alguma segurança na adequação da intervenção pedagógica em função do processo ensino aprendizagem. No entanto, dada a abrangência da questão, não nos é possível aferir desta realidade sem a devida contextualização.

Este será um fator que merece reflexão. Se por um lado os estilos de ensino mais interventivos e orientadores podem sugerir menor autonomia por parte do aluno, o certo é que estes são estilos de ensino tradicionalmente utilizados no processo ensino/aprendizagem dos conteúdos de Dança, permitindo a visualização imediata do modelo, e a orientação concomitante da ação motora do aluno. Esta situação é bem visível, por exemplo, aquando da contagem dos tempos durante o aquecimento (barras de chão e de centro), durante as sequências de movimento, ou durante o trabalho coreográfico.

Por outro lado, se a utilização dos estilos de ensino que promovem mais autonomia, podem sugerir que os alunos já dominam os processos básicos, permitindo que o professor supervisione o trabalho do aluno e oriente o processo criativo na composição coreográfica, o certo, é que, frequentemente, constatamos que os professores menos experientes e inseguros nos conteúdos desta matéria de ensino, recorrem a estas estratégias como forma de delegar as funções educativas no aluno que ainda não tem conhecimentos nem as bases técnicas e relacionais que lhe permitam progredir sem a orientação próxima que ainda lhe é tão necessária.

Estas situações originam frequentemente desmotivação e criam resistências na abordagem futura dos conteúdos de Dança, pois os alunos sentem-se incapazes de responder adequadamente aos desafios colocados pela parca vivência e experiência do ato de dançar e criar. Não nos esqueçamos que a maioria dos alunos não tem oportunidade de vivenciar estes conteúdos ao longo da sua formação e que nas poucas experiências que por vezes têm, pouco recebe do professor, que opta por delegar no aluno a responsabilidade educativa que lhe cabe. Não podemos solicitar ao aluno aquilo que não damos em contexto de aula. Num estudo realizado por Sousa (2011), os alunos classificavam a experiência da abordagem da Dança como sendo desagradável, realçando como principais fatores que levavam a esse desagrado, ritmos pouco conhecidos, medo de errar, timidez ou estar com o colega do sexo oposto.

De forma a superar alguma das dificuldades que o professor possa sentir na lecionação das aulas de ARE, existem algumas medidas de fácil implementação e operacionalização que estão referenciados no PNEF, nomeadamente a possibilidade de professores da mesma escola poderem lecionar uma dada matéria de ensino em simultâneo ao conjunto das duas turmas, partilhando o espaço e apoiando-se mutuamente na função educativa ou, de fazerem permuta de turmas que tenham horários simultâneos, de forma a que cada professor ficará responsável pela lecionação de um determinado conteúdo, rentabilizando-se assim o processo ensino/aprendizagem.

Quando questionados sobre a adoção destas medidas operacionais, verificamos que predominam a lecionação de ARE nas turmas que lhes foram atribuídas (59,4%), sendo que a lecionação em simultâneo com outro professor, envolvendo o conjunto das turmas, é muito frequente em 15,6% dos inquiridos, e a permuta de turmas entre professores, ficando o colega responsável por lecionar a matéria de ARE, é frequentemente utilizado por 12,5% dos professores, enquanto que a permuta, ficando o inquirido responsável pela lecionação das ARE, é utilizada em 9,4%.

Ou seja, apesar de um elevado número de professores não lecionar os conteúdos de Dança e referir ter dificuldades específicas nesta matéria de Ensino, não são esgotados todas as situações pedagógicas e organizacionais, que estão previstas no PNEF e que são passíveis de serem utilizadas. Estas seriam uma forma célere de responder eficazmente aos desafios educativos colocados ao professor de EF, promovendo-se, assim, formas de cooperação e de interajuda eficazes, dentro do grupo de disciplina, que certamente desencadeariam dinâmicas empreendedoras e progressivamente mais abrangentes.

Estudo 2 (Alunos)

Quando inquiridos sobre a prática de ARE nas aulas de EF (EF), 47,7% dos alunos reporta nunca ter abordado esta matéria na EF e 52,3% referem já ter abordado.

Realizando uma comparação com os dados recolhidos por Castro em 2007, verificamos um aumento de alunos a abordar ARE, de 35,5% para os 52,3%, o que poderá ser um indicador positivo, pois indica que houve um aumento de alunos a experienciarem aulas de Dança. Outros estudos revelam percentagem mais interessantes, nomeadamente um estudo de 2004 dirigido a alunos de 2º e 3º ciclos, realizado por Matos, revela que cerca de 84% dos alunos inquiridos referia já ter vivenciado as ARE.

Analisando se a abordagem das ARE depende do género dos alunos, constata-se, não existiram diferenças na abordagem da matéria de ARE entre géneros ($X^2= 2,978$; $p=0,084$) (48,6% no sexo masculino vs 55,7% no sexo feminino). No entanto, verifica-se associação de ano de escolaridade e a abordagem das ARE ($X^2=18,703$; $p<0,001$), sendo a percentagem de alunos que reporta ter abordado as ARE, superior no ensino secundário (57,7%) comparativamente ao 3ºciclo (37,6%) (Gráfico 1).

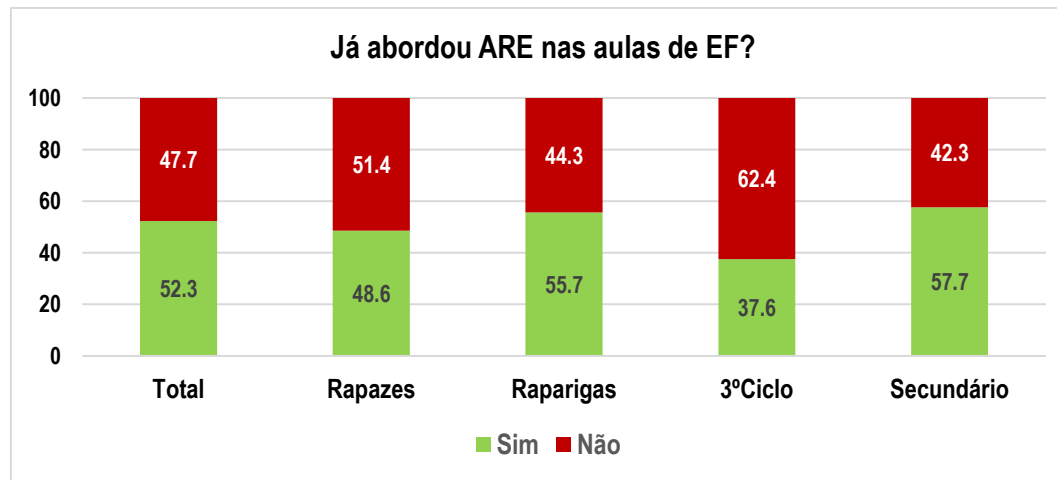


Gráfico 3 - Já Abordou ARE nas aulas de EF?

Numa análise ao percurso escolar, verifica-se que é nos ciclos de ensino mais elevados (3º ciclo e secundário) que os alunos reportam em maior número ter abordado as ARE nas aulas de EF (gráfico 4). Apenas 1% dos participantes reportou ter abordado as ARE na EF em todos os ciclos de ensino, durante o seu percurso escolar. Ou seja, a 99% dos alunos inquiridos, o sistema educativo em geral, e os seus agentes educativos, em particular, não disponibilizaram a estas crianças todas as oportunidades formativas previstas no currículo, privando-os assim de um conjunto de experiências formativas determinantes para o seu processo de desenvolvimento.

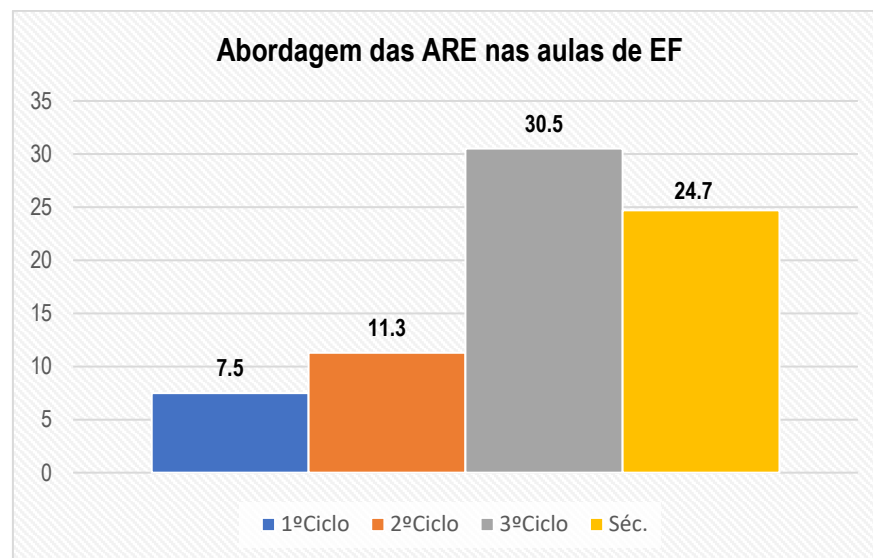


Gráfico 4 – Abordagem das ARE nas aulas de EF

Estes dados parecem, pois, indicar que esta matéria de ensino é negligenciada no decorrer do ensino básico, vindo a ser abordada, em alguns casos, mais tarde no final do 3º ciclo.

Ferreira e Wos (2015), referem que, nesta altura, a Dança tem um papel importante, pois é quando grande parte dos alunos entram na puberdade. Razão pela qual alguns professores decidem abordá-la no 3 ciclo, na transição para o Secundário.

Dos conteúdos abordados na matéria de ARE, destacam-se os conteúdos de dança reportado por 43,6% dos inquiridos, seguindo-se as danças sociais (12,5%), as danças populares portuguesas (11,1%), a aeróbica (11,0%) e outras (como hip-hop e zumba) (4,5%) (gráfico 5). Entre géneros, não se verificam diferenças entre a proporção de sujeitos do sexo masculino e feminino, que reportam ter abordados os conteúdos de dança, danças populares portuguesas, danças sociais e aeróbica ($p > 0,05$). Contudo, os estudantes do secundário reportaram em maior proporção abordarem os conteúdos de dança (47,4% vs 33,1%) ($X=9,537$; $p=0,002$), danças tradicionais portuguesas (14,6% vs 1,9%) ($X=18,512$; $p < 0,001$) e sociais (15,5% vs 4,5%) ($X=12,752$; $p < 0,001$) comparativamente aos participantes do 3º ciclo.

Os dados recolhidos vão de encontro com a estruturação dos conteúdos de ARE proposta no PNEF, onde o conteúdo estruturante e longitudinal é o de Dança, sendo que os restantes (Danças sociais, populares portuguesas e aeróbica) só surgem mais tarde na organização curricular, pelo que se compreende o seu menor índice de abordagem referido pelos inquiridos.

A organização de conteúdos na matéria de ARE, revela a intenção de proporcionar ao aluno um conjunto de experiências coerentemente estruturadas, de forma a que este possa beneficiar de uma formação robusta e integrada ao longo da escolaridade, não tendo qualquer intenção de diferenciação valorativa destes mesmos conteúdos. Não existe um estilo melhor ou pior do que outro, estes, devem ser integrados no processo de ensino aprendizagem de acordo com o nível dos alunos e dos objetivos educativos traçados, devendo o professor ser criativo e sensível na abordagem da matéria de ensino de Dança nas suas aulas. Cabe a cada professor inovar nas suas aulas de EF e, assim, contribuir para que a matéria de ensino Dança passe a ser bem aceite pelos alunos (Lisboa, 2012).

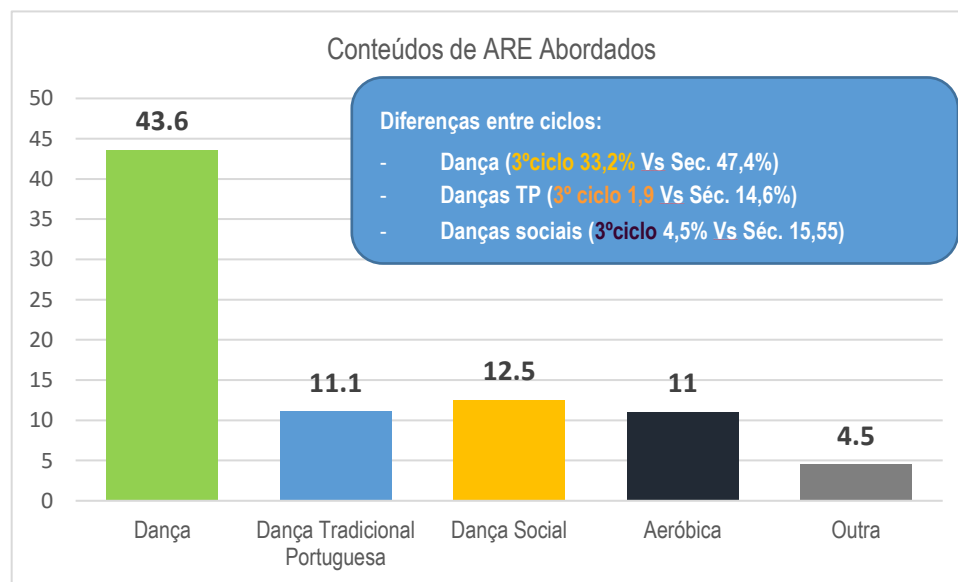


Gráfico 5 – Conteúdos de Are Abordados

Quando inquiridos os participantes sobre as competências e conhecimentos desenvolvidos nas ARE, destacam-se as respostas, *Conseguir realizar movimentos ao som da música* (3,78±1,13), *Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança* (3,56±1,13), *Aprendi a contar os tempos musicais* (3,41±1,34) (gráfico 6).

Nota -se que estes dados vêm ao encontro dos dados recolhidos por Ferreira e Wos (2015), onde referem que os alunos mencionam que a Dança permitiu desenvolver o ritmo, a cultural musical e melhorar a expressão corporal e ambos os géneros. Tresca e de Rose (2000), compararam um grupo de alunos que teve oportunidade vivenciar aulas de dança com outro que não participou, e apuraram que aqueles que abordaram Dança nas suas aulas, tiveram mudanças ao nível do ato confiança, da socialização, melhoria da capacidade crítica, do ânimo, bem como mudanças ao nível dos aspetos motores, cognitivo, e afetivo-social.

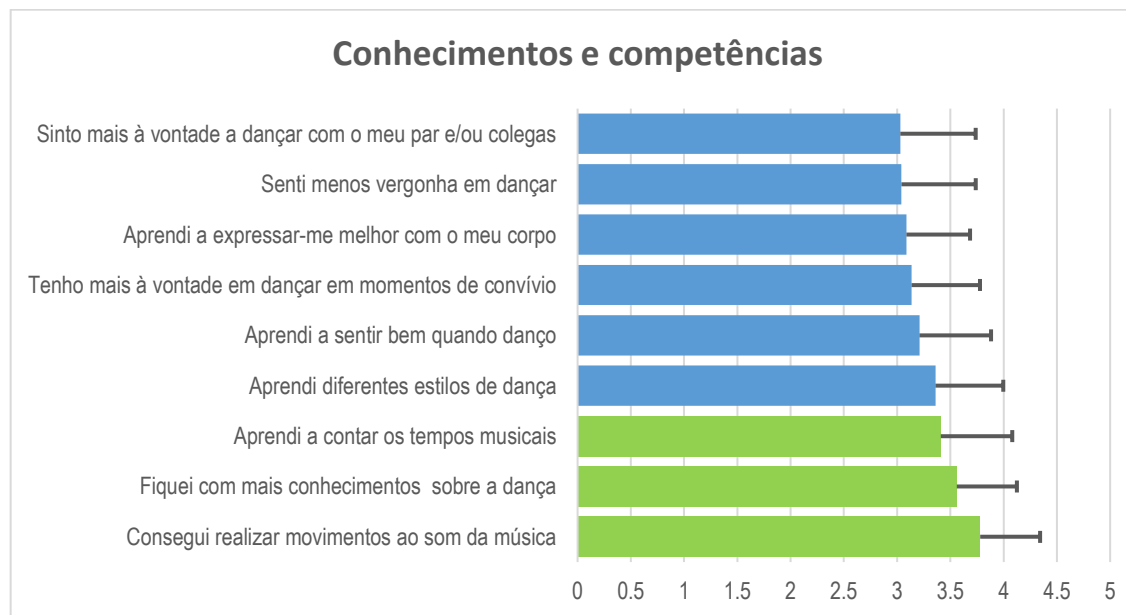


Gráfico 6 - Conhecimentos e competências

Entre géneros, constata-se diferenças na relevância que atribuem ao desenvolvimento de competências e conhecimento através das ARE, sendo que, em média, o sexo feminino atribui maior importância aos fatores, *Conseguir realizar movimentos ao som da música, Sinto mais à vontade em dançar com o meu par e/ou colegas e, Tenho mais à vontade em dançar em momentos de convívio* (tabela 1).

De igual modo, constata-se que os participantes do Secundário reconhecem, em média, um maior desenvolvimento das seguintes competências e conhecimentos: *Contagem de tempos musicais, Aprofundamento de conhecimento sobre dança, Aprendizagem de diferentes tipos de danças, Realização de movimentos ao som da música, Sentir-se bem quando dança e Menor vergonha quando dança*, comparativamente aos participantes do 3º ciclo ($p < 0,05$) (quadro 3). Não se verificou qualquer efeito de interação entre sexo e ano de escolaridade, nas competências e conhecimentos avaliados ($p > 0,05$).

Constatamos, pois, que os alunos que tiveram oportunidade de vivenciar, no seu processo formativo, os conteúdos de ARE, estruturados no contexto da EF, reconhecem a aquisição de competências cognitivas, técnicas e socio afetivas, específicas desta área do conhecimento, capacitando-os para integrarem e intervirem de forma pertinente, enquanto cidadãos de pleno direito, numa sociedade relacional e dinâmica. Tal facto vem enfatizar a pertinência da abordagem das ARE em contexto educativo. São vários os autores que, tal como Ferreira e Wos (2015), realçam que através da Dança, é possível melhorar o nível de socialização, perder a timidez e apreender a ser mais divertido, melhorar o nível dos movimentos/técnica, melhorar o nível de controlo motor e coordenação dos movimentos e ficar a conhecer um pouco melhor a cultura musical.

Quadro 3 - Conhecimentos e competências entre género e ciclo de ensino

	Masculino (n=134)		Feminino (n=171)		p		
	3ºciclo	Secundário	3ºciclo	Secundário	Sexo	AE	S*AE
Aprendi a contar os tempos musicais	2,44+1,16	3,49+1,29	3,09+1,49	3,60+1,30	0,082	0,006	0,259
Fiquei com mais conhecimentos sobre a dança	3,22+1,16	3,62+1,08	3,53+1,29	3,58+1,12	0,380	0,009	0,291
Aprendi diferentes estilos de dança	3,56+1,28	3,45+1,18	2,88+1,36	3,37+1,30	0,655	0,002	0,915
Consegui realizar movimentos ao som da música	3,33+1,30	3,67+1,20	3,81+1,20	3,94+0,98	0,014	0,004	0,091
Senti menos vergonha em dançar	2,30+1,35	3,08+1,34	2,78+1,74	3,22+1,32	0,171	0,003	0,744
Aprendi a sentir bem quando danço	2,33+1,36	3,07+1,36	3,22+1,52	3,49+1,21	0,146	0,025	0,562
Aprendi a expressar-me melhor com o meu corpo	2,63+1,03	3,038+1,13	2,87+1,41	3,24+1,23	0,344	0,093	0,927
Sinto mais à vontade a dançar com o meu par e/ou colegas	2,33+1,47	3,03+1,37	3,06+1,65	3,16+1,35	0,003	0,055	0,074
Tenho mais à vontade em dançar em momentos de convívio	2,31+1,01	3,05+1,28	3,13+1,46	3,34+1,26	0,025	0,057	0,283

Relativamente aos alunos que não abordaram ARE mas que gostariam de o fazer, referem como motivos, *É uma matéria de ensino interessante, Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança, Gostava de expressar-me melhor através de movimentos e Dançar deixa-me bem-disposto(a)* (quadro 4).

De realçar a valorização de motivos com forte componente expressiva e emocional, que assumem uma particularidade ímpar e de destaque na matéria de ARE no contexto da EF.

No contexto social atual, em que as questões da saúde, da condição física e do desporto, assumem particular destaque, pode ocorrer a tentação da disciplina de EF se focalizar unicamente na melhoria de níveis de atividade física, procurando melhorar progressivamente parâmetros de condição física e performances desportivas, descurando o seu papel formativo global, ao relevar para segundo plano as questões afetivas, emocionais e relacionais que as ARE tão bem trabalham e desenvolvem. Cabe, pois, ao professor de EF, a importante missão de, com a sua intervenção, contribuir

para o desenvolvimento do aluno como um todo, ser socio-bio-cultural e motor, devendo para o efeito respeitar as orientações curriculares em vigor e implementar estratégias que viabilizem a abordagem de todas as matérias e ensino previstas no PNEF.

Um estudo levado a efeito por Castro, Liberali, Artaxo & Mutarelli (2011), envolvendo 115 alunos de 5/6 anos de idade, verificaram que 100 % das meninas e 89,1% dos meninos inquiridos apreciariam muito ter aulas de Dança e gostariam de ter Dança como conteúdo de EF. Pinheiro, num estudo realizado em (2012), com alunos do 7º ano de escolaridade, assinala que os alunos aludem que, se tivessem oportunidade, gostariam de abordar aulas de Dança para aprenderem estilos de dança diferentes, mostrando particular interesse para danças da atualidade, fortemente divulgadas.

Estes estudos espelham bem a receptividade de alunos de diferentes escalões aos conteúdos de Dança.

Quadro 4 - Alunos que nunca abordaram ARE mas que gostariam

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
É uma matéria de ensino interessante	1,00	5,00	4,18	0,83
Queria aprender a contar os tempos musicais	1,00	5,00	2,90	1,24
Gostava de ter mais conhecimentos sobre dança	1,00	5,00	3,83	1,00
Gostava de expressar-me melhor através de movimentos	1,00	5,00	3,89	0,99
Gostava de saber dançar diferentes estilos de dança	1,00	5,00	4,17	1,20
Queria saber realizar movimentos ao som da música	1,00	5,00	3,83	1,08
Gostava de dançar em eventos sociais	1,00	5,00	2,61	1,43
Dançar deixa-me bem-disposto(a)	1,00	5,00	3,86	1,09
Gostava de ter mais à vontade para dançar com o meu par ou colegas	1,00	5,00	3,60	1,18

Analisando os participantes que não abordaram e revelaram não querem abordar as ARE, constata-se que os estudantes indicam como principais motivos o facto de *Não é uma matéria de ensino interessante* ($3,70 \pm 1,27$), *Não considero importante saber dançar* ($3,60 \pm 1,40$) (gráfico 7).

O facto de esta matéria de ensino não ser vivenciada, tal como prevê o PNEF, desde as idades mais baixas, leva a que mais tarde as crianças sintam maior receio na sua abordagem e apresentem resistências várias. O medo de não ser capaz, de errar, e a exposição a situações de contacto físico com o sexo oposto, são fatores de insegurança e causadores de grande stress, levando a que os jovens mostrem pouco interesse e mesmo resistência quando lhe são propostas estas situações em contexto de aula.

Nesta questão, verificamos que um grande número de alunos, quer do sexo masculino, quer do sexo feminino, afirmam não querer abordar aulas de Dança. Como cita Wos (2011, p 22), “Em pleno século XXI, é no mínimo lamentável que a arte da Dança ainda tenha seu brilho ofuscado por preconceitos sexuais e sociais.”

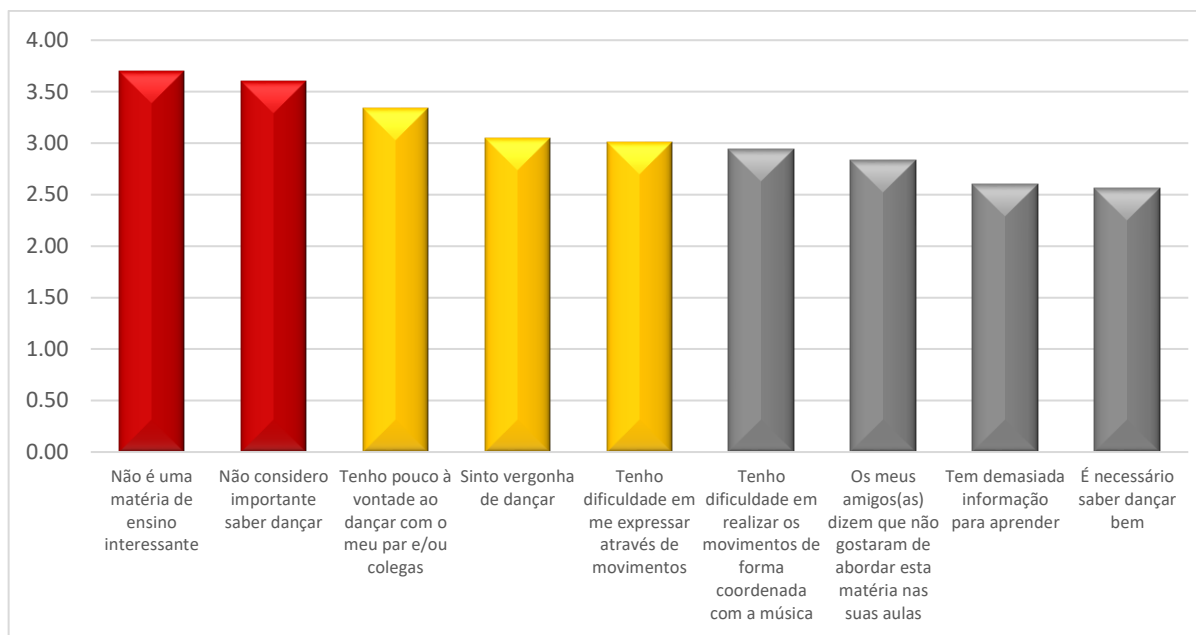


Gráfico 7 - Alunos que nunca abordaram e revelam não crer abordar

Através da análise dos dados entre as duas fases, constata-se uma diminuição da proporção de estudantes que reportam ter abordado as ARE nas aulas de EF de 62% para 49% ($p < 0,05$).

Segundo Wos (2011), é importante ultrapassar determinadas barreiras para que a Dança possa entrar, de uma vez por todas, na Escola. Assim sendo, é importante que os professores tenham cada vez mais um papel ativo nesta matéria de ensino, tentando melhorar a receptividade do aluno às ARE. “É necessário um ensino completo sobre a arte da Dança para eles verem como ela pode ajudar tanto na parte física quanto mental.” (Ferreira e Wos, 2015)

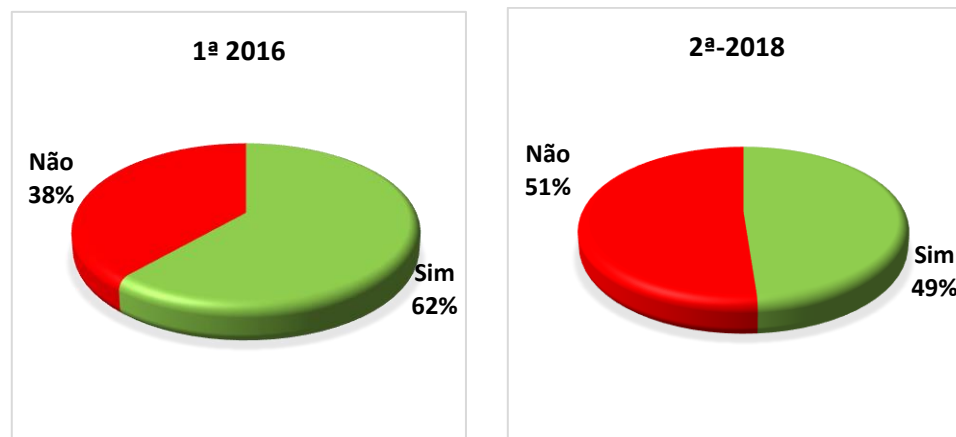


Gráfico 8 - Análise entre as duas fases

Verifica-se igualmente diferenças entre as duas fases ($p < 0,05$) relativamente à proporção de sujeitos que reportam ter abordados os conteúdos de dança (51,6% vs 40,6%), danças tradicionais portuguesas (6,3% vs 13,0%), dança social (20,8% vs 9,4%) e aeróbica (19,5% vs 7,8%). Averiguámos que existem diferenças estatisticamente significativas entre a 1ª fase e a 2ª fase, nomeadamente no Secundário, onde verificámos que cerca de 65,7% dos alunos na primeira fase dizem ter abordado dança, e na segunda fase 42,7% dizem ter abordado as aulas de dança. Podemos ainda verificar que, nas aulas de Danças Tradicionais Portuguesas, existe um aumento das aulas, ou seja, numa primeira fase 10,2% tiveram aulas de Danças Tradicionais Portuguesas e numa segunda fase, verificamos um aumento para 15,7%. Relativamente aos outros estilos, verificámos uma diminuição do número de alunos que abordaram estes estilos de dança.

O facto de se constatar um maior ênfase no conteúdo de Danças Tradicionais Portuguesas no secundário vem de encontro às orientações curriculares expressas no PNE onde este conteúdo de Dança surge como matéria alternativa. A abordagem deste estilo de Dança é extremamente importante pois vem possibilitar a vivência e apropriação de conteúdos de elevado valor patrimonial construtores de elementos identitários e de coesão grupal e social.

Relativamente ao terceiro ciclo, denotamos que as diferenças entre a 1ª fase e 2ª fase são mínimas. De salientar que os alunos numa 2ª fase afirmam nunca ter abordado aulas de aeróbica.

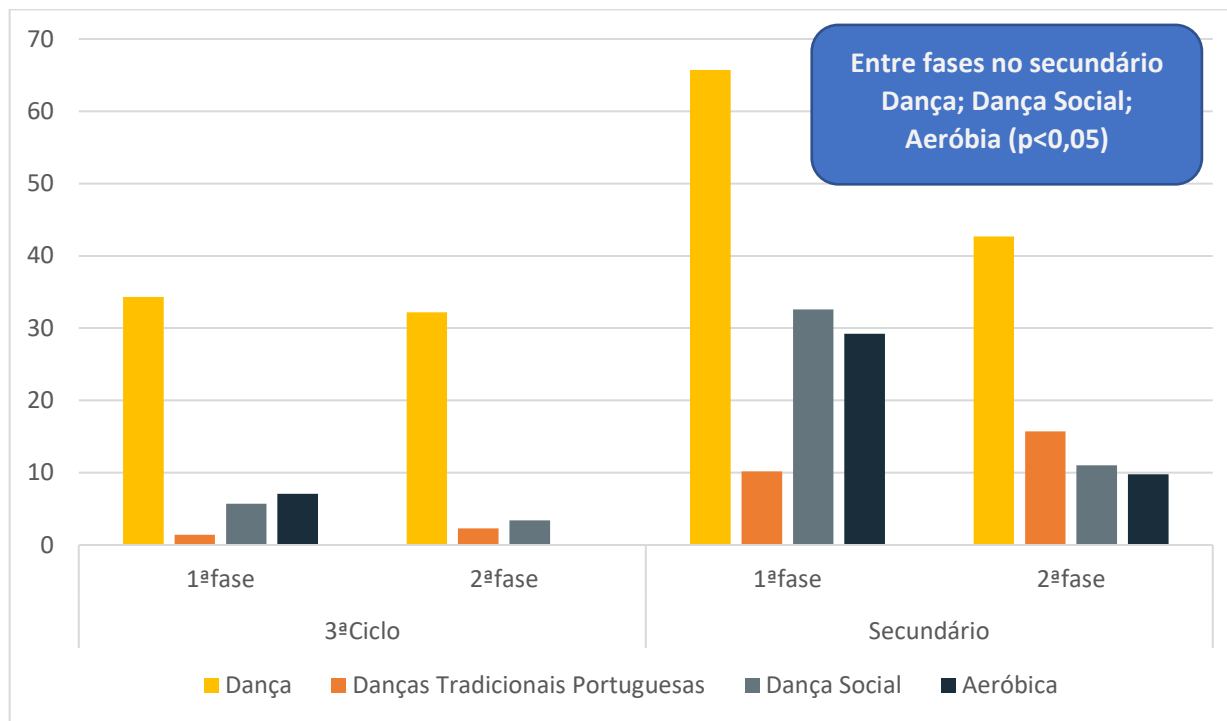


Gráfico 9 - Conteúdos das ARE abordados na EF (1ª2016 e 2ª2018)

Estratégias Didáticas

Em contexto de estágio numa escola secundária, identificamos algumas estratégias didáticas para auxílio na operacionalização dos conteúdos expostos no PNEF em alunos do ensino secundário, sem experiências educativas na matéria de ARE.

Estruturação de conteúdos

A análise dos programas dos diferentes níveis de ensino facilmente revela que ali são sugeridas categorias de movimento (passos, voltas, saltos) que estão estruturados numa lógica de complexidade progressiva e suave. Os passos são movimentos de progressão onde ocorre uma transferência do peso dum pé para o outro, estando um dos pés sempre em contacto com o solo; as voltas são movimentos de rotação num determinado eixo, e os saltos são movimentos de progressão em que há uma fase aérea e uma receção.

Xerez (2002) considera nove categorias de ações que podem ser trabalhadas nas ARE, nomeadamente posturas, equilíbrios, gestos, voltas, saltos, passos, deslocamentos, quedas e contactos.

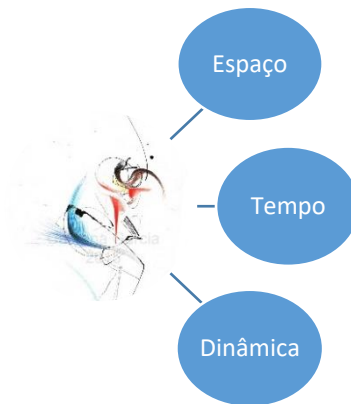











Figura 1 - Variáveis didáticas

Partindo da conceção de Laban, propomos a exploração dos movimentos, num corpo, num tempo, num espaço e com uma dinâmica.

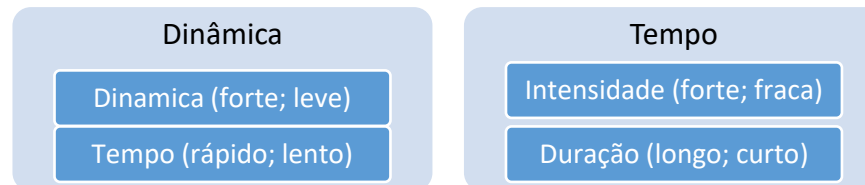
Propomos que o professor escolha um movimento básico, por exemplo o *andar*, e que o explore progressivamente no espaço, variando dimensões, planos, direções, níveis, linhas, estruturas no solo e o foco, de acordo com as sugestões apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 - Espaço - Variáveis didáticas

Espaço	Próximo	Níveis	Inferior (sentado, deitado, de joelhos)
	Distante		Médio (em pé)
Dimensões	Pequena, Estreita		Superior (em elevação, saltos)
	Larga, Ampla	Linhas no Solo	Rectas 
Planos	Frontal		Zig-Zag 
	Profundo		Curvas 
	Diagonais		Círculos 
	Horizontais		Quebradas 
Direções	Direita, esquerda		Espirais 
	Diagonal esquerda Diagonal direita	Estrutura no Solo	Espiral quadrada 
	Baixo, cima		Oitos 
			Variadas 
		Foco	Ponto sobre o qual incidirá o olhar do executante

O mesmo se pode fazer relativamente à variável *Dinâmica*. Por exemplo, o professor trabalha o *andar* numa *dinâmica forte*, empregando muito energia na colocação do pé no chão ou realiza o movimento numa *dinâmica leve*, o movimento é realizado de forma suave. Pode ainda explorar a *dinâmica* do movimento considerando o fator tempo (quadro 6).

Quadro 6 - Variável didática Dinâmica e variável didática Tempo.



Considerando a variável *Tempo*, poderemos trabalhar o movimento numa intensidade forte ou, pelo contrário, *fraca* ou ainda variar a duração, podendo realizar o movimento a andar num tempo longo ou, pelo contrário, num tempo curto.

Trabalhando de forma variada as qualidades do movimento expressivo (leve/pesado, forte/fraco, rápidos/lentos, fluidos/interrompidos, intensidade, duração, direção) o aluno é capaz de analisar o movimento a partir destes referenciais, passa a conhecer e a utilizar algumas técnicas de execução de movimentos e é capaz de improvisar e de construir coreografias (Silva, Alves & Ribeiro, 2010).

O professor deve proporcionar diversas situações e formas de movimento que permitam que os alunos adquiram um amplo vocabulário motor e possibilite que venham a produzir sequências de movimentos nas aulas, que poderão ser transportados para uma criação coreográfica final. No ensino da Dança é necessário atender a preocupação de não exigir a um aluno para realizar uma coreografia sem antes o preparar para tal, ensinando-lhes os movimentos básicos (Hallage, T., 2008).

A Dança é particularmente gratificante pois, mais do que o ensino do movimento através do som e do ritmo, desenvolve a capacidade de interiorizar e perceber conceitos topológicos e espaço-temporais numa relação íntima com a música e a emotividade.

Na abordagem dos conteúdos de Dança, o professor deve resistir à tentação da estandardização do movimento e da reprodução pura. Neste sentido, consideram Silva, Alves, & Ribeiro (2010), ser fundamental que a abordagem da Dança, na escola, não se faça através da exposição de técnicas e conceitos, mas, pelo contrário, que o professor seja fomentador de experiências, orientando os seus alunos para uma descoberta pessoal das suas habilidades. Dado que a dança é um elemento educacional essencial do ser social, o processo de ensino das ARE não deve ser um processo fechado de transmissão e reprodução (Marques,1997).

Queremos com isto dizer que, apesar da necessidade de, numa primeira fase, ser necessária a repetição do movimento como forma de compreensão e apreensão da sua estrutura rítmica e especial, assim com da sua dinâmica, é fundamental que, posteriormente e de forma progressiva, se estimule os alunos a criarem forma e sequências de movimento em grupo e, nos níveis avançados, individualmente,

Não descuramos, aqui, o elevado potencial do recurso aos audiovisuais para a visualização de coreografias de diferentes estilos de Dança. Este meio, bem utilizado e devidamente refletido em contexto de aula, não só transforma a formação mais apelativa, como é extremamente eficaz na divulgação

do conhecimento sobre dança, apresentando-se como um fator determinante na motivação dos alunos para o movimento dançado, podendo ser uma importante fonte de inspiração e de criatividade dos alunos.

O professor deve estar preparado para intervir de forma competente e segura na sua turma, devendo ter o cuidado de refletir e experimentar todas as situações e exercícios que propõem para a aula, verificando a sua eficácia e aplicabilidade.

Planeamento das aulas

O professor de EF deve planejar as suas aulas de ARE tendo em consideração as características dos alunos, isto é, conhecer as suas anteriores vivências, suas necessidades, gostos e potencialidades. Deve ainda perceber a sua capacidade de agir enquanto elemento e singular, mas também enquanto elemento coletivo integrado num grupo de trabalho, com o qual estabelece uma relação de cooperação proximal, onde, frequentemente, o contacto físico e a interação motora é promovida e otimizada.

A reflexão cuidada sobre a dinâmica da turma é um fator determinante para uma intervenção educativa de sucesso e, no caso particular das ARE, assume particular destaque pela importante componente afetiva e relacional, devendo o professor, atempadamente, refletir sobre a organização da turma no espaço de aula e a estruturação de grupos de trabalho, de forma a facilitar e até potenciar o ato educativo.

A disposição dos alunos no espaço de aulas deve ter uma intencionalidade educativa clara. De acordo com os objetivos e conteúdos a lecionar, podemos organizar os alunos por géneros ou por níveis e dispor em xadrez, fila, linha ou utilizar uma organização dispersa ou em linha, pois, quando o número de alunos é reduzido podem beneficiar todos da colocação simultânea frente ao espelho.

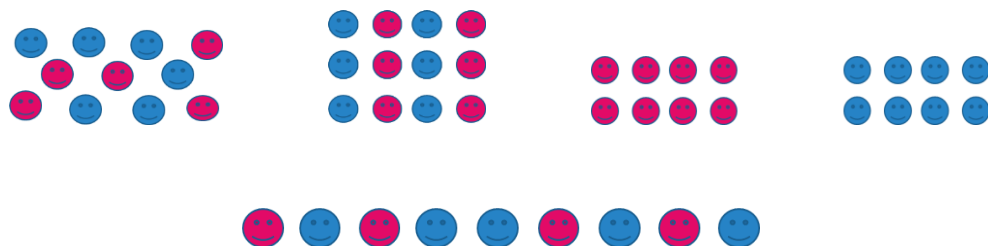


Figura 2 - Organização especial dos alunos

A posição e movimentação do professor no espaço de aula deverá também ser objeto de reflexão antecipada. Este deve colocar-se numa posição que seja facilmente visualizada pelos seus alunos e de forma a que as suas indicações e feedbacks sejam recebidos. Nas situações práticas e após explicar claramente o que pretende, pode orientar as suas aulas de costas para os alunos (se tiver como recurso um espelho que consiga ver os seus alunos) ou de frente para os alunos trabalhando em espelho (realizando os movimentos do lado oposto).

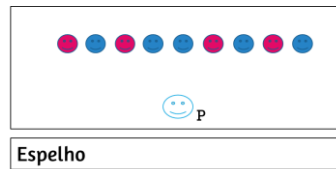


Figura 3 - Organização especial dos alunos

O professor pode ser modelo total ou parcial (simular o movimento) ou ainda utilizar um aluno proficiente para o efeito. O recurso a imagens e vídeos didáticos devidamente editados e preparados para o contexto de aula, são ainda uma ferramenta importante e de fácil utilização. O recurso a feedbacks pedagógicos (reação do professor à prestação dos alunos) de diferentes categorias, são determinantes para informar orientar, corrigir e motivar os alunos.

Na estruturação das situações didáticas que o professor define para cada aula, é fundamental a correta seleção musical. O professor deve, antecipadamente, realizar uma pequena seleção musical que, devidamente organizada e identificada, lhe permitirá aceder à música com as características desejada. Poderá organizar pelo ritmo (rápida, intermédia, lenta) ou por estilo, (instrumental, cantada, clássica ou outros). O professor deve de utilizar géneros musicais diferentes, mas sempre ajustados as situações de aprendizagem proposta para cada aula, procurando que estes sejam um fator motivacional acrescido em contexto em contexto educativo.

Recursos

Os recursos especiais disponíveis na escola para as mais diversas matérias de ensino de EF, são igualmente utilizáveis para lecionar as ARE, praticamente na sua totalidade, pelo que desde que haja um espaço livre de obstáculos e com um piso que apresente condições de segurança, é possível abordar os conteúdos de Dança.

Atualmente são diversos e acessíveis os recursos materiais disponíveis para as aulas de Dança. Com o recurso a uma coluna portátil de pequena dimensão, mas já com uma boa projeção sonora, mesmo em espaços abertos e o acesso a dispositivos móveis, nomeadamente, o próprio telemóvel ou mp3, é possível ter todas as condições necessárias para leção de ARE. A possibilidade de projeção de imagens e vídeos num espaço de aula fechado, recorrendo a conteúdos de multimédia, são ainda uma mais valia que importa explorar em contexto educativo.

Estratégias de intervenção

Após a definição de objetivos e de selecionar os conteúdos, há que:

- Separar os conteúdos a lecionar pelos dias de aulas disponíveis, permitindo ao professor ter uma visão global da coerência organizacional dos mesmos.
- Optar por apresentar diferentes estilos de dança, no início de cada aula quando os conhecimentos em ARE são inexistentes ou escassos. A escolha dos estilos de Dança (Clássica e Moderna, Bollywood e Dança do Ventre, Jazz e Hip Hop outro) fica ao critério de cada professor, mas deve ter uma sequência lógica de acordo com o objetivo do professor, que poderá ser dar a conhecer a evolução dos diferentes estilos de dança ou analisar alguns dos estilos de dança mais presentes na sociedade.
- Usar, no início da parte prática da aula, exercícios lúdicos e expressivos. Isto vai ajudar os alunos na sua noção corporal e na também na sua vertente relacional/social.

- Introduzir os conteúdos a ensinar em cada aula, de forma progressiva para que os alunos os possam assimilar com segurança, nunca descurando os elementos lecionados na aula anterior. Sempre que possível, o professor deve integrar os conteúdos trabalhado em pequenas frases de movimentos, sequência ou coreografia com uma complexidade progressiva.

- Reservar sempre uma parte da aula para os alunos desenvolverem pequenas sequências de movimento ou desenvolverem progressivamente a coreografia a ser apresentada no final da unidade didática. Pois, tal como está expresso no PNF, os alunos devem conseguir compor, apreciar e executar sequências de elementos da dança, através de coreografias quer individuais quer de grupo, com expressividade (Jacinto el al, 2001c).

Para que o trabalho de criação coreográfica tenha alguma orientação, o professor poderá fornecer aos alunos algumas indicações, como aquelas abaixo expostas (quadro 7).

Quadro 7 - Indicações – coreografia de grupo

Locomotores		
Andar	Correr	Saltar
Deslizar	Voltas	Quedas
Não locomotores		
Fletir	Estender	Balancear
Puxar	Empurrar	Torcer

Relações	
Função do espaço	Função do tempo
Diferentes sentidos	Ritmo - a 1 tempo e a 2 tempos
Estreito e Largo	
Proximal e Distante - Contacto	
Diferentes direções	Acentuações
Diferentes formações	Pausas

Níveis		
Baixo	Médio	Alto

Estas indicações, além de ajudarem os alunos no seu processo criativo, ajudam também o professor na verificação da apropriação dos conteúdos lecionados e facilitam o processo de avaliação formativo e final.

Avaliação em ARE

O processo de avaliação deve ser simples e de fácil implementação. Sugerimos parâmetros adaptados de Batalha (2004): (1) O corpo, o que faz e a qualidade do movimento produzido; (2) Relação música movimento - a capacidade de explorar o movimento com diferentes registos musicais; (3) Estruturação espacial – a capacidade de explorar adequadamente o espaço nas suas diferentes vertentes; (4) Expressividade - identificação da qualidade do movimento em termos de comunicação expressiva e relacional. Desta forma, propõe-se a utilização de uma grelha de registo de fácil utilização.

Quadro 8 - Parâmetros de avaliação.

Coreografia				Média
Corpo	Relação música/Movimento	Estruturação espacial	Expressividade	

Sugere o PNEF a promoção da autonomia, exigindo responsabilidade, a criatividade, incentivando a iniciativa dos alunos e a sociabilidade, no sentido de cooperação dos alunos. Todo o trabalho desenvolvido nas aulas, e de forma particular no trabalho criativo desenvolvido em grupo, tem por base o cumprimento desta premissa. Os alunos trabalham nas aulas da unidade didática de ARE em grupos previamente definidos, e com a orientação do professor, que progressivamente vai promovendo e estimulando o trabalho autónomo.

Na última aula, os alunos deverão apresentar à turma e ao professor, a coreografia trabalhada em grupo. Para esta apresentação, os alunos deverão cumprir as indicações previamente entregues (quadro7).

III) CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências adquiridas no âmbito da vivência das ARE, numa organização curricular corretamente estruturada, para além de promover a auto-estima, desenvolver a consciência de uma corporalidade harmoniosamente integrada e estimular a descoberta do movimento como expressão criativa, torna o aluno capaz de adotar atitudes de valorização e apreciação de variadas manifestações expressivas, contribuindo diretamente para a formação de um cidadão integrado, culturalmente desperto, emocionalmente atuante e socialmente participativo.

Não é, pois, compreensível que a comunidade educativa continue indolentemente a permitir que o valor educativo das ARE, devidamente reconhecido no PNEF, seja sistematicamente negligenciado ou ignorado, comprometendo o desenvolvimento de crianças e jovens que lhe são confiados.

Identificados e analisados os motivos que estão na base das dificuldades da abordagem das ARE por parte dos professores de EF, torna-se premente encontrar formas de as ultrapassar, explorando-se, na escola e no grupo de disciplina, novas possibilidades pedagógicas, didáticas ou administrativas/ organizacionais.

Consideramos que a troca de experiências entre docentes, partilhando estratégias didáticas de fácil implementação em contexto de aula, poderão ajudar a desmistificar e a ultrapassar grande parte das dificuldades identificadas, agilizando a operacionalização das linhas orientadoras do PNEF referentes à matéria de Dança.

Os resultados obtidos nestes estudos indicam a necessidade de serem criados mecanismos mais eficientes de acesso à Dança por parte dos discentes, pois a sua clara explanação e cuidada estruturação no PNEF não tem sido suficiente para que a sua implementação seja uma realidade. Por este motivo, a par com uma formação devidamente orientada e preparada para responder às necessidades específicas dos docentes, recomenda-se a continuidades destes estudos como forma de monitorização de evolução de toda esta situação, mas e essencialmente, para ajustar concomitantemente estratégias de superação dos constrangimentos encontrados na abordagem dos conteúdos de Dança nas aulas de EF.

IV) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, C., & Dácio, G. M. (2007). A dança criativa e o potencial criativo: Dançando, Criando e Desenvolvendo. Revista Eletrônica Aboré.
- Barreto, D. (2008). Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 3. ed. Campinas: Autores Associados,
- Batalha, A. (2004). Metodologia do Ensino da Dança. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Batalha, A., XAREZ, L. (1999). Sistemática da Dança I. Projeto Taxonómico. Faculdade de Motricidade Humana.
- Brito, S., Carvalho, L. & Correia, A., (2016). ARE em Âmbito Escolar: problemas e possíveis soluções. In Lopes, H., Alves, R., Rodrigues, A., Correia, A. & Gouveia, É. (Coord.) (2016). *Problemáticas da EF II*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN 978-989-8805-10-2.
- Castro, J. (2007). Dança Na Escola . Uma Abordagem ao 2º Ciclo. Monografia de Licenciatura. Madeira. Universidade da Madeira.
- Castro, M., Liberali, R., Artaxo, M., & Mutarelli, M. (2001). A socialização Da Dança Na escola.Revista de psicologia-Encontro, vol.14, nº 21
- Claro, C. P. (2012). Avaliação de um programa de dança em jovens com necessidades educativas especiais.
- Cvasin, C. R. (2003). A dança na aprendizagem.
- Correia, V. (2008). A dança na EF: contributo para a educação para a saúde na vertente da educação sexual: estudo realizado no 3º ciclo de ensino básico. Porto
- Fernandes, M. d. (2009). Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. Revista Digital - Buenos Aires nº135.
- Ferreira, T., & Wos, E. (2015). A receptividade diferentes tipos de dança pelos os adolescentes, antes e depois do crescimento: coisa de menino coisa de menina. Universidade Tuiuti do Paraná
- Gariba, Stalliviere, C. M., & Franzoni, A. (2007). Dança escolar: uma possibilidade na EF. Movimento, Porto Alegre, v.13nº2, 155-171.
- Hallage, T. (2008). Efeitos de 12 semanas de treinamento com dança aeróbica e step de baixo impacto sobre a aptidão funcional de mulheres idosas Unpublished Dissertação de mestrado. Departamento de EF, Sector de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Hass, A., Carrasco, B., Bevilacqua, M., Gonçalves, A. & Ketzer, G. (2011). A percepção do bailarino de dança contemporânea sobre “ser bailarino”. Revista Cena número 9. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Lisboa, G.(2012). A importância da dança nas aulas de EF na escola. Universidade de Brasília
- Marques, I. A. (1997). Dançando na Escola. *Motriz Revista de Educação Física*, 20-27~

- Matos, S. (2004). A Abordagem da Dança na Escola. Um Estudo do Interesse dos Alunos dos 2º e 3º Ciclos da R.A.M. Monografia de Licenciatura. Madeira. Universidade da Madeira.
- Ministério da Educação. (2001a). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001b). Programa Nacional de EF – Ensino Básico – 3º Ciclo (2001).
- Ministério da Educação. (2001c). Programa de EF de 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos
- Pinheiro, V. (2012). Refletindo a prática da dança no contexto da educação física no 7ª ano da escola Estadual reialina ferreria Tomaz. Universidade de Brasilia
- Oliveira, Muzel, & Santos. (2014). A importância da dança na educação infantil.
- Russo, H. (2005). La Dança en la escuela. INDE publicações. 3ª Edição
- Silva, A. (2004). Acerca da Prática pedagógica em Dança. In D. Tércio (Ed.), A dança no sistema educativo português (pp. 23-28). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Silva, M. C., Alcântara, A. S., Liberali, R., Netto, M. I., & Mutarelli., M. C. (2012). A Importância da Dança nas Aulas de Educação Física - Revisão Sistemática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 38-54.
- Silva, W. F., Alves, D. S., & Ribeiro., G. F. (2010). A Dnaça nas Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental na Cidade de Porteirinha/MG: Análise da Sua Aplicabilidade e Metodologias. *Educação Física em Revista ISSN*, 1-21.
- Sousa N.C.P, Caramaschi S. (2011) Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. *Motriz*, Rio Claro; 17(4): 618-629.
- Tresca, P., & Rose,J.R. (2000). Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. *Revista Brasileira da Ciência e Movimento. Brasília v. 8 n.*, 9-13
- Teixeira, C, Robalo E. (1999) A Dança na Escola - Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico. VII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Brasil. Florinópolis