

IPV - ESEV |

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

**Perspetivas dos Educadores de Infância acerca da sua formação
e preparação para abordar o subdomínio da Música**

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutora Maria Cristina Pais Aguiar

Doutora Ana Paula Cardoso

Viseu, dezembro de 2018



Agradecimentos

Obrigada. É a palavra que me ocorre dizer. Em primeiro lugar, agradeço ao meu marido, aos meus pais, familiares e amigos que sempre me apoiaram e estiveram presentes ao longo de todo o percurso acadêmico, pois eles sabem o quanto este curso é importante para mim; agradeço em especial ao meu marido e à minha mãe.

Obrigada a todos os que fizeram do meu percurso acadêmico aquilo que foi. Obrigada aos colegas de turma de Licenciatura e de Mestrado, de estudo, de partilha e de vivências.

Obrigada em especial à Doutora Maria Cristina Pais Aguiar e à Doutora Ana Paula Cardoso, pela disponibilidade e dedicação na orientação e concretização deste trabalho. Também não deixando de agradecer a todos os professores supervisores das práticas de ensino, que me ajudaram, com as suas críticas construtivas, a prosseguir e a melhorar o meu desempenho.

Obrigada ainda a todos os orientadores cooperantes que me aceitaram e receberam de braços abertos, apoiando e ajudando-me sempre com muito carinho, contribuindo para que no futuro seja boa profissional.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

O presente relatório está inserido na área de formação para a docência do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este contempla duas reflexões críticas das práticas, uma no primeiro ano, abrangendo o 1.º CEB, e a outra no segundo ano, abrangendo a Educação Pré-Escolar; o relatório concebe também uma investigação que pretende aferir quais as perspetivas dos educadores de infância acerca da sua formação e preparação para abordar o subdomínio da Música.

No que diz respeito às reflexões críticas, apoiámo-nos em todos os materiais desenvolvidos ao longo dos estágios e também nos documentos normativos dos perfis específicos de desempenho profissional do professor do 1.º CEB e do educador de infância. Relativamente ao trabalho de investigação, este é de carácter descritivo com recurso ao inquérito por questionário a educadores de infância dos cinco agrupamentos do concelho de Viseu.

Esta investigação permite concluir, de forma genérica, que a formação inicial dos educadores de infância é considerada adequada às práticas efetuadas, embora sintam necessidade de aprofundar os seus conhecimentos nesta área.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; formação inicial; subdomínio da Música; formação musical

Abstract

This report is part of the training area for the teaching of the Master's Degree in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) teaching. It includes two critical reflections of the practices, one in the first year, covering the 1st CEB, and the other in the second year, considering Pre-School Education; the report has also an investigation that intends to realize the perspectives of the pre-school educators about their formation and preparation to approach the subdomain of the Music.

With regard to the critical appreciation, we rely on all the materials developed during the internship and also on the normative documents of the specific profiles of the professional performance of 1st CEB teacher and the pre-school educator.

The research work is descriptive in nature, using the questionnaire survey applied to pre-school educators of the five groups of schools in Viseu.

This research allows to conclude, in a general way, that the initial formation of the pre-school educators is considered appropriate to the performed practices, although they feel the need to develop their knowledge in this area.

Keywords: Pre-School Education; initial formation; subdomain of Music; musical formation.

Índice

| | |
|---|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| Introdução geral | 1 |
| Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto | 2 |
| Nota introdutória..... | 3 |
| 1. Caracterização dos contextos | 4 |
| 1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 4 |
| 1.2. Na Educação Pré-Escolar..... | 8 |
| 2. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos | 17 |
| 2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 19 |
| 2.2. Na Educação Pré-Escolar..... | 21 |
| Parte II - Trabalho de investigação..... | 24 |
| Nota introdutória..... | 25 |
| 1. Revisão de literatura | 27 |
| 1.1. A Música nos primeiros anos de vida e em idade pré-escolar..... | 27 |
| 1.2. O papel do educador e o subdomínio da Música..... | 30 |
| 1.3. A Música na perspetiva de alguns pedagogos | 32 |
| 1.3.1. Edwin Gordon | 33 |
| 1.3.2. Émile Jacques Dalcroze | 34 |
| 1.3.3. Edgar Willems..... | 34 |
| 1.3.4. Justine Ward | 35 |
| 1.3.5. Carl Orff | 35 |
| 2. Metodologia..... | 37 |
| 2.1. Tipo de investigação | 37 |
| 2.2. Participantes e sua caracterização..... | 37 |
| 2.3. Técnicas e instrumento de recolha de dados | 39 |
| 2.4. Procedimento | 40 |
| 2.5. Técnicas de tratamento e análise dos dados..... | 41 |
| 3. Apresentação dos dados..... | 42 |
| 4. Discussão dos dados | 55 |
| Conclusão | 58 |
| Referências bibliográficas | 61 |
| Anexos..... | 64 |

| | |
|---|----|
| Anexo A: Questionário aos Educadores de Infância..... | 65 |
| Anexo B: Monitorização de inquéritos em meio escolar | 70 |
| Anexo C: Pedido de autorização para aplicação de questionário | 72 |
| Anexo D: Autorização dos agrupamentos | 77 |

Índice de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Distribuição dos educadores por sexo..... | 38 |
| Tabela 2 - Distribuição dos educadores por idades..... | 38 |
| Tabela 3 - Distribuição dos educadores por tempo de serviço | 38 |
| Tabela 4 - Distribuição dos educadores por habilitação acadêmica | 39 |
| Tabela 5 - Formação para além da formação inicial..... | 42 |
| Tabela 6 - Tipo de formação para além da inicial..... | 42 |
| Tabela 7 - Grau de adequação da abordagem do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar..... | 43 |
| Tabela 8 - Justificação acerca do grau de adequação da formação inicial para a abordagem do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar..... | 43 |
| Tabela 9 - Grau de importância atribuída à formação complementar | 44 |
| Tabela 10 - Relevância da formação complementar nas práticas..... | 45 |
| Tabela 11 - Grau de preparação para abordar o subdomínio da Música | 46 |
| Tabela 12 - Perspetiva acerca do nível de formação musical para implementar as práticas do subdomínio da Música (suficiente ou insuficiente) | 46 |
| Tabela 13 - Justificação acerca do nível de formação musical para implementar as práticas do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar (suficiente ou insuficiente)..... | 47 |
| Tabela 14 - Justificação da importância da abordagem da Música na Educação Pré-Escolar..... | 48 |
| Tabela 15 - Grau de importância atribuída à Música na Educação Pré-Escolar | 49 |
| Tabela 16 - Frequência da abordagem do subdomínio da Música | 50 |
| Tabela 17 - Frequência com que, na sua prática pedagógica, aborda o subdomínio Música nas diferentes áreas de conteúdo | 50 |
| Tabela 18 - Frequência com que promove cada uma das aprendizagens..... | 51 |
| Tabela 19 - Rotinas em que recorre, na prática, ao subdomínio da Música | 52 |
| Tabela 20 - Constrangimentos sentidos ao abordar o subdomínio da Música..... | 53 |
| Tabela 21 - Formas de abordagem, na prática, do subdomínio da Música..... | 54 |

Siglas e abreviaturas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

ESEV - Escola Superior de Educação de Viseu

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PES I - Prática de Ensino Supervisionada Um

PES II - Prática de Ensino Supervisionada Dois

PES III - Prática de Ensino Supervisionada Três

PES IV - Prática de Ensino Supervisionada Quatro

Introdução geral

No segundo ciclo de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), o programa da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) propõe a realização de um Relatório Final de Estágio, com maior incidência nas práticas pedagógicas dos quatro semestres deste curso, onde apresentamos a informação pertinente adquirida durante a frequência das PES, assim como durante todo o curso.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira é constituída por duas reflexões críticas sobre as práticas em contexto, ocorridas nos dois anos de mestrado. Nesta reflexão iremos fazer uma referência aos diferentes contextos de estágio, bem como à caracterização da turma ou grupo com quem trabalhamos; fazemos ainda uma análise reflexiva das práticas desenvolvidas em ambos os contextos, onde estão refletidas as diferentes opções tomadas pelo grupo. A segunda parte consiste no trabalho de investigação, através do qual se pretendeu dar resposta a um problema suscitado na prática pedagógica: será que os educadores se sentem preparados para abordar o subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar?

A escolha deste tema surgiu durante as nossas práticas, uma vez que quando realizávamos atividades que envolvessem o subdomínio da Música sentíamos alguma dificuldade, em virtude da pouca formação que possuíamos. Desta forma, após definirmos os objetivos da investigação, apresentamos a revisão da literatura realizada, fazendo um breve enquadramento teórico acerca da temática em análise, descrevemos toda a opção metodológica, os resultados obtidos e, por fim, as conclusões.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

Nos dois semestres do primeiro ano do curso foi-nos possibilitada a realização do estágio em duas escolas do 1.º CEB do concelho de Viseu. Este primeiro contacto com a carreira docente foi muito importante para nossa formação, bem como para a realização do trabalho de investigação, uma vez que pudemos contactar diretamente com a realidade escolar. No segundo ano, o estágio foi desenvolvido na EPE, em dois Jardins de Infância também do concelho de Viseu.

Na reflexão a seguir apresentada procedemos à descrição dos diferentes contextos de estágio, bem como dos aspetos mais importantes das instituições, do grupo de estágio e da turma, analisando e refletindo sobre as práticas realizadas ao longo dos mesmos. Para finalizar, apresentamos uma análise reflexiva sobre as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das práticas, suportadas pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, que regulam os perfis específicos de desempenho profissional dos professores do 1.º CEB e dos educadores de infância.

1. Contextualização dos contextos

O curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB tem a duração de dois anos (quatro semestres). Este curso está estruturado em diferentes unidades curriculares obrigatórias, uma das quais a Prática de Ensino Supervisionada (PES), na qual se integram os estágios. A PES está dividida em diferentes partes: horas de seminário, horas de orientação tutorial e horas de estágio, estas últimas com um peso e um papel primordial na nossa formação.

O estágio foi realizado por um grupo de duas pessoas, orientado por professores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e por orientadores cooperantes do 1.º CEB, ou por Educadores de Infância, dos diferentes contextos de estágio. A estrutura desta unidade curricular tem um papel fundamental na nossa formação, pois, para além do desenvolvimento de novas competências, possibilita-nos um contacto com a realidade das escolas e dos Jardins de Infância. A PES é também o espaço privilegiado para os momentos de grandes reflexões sobre as práticas decorridas nos contextos, proporcionando-nos uma crescente aprendizagem enquanto futuras docentes ou educadoras.

É com as lacunas e com os erros cometidos que nos apercebemos quais as dificuldades que ainda sentimos nas práticas, e quanto ainda temos que crescer na nossa formação.

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Esta reflexão crítica tem como intenção problematizar todo o trabalho realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, principalmente o enquadramento das práticas de estágio concretizadas na Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e na Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), bem como a reflexão crítica das mesmas, a fim de averiguar o seu contributo para a obtenção de competências e conhecimentos profissionais.

De acordo com o Ministério da Educação (2004):

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (p. 11)

De acordo com os aspetos supramencionados, e concluídas as intervenções no 1.º CEB, é relevante ponderar e avaliar as nossas práticas como futuras profissionais. Em ambos os anos deparámo-nos com barreiras e com sucessos; desta forma, esta reflexão tem como finalidade a compreensão das competências desenvolvidas ao longo da PES, assim como a perceção das dificuldades sentidas e do que poderíamos ter feito para uma melhor intervenção. Seguidamente, iremos fazer uma contextualização dos estágios desenvolvidos, tendo em conta as planificações e os relatórios críticos reflexivos.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB credencia profissionais para a docência em EPE e 1.º CEB. A PES foi a unidade curricular que esteve presente nos dois semestres e que possibilitou o contacto com a realidade escolar. Tivemos a oportunidade de escolher o grupo de estágio cujas competências, para além da prática, abrangiam a elaboração de planificações e de relatórios críticos após as intervenções, a análise e realização de um plano de turma e, por fim, a observação/análise particularizada de três alunos em cada ano do 1.º CEB (3.º ano, 1.º ano).

No primeiro ano do Mestrado tivemos a possibilidade de conhecer de perto e dinamizar aulas/atividades em dois níveis de ensino para os quais ficaremos habilitadas profissionalmente. No 1.º CEB tivemos a oportunidade de trabalhar com duas turmas de escolas diferentes: uma turma do 3.º ano e outra do 1.º ano, ambas pertencentes a Escolas Básicas do 1.º CEB da zona urbana da cidade de Viseu.

A prática pedagógica do 1.º semestre foi realizada ao longo de nove semanas, com três intervenções em grupo (dois elementos) e seis semanas de intervenção individual. A escola, em relação à sua estrutura, encontra-se dividida em dois andares (o rés-do-chão e o 1.º andar). No rés-do-chão encontram-se as salas da Educação Pré-Escolar e algumas do 1.º CEB; o salão polivalente; a cantina e o bar; a sala dos professores; a sala de reuniões; a secretaria e as casas de banho. No primeiro andar existe uma biblioteca; uma reprografia e outras salas do 1.º CEB. Na parte exterior da escola existe um campo de futebol e um espaço amplo em redor do edifício. O horário das atividades letivas vai ao encontro do preconizado no Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto, sendo este: das 9h às 12h e das 14h às 16h.

A sala da turma A do 3.º ano é ampla, composta por doze mesas em formato retangular, divididas por quatro filas; alguns alunos ficam dois a dois e outros ficam sozinhos. Existe ainda uma mesa de apoio, uma secretária com um computador, perto da porta de entrada e outra secretária junto à janela, ao lado de um lavatório;

um quadro interativo; quadro de giz; três armários onde são colocados os materiais dos alunos; diversos aquecedores; janelas grandes para o exterior e outras mais pequenas para o interior. Nas paredes encontram-se cartazes relacionados com os trabalhos na sala e um cartaz sobre o comportamento dos alunos. A turma do 3.º A é heterogénea em termos de desenvolvimento e é composta por vinte alunos, em que doze são rapazes e oito são raparigas, cujas idades estão compreendidas entre os oito e os onze anos. Na turma está incluído um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e outro de etnia cigana.

No segundo semestre as práticas decorreram noutra escola, como já foi mencionado anteriormente. Estas foram concretizadas ao longo de onze semanas, em que uma semana foi de intervenção de grupo e as outras dez semanas de intervenções individuais.

Esta escola, em relação à sua estrutura, encontra-se dividida em dois andares (rés-do-chão e 1.º andar). No rés-do-chão encontram-se três salas de aulas, um refeitório, uma casa de banho e uma sala que serve de reprografia e de gabinete para as aulas de apoio aos alunos; no 1.º andar encontram-se apenas duas salas. A parte exterior é ampla e de terra batida.

Em relação ao horário de atividades letivas (das 9h às 12h e das 13h30m às 15h30m), este vai também ao encontro do Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto, que refere que os horários devem ser obrigatoriamente organizados em regime normal e que os estabelecimentos devem estar abertos no mínimo oito horas diárias (p. 11101).

A sala da turma do 1.º ano, turma A, é uma sala ampla composta por 15 mesas de formato retangular, divididas por três filas, onde alguns alunos ficam dois a dois e outros ficam sozinhos; tem uma mesa de apoio, uma secretária com o computador, um quadro interativo, quadro de giz e dois armários onde são colocados os materiais dos alunos, entre outros. Possui aquecedores, janelas grandes para o exterior e, nas paredes, encontram-se cartazes acerca dos conteúdos abordados e um quadro sobre os comportamentos dos alunos. A turma do 1.º A é heterogénea, composta por vinte e dois alunos, em que treze são raparigas e nove são rapazes, cujas idades estão compreendidas entre os cinco e os oito anos. Nela estão incluídos três alunos com apoio educativo.

Para Marques (2002, p. 16), a reflexão é um momento indispensável na aprendizagem, porque envolve a “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, ideologias, interesses,

sociais e políticos”. Assim sendo, um professor tem de ter a competência de refletir sobre o que vai fazer e o que fez, pois só assim poderá progredir profissionalmente. Para tal, é preciso refletir sobre si próprio, sobre o trabalho, sobre os outros e sobre os resultados alcançados. Alarcão (1996, p. 8) defende que o professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe, e que já é, e, sobre isso, construir o seu futuro; tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de criar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

A reflexão ajuda o professor a desenvolver-se no seu crescimento profissional e a construir a sua forma pessoal de se conhecer a si próprio e aos seus alunos. Reflete-se para saber sobre os acontecimentos e sobre as formas voluntárias de pensar e de agir, despontadas num determinado contexto, e que vão conduzir a um tipo de ação do professor. Dessa forma é importante que, depois de terminadas as práticas supervisionadas, possamos refletir sobre estas e sobre todo o percurso feito até então. Refletindo sobre as práticas do 1.º CEB, e tendo em atenção que este é um momento crucial para a estruturação do conhecimento e progresso como futuras professoras, asseguramos que não foi fácil, pois o nervosismo e a insegurança eram evidentes, sendo estes ameaças para o nosso desempenho. O trabalho foi sempre realizado pelo mesmo grupo o que facilitou o nosso desempenho, pois proporcionou uma maior interação, confiança e espírito de equipa fundamentais para conseguir dar resposta a todos os obstáculos com que nos fomos deparando ao longo do percurso desenvolvido.

As observações realizadas nas práticas foram essenciais, pois ajudaram-nos a conhecer os alunos e a perceber a organização da sala, no entanto, pensamos que não foram suficientes. Comparativamente às planificações, sendo um dos aspetos a melhorar, estas, no segundo semestre, tiveram uma grande evolução na sua elaboração. Inicialmente não estavam bem claras e nem bem articuladas; não obstante, as reuniões realizadas com a professora supervisora fizeram com que se verificasse uma melhoria significativa das mesmas. Penso que conseguimos melhorar de alguma forma esses aspetos, tendo que melhorar ainda mais no futuro. Um dos aspetos que, embora tenhamos melhorado, ainda requer maior dedicação e empenho refere-se às estratégias de lecionação, algo que pretendemos superar no futuro, apesar de existirem sempre situações inesperadas.

A PES I e a PES II engobam um grande número de horas, o que exige uma grande disponibilidade temporal e uma forte exigência pessoal, sendo fundamental uma maior dedicação a esta unidade curricular. Pensamos que deveríamos ter mais tempo para nos dedicarmos às práticas com redobrado empenho; temos uma carga horária muito grande na escola (ESEV) e, por esse facto, muitas das vezes torna-se impossível conseguir essa dedicação.

Uma das dificuldades sentidas por nós foi na área da Matemática, mais propriamente no 1.º ano, na introdução de conceitos novos, uma vez que estes alunos ainda estavam numa fase inicial de aprendizagem. No entanto, ao longo do trajeto, a orientadora cooperante foi-nos dando orientações e sugestões, o que fez com que tudo corresse da melhor forma. De todas as áreas que lecionámos no 1.º CEB, a área em que sentimos menos dificuldades foi o Português.

Todo este trajeto, apesar de ter exigido bastante de nós, foi bastante compensador, pois contribuiu não só para assumirmos uma posição reflexiva perante algumas situações, mas também para melhorar outras já existentes. Este estágio proporcionou-nos também momentos de aprendizagem, levando à compreensão de que a prática docente está repleta de desafios e que, para os resolver, são precisos variadíssimos conhecimentos associados a uma investigação constante, como forma de superar as dificuldades.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

A reflexão sobre as práticas, nos últimos anos, tem vindo a aumentar; esta tem um papel fundamental para quebrar a rotina, permitindo assim analisar as opções tomadas e fortalecer a sua autonomia. Portanto, uma prática reflexiva proporciona aos professores/educadores uma oportunidade para o seu crescimento, tornando-os mais responsáveis, melhores e mais conscientes.

Professor reflexivo é um profissional que deve ter a noção de quem é e de como atua, tendo a perceção do lugar que ocupa na sociedade. Segundo Alarcão (2005), “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (p.177).

Desta forma é importante referir que a reflexão é fundamental nas práticas do quotidiano do professor/educador, pois permite inovar nas aulas/atividades, sem cair na rotina.

O contexto da PES III e a PES IV situou-se ao nível da Educação Pré-Escolar e revelou-se diferente de qualquer um dos contextos por onde tínhamos passado.

Ao falar em Educação Pré-Escolar é importante referir o ambiente educativo da sala e a sua importância. O ambiente educativo está organizado por grupo, espaço e tempo. De acordo com o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016),

esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. (p. 24)

De forma a contextualizar a presente reflexão torna-se pertinente fazer referência à instituição de estágio onde decorreu a PES III (1.º semestre), sendo esta um Jardim de Infância de um agrupamento de escolas da zona urbana de Viseu. Aqui o espaço está organizado por áreas de interesses, onde as crianças podem realizar as suas atividades. Toda a organização foi pensada e planeada pela educadora cooperante, indo ao encontro das preferências e necessidades do grupo. É importante referir que, durante o decorrer do estágio, o espaço necessitou de várias mudanças que contemplaram a criação de novas áreas, acompanhando, assim, as necessidades e o interesse das crianças. No que diz respeito à organização do tempo, este estava estruturado de forma flexível, contribuindo para que os momentos do dia fizessem sentido para as crianças (cf. Ministério da Educação, 2016). No contexto da Educação Pré-Escolar esta organização do tempo é designada por “rotina” e permite que as crianças saibam em que momentos do dia se encontram.

Agora que concluímos o estágio sentimos que é fundamental refletir, de uma forma mais geral, sobre as experiências vividas ao longo de todo o estágio, ou seja, refletir sobre as observações feitas às crianças, a caracterização do ambiente educativo, a avaliação das crianças e o projeto de envolvimento da família, entre outros tópicos, salientando assim os pontos fortes e as limitações que foram surgindo.

Começo por referir os momentos de estágio em que adquirimos bastantes conhecimentos como, por exemplo, todo o processo de intervenção, desde fazer corretamente um roteiro/planificação até ao momento de interagir com o grupo. É de extrema relevância mencionar que os Seminários de Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar foram uma mais-valia na nossa formação inicial, uma vez que,

para além de proporcionarem a pesquisa e a discussão/interpretação sobre diferentes temas, também sugeriam metodologias e materiais mais adequados à Educação Pré-Escolar; ressalta-se a elaboração dos roteiros/planificações, que se revelaram uma ferramenta bastante eficaz.

Sendo “a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2016, p. 5) esta surpreendeu-nos pela positiva, embora não tivéssemos a real ideia do trabalho que estaria envolvido. Inicialmente considerei que poderia ser um ano mais acessível, pelo facto de anteriormente ter frequentado uma etapa escolar que admiro, o 1.º CEB, mas que exige bastante empenho e dedicação. No entanto, com as diversas elaborações dos roteiros/planificações e, também, com as intervenções, apercebi-me da dificuldade que estava intrínseca às atividades desenvolvidas no Jardim de Infância. Tratou-se de um percurso que, embora trabalhoso, ajudou a compreender que na Educação Pré-Escolar é preciso procurar as melhores metodologias para que as crianças se desenvolvam e aprendam da melhor forma, de modo a que os conhecimentos e competências adquiridas produzam frutos na sua vida futura.

Estando ainda em formação sinto a necessidade de aprender cada vez mais. Atualmente, as Instituições de Ensino Superior procuram oferecer as melhores condições de modo a que consigamos adquirir a formação adequada para a realização das práticas. Desta forma, considero essencial sustentar a minha posição com o que foi homologado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, ao referir que

[às] instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência. (p. 5570)

Desta forma, concluo que a Instituição onde desenvolvi a minha formação procurou contribuir para o meu sucesso como futura profissional, tendo em conta as competências que aí pude desenvolver, os conteúdos que assimilei e os desafios que me foram propostos e que procurei superar com determinação e sucesso.

No que se refere aos roteiros/planificações que implementei, apercebi-me das suas diversas vantagens, isto porque contribuíram para a minha organização, orientando-me para os objetivos que eram propostos. Sendo este um instrumento de

orientação de trabalho, ele ajuda a especificar o que se pode ensinar, como se vai ensinar, e até pode indicar quais as melhores estratégias para uma boa aprendizagem.

Outro ponto importante a realçar são as reflexões que eram realizadas com a educadora cooperante e com tutores da ESEV, as quais ajudaram a refletir acerca do que deveria ser aperfeiçoado e continuado. Tornando a dar destaque aos momentos de estágio, mas inferindo na reflexão das intervenções, penso que no geral decorreram de forma positiva, embora, algumas não tivessem resultado conforme planeado; nessas alturas foi necessário reformular em contexto, com a ajuda da educadora cooperante, sem desanimar, procurando alcançar os objetos que tinha planeado.

É ainda pertinente referir que os relatórios semanais são de extrema importância, uma vez que foi mediante a sua análise que pude refletir acerca do que ocorreu melhor e/ou pior. No que concerne às planificações diárias, com o decorrer das semanas, a sua realização foi melhorando, pois ia tendo a ajuda da educadora cooperante e dos tutores da ESEV.

Depois de todas estas implementações as dificuldades ainda são algumas, pois ainda é difícil escolher as atividades mais adequadas. Com as planificações diárias aprendi que na Educação de Infância, nem sempre é possível cumprir com o que é planeado; centrando as atividades na criança, e nas suas solicitações, as práticas planificadas são muitas vezes sujeitas a alteração devido a ocorrências imprevisíveis. Planear inclui refletir sobre as decisões didáticas e as formas como as ajustar ao grupo de crianças. Na Educação Pré-Escolar planear não é antecipar um conjunto de atividades e cumprí-las na íntegra, mas sim estar preparado para aceitar as ideias das crianças e incluir situações inesperadas que lhes potencializem aprendizagens. Em suma, as planificações, na minha opinião, são importantes para o educador se poder orientar, mas não quer dizer que se tenham que “seguir à risca”, uma vez que as crianças nos podem levar para outras situações que se revelem importantes para a sua aprendizagem.

Cada criança é única e por esse facto é importante planificar para cada uma, de forma individualizada. Para isso é essencial observá-la e perceber o que lhe interessa. Através da observação, e da interação com o adulto, é possível conhecer as crianças; vê-las e ouvi-las de perto a trabalhar e a brincar ajuda a descobrir o que lhes interessa e o que lhes prende a atenção.

Organizar o ambiente educativo da sala na Educação Pré-Escolar não é fácil; é importante que o educador reflita sobre as oportunidades que este ambiente oferece e que planifique de forma intencional de modo a que contribua para a educação das crianças. Nas minhas implementações, no que se refere à organização do ambiente educativo, inicialmente não foi fácil, dado que ainda não conhecíamos muito bem as crianças, tendo sido necessária a orientação da educadora cooperante; todavia, é de salientar que com o passar das semanas essa tarefa já era mais acessível. Uma das dificuldades sentidas prendeu-se com a constituição dos grupos para as atividades, pois cada criança tem características distintas e idades diferentes. No que concerne à organização do espaço, tentei sempre que as crianças usufríssem dos mesmos de forma autónoma. Contudo, nem sempre a opção foi a mais correta, porque quando estava a implementar uma das atividades a organização não era a mais adequada; esta falha decorreu aquando da construção de um painel, onde houve um grupo que ficou com mais elementos do que os outros. Para futuras implementações terei que ter mais atenção a estas questões de organização do espaço.

Na minha opinião, penso ter organizado o ambiente educativo de forma diversificada, ou seja, planifiquei atividades em pequeno grupo, atividades em grande grupo e também organizei atividades individuais. Durante as minhas implementações houve momentos em que o desempenho das crianças fez repensar aquilo em que acreditava; tive momentos em que a participação das crianças foi bastante positiva, mas também houve momentos em que eu pensei que não era capaz de seguir em frente. Um dos momentos em que a minha atuação me fez repensar no que eu acreditava foi quando, em grande grupo, não foi fácil conseguir explicar o que eu queria dizer, de modo a que as crianças entendessem, tendo de procurar uma forma mais simples de me fazer compreender.

Ao terminar a reflexão acerca do meu desempenho na PES III (1.º semestre), poderei dizer que ainda tenho muito para aprender no que diz respeito ao papel de educadora, pois cometi alguns erros nas minhas implementações, mas permanece em mim a vontade de progredir e de investir na minha formação por forma a colmatar estas dificuldades.

No que concerne ao segundo semestre do 2.º ano do Mestrado, a PES IV revelou-se um dos pontos centrais da minha atividade; a EPE já não era um contexto novo para mim, e o facto de todo o semestre ter girado em torno das práticas neste nível de ensino acabou por me proporcionar umas das melhores experiências.

As sete semanas decorreram no contexto de Educação Pré-Escolar, num Jardim de Infância de um agrupamento do concelho de Viseu, com um grupo de crianças heterogéneo, no que se refere ao nível de desenvolvimento e à sua faixa etária, o qual era constituído por vinte e cinco crianças (sete são do sexo feminino e dezoito do sexo masculino).

A minha atitude, desde o primeiro dia na instituição, foi de total abertura para assim conseguir obter o máximo de dados acerca do funcionamento do Jardim de Infância, designadamente: as rotinas, as práticas da higiene, a relação da educadora com as crianças e com a restante equipa educativa e a forma como todos os procedimentos se articulam. Nesta instituição, procurei integrar-me, estruturar o conhecimento e informação adquiridos criando a minha opinião e agindo conscientemente e de forma refletida nas intervenções.

Antes de iniciar este percurso, eu não tinha a verdadeira noção de quanto é fascinante trabalhar com crianças nesta primeira fase. Segundo Ministério da Educação (2016), a EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 5). Com o passar dos dias fui conhecendo cada uma das crianças, o seu modo de agir e de comunicar, como brincavam e quais os seus gostos. Todos esses conhecimentos, em conjunto com as informações que fui recolhendo nestas pequenas descobertas, foram fazendo de mim uma pessoa cada vez mais atenta e desperta para a importância da relação entre o educador e a criança. Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2011) evidenciam que “se as relações com os pais e educadores ou ambas forem apoiantes, moldam as percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança” (p. 14).

Seguidamente, apresentamos a reflexão centrada em três pontos cruciais para o contexto de Educação de Infância, sendo estes: a relação com as crianças, as especificidades do contexto de Educação de Infância, planear e avaliar. Nestes três pontos exponho uma síntese do meu percurso que irá incidir sobre as aprendizagens que consegui adquirir, revelando as dificuldades que senti durante o semestre.

No que concerne ao primeiro ponto, relação com as crianças, penso que fui capaz de gerar uma ligação muito especial com elas; fui-me apercebendo também que a relação que o educador tem com as crianças tem bastante influência no quotidiano da sala de atividades e no seu bom funcionamento.

É importante que as crianças possam usufruir de um ambiente psicologicamente protegido e saudável, em que a presença do adulto se revele como suporte e apoio

nas suas conversas e brincadeiras. Uma boa interação com o adulto vai permitir que as crianças expressem os seus pensamentos e sentimentos com liberdade e confiança (Hohmann & Weikart, 2011).

Gostaria de referir alguns momentos das minhas práticas por se revelarem marcantes do ponto de vista afetivo. No primeiro semestre, a minha pouca firmeza em relação a comportamentos menos corretos revelou-se um ponto fraco nas intervenções efetuadas. Ao iniciar este semestre, de forma determinada, tentei colmatar essa falha logo nas primeiras intervenções. Ao refletir sobre isso, penso que consegui corrigir-me, tentando sempre dar o meu melhor, de modo a obter um controlo adequado do grupo, evitando conflitos. Penso que, neste semestre, desenvolvi um bom trabalho a esse nível e alcancei o objetivo a que me tinha proposto.

Destaco, em seguida, dois desses momentos. Havia uma criança no grupo que pouco falava ou participava durante o diálogo em grande grupo, ou até mesmo em atividades autodirigidas; a criança em questão não interagia muito, nem com o adulto, nem com as outras crianças. A criança, inicialmente, parecia-me incomodada com a minha aproximação ou interpelação, o que me deixou um pouco apreensiva. Contudo, com o passar do tempo, e com a minha insistência, embora respeitando o espaço da criança, consegui que ela interagisse comigo e com os colegas quando estes estavam em grupo. Gostaria de salientar que esta conquista não foi fácil, mas com muito amor, respeito e confiança, penso que consegui que esta criança tivesse outra postura dentro da sala de atividades.

Outra situação que acho pertinente abordar refere-se a uma atividade que realizei com este grupo de crianças. A atividade proposta consistia em fazer um desenho na mesa, utilizando uma técnica que se designa por digitinta. Ficou-me na memória, e para o resto da minha vida, a reação de uma criança hiperativa ao realizar o desafio proposto. Inicialmente, a criança começou por realizar a tarefa com uma atitude de descontrolo: fazia e apagava frequentemente. Decidi chegar-me ao pé dela, pedi para fechar os olhos, peguei-lhe nas mãos e, em conjunto, começámos a concretizar o desenho. A reação foi surpreendente e deveras satisfatória: a criança demonstrou bastante tranquilidade, autocontrolo e satisfação no que estava a fazer.

O que pretendo salientar é o facto de as crianças confiarem em mim e de terem uma boa relação comigo. Por esse motivo, entre outros, cada vez mais estou consciente de que uma boa relação entre a criança e o educador de infância é uma mais-valia para a sua aprendizagem.

Seguidamente, debruçar-me-ei sobre o segundo ponto anteriormente referido: especificidades do contexto de Educação de Infância. Durante a minha estada no contexto evidenciei que um Jardim de Infância, de um modo geral, tem um papel muito importante, devendo proporcionar à criança todo um conjunto de oportunidades que lhe permitam, no futuro, ser um bom cidadão, autónomo e ativo na sociedade em que está inserido.

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), inclui apenas a Educação Pré-Escolar a partir dos três anos; sendo este um direito da criança, o importante é “que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (Ministério da Educação, 2016, p. 5).

De acordo com a minha perspetiva, penso que a Educação Pré-Escolar deve ser vista desta forma, de maneira a que as crianças tenham oportunidades de descobrir o mundo, em que todos são valorizados potenciando e respeitando o tempo de desenvolvimento de cada um, assim como os valores democráticos, de solidariedade, de liberdade de expressão e de autonomia.

No que concerne ao terceiro ponto, planear e avaliar, posso considerar que este foi o ponto mais forte das práticas educativas. Hohmann e Weikart (2011) referem que planear “é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas” (p. 249). Mas nem sempre é possível levar a cabo o que planificamos.

Partindo de uma das minhas planificações, farei então uma reflexão desde a elaboração da planificação à avaliação do trabalho, bem como acerca da evolução que fui sentindo ao longo do semestre.

A minha principal preocupação prendeu-se com a execução de uma sequência didática, através da qual se pretendia a interligação entre as atividades, articuladas com as competências, promovendo o desenvolvimento das crianças. É de salientar que nem sempre consegui articular toda a planificação, havendo atividades em que a interligação não era possível. Devo dizer que, durante a implementação das planificações, tive uma certa tendência para ser eu a expor as atividades, fazendo apenas com que as crianças compreendessem o que pretendia, sendo estas meros recetores que podiam experienciar muito pouco do que estava a acontecer. Só com o passar das intervenções é que consegui, finalmente, perceber que as crianças aprendem melhor quando elas são colocadas no centro da aprendizagem, tendo o

educador só a função de as orientar, percebendo quais as capacidades a ser desenvolvidas.

O ponto menos bom, no que concerne à implementação, prendia-se com o facto de eu ainda ter alguma dificuldade em improvisar, o que não me permitiu desenvolver a capacidade de me adaptar às situações imprevistas que sucedem em todos os instantes dentro da sala de atividade. Embora eu não conseguisse manter a calma e a serenidade em algumas situações, tive sempre cuidado para não deixar transparecer os meus sentimentos às crianças, procurando alterar o plano sem as prejudicar no decorrer das atividades.

No que concerne ao trabalho desenvolvido neste estágio, o grupo tentou sempre acompanhar as crianças, tanto individualmente como em grupo, de forma a estimulá-las para um desenvolvimento autónomo. Sempre que surgiam alguns conflitos entre elas, procurávamos incentivá-las a resolvê-los de forma autónoma.

No âmbito da observação e avaliação, tivemos o cuidado de observar as crianças individual e coletivamente, propondo-lhes atividades a realizar em pequeno e grande grupo. Um dos aspetos com que o grupo se preocupou foi o envolvimento das famílias, as quais tiveram a oportunidade de participar em diversas atividades propostas pelas estagiárias. Durante a semana da leitura, os pais foram convidados a ir ao Jardim de Infância para contar uma história com a participação da criança. Um outro momento esteve relacionado o projeto “os planetas”, em que tanto os pais como os avós das crianças ajudaram em algumas das tarefas a realizar. Damos como exemplo a pesquisa de informação sobre um planeta, bem como a elaboração do mesmo num suporte à escolha.

Na perspetiva de Cardona e Guimarães (2012), “o trabalho de avaliação antes da entrada na escola obrigatória é particularmente difícil e alvo de várias ambiguidades que começam por se verificar na forma de conceber o seu papel e finalidade” (p. 20). Seguindo esta linha de pensamento, estas autoras referem ainda que em Portugal, sobretudo a partir de 1997, a questão da avaliação teve maior relevância, e obteve a preocupação dos educadores, aquando do surgimento da definição de orientações curriculares.

Todo o trabalho que desenvolvi neste contexto foi essencial para eu compreender o funcionamento das instituições. Comparando com as experiências anteriores, acabei por construir a minha própria opinião e ampliar a minha visão sobre as questões relativas à prática pedagógica. As práticas educativas desenvolvidas ao longo deste semestre deram-me ferramentas para conseguir trabalhar no futuro com

uma consciência mais crítica, ciente da responsabilidade que esta faixa etária requer. Aprendi fundamentalmente que o educador não é apenas aquele que ensina e orienta, mas sim aquele que está predisposto a aprender todos os dias, a aceitar as diferenças, a respeitar as opiniões dos outros e de acreditar nas suas próprias capacidades.

Este semestre foi difícil. Muitas dificuldades tiveram que ser ultrapassadas quer individualmente, quer em grupo, mas esses constrangimentos fizeram de mim uma futura profissional com maior sensibilidade, disposta a aprender e com a consciência da necessidade de uma constante autoformação. É neste sentido, pela permanente procura de conhecimento teórico e prático, que espero continuar o meu percurso ao longo da minha carreira profissional e pessoal, na vida, permanecendo atenta e reflexiva acerca do que faço e penso.

Desde o início desta formação que o principal foco recaiu sobre o contexto da Educação Pré-Escolar; terminado o curso, o foco continua a ser o mesmo.

2. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Ao longo das PES I, PES II, PES III e PES IV, tivemos que realizar várias intervenções. Importa agora refletir sobre o nosso desempenho durante estes quatro semestres (dois anos).

É fundamental que tanto os docentes do 1.º CEB como os educadores de infância procedam, periodicamente, a uma avaliação do seu desempenho profissional, de modo a progredirem e a melhorarem as suas práticas pedagógicas.

A avaliação é um método muito complexo e especialmente difícil, sobretudo no que se reporta à autoavaliação; não obstante, é muito importante para rever as práticas e compreender o que se pode melhorar. A avaliação é a etapa que nos permite ter consciência de que um bom docente tem de fazer uma análise das competências e dos conhecimentos desenvolvidos, uma vez que só assim pode melhorar o seu desempenho. Esta reflexão é suportada pelos Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, que homologam o perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

No Decreto-Lei n.º 240/2001 são apresentadas várias dimensões essenciais às quais os professores têm de dar respostas positivas, constituindo então as vertentes caracterizadoras da sua atuação profissional, dimensões estas que se reportam também aos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de

outubro). Temos consciência que não conseguimos realizar todos os parâmetros descritos no documento, pois o tempo de estágio é pouco. No entanto, temos noção da sua importância e iremos referenciar alguns parâmetros desenvolvidos nas nossas práticas.

No que se refere à “dimensão profissional, social e ética”, achamos que ao longo das intervenções tivemos o cuidado de recorrer à pesquisa para fortalecer o nosso conhecimento. Ao elaborar as planificações, e na preparação dos conteúdos a abordar, a pesquisa foi de extrema importância, garantindo assim a preparação para a responder a dúvidas e a algumas questões colocadas pelos alunos. Procurámos sempre desenvolver a autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade, através de trabalhos em grande grupo, em pequenos grupos ou em pares. Um outro ponto que tentamos fortalecer foi o respeito pelas diferenças das pessoas e das culturas, valorizando sempre os diferentes saberes de cada um. Na dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, procurámos que as atividades realizadas fossem ao encontro dos objetivos estabelecidos no plano de turma e que estes estivessem adequados ao nível de ensino. Já no que se refere à “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, estivemos sempre prontas para participar em atividades realizadas pela instituição, tais como visitas de estudo ou atividades a cargo da escola. Durante o período da prática de ensino cooperámos com todos os intervenientes da comunidade educativa, particularmente com docentes e alunos. Para finalizar, referimos a dimensão “desenvolvimento profissional ao longo da vida”. Como futuros professores já temos perceção de como esta profissão vai ser muito trabalhosa e com necessidade de uma formação contínua, em que o docente estará sempre em constante aprendizagem.

Como fomos referindo durante esta reflexão, as competências não foram todas fortalecidas. Contudo, o facto de, no futuro, podermos vir a trabalhar com uma turma durante todo o ano letivo contribuirá positivamente para superar essas lacunas, permitindo uma melhor evolução do processo de ensino/aprendizagem.

Finda esta análise reflexiva, tendo agora uma perspetiva mais distanciada de todos os momentos e situações vivenciadas, temos plena consciência de que hoje, se voltássemos a passar pelas mesmas situações, a nossa atitude seria com certeza diferente em certos momentos. Apesar de tudo, sei que algo nunca mudou: a vontade de querer aprender mais e de me tornar numa profissional competente. Desde o início desta formação, o meu principal interesse recaí sobre o contexto da EPE; terminada esta formação o foco continua a ser o mesmo.

Tendo que fazer a autoavaliação de todo o trabalho realizado, apercebi-me da importância de manter uma atitude investigativa e um olhar astuto. Os acontecimentos vividos durante todo o percurso académico fizeram-me descobrir muitas características, quer pessoais, quer como futura profissional, diversas qualidades e defeitos, pontos fracos e pontos fortes. Sinto cada vez mais que tenho muito a aprender, pois a realização das diferentes reflexões acabou por me trazer mais dúvidas do que certezas. Acredito que este não é um final, mas sim o ponto de partida para muitas descobertas durante o meu percurso profissional.

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nas Unidades Curriculares de PES I e PES II, durante as intervenções, viveram-se várias experiências com as crianças do 3.º ano e do 1.º ano do 1.º CEB, de duas escolas de um agrupamento de escolas da zona urbana de Viseu.

No que se refere ao contexto do 1.º ciclo, especialmente nas PES, a articulação com a colega foi equilibrada uma vez que trabalhamos juntas e nos ajudamos mutuamente. A nossa relação foi boa, embora estivéssemos a trabalhar juntas pela primeira vez. Senti algum receio, mas este logo desapareceu uma vez que consegui trabalhar sem grandes percalços. No decorrer das intervenções propriamente ditas foi evidente a importância da minha preparação antes da ação, lembrando todos os conteúdos que iria trabalhar, para assim me sentir mais confiante junto da turma, das cooperantes, dos supervisores e dos orientadores.

O papel dos supervisores foi bastante significativo, dando *feedback* contínuo no que se refere às planificações, materiais a utilizar, dinamizações e reflexões. Desta forma foi possível evoluir e desenvolver mais competências. No que diz respeito aos orientadores e aos outros professores, a sua apreciação foi uma mais-valia para o meu saber, levando à melhoria das práticas com vista a proporcionar aos alunos um melhor conhecimento e um melhor “saber-fazer”.

Desde o início das práticas pedagógicas que o grupo foi apoiado pelas orientadoras cooperantes, as quais sempre se disponibilizaram a ajudar-nos nas nossas dificuldades. Para além disso, também nos proporcionaram informação relativa a cada aluno para facilitar o nosso relacionamento com os mesmos. Receberam-nos sempre de forma afetuosa, permitindo que nos sentíssemos bem na turma; as suas apreciações e comentários focavam-se essencialmente nas atitudes e nas estratégias a realizar na sala de aula, encaminhando-nos para encontrar soluções, lidando com os comportamentos e dificuldades que os alunos

demonstravam durante as intervenções. As suas reflexões também nos ajudaram e motivaram para corrigirmos lacunas e erros, felicitando-nos, muitas vezes, pelo trabalho que desenvolvíamos.

Ao iniciarmos o nosso estágio propriamente dito, estávamos um pouco hesitantes, uma vez que se tratava do primeiro ano, um nível de escolaridade que necessita de um grande conhecimento e rigor científico, que obriga à utilização de uma linguagem adequada, não infantilizada, mas ao mesmo tempo passível de ser compreendida pelos alunos. Depressa nos conseguimos integrar e perder todos os receios sentidos, porque as turmas onde estivemos, apesar de terem algumas crianças mais rebeldes, eram turmas calmas, educadas e com um bom comportamento, demonstrando o conhecimento das regras de bom comportamento.

Uma das maiores dificuldades sentidas foi o controlo da duração de cada atividade, pois tínhamos pouca perceção do tempo; não obstante, essas dificuldades foram ultrapassadas à medida que íamos conhecendo as turmas.

A elaboração das planificações também teve a sua evolução; depois das reflexões e dos *feedbacks* dos docentes, tentámos sempre melhorar os pontos onde tínhamos tido uma prestação menos adequada.

Ao analisarmos as nossas atitudes na sala de aula e as dinamizações das aulas, com o auxílio da orientadora cooperante, dos supervisores, verificámos alguns aspetos menos bons que teríamos que melhorar nas nossas intervenções futuras. Um desses aspetos prendeu-se com a postura enquanto docente em sala de aula; em vez de ficarmos imóveis, devemos circular pela sala com objetivo de apoiar os alunos e de cativar a sua atenção.

No que concerne à turma, a maior dificuldade foi a de controlar o barulho na sala e bem como a participação/intervenção dos alunos. Para fazer face a essa situação, procurámos adotar estratégias diversificadas para conseguir alcançar esse controlo.

Esta turma, no geral, revelava ser atenta e crítica, reparando em todos os pormenores, incluindo falhas da nossa parte. Este facto fez-nos estar mais atentas na realização das fichas, suportes escritos e também no diálogo oral. Apesar disso, estes alunos eram afetuosos com o grupo de estágio, demonstrando, no final, uma grande apoquentação quando nos despedimos deles. As emoções demonstradas por alguns alunos foram uma surpresa, dado que durante o semestre não foram capazes de as exprimir.

Resumidamente, poderei concluir que, com a minha prática letiva, consegui desenvolver competências nas crianças; também no que diz respeito ao grupo penso

ter conseguido atingir os objetivos propostos para estes dois semestres, tendo ainda que melhorar as minhas intervenções futuras.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar, ao contrário do 1.º CEB, não existe um programa que deva ser seguido de igual modo por todos os educadores de infância. A Educação Pré-Escolar é apoiada por um conjunto de orientações reunidas num documento designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Os educadores planeiam as diferentes atividades com base nesse documento e nas observações das crianças, indo ao encontro dos seus gostos e necessidades, no intuito de desenvolver determinadas competências em cada uma delas. As planificações semanais foram pensadas desta forma, assentes nestes princípios.

Relativamente à organização do ambiente educativo da sala, cabe ao educador organizar o espaço, o tempo e os materiais, dando resposta às necessidades inerentes ao próprio grupo. É de salientar que esta organização foi alvo de diálogo com a educadora cooperante, sendo retificado várias vezes durante as nossas práticas, numa tentativa de proporcionar a todo o grupo um ambiente de estimulação e comunicação, bem como uma boa relação com os adultos e as restantes crianças.

Durante as nossas intervenções, o grupo de estágio deu uma especial atenção ao desenvolvimento da linguagem oral, visto que as crianças gostavam muito de ouvir e de contar as histórias que liam em casa com os pais. Esse momento do dia era crucial para elas, ou seja, elas faziam questão de nos lembrar quem ia contar a história. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita ... [neste momento] o papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita” (p. 71).

Procurámos também interligar os diferentes tipos de Expressões nos conteúdos abordados, interligação essa que nem sempre foi fácil. Relativamente às Artes Visuais foi possível desenvolver várias técnicas de pintura e reutilização de diferentes materiais. Já no que se refere ao subdomínio da Música, este foi bastante desenvolvido proporcionando às crianças atividades com a exploração de diferentes ritmos corporais e com o recurso a instrumentos musicais, atividades que permitiram às crianças produzir sons, cantar e recriar canções. Consideramos que o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro foi pouco explorado. As atividades desenvolvidas não foram significativas pelo que este será, necessariamente, um aspeto a melhorar no

futuro. O domínio da Educação Física esteve presente em diversos jogos organizados pelo grupo de estágio, designadamente na realização de percursos e na manipulação de objetos.

A área do Conhecimento do Mundo foi abordada e trabalhada com as crianças assinalando as diferentes épocas festivas (páscoa, carnaval, natal, dia da árvore, dia do pai, entre outros), e também mediante o recurso a experiências práticas à observação. Recorde-se por exemplo a observação do tempo meteorológico, em que uma das crianças observava o tempo que se fazia sentir através da janela, registando, de seguida, num instrumento de regulação.

Para que todas as atividades anteriormente referidas sejam realizadas com sucesso, é necessário que o educador de infância conheça muito bem o grupo com que vai trabalhar; esse foi um constrangimento sentido por nós, enquanto estagiárias, uma vez que se tornou complicado, em tão pouco tempo, conhecer todas individualmente e enquanto elementos integrantes do grande grupo.

Um dos fatores onde sentimos mais dificuldade esteve relacionado com o tempo de duração das atividades. As crianças nesta faixa etária não conseguem manter a sua concentração por muito tempo, nomeadamente na realização de atividades longas e num mesmo espaço físico. Para que isso não acontecesse, nas planificações, antevimos tarefas diferenciadas e que não se prolongassem por muito tempo.

Um outro ponto que devemos mencionar, foi o facto de não incluirmos as crianças nas decisões dos conteúdos das planificações, desvalorizando, inconscientemente, os interesses das mesmas. Com o decorrer do estágio esse aspeto foi melhorando, designadamente quando realizámos o projeto “os planetas”, onde as crianças puderam participar no que queriam aprender.

Para além das atividades orientadas, faziam parte das rotinas momentos em que as crianças se encontravam em atividades autodirigidas. Nesses momentos pudemos observar as crianças no seu contexto natural, dando asas à sua criatividade e imaginação; assistimos à sua participação no jogo simbólico, no jogo dramático, onde aconteciam momentos efetivos de comunicação verbal e não-verbal.

De uma forma geral podemos asseverar que desenvolvemos competências e conhecimentos específicos da Educação Pré-Escolar, mas temos noção que ainda temos muito que aprender. Desta forma, todas as atividades desenvolvidas foram planeadas numa tentativa de proporcionar boas aprendizagens às crianças,

motivando-as para o gosto em aprender, tendo também como objetivo fomentar a curiosidade nas diferentes áreas de conteúdo.

Neste contexto, foi possível criar laços de amizade e carinho com todas as crianças, bem como com as educadoras cooperantes e com as assistentes operacionais. No entanto, temos a ideia de que nem sempre cumprimos com as nossas expectativas, ou com as das educadoras cooperantes e dos supervisores, e temos noção de que nos espera um longo percurso formativo. Não obstante, e em jeito de conclusão, consideramos que as nossas práticas, ao nível da Educação Pré-Escolar, no que concerne às condições que estão estabelecidas nos perfis específicos do educador de infância, foram conseguidas, embora tenhamos a consciência de que para se ser uma boa profissional ainda temos muito trabalho pela frente a concretizar.

Parte II - Trabalho de investigação

Nota introdutória

A Educação Pré-Escolar é uma fase muito importante e fundamental no desenvolvimento das crianças. É considerada a primeira etapa do ensino ao longo da vida (Ministério da Educação, 2016).

De acordo com Willems (1970), a música deveria ocupar um lugar importante na educação pois enriquece o ser humano pelo poder do som, do ritmo, da melodia e da harmonia. “A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unânimemente [sic] um fator cultural indispensável” (Willems, 1970, pp. 11-12).

A Música é um subdomínio que permite que as crianças se expressem, tendo um papel crucial na sua formação. Ao longo das práticas de ensino tivemos a oportunidade de constatar que a música está presente em todas as rotinas das crianças através de canções, jogos rítmicos e danças, pelo que julgámos pertinente refletir acerca da sua importância na Educação Pré-Escolar e perceber em que medida os educadores se sentem preparados para a abordar.

Desta forma, surgiu a nossa questão de investigação: quais as perspetivas dos educadores de infância acerca da sua formação e preparação para abordar o subdomínio da Música?

Delimitado o problema, e apresentada a sua justificação e relevância, foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender as perspetivas dos educadores de infância acerca da relevância do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar;
- Analisar a importância que os educadores de infância dão à sua formação musical;
- Perceber em que medida o educador de infância se sente preparado para trabalhar o subdomínio da Música;
- Identificar os constrangimentos e potencialidades inerentes ao trabalho no subdomínio da Música;
- Conhecer o tipo de formação que os educadores de infância têm para abordar o subdomínio da Música;
- Identificar as principais carências de formação ao nível do subdomínio da Música.

Foi então realizada a revisão de literatura que sustenta o enquadramento teórico do tema em questão, com base em autores de referência. No que diz respeito à

metodologia, trata-se de uma investigação de caráter descritivo simples, com recurso ao inquérito por questionário. Por fim, apresentamos a análise e a discussão dos dados, revelando as conclusões obtidas.

1. Revisão de literatura

1.1. A Música nos primeiros anos de vida e em idade pré-escolar

Os primeiros anos de vida da criança são de extrema importância pois é neles que a criança constrói todos os alicerces para o seu desenvolvimento futuro. Nesta fase, pais e educadores têm uma tarefa muito importante no seu acompanhamento e desenvolvimento.

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro),

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (capítulo 2, artigo 2).

A Educação Pré-Escolar abrange apenas crianças a partir dos três anos e não inclui a educação em creche. É importante “que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios”. Esses fundamentos e princípios “traduzem uma determinada perspectiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem” (Ministério da Educação, 2016, p. 5).

Os fundamentos e princípios educativos referidos anteriormente são os seguintes: “desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; Exigência de resposta a todas as crianças; construção articulada do saber” (p. 12). A realização desses fundamentos e princípios exige um profissional atento à criança e que reflita sobre as suas práticas pedagógicas de forma a melhorar a qualidade da resposta educativa (Ministério da Educação, 2016, p. 11). Neste processo de construção, a música é essencial e traz imensos benefícios ao desenvolvimento da criança.

No que se refere à relevância deste subdomínio na Educação Pré-Escolar, considera-se que a música tem um papel primordial na educação das crianças e na obtenção de competências e aprendizagens, sendo capaz de transmitir muitos sentimentos, como por exemplo: violência, tristeza, calma, alegria, entre outros. Gordon (2000, p. 305) afirma que “a música, nesta fase, tem uma enorme

importância, pelo facto das crianças mais novas estarem ... abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som”.

A Música tem um papel fundamental na vida da criança, na sua atividade lúdica, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, fomenta a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. De acordo com Gordon (2000, p. 308) “cantar, mover e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical”. Segundo Gloton e Clero (1976, p.181) “despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente”.

A Música participa em todas as áreas de aprendizagem, abrangendo o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e, por fim, também numa forma peculiar e significativa, o domínio afetivo. Liga-se, também, com as outras áreas de conteúdo e, de uma forma lúdica, consegue originar aprendizagens, designadamente ao nível da linguagem. Segundo Gordon (2000) “a música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos” (p.6).

O papel do educador é de extrema importância, uma vez que este é olhado pelas crianças como um modelo a seguir, que pratica uma influência no seu progresso pessoal e social. Este deve colocar-se ao dispor das crianças, empregando todo o seu saber adquirido ao longo da vida. De acordo com Gordon (2000), o educador tem de conhecer bem as características das crianças, as suas dificuldades e aptidões, uma vez que “todas as crianças nascem com pelo menos alguma aptidão para a música ... assim como não existem crianças sem inteligência, não existem crianças sem aptidão musical” (Gordon, 2000, pp. 15-16). Este autor salienta ainda que “a aptidão musical dum criança é inata mas é afectada pela qualidade do meio em que vive” (p.16).

De acordo com o mesmo autor, as crianças devem criar alicerces de vocabulário musical muito antes de entrar para o 1.º CEB. É importante que os educadores de infância tenham tido alguma formação no campo musical durante o seu percurso, para poderem proporcionar momentos/atividades de contacto com a música ao seu grupo de crianças. É um facto que a maioria das crianças que entra para o 1.º CEB não obteve qualquer orientação, estruturada ou não, de maneira apropriada, não detendo grandes bases para começar a educação musical formal.

Valadão (2009, citado por Bouça, 2011, p.17) garante que existem três motivos que encaminham para esta falta de preparação para o ensino da música: a formação

dos professores e educadores é, muitas vezes, ausente e desadequada; considera-se mais a instrução de outras áreas, consideradas primordiais, do que o ensino da música; e, agravando a situação, em muitos Jardins de Infância os materiais musicais não existem ou, se existem, são de fraca qualidade.

Este autor refere ainda que as crianças não gostam ou perdem o interesse pela música, uma vez que os educadores se apoiam em atividades musicais, como subsidiárias de outras aprendizagens; apesar destas atividades terem uma índole pedagógica, a música não deve reduzir-se a esses momentos.

Segundo Cunha (2008, citado por Bouça, 2011),

seria importante investir mais na Música na Formação Inicial de Educadoras (es) de Infância. Não na conceptualização de conteúdos que pouco ou nada servem para a sua partilha de ideias dentro da sala, mas de estratégias simples, atractivas e exequíveis que lhes permitam fazer e transmitir música com as suas crianças. ... Desejamos que a criança faça música, se sinta bem consigo mesma e que cresça da forma a mais harmoniosa possível. Desejamos que exista um “lucro pedagógico” do grupo de pares. Queremos que a criança adquira competências sonoro-musicais subjacentes à sua faixa etária. (pp.17-18)

Pelas suas potencialidades expressivas e criativas, a música torna-se um forte meio educativo a ser usado na Educação Pré-Escolar, constituindo uma importante fonte de estímulos e de equilíbrio para a criança. Mas, apesar de toda esta importância no desenvolvimento da criança, esta ainda atravessa grandes dificuldades de reconhecimento do seu valor nos primeiros anos de vida, ao contrário, do que acontece na educação básica.

Gordon (2000) refere que:

sempre existiu o problema de se assegurar o tempo adequado para ensinar música nas escolas; de as classes serem de tamanho excessivo; da falta de convicção, por parte de entidades administrativas e pais, de que a educação musical é tão importante como a chamada educação básica; ... e da educação e preparação inadequadas dos professores de música nos institutos superiores, universidades e conservatórios. (p. 1)

Mesmo que a importância da educação musical não seja considerada, a música liberta inconscientemente uma forte carga emocional no ser humano. Segundo Chapuis (2001, p. 12), a música foi considerada a expressão dos sentimentos humanos durante milénios. Muitas das vezes relacionamos uma música a qualquer passagem importante nas nossas vidas, para além disso, a música une pessoas de

diferentes culturas, religiões e géneros que apreciam o mesmo estilo musical. Já nas crianças a música provoca movimento de imediato, interação com os outros e entusiasmo.

Nesta perspetiva, Hohmann e Weikart (2011) aludem que a música se torna numa

outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmo e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários – celebrações de aniversários, acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, como romarias ou procissões. Iguamente importante é o facto da música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas. (p. 658)

Ainda em desenvolvimento no útero da mãe, a criança consegue ouvir música; caso a mãe se encontre num local de muita agitação, ou a assistir a um concerto, o bebé, possivelmente, irá efetuar vários movimentos, por vezes até bruscos, como pontapés, cotoveladas e virar-se para o lado contrário. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os bebés recém-nascidos e os bebés mais crescidos são muito estimulados pela música: “dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer” (p. 658).

Consideramos que a música faz parte do dia-a-dia das crianças nos seus contextos pedagógicos, assim como faz parte do nosso quotidiano enquanto adultos, pela rádio, internet, televisão e locais por onde passamos, oferecendo um ambiente harmonioso, na maior parte das vezes. Em conformidade com as ideias de Hohmann e Weikart (2011) poder-se-á afirmar que “a música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve” (p. 657).

1.2. O papel do educador e o subdomínio da Música

Na Educação Pré-Escolar, o subdomínio da Música é visto como uma forma de fortalecer na criança as bases para futuras aprendizagens, ou de criar gosto e atitude crítica perante a Música.

Aos educadores cabe o desafio de educar o público, educar os pais sobre qual o valor da música e do quanto esta é importante, tal como a educação dada aos filhos. A união das duas irá resultar numa compreensão e numa visão mais aberta sobre a Educação Musical (Rebocho, 2012).

No que se refere ao subdomínio da Música, as atividades pedagógicas e a sua respectiva coordenação são da competência do educador, mas esse facto não impede que haja também uma cooperação entre o educador e o professor especializado, pois essa junção será uma mais-valia no processo educativo. Deste modo “cabe ao educador criar um ambiente que estimule o desenvolvimento da capacidade musical da criança e que facilite o seu envolvimento com o material e as atividades propostas, questionando e fazendo sugestões que estimulem a criança a pensar e a prosseguir a sua exploração” (Rebocho, 2012, pp. 19-20). É crucial que o educador esteja confiante nas suas escolhas e que atue de acordo com as mesmas, recorrendo a todas as formas de interagir musicalmente com as crianças. Sendo assim, é importante refletir sobre a importância de melhorar e enriquecer as suas próprias capacidades e conhecimentos musicais, procurando ajuda de maneira a conseguir obter mais recursos musicais adequados ou formação especializada.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, define-se que, de acordo com o perfil específico do educador de infância, na Educação Pré-Escolar, este gera e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Na área da Expressão e Comunicação, no que diz respeito ao subdomínio da Música, o educador deve proporcionar às crianças um ambiente alegre e estimulante, para que estas, de uma forma peculiar consigam interagir, tanto com os adultos como com as outras crianças. Por outro lado, deve desenvolver atividades que possibilitem à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e os instrumentos musicais, ou outros, e proporcionar o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical.

A criança na Educação Pré-Escolar vê o educador como um modelo e por isso exerce uma influência no seu desenvolvimento pessoal e social. O educador deve colocar-se ao serviço das crianças, utilizando o que sabe e o que adquiriu durante a sua vida. É ainda imprescindível que conheça muito bem as características de cada criança, bem como as suas dificuldades e as suas capacidades, pois, como refere Gordon (2000):

nascemos com direitos iguais perante a lei, mas isso não significa que nasçamos iguais. Antes do nascimento, todas as crianças têm potencialidades inatas mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas. Parte dessas diferenças

reside no seu potencial para aprender e compreender música. No entanto, todas têm igual direito a atingir o nível máximo de que são musicalmente capazes. (p.63)

As OCEPE (Ministério da Educação, 2016) também apontam para a intencionalidade do educador na sua intervenção profissional, exigindo-lhe

que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e o que pretende alcançar. (p.13)

O educador deve planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, nunca esquecendo o contexto familiar e social, pois este vai permitir à Educação Pré-Escolar proporcionar um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, contribuindo para que todos tenham as mesmas oportunidades (cf. Ministério Educação, 2016, p.13). Este deve proporcionar um ambiente que seja capaz de despertar nas crianças a sua aptidão musical e o seu respetivo desenvolvimento. Cabe-lhe ainda estimular e envolver as crianças na música, com as atividades propostas e com os materiais existentes, motivando-as assim para que se interessem em saber cada vez mais.

1.3. A Música na perspetiva de alguns pedagogos: Gordon, Dalcroze, Willems, Ward e Orff

No âmbito da pedagogia musical, e dentre uma série de pedagogos, destacamos Edwin Gordon, Émile Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff e Justine Ward, os quais salientaram que as experiências musicais, de acordo com o desenvolvimento da criança, funcionam como meios excelentes para estimular as suas capacidades intelectuais, afetivas, emocionais e físicas.

De acordo com Sousa (2003), “a Educação Musical pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida” (p. 22). Neste sentido, as novas metodologias do início do século XX vieram revolucionar as bases da pedagogia musical.

1.3.1. Edwin Gordon

Edwin Gordon é considerado como uma das figuras mais marcantes nos domínios da investigação científica no campo Psicologia e da Pedagogia da Música (Sousa, 2015).

Ao criar uma teoria de aprendizagem musical, Gordon reformula alguns conceitos e influencia novos termos. Salientando assim o caso de «audiation» que já se encontra no Dicionário Oxford e que em português tem como termo equivalente «audiação».

Gordon (2000), na sua obra “Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões”, refere que

a teoria de aprendizagem musical e a audição têm vindo a dominar a minha vida profissional desde há perto de quarenta anos, durante os quais tenho tentado simplificar e clarificar para professores, músicos alunos e pais os conceitos que lhes dão substância. Os meus esforços foram até certo ponto coroados de êxito, mas tenho plena consciência de que ainda estou longe de ter atingido a finalidade de tornar a teoria de aprendizagem musical e a audição compreensíveis para toda a gente. (p.1)

Este autor referencia ainda que é aprendendo a ouvir e a identificar padrões musicais que as crianças se preparam para aperfeiçoar a audição, e para executar, com compreensão, o repertório musical comum. Sem essa aprendizagem as crianças limitar-se-ão a aprender de cor, a imitar e a memorizar sem compreender ou atribuir qualquer significado. Ao atribuir significado à música as crianças vão ser capazes de tocar música com qualidade, e também de compor as suas próprias músicas. O autor refere ainda que a audição é para a música o que o pensamento é para a fala (p. 4). Quando as crianças aprendem a *audiar* e a executar a música, numa sequência lógica de uma formação musical adequada, desenvolvem um sentido de posse permitindo-lhes uma melhor compreensão da música e a sua respetiva mensagem (Gordon, 2000).

Esta teoria de aprendizagem musical apoia-se em princípios orientadores que identificam a sua perspetiva pedagógica. Para Gordon (2000), “todas as crianças são capazes de aprender música” (p. 40), mas o facto de lhes ser facultada orientação e formação, não significa que todos tenham aptidão musical. Tudo quanto aprendemos e como aprendemos depende do nível de aptidão de cada uma das crianças.

Desta forma, para que as crianças alcancem bons resultados em Música devem aprender a *audiar* de modo eficaz, passando por todos os modelos e estádios de audição (Sousa, 2003, citado por Sousa, 2015).

1.3.2. Émile Jacques Dalcroze

Émile Dalcroze criou um sistema musical através do movimento e do ritmo. “O Método Dalcroze tem como base fundamental a formação da pessoa humana através do movimento e do ritmo”. É um método onde a aprendizagem da Música é feita através da participação do corpo (Sousa, 1999, p.12).

Este pedagogo criou um método de treinamento musical intitulado de “euritmia”. Segundo Piaç (2011), “a Euritmia não é uma dança, e sim um meio para se atingir a musicalidade” (p.6). Os alunos com este método conseguem movimentar todo o corpo no ritmo, sucedendo interação entre melodia e gesto, servindo de estímulo à criatividade, uma vez que esta está muito ligada à improvisação e à percepção auditiva. Desta forma a euritmia pode ser utilizada na educação infantil, procurando nela uma forma de expressão musical, visto que é um meio para musicalizar, e ao mesmo tempo movimentar-se, procurando criar sentido rítmico e desenvolver a própria musicalidade (Piaç, 2011).

Dalcroze defende “que a música é um património de todos e não um bem exclusivo de alguns eleitos, insistindo na necessidade da sua generalização e acessibilidade a todos” (citado por Sousa, 2003, p. 94). Segundo este método é crucial qua as crianças escutem e experimentem muitos ritmos e muitos sons antes da aprendizagem da sua escrita (Sousa,1999).

1.3.3. Edgar Willems

Edgar Willems, de origem flamenga, foi um “músico e pedagogo, dedicou grande parte da sua vida à pedagogia musical, formando crianças e professores através de uma metodologia viva e profunda, cuja formação alcança a raiz da personalidade do ser humano” (Sousa, 1999, citado por Sousa, 2015, p. 80).

Este pedagogo, para criar o seu método, utiliza a relação psicológica entre a música e o ser humano. Para ele, o desenvolvimento da linguagem musical deve acontecer de forma igual ao da linguagem materna. Com este método pretende que as crianças alcancem determinados objetivos musicais, humanos e sociais e também tenciona despertar nas crianças o gosto pela música.

Segundo Willems (1970), a música deve ocupar um lugar importante na educação, pois “ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia” (p.11).

Na sua obra “As bases psicológicas da Educação Musical” refere que existem rudimentos que são os princípios do ensino musical, ou seja, o começo do ensino da música; as bases referem-se à educação e dizem respeito aos seus princípios fundamentais, válidos desde o início até ao fim dos estudos (Willems, 1970, p.17). Este pedagogo menciona ainda que “a educação musical pode começar mais cedo, a partir dos três ou quatro anos de idade, quer na escola infantil, quer em lições particulares” (p. 17).

1.3.4. Justine Ward

Desde muito cedo, Justine Bayard Ward revelou excepcionais capacidades musicais. Com uma brilhante carreira pianística, dedicou-se também a uma intensa atividade pedagógica e didática na Universidade Católica de Washington (Sousa, 2015, p. 64).

O método que desenvolveu dá maior destaque à educação da voz considerando-a como um instrumento natural que todos detemos desde tenra idade. Desta forma, este procedimento sugere uma série de vocalizos que ajudam a criança a utilizar os recursos da sua voz. “Os vocalizos nunca são cantados coletivamente, mas por grupos e individualmente”, servindo sobretudo para habituar as crianças a ouvir e estimular o seu sentido crítico (Giga, 2004, p. 74). Segundo a pedagogia Ward, uma criança aprende mais se ouvir atentamente a voz dos outros, do que ao ouvir a sua própria voz.

Esta metodologia “tem como principal objetivo proporcionar uma educação musical sólida e viva a todas as crianças sem exceção” (Sousa, 2015, p. 64). Para os professores é uma mais-valia, uma vez, que oferece recursos aliciantes para as atividades da sua sala de aula.

1.3.5. Carl Orff

Carl Orff viveu toda a sua vida dedicado à música, como compositor, diretor de orquestra e professor. A metodologia de Orff apoia-se em atividades lúdicas infantis: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir todo o género de objetos. Este acredita que a compreensão no ensino da música deve vir depois da experiência, ou

seja, primeiro aprende a fazer e só depois parte para a leitura e a escrita (Piaz, 2011, p.11).

Orff criou um conjunto de princípios metodológicos cuja fundamentação se resume ao agir, reagir, integrar e colaborar, contando ainda com um conjunto de elementos: ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental.

É ao experimentar, partindo do seu próprio mundo e das suas vivências, que a criança desenvolve a sua aprendizagem musical. Orff, para elaborar os seus princípios pedagógicos, faz observações diretas das experiências das crianças. A alegria e o impacto de cantar, dançar e tocar e realizar atividades são para ele os princípios básicos para a formação musical das crianças. Segundo Orff, as crianças são as criadoras a sua própria música e por isso é importante dar às crianças instrumentos de fácil utilização (Sousa, 2015). Orff mandou construir instrumentos para serem utilizados exclusivamente por crianças, sendo a sua manipulação muito próxima dos movimentos corporais que se realizavam a acompanhar as canções (Amaral, 2004, p. 43).

Segundo Parejo (2000), a pedagogia musical de Orff é um tipo de expressão musical que procura manifestar a sensibilidade artística natural existente em cada criança, em cada pessoa. Em suma podemos aludir que a pedagogia Musical Orff “é uma das estratégias afinadas com as propostas do novo paradigma humano e educacional para o século XXI” (p. 2).

2. Metodologia

Após o enquadramento teórico, pretendemos descrever, de forma clara e objetiva, os passos efetuados ao longo desta investigação, a qual se reveste de um carácter descritivo simples, com recurso ao inquérito por questionário. Na introdução da segunda parte do presente relatório, começámos por enunciar o problema e os objetivos formulados. Apresentamos, de seguida, o tipo de investigação, a descrição da amostra, o instrumento de pesquisa por nós elaborado, o procedimento, e as técnicas de análise e tratamento de dados.

2.1. Tipo de investigação

A investigação desenvolvida assume um carácter descritivo simples (Fortin, 2003), com recurso ao inquérito por questionário. De acordo com a autora, “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161).

Esta enquadra-se no paradigma quantitativo, o qual tem como objetivo estabelecer relações e explicar as causas das mudanças nos fenómenos sociais já analisados e que foram alvo de mediação (McMillan & Shumacker, 2010).

2.2. Participantes e sua caracterização

Esta investigação tem como população alvo os educadores de infância dos Jardins de Infância dos cinco agrupamentos do concelho de Viseu, tendo em vista a obtenção de dados alargados e generalizáveis sobre esta problemática no referido concelho. Esta escolha prende-se com o facto de este ser o concelho de residência da investigadora e, também, onde realizou o seu estágio.

Neste estudo aplicamos uma amostra não probabilística, de seleção intencional (Freixo, 2012, p. 212). Primeiramente foram distribuídos questionários a todos os educadores dos quatro agrupamentos, num total de 90 inquiridos. Porém não foi possível obter resposta a todos os questionários entregues, sendo que a amostra constituída ficou a contar apenas com 73 educadores.

Através da análise das tabelas seguintes procedemos a uma caracterização mais pormenorizada da amostra dos educadores.

Tabela 1 - Distribuição dos educadores por sexo

| Sexo | N | % |
|--------------|-----------|--------------|
| Masculino | - | - |
| Feminino | 73 | 100,0 |
| Total | 73 | 100,0 |

Ao analisarmos a Tabela 1, podemos verificar que, dos 73 educadores que responderam ao questionário, todos (100%) os inquiridos são do sexo feminino não existindo inquiridos do sexo masculino.¹

Tabela 2 - Distribuição dos educadores por idades

| Idade | N | % |
|--------------|-----------|--------------|
| 40-49 | 12 | 16,4 |
| 50-59 | 58 | 79,5 |
| 60-69 | 3 | 4,1 |
| Total | 73 | 100,0 |

A idade dos educadores varia entre os 40 e os 69 anos. Do total da amostra, 16,4% têm entre 40 e 49 anos e 79,5% têm idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos.

Com uma pequena percentagem de 4,1% temos a representação das faixas etárias dos 60 aos 69 anos.

Tabela 3 - Distribuição dos educadores por tempo de serviço

| Tempo de Serviço | N | % |
|-------------------------|-----------|--------------|
| 20-29 | 25 | 34,2 |
| 30-39 | 48 | 65,8 |
| Total | 73 | 100,0 |

Relativamente ao tempo de serviço, podemos verificar que 34,2% dos inquiridos têm entre 20 e 29 anos de serviço e 65,8 % têm entre 30 e 39 anos de experiência profissional (cf. Tabela 3).

¹ Nas tabelas designa-se por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa percentual.

Tabela 4 - Distribuição dos educadores por habilitação académica

| Habilitação académica | N | % |
|-----------------------|-----------|--------------|
| Bacharelato | 7 | 9,6 |
| Licenciatura | 53 | 72,6 |
| Mestrado | 10 | 13,7 |
| Total | 73 | 100,0 |

Como podemos observar na Tabela 4, a grande maioria dos educadores inquiridos (72,6%) tem como habilitação académica a licenciatura, mas existe uma pequena percentagem de educadores com bacharelato (9,59%) e com mestrado (13,7%). Mencionamos ainda que 3 educadores (4,1%) têm pós-graduação (outras).

2.3. Técnicas e instrumento de recolha de dados

Para a recolha dos dados necessários à realização deste estudo recorreremos ao inquérito por questionário.

São várias as definições de questionário apresentadas por diversos autores. Segundo Gil (2008) trata-se de uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presentes ou passado etc.” (p. 121). De acordo com Freixo (2012), o questionário é “o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos” (p. 225). Na perspetiva de Fortin (2003), o questionário “ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (p. 249).

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), um questionário, por definição, é um instrumento de investigação standardizado quer nos textos das questões, quer na sua ordem, sendo que cada uma das questões será disposta a cada pessoa sem alterações nem elucidações excedentes por parte do investigador. Através da inquirição a um grupo representativo da população em estudo, o questionário tem como principal objetivo o conhecimento de crenças, interesses, situações vividas, expectativas, sentimentos, opiniões, etc.

Quivy e Campenhould (2008) referem que um questionário

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas á sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, á sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expetativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. (p. 190)

Optámos pela elaboração de um questionário autoaplicado, pois este permite atingir um grande número de pessoas, garante o anonimato das respostas e não expõe os inquiridos à influência das opiniões do investigador (Gil, 2008).

O questionário desta investigação é formado por duas partes. A primeira parte é constituída pelos dados de caracterização sociodemográfica, designadamente: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e situação profissional (cf. Anexo A). Já no que concerne à segunda parte, esta contempla os dados relacionados com o subdomínio da Música e a preparação musical dos professores para o abordarem.

2.4. Procedimento

Para a aplicação dos questionários tivemos de que passar por várias etapas, até à sua implementação.

De início, os questionários foram enviados para a Direção Geral de Educação (DGE), a fim de ser autorizada a aplicação dos mesmos nos Jardins de Infância (cf. Anexo B).

Numa segunda etapa, foi necessária a realização de um pedido de autorização aos diretores dos cinco agrupamentos, através de uma carta entregue pessoalmente nas respetivas sedes de agrupamento (cf. Anexo C).

Posteriormente, e após obtenção de uma declaração por parte dos diretores dos agrupamentos (cf. Anexo D), contactámos os educadores de infância dos cinco agrupamentos, entregando os referidos questionários.

Pretendemos salientar que, aquando do contato com os educadores, foi facultada a informação de que os questionários eram anónimos e que os dados obtidos se destinavam apenas a fins académicos. Foi ainda acordada uma data para a recolha dos mesmos, permitindo assim que os educadores de infância lessem e respondessem sem qualquer pressão ao nível do tempo requerido.

2.5. Técnicas de tratamento e análise dos dados

Após o período de recolha de informação, foi realizado um “trabalho de sistematização, análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respectivos eixos de análise” (Afonso, 2005, p. 58).

Recorremos à estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) para analisar os dados obtidos, os quais foram apresentados em tabelas de modo a facilitar a compreensão dos mesmos.

Para análise das respostas às questões abertas utilizámos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009), pode ser definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44)

Seguindo a orientação da autora citada, procedemos em primeiro lugar à leitura exploratória das respostas obtidas, para depois definirmos as categorias e os respetivos indicadores que dispusemos em tabelas para organização dos dados.

3. Apresentação dos dados

Neste ponto, apresentamos os dados obtidos junto da amostra de educadores dos Jardins de Infância dos agrupamentos do concelho de Viseu que inquirimos. Os dados são apresentados em tabelas, seguidas por uma breve descrição dos mesmos. Posteriormente será efetuada a análise e a interpretação dos dados, aquando da sua discussão (ponto 4).

Tabela 5 - Formação para além da formação inicial

| Respostas | N | % |
|--------------|-----------|--------------|
| Sim | 15 | 20,5 |
| Não | 58 | 79,5 |
| Total | 73 | 100,0 |

Como se observa na Tabela 5, a grande maioria dos educadores inquiridos (79,5%) refere que não detem outra formação para além da formação inicial, sendo que apenas uma pequena parte 20,5% afirma ter outra formação para além da inicial.

Tabela 6 - Tipo de formação para além da inicial

| Tipo de formação | N | % |
|-----------------------------|-----------|--------------|
| Ações de formação | 13 | 81,3 |
| Cursos de pedagogia musical | 1 | 6,3 |
| Aulas de música | 1 | 6,3 |
| Não resposta | 1 | 6,3 |
| Total | 16 | 100,0 |

Relativamente à formação para além da inicial, os educadores, na sua maioria, (81,3%) responderam que fizeram ações de formação. Apenas 6,3% afirmam que têm cursos de pedagogia musical e, com a mesma percentagem, asseguram que já tiveram aulas de música. Nesta questão houve apenas um inquirido que não deu qualquer resposta (cf. Tabela 6).

Para terminar esta análise é muito importante referir que, nesta questão, cinquenta e sete dos inquiridos (78%) não têm qualquer formação para além da inicial.

Tabela 7 - Perspetivas acerca da adequação da abordagem do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar

| Grau de adequação | N | % |
|---------------------|-----------|--------------|
| Nada adequada | - | - |
| Pouco adequada | 15 | 20,6 |
| Adequada | 45 | 61,6 |
| Muito adequada | 10 | 13,7 |
| Totalmente adequada | 3 | 4,1 |
| Total | 73 | 100,0 |

Como se pode observar na Tabela 7, esta demonstra que 61,6% dos educadores consideram que a sua formação inicial para a abordagem do Subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar é adequada. No entanto 13,7% dos educadores referem que a sua formação inicial é muito adequada e uma pequena percentagem (4,1%) refere que a sua formação inicial é totalmente adequada. Para finalizar pudemos constatar que 20,6% dos educadores referem que a sua formação inicial é pouco adequada para abordar o subdomínio da Música.

Tabela 8 - Razões justificativas do grau de adequação da formação inicial para a abordagem do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar

| Categorias | Indicadores | N.º de menções | % |
|---------------------------------|---|----------------|--------------|
| Formação inicial adequada | Adequada apesar de escassa | 2 | 5,5 |
| | Adequada apesar de exigir formação mais especializada | 1 | 2,8 |
| | É uma formação básica | 14 | 38,9 |
| | É uma formação aprofundada | 4 | 11,1 |
| | Forneceu estratégias de apoio pedagógico | 4 | 11,1 |
| | Alicerçou a motivação | 1 | 2,8 |
| | Possibilitou o recurso a diversos materiais pedagógicos | 1 | 2,8 |
| Formação inicial pouco adequada | Carga horária insuficiente | 2 | 5,5 |
| | Escassez de conteúdos | 4 | 11,1 |
| | Falta de aprendizagem de um instrumento | 2 | 5,5 |
| | Formação desatualizada | 1 | 2,8 |
| Total | | 36 | 100,0 |

De acordo com a Tabela 8, podemos verificar que a primeira categoria, formação inicial adequada, foi mencionada por vinte e sete educadores e nela podemos encontrar sete indicadores: adequada apesar de escassa, com uma pequena percentagem (5,5%); adequada apesar de exigir formação mais especializada (2,8%); formação básica (38,9%) com a maior percentagem; a formação aprofundada e a estratégia de apoio pedagógico com 11,1% e, por fim, alicerçou a motivação e possibilitou o recurso a diversos materiais pedagógicos com 2,8% cada.

A segunda categoria, formação inicial pouco adequada, foi sinalizada por nove inquiridos. Nesta categoria, apresentamos quatro indicadores: carga horária insuficiente (5,5%); escassez de conteúdo (11,1%); falta de aprendizagem de um instrumento (5,5%); e por fim a formação desatualizada (2,8%). De forma conclusiva podemos salientar que a escassez de conteúdo foi o indicador mais assinalado por parte dos inquiridos.

Tabela 9 - Importância atribuída à formação complementar

| Grau de importância | N | % |
|----------------------------|-----------|--------------|
| Nada importante | - | - |
| Pouco importante | - | - |
| Importante | 7 | 9,6 |
| Bastante importante | 6 | 8,2 |
| Muito importante | 12 | 16,4 |
| Não resposta | 48 | 65,8 |
| Total | 73 | 100,0 |

Ao observarmos a Tabela 9, é possível verificar que uma grande percentagem (65,8%) dos inquiridos não possui formação complementar. Dos educadores que possuem formação complementar, 16,4% consideram-na muito adequada, 8,2% consideram-na bastante adequada e 9,6% consideram que a formação complementar é importante para as suas práticas na Educação Pré-Escolar, na abordagem do subdomínio da Música.

Tabela 10 - Razões justificativas da relevância da formação complementar nas práticas

| Categorias | Indicadores | N.º de menções | % |
|---|--|-----------------------|--------------|
| Melhoria da ação pedagógica junto das crianças | Desenvolvimento da atenção e concentração das crianças | 5 | 15,6 |
| | Desenvolvimento da Linguagem | 3 | 9,4 |
| | Memorização de canções, poemas lengalengas... | 1 | 3,1 |
| | Coordenação motora | 2 | 6,3 |
| | Socialização | 1 | 3,1 |
| Aquisição de conteúdos e atualização de conhecimentos | Jogos de exploração corporal | 9 | 28,1 |
| | Utilização de um instrumento musical | 1 | 3,1 |
| Novas estratégias pedagógicas | Consciência mais profunda da didática da Música | 10 | 31,3 |
| Total | | 32 | 100,0 |

Após observação da Tabela 10, verificamos que, na primeira categoria melhoria da ação pedagógica junto das crianças, obtivemos cinco indicadores: desenvolvimento da atenção e concentração das crianças (15,6%); desenvolvimento da linguagem (9,4%); memorização de canções, poemas lengalengas... (3,1%); coordenação motora (6,3%) e por fim a socialização (3,1%). Na segunda categoria, aquisição de conteúdos e atualização do conhecimento, podemos observar dois indicadores: o jogo de exploração corporal, com uma percentagem de 28,1% e a utilização de um instrumento com 3,1%. Por fim, observamos a última categoria novas estratégias pedagógicas com apenas um indicador: consciência mais profunda da didática da Música (31,3%). Concluindo esta análise, é de referir que os educadores justificaram a relevância da formação complementar destacando, em primeiro lugar, o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, que obteve um maior número de menções em relação aos outros.

Tabela 11 - Grau de preparação para abordar o subdomínio da Música

| Grau de preparação | N | % |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Nada preparado(a) | - | - |
| Pouco preparado(a) | 10 | 13,7 |
| Preparado(a) | 53 | 72,6 |
| Bastante preparado(a) | 7 | 9,6 |
| Muito preparado(a) | 3 | 4,1 |
| Total | 73 | 100,0 |

Pela análise da Tabela11, podemos averiguar que uma grande percentagem (72,6%) de educadores inquiridos se sente preparada para abordar o subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar; 9,6% referem que se sentem bastante preparados e 4,1% afirmam mesmo que se sentem muito preparados. Por fim, podemos observar uma pequena percentagem (13,7%) de inquiridos que menciona que se sente pouco preparado para abordar o subdomínio da Música.

Tabela 12 - Nível de formação musical suficiente ou insuficiente para implementar as práticas do subdomínio da Música

| Respostas | N | % |
|------------------|-----------|--------------|
| Sim | 53 | 72,6 |
| Não | 19 | 26,0 |
| Não resposta | 1 | 1,4 |
| Total | 73 | 100,0 |

Como se pode constatar na Tabela 12, a maior parte (72,6%) dos inquiridos afirma que a formação musical que possui é suficiente para implementar as práticas do subdomínio da música na Educação Pré-Escolar, enquanto 26% referem que a formação que possuem não é suficiente. É de salientar que nesta questão houve apenas um educador (1,4%) que não respondeu.

Tabela 13 - Razões justificativas acerca do nível de formação musical para implementar as práticas do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar (suficiente ou insuficiente)

| Categorias | Indicadores | N.º de menções | % |
|-------------------------------|--|-----------------------|--------------|
| | Permite a utilização de diferentes recursos pedagógicos | 3 | 5,5 |
| | Suficiente para o dia-a-dia apesar de implicar a atualização | 13 | 24,0 |
| | Conduz ao trabalho cooperativo entre colegas | 3 | 5,5 |
| | Leva à participação em projetos artísticos | 1 | 1,9 |
| Formação musical suficiente | Prevê cumprimento das Orientações Curriculares | 5 | 9,3 |
| | Permite segurança nas atividades desenvolvidas | 9 | 16,7 |
| | Atitude de empenho, apesar de alguma insegurança na prática | 2 | 3,7 |
| | Contribui para a motivação e gosto pela Música | 2 | 3,7 |
| | Permite o domínio dos conteúdos a trabalhar | 4 | 7,4 |
| Formação musical insuficiente | Implica a necessidade de atualização de conhecimento | 11 | 20,4 |
| | Não prepara para a utilização de diferentes recursos pedagógicos | 1 | 1,9 |
| Total | | 54 | 100,0 |

A primeira categoria, formação musical (suficiente), agrupa alguns indicadores e neles podemos observar que o indicador que detém maior percentagem (24%) está relacionado com suficiente para o dia-a-dia. Já nos indicadores prevê cumprimento das Orientações Curriculares e permite segurança nas atividades desenvolvidas verificamos que estes têm uma percentagem mais baixa do que os referidos anteriormente (9,3% e 16,7%). Para finalizar, é importante referir que nesta questão houve vinte e quatro inquiridos (32,9%) que não responderam.

Tabela 14 - Justificação da importância da abordagem da Música na Educação Pré-Escolar

| Categorias | Indicadores | N.º de menções | % |
|-----------------------------------|--|-----------------------|--------------|
| Desenvolvimento de capacidades | Sentido estético (fruição) | 3 | 2,6 |
| | Capacidade de concentração/atenção | 25 | 21,3 |
| | Facilitador | 22 | 18,8 |
| | Fator de desinibição | 3 | 2,6 |
| | Autonomia | 1 | 0,9 |
| | Criatividade | 1 | 0,9 |
| | Memorização | 1 | 0,9 |
| | Linguagem | 4 | 3,4 |
| | Sentido rítmico e melódico | 3 | 2,6 |
| | Memória auditiva | 4 | 3,4 |
| | Acuidade auditiva | 2 | 1,7 |
| Estimulação da motivação | Pedagogia lúdica | 4 | 3,4 |
| | Gosto pela Música | 4 | 3,4 |
| Desenvolvimento global da criança | Desenvolvimento harmonioso | 3 | 2,6 |
| | Segurança | 2 | 1,7 |
| | Desenvolvimento corporal e motor | 3 | 2,6 |
| | Desenvolvimento cognitivo | 17 | 14,5 |
| Interdisciplinaridade | Aglutinação de diferentes áreas curriculares | 6 | 5,1 |
| Alegria e bem-estar | Relaxamento | 8 | 6,7 |
| Despiste de problemas de audição | | 1 | 0,9 |
| Total | | 117 | 100,0 |

Ao analisar a Tabela 14 podemos verificar que catorze educadores não responderam à questão. No entanto, podemos considerar que, no universo dos respondentes, todos concordam que a abordagem do subdomínio da Música é importante nesta faixa etária. Verificamos ainda que na primeira categoria vinte e cinco inquiridos (21,3%) assinalam que a abordagem da Música é importante no desenvolvimento das capacidades de concentração (21,1%) e também é importante para o desenvolvimento global das crianças, onde o desenvolvimento cognitivo detém uma percentagem mais elevada (14,5%). Para finalizar, podemos observar que os educadores referem que a abordagem do subdomínio da Música também é

importante como fator facilitador (desenvolvimento de capacidades) (18,8%), interdisciplinaridade (5,1%) e alegria bem-estar e segurança (6,7%).

Tabela 15 - Grau de importância atribuída à Música na Educação Pré-Escolar

| Parâmetros | Nada importante | | Pouco importante | | Importante | | Bastante importante | | Muito importante | | Não resposta | |
|---------------------------|-----------------|---|------------------|-----|------------|------|---------------------|------|------------------|------|--------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Formação Pessoal e Social | - | - | - | - | 10 | 13,7 | 23 | 31,5 | 40 | 54,8 | - | - |
| Expressão e comunicação | - | - | - | - | 8 | 10,9 | 16 | 21,9 | 49 | 67,2 | - | - |
| Conhecimento do Mundo | - | - | - | - | 10 | 13,7 | 20 | 27,4 | 41 | 56,2 | 2 | 2,7 |
| Concentração | - | - | - | - | 6 | 8,2 | 11 | 15,1 | 55 | 75,3 | 1 | 1,4 |
| Coordenação motora | - | - | 1 | 1,4 | 9 | 12,3 | 16 | 21,9 | 47 | 64,4 | - | - |
| Desenvolvimento cognitivo | - | - | - | - | 6 | 8,2 | 14 | 19,2 | 53 | 72,6 | - | - |
| Linguagem | - | - | - | - | 7 | 9,6 | 15 | 20,5 | 51 | 69,9 | - | - |
| Socialização | - | - | - | - | 7 | 9,6 | 14 | 19,2 | 52 | 71,2 | - | - |

Observando a Tabela 15, podemos verificar que no primeiro parâmetro (aprendizagem das áreas de conteúdo), os educadores assinalam que a Música é muito importante, mas com uma pequena diferença entre as áreas de conteúdo: na Expressão e Comunicação com uma percentagem de 67,2%, enquanto a Formação Pessoal e Social surge com 54,8% e o Conhecimento do Mundo com 56,2%. Nos parâmetros seguintes, concentração, podemos observar uma percentagem de 75,3%; na coordenação motora de 64,4%, o desenvolvimento cognitivo de 72,6%, linguagem 69,9% e por fim a socialização com 71,2%. Estes parâmetros, em relação ao primeiro apresentam uma maior percentagem, o que significa que os educadores consideram ser estes os parâmetros onde a Música é mais importante. De forma conclusiva podemos também observar que há apenas um educador (1,4%) que acha que a Música é pouco importante.

Tabela 16 - Frequência da abordagem do subdomínio da Música

| Frequência | N | % |
|-------------------------|-----------|--------------|
| 1 vezes por semana | 1 | 1,4 |
| 2 vezes por semana | 3 | 4,1 |
| 3 vezes por semana | 7 | 9,6 |
| 4 vezes por semana | 4 | 5,5 |
| Todos os dias da semana | 57 | 78,0 |
| Não resposta | 1 | 1,4 |
| Total | 73 | 100,0 |

Na Tabela 16, apresentamos a frequência com que os educadores abordam o subdomínio da Música. Como podemos observar, mais de dois terços dos inquiridos (78,0%) abordam o subdomínio da Música todos os dias. Apenas 9,6% referem que abordam o subdomínio da Música três vezes por semana.

Tabela 17 - Frequência de abordagem do subdomínio Música na prática pedagógica nas diferentes áreas de conteúdo

| Áreas de conteúdo | Nunca | | Raramente | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Sempre | | Não respostas | |
|---------------------------|-------|---|-----------|---|---------------|------|--------------|------|--------|------|---------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Formação Pessoal e Social | - | - | - | - | 5 | 6,9 | 40 | 54,8 | 26 | 35,6 | 2 | 2,7 |
| Expressão e Comunicação | - | - | - | - | 6 | 8,2 | 32 | 43,9 | 35 | 47,9 | - | - |
| Conhecimento do Mundo | - | - | - | - | 13 | 17,8 | 37 | 50,7 | 21 | 28,8 | 2 | 2,7 |

Na Tabela 17, observamos que a grande maioria dos educadores aborda o subdomínio da Música muitas vezes (54,8%), ou sempre (47,9%). Comparando as três áreas de conteúdo podemos verificar que é na Formação Pessoal e Social (54,8%) e no Conhecimento do Mundo (50,7%) que o subdomínio da Música é mais abordado. Já a Expressão e Comunicação apresenta uma percentagem um pouco mais baixa (47,9%) em relação às outras duas áreas.

Tabela 18 - Frequência com que promove diversas aprendizagens

| Aprendizagens | Nunca | | Raramente | | Algumas vezes | | Muitas vezes | | Sempre | | Não resposta | |
|---|-------|-----|-----------|-----|---------------|------|--------------|------|--------|------|--------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Identificar e descrever os sons quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, timbres e formais | - | - | 1 | 1,4 | 28 | 38,4 | 39 | 53,4 | 5 | 6,8 | - | - |
| Interpretar cantos rítmicos e jogos prosódicos com intencionalidade expressiva-musical | 1 | 1,4 | 1 | 1,4 | 17 | 23,3 | 35 | 47,9 | 17 | 23,3 | 2 | 2,7 |
| Interpretar canções com intencionalidade expressiva – musical | - | - | - | - | 5 | 6,9 | 40 | 54,8 | 27 | 36,9 | 1 | 1,4 |
| Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções, utilizando diversos recursos sonoros | - | - | 3 | 4,1 | 22 | 30,1 | 42 | 57,5 | 6 | 8,2 | - | - |
| Valorizar a música como fator de identidade social e cultural | - | - | - | - | 12 | 16,4 | 33 | 45,2 | 28 | 38,4 | - | - |

No que concerne à frequência com que os educadores promovem as aprendizagens, mais de metade (57,5%) promove muitas vezes ou sempre (38,4%) cada uma das aprendizagens referidas; existem ainda vinte e oito educadores (38,4%) que as promovem algumas vezes. É importante salientar que uma pequeníssima percentagem (4,1%) refere que raramente promove as aprendizagens e um dos educadores (1,4%) nunca promove as aprendizagens mencionadas na Tabela 18.

Tabela 19 - Rotinas em que recorre, na prática, ao subdomínio da Música

| Rotinas | N.º de menções | % |
|---------------------------------|----------------|--------------|
| Acolhimento das crianças | 70 | 19,9 |
| Atividades autodirigidas | 39 | 11,0 |
| Atividades dirigidas | 63 | 17,9 |
| Atividades da manta | 66 | 18,8 |
| Atividades no âmbito da higiene | 45 | 12,8 |
| Atividades de recreio | 57 | 16,2 |
| Outras | 12 | 3,4 |
| Total | 352 | 100,0 |

Conforme os números expressos na Tabela 19, podemos constatar que os educadores não colocam em prática o subdomínio da Música num só momento do dia, mas sim em vários. Numa visão mais específica, verificamos que o acolhimento das crianças, as atividades da manta e as atividades dirigidas (19,9%, 18,8%, 17,9%), são os momentos do dia em que os educadores colocam em prática o subdomínio da Música. No que concerne aos outros momentos: atividades autodirigidas, atividades no âmbito da higiene e atividades de recreio (11%, 12,8%, 16,2%), também podemos verificar que os educadores, embora com menos frequência, também abordam o subdomínio da Música. Na opção “outras” podemos aferir que doze educadores (3,4%), para além de assinalarem as outras opções, também assinalaram esta, ou seja, para além dos momentos do dia expressos no questionário, estes utilizavam o subdomínio da Música noutras atividades.

Tabela 20 - Constrangimentos na abordagem ao subdomínio da Música

| Categorias | Indicadores | N.º de menções | % |
|--|--|-----------------------|--------------|
| Constrangimentos vários na abordagem do subdomínio da Música | Não tocar instrumentos musicais | 9 | 20,0 |
| | Falta de instrumentos musicais nos jardins | 3 | 6,7 |
| | Falta de aptidão musical | 2 | 4,4 |
| | Complexidade de conteúdos | 1 | 2,2 |
| | Falta de formação especializada | 7 | 15,6 |
| | Grupos grandes e heterogéneos | 4 | 8,9 |
| | Ausência de formação contínua | 10 | 22,2 |
| | Área com imensos conteúdos específicos | 4 | 8,9 |
| | Ausência de material didático específico | 5 | 11,1 |
| Nenhum constrangimento na abordagem do subdomínio da Música | Não sinto constrangimento na abordagem do subdomínio da Música | 11 | 19,7 |
| Total | | 56 | 100,0 |

A categoria relativa aos constrangimentos sentidos na abordagem do subdomínio da Música foi mencionada por quarenta e cinco educadores, sendo a falta de formação especializada dos educadores (15,6%), não tocar nenhum instrumento musical (20%), grupos grandes e heterogéneos (8,9%) e ausência de materiais didáticos específicos (11,1%) os constrangimentos mais apontados pelos educadores (cf. Tabela 20). Na segunda categoria, nenhum constrangimento na abordagem do subdomínio da Música, houve onze educadores (19,7%) que referiram que não tinham nenhum constrangimento. Para finalizar, é importante ressaltar que vinte e um educadores (28,4%) não responderam à questão.

Tabela 21 - Formas de abordagem do subdomínio da Música

| Categorias | Indicadores | N.º de menções | % |
|---|--|-----------------------|----------|
| Forma de abordagem subdomínio da Música | Cantar canções (com e sem mímica) | 32 | 22,7 |
| | Exploração do corpo e do movimento (dança e jogos dramáticos) | 13 | 9,2 |
| | Relaxamento | 3 | 2,1 |
| | Audição de diferentes sons e estilos musicais | 15 | 10,6 |
| | Construção de instrumentos musicais a partir de materiais de desperdício | 2 | 1,4 |
| | Atividades diversas de caráter lúdico (jogos musicais) | 15 | 10,6 |
| | Exploração de ritmos e timbres | 18 | 12,8 |
| | Utilização de instrumentos musicais | 18 | 12,8 |
| | Percussão corporal | 9 | 6,4 |
| | Exploração de diferentes fontes sonoras | 3 | 2,1 |
| | Desenvolvimento de temas e projetos | 1 | 0,8 |
| | Como fator de motivação para outras áreas | 12 | 8,5 |
| Total | | 141 | 100,0 |

Quando questionamos os educadores sobre como, na prática, abordam o subdomínio da Música estes apresentam opiniões diferenciadas. No que respeita aos indicadores, trinta e duas menções (22,7%) remetem para cantar canções, 12,8% para a exploração de ritmos e timbres, 6,4% para a percussão corporal e 8,5% para a música como fator de motivação para outras áreas. Apenas uma pequena percentagem dos inquiridos (16,4%) não respondeu à questão.

4. Discussão dos dados

Após termos efetuado a apresentação dos dados recolhidos, é necessário analisá-los e interpretá-los, com base na revisão da literatura realizada no âmbito deste estudo, retirando algumas conclusões.

Os educadores que participaram neste estudo têm, na sua maioria, idades superiores a 40 anos, uma variável que estará associada a um elevado número de anos de serviço.

A primeira conclusão que sobrevém deste estudo é a de que os educadores inquiridos possuem uma opinião favorável sobre a importância que o subdomínio da Música tem nestas idades. Podemos também apurar que uma grande percentagem dos inquiridos (79,5%) não possui nenhuma formação para além da adquirida na formação inicial, referindo que uma formação complementar seria uma mais-valia para as suas práticas no subdomínio da Música.

Tal como Rebocho (2012) refere, é crucial “ que o educador esteja confiante das suas escolhas e aja em analogia com as mesmas, tendo em conta que existem várias formas de interagir musicalmente com as crianças” (p. 20). É importante enriquecer e melhorar as suas próprias capacidades e conhecimentos musicais, procurando ajuda especializada de forma a obter recursos musicais mais adequados à faixa etária. Só assim se desenvolverá uma prática educativa coerente e apropriada do subdomínio da Música na EPE.

Ainda em relação a esta questão, podemos verificar que dos educadores que responderam que têm formação para além da inicial, o indicador ação de formação foi o que obteve maior percentagem (81,3%). Pela análise dos dados, podemos constatar que quarenta e cinco educadores referem que a formação que obtiveram na sua formação inicial se adequa à faixa etária em questão, embora sintam necessidade de adquirir mais conhecimentos para obter maior confiança nas suas práticas. Isto pode representar que todo o trabalho já realizado ainda não é suficiente, sendo necessário investir mais ao nível da formação complementar.

No que diz respeito à categoria, formação inicial pouco adequada, podemos observar que uma pequena percentagem de educadores a assinalou, evidenciando algumas lacunas sentidas aquando da sua realização, situando-se estas ao nível da carga horária insuficiente, a falta de aprendizagem de instrumentos e a escassez de conteúdos.

Nesta perspectiva, segundo Cunha (2008, citado por Bouça, 2011), “será importante investir mais na Música na formação inicial de Educadoras(es) de Infância” (p. 17).

Ao questionar os educadores sobre a importância da Música na Educação Pré-Escolar, as opiniões, na sua maioria, recaem no grau importante, bastante importante e muito importante em vários parâmetros: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Concentração, Coordenação Motora, Desenvolvimento Cognitivo, Linguagem e Socialização. Como os dados indicam, essa importância evidencia-se principalmente na concentração (75,3%), no desenvolvimento cognitivo (72,6%) e, por fim, na socialização (71,2%). Estes dados vão ao encontro do estudo de Gomes (1996, citado por Piaz, 2011) que refere que “ a música desenvolve, na criança, qualidades preciosas como: a concentração, a coordenação motora, a sociabilização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e muitas outras qualidades que influenciam positivamente na formação do indivíduo” (p. 3).

Quando solicitado aos educadores que evidenciassem o número de vezes que abordam o subdomínio da Música, a maioria afirmou todos os dias da semana, com incidência nas três áreas de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação). Essa abordagem, como revelam os dados, é realizada nas várias rotinas do dia em que as percentagens não variam muito, facto este que nos demonstra, mais uma vez, a importância que a Música tem nestas idades. Como refere Piaz (2011), “a música vem como ferramenta de construção de um indivíduo, e precisa ser usada como uma experiência significativa para a criança, para que seja realmente retida e transformada” (p. 23).

Há ainda a salientar a frequência com que os educadores promoveram as aprendizagens. Algumas vezes e muitas vezes foram as opções apresentadas, e em todas elas com uma grande percentagem de respostas. Das cinco aprendizagens elencadas na questão, as que correspondem a identificar e descrever os sons quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, timbres e formais (53,4%); a interpretar canções com intencionalidade expressiva – musical (54,8%); e elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções, utilizando diversos recursos sonoros (57,5%), foram as que obtiveram maior percentagem. É de referir ainda que as aprendizagens, interpretar cantos rítmicos e jogos prosódicos com intencionalidade expressiva – musical (47,9%) e valorizar a música como fator de identidade social e cultural (45,2%), também apresentaram uma percentagem considerável.

O que manifesta alguma inquietude é existirem alguns educadores que afirmam que nunca ou raramente promoveram na sala as várias aprendizagens. Como refere Gordon (2000), “usam a música, mas não a valorizam.” Este autor refere ainda que

a raiz do problema está, evidentemente, na educação: em casa e no ensino pré-escolar; nas escolas públicas, privadas e outras de ensino básico e secundário; e nos institutos, universidades e conservatórios. Dado que os professores ensinam do mesmo modo que foram ensinados e não como deviam ter sido ensinados” (p. 450).

Para além das questões anteriores, requeremos aos educadores que destacassem os principais constrangimentos sentidos na abordagem do subdomínio da Música. Estes apontaram com uma grande percentagem o facto de não tocarem instrumentos musicais, a ausência de formação contínua, formação especializada e a ausência de materiais como as principais causas das suas dificuldades. Por forma a combaterem esses constrangimentos, os educadores asseveram que abordam o subdomínio da Música, sobretudo cantando canções (com ou sem mímica), explorando ritmos e timbres, utilizando instrumentos musicais, ouvindo diferentes estilos musicais e em diferentes atividades de caráter lúdico (jogos musicais).

Conclusão

O nosso percurso de aprendizagens contemplou a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, num total de cinco anos, tendo existido bastante contacto com diferentes crianças, de diversas faixas etárias, compreendidas entre os três e os nove anos de idade.

Na reflexão desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, muito para além de descrevermos os contextos e atividades desenvolvidas, tentámos sempre ser críticos e reflexivos sobre os mesmos, revelando de que maneira este percurso foi vantajoso para a nossa formação e desenvolvimento enquanto futuras profissionais.

Um dos desafios que nos sugeriram durante todo este percurso académico foi o de sermos capazes de ser mais reflexivos e críticos. É desta forma que surge a nossa investigação, parte integrante deste Relatório Final de Estágio. Todas as reflexões realizadas foram cruciais, uma vez que estas ajudaram a fazer uma análise mais pormenorizada de todos os contextos e das atividades por nós desenvolvidas na unidade curricular de PES. Refletimos, também, sobre as competências que desenvolvemos durante todo o percurso académico, facilitando assim uma melhor compreensão de que a PES foi fundamental para a nossa formação profissional, uma vez que nos proporcionou um maior desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais nos dois níveis de ensino (EPE e 1.º CEB).

Também fizemos uma análise crítica, tendo por base os perfis específicos de desempenho de um educador e de um professor do 1.º CEB. Nesta análise fizemos uma autoavaliação, refletindo sobre se as nossas práticas se adequam ou não ao contexto, bem como no que podemos melhorar, tanto na relação com a instituição, como na prática em sala de aula. Parece-nos que o trabalho desenvolvido neste âmbito, no geral, foi bastante positivo e benéfico.

Esta conclusão fundamenta-se no facto de termos atingido os nossos objetivos. É essencial que o educador compreenda de que forma a criança está a desenvolver a sua linguagem, no sentido de intervir para proporcionar experiências adequadas às suas necessidades. Os conhecimentos adquiridos vão contribuir positivamente para o nosso desempenho na futura atividade profissional, uma vez que, tal como já foi referido, nos permitem alterar e compreender melhor o modo de proporcionar às crianças o desenvolvimento do oral, através de várias atividades.

No que diz respeito ao trabalho de investigação, procurámos entender a perspetivas dos educadores de infância acerca da sua formação e preparação para

abordar o subdomínio da Música. De forma, a dar resposta ao problema e aos objetivos formulados, elaborámos um questionário, que foi aplicado a educadores de vários agrupamentos de escolas do concelho de Viseu. Com os dados recolhidos obtivemos resposta aos objetivos delineados.

A análise dos dados possibilitou-nos chegar às seguintes conclusões: a maioria dos educadores concorda que o subdomínio da Música é muito importante na Educação Pré-Escolar; grande percentagem de educadores refere que a sua formação inicial é adequada, mas é necessário atualizá-la uma vez que esta já foi realizada há muitos anos; em relação à sua preparação, estes referem que se sentem preparados para abordar o subdomínio da Música nesta faixa etária; a maioria dos inquiridos concorda que sente alguns constrangimentos na abordagem deste subdomínio: não tocar instrumentos, ausência de formação contínua e falta de formação especializada são os mais assinalados.

Em síntese, podemos apurar que embora os educadores reconheçam a importância do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar ainda encontram bastantes dificuldades na abordagem da Música.

Através dos dados obtidos, concluímos que apesar da pouca formação no que diz respeito ao subdomínio da Música, esta, para os inquiridos, tem sido adequada à faixa etária, apesar de também referenciam que gostavam, ou que seria uma mais-valia terem mais formação para além da inicial. Também foi possível verificar ao longo das práticas supervisionadas, que o subdomínio da Música era importante, e que necessitávamos de mais formação para que, no futuro, as nossas práticas pudessem ser aperfeiçoadas. Não obstante, as respostas dos educadores que consideraram que a formação inicial é pouco adequada, incidiram sobre a carga horária insuficiente, a escassez de conteúdos, a falta de aprendizagem de um instrumento e a formação desatualizada.

Relativamente à questão se adquiriam formação complementar, os inquiridos referem que a consideram importante uma vez que a sua formação inicial já foi realizada há muito tempo e torna-se essencial renovar os conhecimentos e adquirir novas estratégias pedagógicas. Foi, também, possível verificar que alguns educadores, por sua iniciativa, procuraram fazer novas formações, frequentar ações de formação e fazer pesquisa para se tornarem mais autónomos e mais dinâmicos.

É assaz relevante referir que, na sua maioria, os educadores referem que se sentem preparados para a abordagem do subdomínio da Música, uma vez que na Educação Pré-Escolar, apenas se faz uma abordagem inicial à Música, pretendendo,

sobretudo, familiarizar as crianças com os sons, as melodias, os ritmos e os instrumentos.

A partir da análise dos dados conseguimos observar que a maioria dos educadores promove as aprendizagens algumas vezes, muitas vezes e sempre, ponto este positivo. As aprendizagens mais assinaladas pelos mesmos foram: identificar e descrever os sons quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, timbres e formais; interpretar canções com intencionalidade expressiva-musical; elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções utilizando diversos recursos sonoros.

Em termos globais, a realização deste relatório permitiu-nos compreender quanto a Música é importante na Educação Pré-Escolar e no que ainda há a melhorar para que a sua prática se torne efetiva e sistematizada nos Jardins de Infância. Permitiu ainda perceber o importante papel que o educador tem enquanto facilitador da aprendizagem, criando condições para a abordagem da Música e para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Ressaltamos que o presente estudo permite dar resposta aos objetivos delineados, havendo, no entanto, algumas dificuldades a relatar. A primeira foi o facto de não ter sido possível obter resposta a todos os questionários entregues, pois alguns dos inquiridos não manifestaram disponibilidade para os preencher. A segunda dificuldade prende-se com as questões colocadas, que poderiam ter sido em maior número, de modo a permitir um maior aprofundamento da temática.

Para futuras investigações sugerimos o alargamento deste estudo, replicando-o noutros concelhos, de modo a efetuar uma comparação entre os dados obtidos, aferindo semelhanças e diferenças entre as perceções de educadores de infância de zonas geográficas distintas.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que ao longo de toda a prática supervisionada, seja na reflexão crítica, seja na investigação que realizámos, procurámos ser o mais rigorosos possível, tendo a perceção de que não conseguimos atingir o desempenho desejado. Contudo, acreditamos que ao longo da nossa carreira profissional seremos capazes de melhorar as nossas competências nos diferentes níveis, convictos de que a formação docente é um processo contínuo que se deve realizar-se ao longo da vida.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão et al. (Eds.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, S. B. (2004). *Expressão musical: Significados e significantes. Perspectiva vivencial no jardim de infância* (Dissertação de mestrado). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bouça, S. P. (2011). *Exploração dos instrumentos musicais de percussão no pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Obtido de http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/123456789/1437/1/Sandra_bouca.pdf
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Chapuis, J. (2001). A propósito do lugar da música na vida da criança. *Revista de Educação Musical*, 111, pp. 12-13.
- Decreto-Lei 240/2001, 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.
- Despacho n.º 16795/2005, de 3 de agosto. Prevê o alargamento de horário de funcionamento dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro. Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.
- Fortin, M-F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.ª ed.). Lisboa: Lusociência.
- Freixo, M. (2012). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* (4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giga, I. (2004). *A educação vocal da criança. Música, Psicologia e Educação*, (6), 69-80. Obtido de http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3153/1/ART_IdaIeteGiga_2004.pdf
- Lei Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Marques, C. (2002). *Diferenciação curricular: Conceções e práticas curriculares de professores*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- McMillan, J. H., & Schumacker, S. (2010). *Research in education: A conceptual introduction* (2.^a ed.). Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico-1.º ciclo, 4.ª Ed*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral da Educação.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Aveiro: Areal
- Parejo, E. (2000). *Pedagogia musical Orff e novos paradigmas*. Obtido de http://ennyparejo.com.br/wp-content/uploads/2010/05/ARTIGO_III_Ped.pdf
- Obtido de debelasartesjoinville.com.br/modulos/biblioteca/upload/A%20IMPORTANCIA%20E%20AS%20CONTRIBUIÇÕES%20DA%20MÚSICA%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rebocho, I. (2012). *A expressão musical na educação pré-escolar: Estratégias utilizadas*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3964/5/CAPA%20E%20C3%8DNDICE.pdf>
- Sousa, M. R. (1999). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Volume 3: Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. R. (2015). *Metodologias no ensino da música para crianças* (2.ªed.). Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Fribourg: Editions Pro-Música.

Anexos

Anexo A

Questionário aos Educadores de Infância

Questionário aos Educadores de Infância

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a realizar no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Com o mesmo pretendemos saber qual é a perceção dos Educadores no que concerne à sua formação e preparação na abordagem da Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística e subdomínio da Música.

O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração.

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a sua opinião sincera.

Salientamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais. Por favor, assinale com um **X** a opção que considera correta, ou escreva por extenso, quando necessário.

Parte I

Dados de caracterização sociodemográfica

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: _____ (anos)

3. Tempo de serviço: _____ (anos)

4. Habilitações académicas:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Outra

Qual? _____

5. Situação profissional

- Quadro de Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado(a)
- Outra Qual? _____

Parte II
Dados relacionados com o subdomínio da Música

1. Tem formação musical para além da adquirida na sua formação inicial?

Sim

Não

1.1. Se respondeu sim refira qual o tipo de formação que possui:

2. Em que medida considera que a sua formação inicial é adequada para a abordagem do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar?

Nada adequada

Pouco adequada

Adequada

Muito adequada

Totalmente adequada

2.1. Justifique a sua resposta.

3. No caso de possuir formação musical complementar, até que ponto considera que a mesma é relevante para a sua prática?

Nada importante

Pouco importante

Bastante importante

Importante

Muito importante

3.1. Justifique a sua resposta.

4. Como Educador(a) de Infância, em que medida se sente preparado(a) para abordar o subdomínio da Música?

Nada Preparad Pouco Preparado(a) Preparado(a) Bastante preparado(a) Muito Preparado(a)

5. Considera que a formação musical que possui é suficiente para a implementação prática do subdomínio da Música na Educação Pré-Escolar?

Sim Não

5.1. Justifique a sua resposta.

Considera importante a abordagem da Música na Educação Pré-Escolar?

Sim Não

5.2. Indique duas razões que justifiquem a sua resposta.

6. Se respondeu sim, na questão anterior, refira em que medida considera importante?

| Parâmetros | | Nada importante | Pouco importante | Importante | Bastante importante | Muito importante |
|------------------------------------|---------------------------|-----------------|------------------|------------|---------------------|------------------|
| Aprendizagem das áreas de conteúdo | Formação Pessoal e Social | | | | | |
| | Expressão e Comunicação | | | | | |
| | Conhecimento do Mundo | | | | | |
| Concentração | | | | | | |
| Coordenação motora | | | | | | |
| Desenvolvimento cognitivo | | | | | | |
| Linguagem | | | | | | |
| Socialização | | | | | | |

7. Com que frequência aborda o subdomínio da Música na realização das atividades?

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 vez por semana | 2 vezes por semana | 3 vezes por semana | 4 vezes por semana | Todos os dias da semana |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Refira a frequência com que, na sua prática pedagógica, aborda o subdomínio Música nas várias áreas de conteúdo na Educação Pré-Escolar. (Assinale com um **X** a alternativa mais adequada)

| Áreas de conteúdo | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|-----------------------------------|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Área de Formação Pessoal e Social | | | | | |
| Área de Expressão e Comunicação | | | | | |
| Área do Conhecimento do Mundo | | | | | |

9. Refira a frequência com que promove cada uma das seguintes aprendizagens.

| Aprendizagens | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Identificar e descrever os sons quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais. | | | | | |
| Interpretar cantos rítmicos e jogos prosódicos com intencionalidade expressiva-musical. | | | | | |
| Interpretar canções com intencionalidade expressiva-musical. | | | | | |
| Elaborar improvisações musicais tendo em conta diferentes estímulos e intenções, utilizando diversos recursos sonoros. | | | | | |
| Valorizar a música como fator de identidade social e cultural. | | | | | |

10. Refira em que momento(s) do dia recorre na prática ao subdomínio

Acolhimento das crianças

Atividades autodirigidas

Atividades dirigidas

Atividades da manta

Atividades no âmbito da higiene

Atividades de recreio

Outras

Quais? _____

11. Quais são os principais constrangimentos que encontra ao abordar o subdomínio da Música?

12. Ilustre a forma como, na prática, em geral, aborda o subdomínio da Música (refira pelo menos dois exemplos)

Muito obrigada pela sua colaboração
Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

Anexo B

Monotorização de inquéritos em meio escolar: inquérito nº 0597800001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0597800001, com a designação Questionário aos Educadores de Infância, registado em 25-04-2017, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos



Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir de acordo com determinação legal. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

c) Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo C

Pedido de autorização para aplicação de questionários

Exma. Senhora Diretora [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos Educadores de Infância no que concerne à sua formação e preparação na abordagem área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação artística e subdomínio da Música. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.^a, autorização para aplicar questionários aos educadores dos vários jardim-de-infância pertencentes ao Agrupamento que V.Ex.^a dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, informação enviada, por e-mail, a 22 de maio de 2017 (inquérito nº. 0597800001).

Certa de que este pedido receberá a melhor atenção por parte de V. Ex.^a. aguarda deferimento, ficando disponível para qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos: lidiamferreira@hotmail.com e o número de telemóvel [REDACTED]

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2017

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

Exmo. Senhor Diretor [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos Educadores de Infância no que concerne à sua formação e preparação na abordagem área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação artística e subdomínio da Música. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex^a., autorização para aplicar questionários aos educadores dos vários jardim-de-infância pertencentes ao Agrupamento que V.Ex.^a dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, informação enviada, por e-mail, a 22 de maio de 2017 (inquérito nº. 0597800001).

Certa de que este pedido receberá a melhor atenção por parte de V. Ex^a. aguarda deferimento, ficando disponível para qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos: lidiamferreira@hotmail.com e o número de telemóvel [REDACTED]

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2017

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

Exmo. Senhor Diretor [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos Educadores de Infância no que concerne à sua formação e preparação na abordagem área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação artística e subdomínio da Música. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.^a, autorização para aplicar questionários aos educadores dos vários jardim-de-infância pertencentes ao Agrupamento que V.Ex.^a dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, informação enviada, por e-mail, a 22 de maio de 2017 (inquérito nº. 0597800001).

Certa de que este pedido receberá a melhor atenção por parte de V. Ex.^a. aguarda deferimento, ficando disponível para qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos: lidiamferreira@hotmail.com e o número de telemóvel [REDACTED]

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2017

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

Exma. Senhora Diretora [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos Educadores de Infância no que concerne à sua formação e preparação na abordagem área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação artística e subdomínio da Música. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.^a, autorização para aplicar questionários aos educadores dos vários jardim-de-infância pertencentes ao Agrupamento que V.Ex.^a dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, informação enviada, por e-mail, a 22 de maio de 2017 (inquérito nº. 0597800001).

Certa de que este pedido receberá a melhor atenção por parte de V. Ex.^a. aguarda deferimento, ficando disponível para qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos: lidiamferreira@hotmail.com e o número de telemóvel [REDACTED]

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2017

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

Exma. Senhora Diretora [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos Educadores de Infância no que concerne à sua formação e preparação na abordagem área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação artística e subdomínio da Música. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.^a, autorização para aplicar questionários aos educadores dos vários jardim-de-infância pertencentes ao Agrupamento que V.Ex.^a dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, informação enviada, por e-mail, a 22 de maio de 2017 (inquérito nº. 0597800001).

Certa de que este pedido receberá a melhor atenção por parte de V. Ex.^a. aguarda deferimento, ficando disponível para qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos: lidiamferreira@hotmail.com e o número de telemóvel [REDACTED].


Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2017


Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira

Anexo D

Autorização dos Agrupamentos

 REPÚBLICA PORTUGUESA
educação

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços da Região Centro

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

[Redacted]

DECLARAÇÃO


[Redacted], Diretora do Agrupamento de Escolas [Redacted] -
Viseu, declara que autoriza Lídia Maria Figueiredo Pereira Ferreira, portadora do Cartão do Cidadão nº 1 [Redacted], aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu, a implementar um programa de investigação com Educadores de Infância, no Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu no ano escolar 2016/2017, no âmbito do projeto acerca da "Perceção dos Educadores de Infância no que concerne à sua formação e preparação na abordagem da área da Expressão e Comunicação, no domínio da educação artística e subdomínio da Música".

Mais se declara que a presente autorização foi precedida pela aprovação da MIMÉ - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com nº de registo 0597800001.

Mais se exige a garantia da anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, tornando-se obrigatória a entrega das autorizações escritas com o consentimento informado e esclarecido do(s) titular(es) dos dados. No caso de inquirição de alunos menores de 18 anos de idade, o consentimento deverá ser primeiramente atestado pelos seus representantes legais e depois pelos alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Viseu, 14 de junho de 2017.

A Diretora,
[Redacted]


(Luísa Carlos Ferreira Nobrega)

30

Alameda Luís de Camões - 3600 - 149 VISEU ☎ 238420650 ☎ 238420659 ✉ g23@gravaoviseu@mail.telepac.pt

Autorização de Realização de Estudo - Estabelecimentos [REDACTED]

Colegas,

Considerando a autorização emitida pela DGE no âmbito do processo de monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, bem como o facto de a entidade formadora, Escola Superior de Educação de Viseu, ser parceira do agrupamento, informo que, por indicação do Sr. diretor, as mestrandas a seguir expressas estão autorizadas a solicitar a colaboração no preenchimento de questionários por parte das educadoras de infância e docentes do 1.º ciclo a exercer funções no nosso agrupamento:

- Patrícia Alexandra Carvalho Silva - Questionário a Educadoras de Infância;
- Lida Maria Figueiredo Pereira Ferreira - Questionário a Educadoras de Infância;
- Ana Isabel Gonçalves da Costa - Questionário aos docentes do 1.º ciclo.

Considerando o exposto, mais informamos que é dada autorização para o pedido de colaboração nos estudos referidos, pelo que a colaboração a prestar depende da vontade de cada um dos docentes a quem será solicitada.

Ao dispor
[REDACTED]

13 de junho de 2017

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Deferido
[Signature]
16/6/2017

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Lidia Maria Figueiredo Pereira Ferreira, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, encontra-se neste momento a realizar um trabalho de investigação acerca da perceção dos Educadores de Infância no que concerne à sua formação e preparação na abordagem área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação artística e subdomínio da Música. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex.ª, autorização para aplicar questionários aos educadores dos vários jardins-de-infância pertencentes ao Agrupamento que V. Ex.ª dirige.

Mais informa que os referidos questionários foram aprovados pela DGE, informação enviada, por e-mail, a 22 de maio de 2017 (inquérito nº. 0597800001).

Certa de que este pedido receberá a melhor atenção por parte de V. Ex.ª aguarda deferimento, ficando disponível para qualquer esclarecimento através dos seguintes contactos: lidiamferreira@hotmail.com e o número de telemóvel 966279079.

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2017

Lidia Maria Figueiredo Pereira Ferreira
Lidia Maria Figueiredo Pereira Ferreira