

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Isabel Gonçalves da Costa

**Lecionar Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do
Ensino Básico: perspetivas dos professores acerca da
sua formação**



Viseu, 2019

Ana Isabel Gonçalves da Costa

Lecionar Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas dos professores acerca da sua formação

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria Cristina Aguiar
Professor Doutor João Rocha

Viseu, 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Isabel Gonçalves da Costa, n.º 10423 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, ____ de _____ de 2019

O aluno, _____

modQ*sac.27

Dedicatória

Dedico esta investigação aos meus avós, Henrique Silva e à minha estrelinha “Bó Fina”. Pessoas estas que sempre acompanharam a minha vida académica, que me ensinaram as primeiras letras, que me transmitiram todos os valores que tenho hoje, que me encorajaram sempre a estudar para que assim alcançasse uma vida melhor, que me deram o devido valor, mesmo que, por vezes, estivesse à sombra da restante família.

Essencialmente dedico este trabalho à minha “Bó Fina”, à minha confidente de sempre, à minha fonte de força e inspiração, ao meu exemplo, ao meu amor eterno e incondicional. À estrelinha que sempre me acompanha e ilumina.

Agradecimentos

A realização do presente trabalho de investigação não seria possível sem o valioso apoio de várias pessoas, às quais dirijo o meu sincero muito obrigada.

À Professora Doutora Maria Cristina Aguiar, pela disponibilidade, pela amizade e generosidade, pela paciência, pela boa disposição ao longo da realização de todo o trabalho, pela competência científica, pelos valiosos conselhos e correções e por me encorajar a continuar.

Ao Professor Doutor João Rocha, pelo apoio e competência científica, pelos conselhos e correções e por acreditar em mim ao longo de todo o processo.

Aos Agrupamentos de Escolas de Viseu e aos professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB) que participaram na minha investigação, e que tornaram possível a sua realização.

À minha família, em especial, aos meus pais que mesmo com certas dificuldades sempre me encorajaram a estudar e a realizar os meus sonhos académicos. Pelo apoio incondicional e por nunca me desencorajarem mesmo nos momentos em que queria desistir. Por me apoiarem nos dias em que “quase não havia luz”. Pelo amor que sempre brotou dos seus corações de forma contínua e sem nunca retroceder.

À minha irmã que sempre esteve ao meu lado e que deu um contributo essencial na realização deste trabalho. Apesar de termos as nossas desavenças, típicas entre irmãos, gostava de deixar aqui expresso o grande amor que nutro por ela e que o seu apoio foi fundamental para que continuasse com o projeto de formação a que me propus.

Ao meu namorado Pedro que sempre esteve ao meu lado nas crises de choro e desespero, ao amor demonstrado, à paciência, às maluquices, aos momentos de tranquilidade e paz, por todo o apoio nesta fase tão difícil e ao mesmo tempo tão gratificante.

À mãe do meu namorado, Dona Dores, que sempre me apoiou, encorajou e se orgulhou deste meu percurso académico, vociferando à frente dos demais, sempre que possível, de forma elogiosa, palavras, de que são exemplo: “A minha ‘nora’ é Professora”. Palavras estas que eram sempre proferidas com um brilho nos olhos, e que expressavam devido valor que deve ser dado ao estatuto de professor, e que, atualmente é esquecido cada vez mais pela sociedade em que estamos inseridos.

Aos meus padrinhos que sempre acompanharam toda a minha caminhada de vida, com muito amor e carinho para dar. Por estarem sempre comigo e festejarem com orgulho todas as minhas conquistas. Obrigada pelo amor incondicional em mim depositado. Ser-vos-ei sempre grata.

À Dona Beatriz, companheira do meu avô, por me acolher tão bem, pela dedicação, pelo companheirismo, pelo carinho demonstrado e pela amizade.

À Paula e aos meus meninos, Leonor, Gonçalo e Diogo, pelo carinho, por estarem sempre presentes durante o meu percurso académico, por me incentivarem a fazer sempre melhor, pelo exemplo de educação, amor e respeito, valores esses que foram essenciais na minha prática profissional. Meus meninos, vocês são o meu melhor exemplo do exercício da educação.

Aos meus amigos, principalmente à minha bailarina, companheira, confidente, amiga de vida e colega de estágio Patrícia Silva, que apesar de desacatos sempre fomos fiéis uma à outra. Pelo amor demonstrado, pela confiança depositada uma na outra, pela força, pelo apoio, pela amizade. Ninguém nos irá derrubar! Estaremos sempre juntas no bem e no pior.

À minha Fau pela amizade e apoio, pelas escapadinhas de stress, pela paixão pela arte demonstrada, pelas gargalhadas e brincadeiras, por me acompanhar neste processo, e por nunca me deixar desistir.

Ao Roy, pelas idas ao supermercado, pelos cozinhados “fantabolásticos” que nos pouparam tempo para a realização de trabalhos, pela sua atitude de “sem problema”, pela calma transmitida, e acima de tudo pela amizade.

À minha amiga Carla Machado pela amizade e por não me deixar baixar os braços quando achava estar tudo perdido. Obrigada por seres a minha taxista pessoal, obrigada pelo apoio na entrega dos questionários.

Ao Kikas pelo seu fabuloso talento pelas línguas estrangeiras. Pelo seu enorme contributo nesta investigação, por seres a pessoa divertida que és, desanuviando momentos mais pesados e acima de tudo pela amizade que construímos.

Às minhas companheiras da Música, Marta e Carolina, que com a paixão em comum sempre me apoiaram ao longo da minha vida académica, pelo amor e amizade incondicional, por aturarem as minhas crises existenciais e por nunca, em momento algum, me deixaram desistir.

A todos aqueles que realmente gostam de mim e que, de alguma forma, fizeram de mim o que sou hoje.

Bem hajam!!!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio constitui o *terminus* do processo de formação inicial do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste intuito, este constitui uma apreciação crítico-reflexiva sobre as aprendizagens essenciais do desempenho docente desenvolvidas em contexto de estágio realizado nos dois níveis de escolaridade mencionados. O trabalho de investigação tem como principais objetivos, refletir de forma crítica sobre a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar; averiguar e compreender as perspetivas dos professores do 1.º CEB relativamente à sua formação a nível musical para a lecionação da área disciplinar de Expressão e Educação Musical. Para atingir os objetivos propostos foi realizada, num primeiro momento, a revisão de literatura sobre a temática e, à posteriori, uma investigação empírica que permitiu atingir os objetivos propostos. A investigação, em termos empíricos, assume um caráter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário. Este foi aplicado a professores do 1.º CEB que se encontravam a lecionar nos quatro primeiros anos de escolaridade em Agrupamentos de Escolas do 1.º CEB do concelho de Viseu. Os dados obtidos permitem concluir, de forma genérica, que a formação inicial dos professores do 1.º CEB não é percebida como adequada à lecionação da área disciplinar de Expressão e Educação Musical; assim como que esta área é abordada superficialmente pelos professores titulares de turma devido à falta de formação e insegurança.

Palavras chave: Formação de professores; Ensino do 1.º CEB; Professor do 1.º CEB; Expressão e Educação Musical.

Abstract

This Internship Final Report is part of the terminus of the initial formation process of the master's degree in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education teaching. For this purpose, a reflective and critical appreciation on the essential learnings of teacher performance was made in the context of the internship on the two scholar levels already mentioned. This investigation has as main objectives to reflect in a critical manner upon the curricular unit of Supervised Teaching Practice in 1st Cycle of Basic Education and Pre-School education; to inspect and comprehend the perspective of teachers of 1st Cycle of Basic Education regarding their Musical Education to teach Musical Expression and Education. To complete the proposed objectives, firstly, a revision of literature on this same theme was made, an empirical investigation followed, which allowed to complete said goals. The investigation, empirically speaking, takes on a descriptive characteristic, using questionnaire as inquire. The previous was applied to professors of 1st Cycle of Basic Education teaching the first four years of school, in different institutions of Viseu. The gathered data allows to conclude, in short, that the initial formation of teachers of elementary education is inadequate to the topics covered by the curricular unit of Musical Expression and Education; this same area is also addressed very lightly by titular class teachers due to a lack of education on this subject, thus creating insecurity.

Keywords: Teacher Training; 1st Cycle of Basic Education teaching; 1st Cycle of Basic Education teacher; Musical Expression and Education.

Índice

Introdução geral.....	12
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	16
1. Nota introdutória	16
2. Contextualização dos estágios desenvolvidos	16
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
2.2. Educação Pré-Escolar	20
3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	21
3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	21
3.2. Na Educação Pré-Escolar.....	27
Parte II - Trabalho de investigação.....	38
1. Introdução	38
2. Revisão da literatura.....	40
2.1. Breve resenha histórica sobre o ensino da música em Portugal: enquadramento legislativo.....	40
2.2. A importância da música para o desenvolvimento da criança	44
2.2.1. Grandes pedagogos musicais do séc. XX: Dalcroze, Kodály, Willems, Orff e Suzuki	46
2.3. A Expressão e Educação Musical no currículo do 1. CEB	50
2.3.1. O professor monodocente e o professor especializado	54
3. Metodologia	57
3.1. Tipo de investigação	58
3.2. Participantes e sua caracterização	59
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	62
3.4. Procedimento	63
3.5. Técnicas de tratamento e análise dos dados	63
4. Apresentação dos dados	64

5. Discussão dos dados.....	80
Conclusão.....	88
Bibliografia.....	93
Anexos	99
Anexo 1.....	(CD)
Anexo 2.....	(CD)
Anexo 3.....	(CD)
Anexo 4.....	(CD)
Anexo 5.....	(CD)
Anexo 6.....	(CD)
Anexo 7.....	(CD)
Anexo 8.....	(CD)
Anexo 9.....	(CD)
Anexo 10.....	(CD)
Anexo 11 - Questionário.....	99
Anexo 12 – Autorização da DGE para implementação do questionário.....	104
Anexo 13 - Pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos	106

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Carga horária do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Anexo II (a que se refere o artigo 6.º) e Anexo I (a que se referem os artigos 2.º e 8.º)	18
Tabela 1 - Distribuição dos professores por sexos.....	59
Tabela 2 - Distribuição dos professores por idades.....	60
Tabela 3 - Distribuição dos professores de acordo com o tempo de serviço.....	60
Tabela 4 - Distribuição dos professores de acordo com as habilitações académicas..	61
Tabela 5 - Distribuição dos professores de acordo com a situação profissional.....	61
Tabela 6 - Grau de formação inicial dos professores	64
Tabela 7 - Motivos da adequação ou não adequação da formação inicial para a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB	65
Tabela 8 - Formação Musical complementar	66
Tabela 9 - Tipo de Formação Musical complementar.....	66
Tabela 10 - Grau de importância atribuída à formação complementar para a prática letiva	67
Tabela 11 - Razões que justificam a importância da formação complementar	68
Tabela 12 - Grau de preparação do professor para abordar a Expressão e Educação Musical.....	69
Tabela 13 - Grau de importância atribuído à área disciplinar no 1.º CEB.....	69
Tabela 14 - Razões que justificam a importância da abordagem da Expressão e Educação Musical	70
Tabela 15 - Grau de importância da Expressão e Educação Musical na aprendizagem das diversas áreas disciplinares.....	71
Tabela 16 - Frequência da abordagem da área de Expressão e Educação Musical ...	73
Tabela 17 - Frequência com que os docentes promovem aprendizagens no âmbito dos blocos.....	74
Tabela 18 - Momentos em que há recurso à Expressão e Educação Musical.....	75
Tabela 19 - Constrangimentos na abordagem da Expressão e Educação Musical	76
Tabela 20 - Responsável pela lecionação da Expressão e Educação Musical.....	77
Tabela 21 - Razões que justificam as perspetivas dos docentes acerca do responsável pela lecionação da Expressão e Educação Musical	78
Tabela 22 - Aspetos pertinentes acerca da presente investigação e da área de Expressão e Educação Musical.....	79

Índice de Acrónimos/Siglas

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DGE – Direção Geral de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES no 1.º CEB – Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

PES na EPE – Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução geral

Ao longo de todo o percurso formativo proporcionado pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) foi-nos possível desenvolver competências e aprendizagens de âmbito diverso, bem como uma maior consciencialização e postura crítico-reflexiva. Os conhecimentos teóricos ampliados ao longo de todo o processo formativo foram colocados em ação, a partir da prática promovida em contexto, potenciando a ligação entre a teoria e a prática, articulação esta que consideramos fundamental para a nossa formação enquanto educadores/professores.

Desta forma, torna-se crucial a realização do presente Relatório Final de Estágio. Este foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II (PES I e II), e Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II (PES na EPE I e II).

Este é composto por duas partes distintas: a primeira refere-se à reflexão sobre as práticas de ensino supervisionadas, onde é apresentada informação acerca da nossa formação e da prática letiva nos dois níveis de ensino (1.º CEB e Educação Pré-Escolar), e feita uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo por base os Padrões de Desempenho Docente, preconizados pelo Decreto-Lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro, adquiridas em contexto de estágio.

Relativamente à segunda parte do presente relatório, é apresentado o trabalho de investigação sobre a preparação docente do 1.º CEB para lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Musical, problema este observado em contexto de estágio.

Considerando que a investigação científica “é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explorar e compreender os fenómenos educativos” (Coutinho, 2005, p. 68), salientamos que esta se inicia com a identificação de um problema que, segundo Tuckman, (2000, p.22), “pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação”.

Desta forma, o presente estudo empírico pretende dar resposta ao seguinte problema:

“Quais as perspectivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da sua formação e preparação para abordar a área de Expressão e Educação Musical?”

Uma vez que “a prática musical continua a ser muito reduzida e a música não é ensinada com regularidade, . . . os professores do [1.º] ciclo possuem, geralmente, uma formação musical insuficiente e, em consequência, revelam bastante insegurança no ensino da música” (Palheiros & Encarnação, 2007, p. 29).

Considerando a problemática a abordar neste estudo, definimos como principais objetivos:

- Perceber em que medida o professor do 1.º CEB se sente preparado para abordar a área de Expressão e Educação Musical;
- Identificar os constrangimentos e as potencialidades inerentes à abordagem da Expressão e Educação Musical;
- Compreender as perspectivas dos professores do 1.º CEB acerca da relevância da Expressão e Educação Musical no 1.º ciclo;
- Conhecer o tipo de formação que os professores do 1.º CEB têm para abordar a Expressão e Educação Musical;
- Identificar as principais carências de formação ao nível do ensino da Expressão e Educação Musical;
- Analisar a importância que os professores do 1.º CEB dão à sua formação musical.

Sendo a música “favorecedora da expressão e comunicação humanas, e . . . canal de revigoração da sensibilidade do indivíduo” (Fonterrada, 2007, p. 30), são inúmeras as vantagens do seu ensino. É por isso muito importante que a criança contacte com a área musical desde muito cedo, pois ajudá-la-á no seu desenvolvimento e aprendizagem.

A escolha deste tema visou aferir o grau de preparação dos professores do 1.º CEB ao nível da Expressão e Educação Musical, bem como a importância dada à sua formação musical, perceber em que medida o professor se sente preparado para trabalhar a área da Expressão e Educação Musical e identificar os constrangimentos e as potencialidades inerentes ao trabalho da referida área disciplinar.

Estas questões foram sendo levantadas aquando das observações realizadas nas unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional III da Licenciatura do curso de Educação Básica, e nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e também em diálogos estabelecidos com as colegas habilitadas para este nível de ensino.

Assim, pretendemos fazer um levantamento das vivências dos professores, aferindo, entre outros aspetos, quais os constrangimentos e potencialidades na lecionação da Expressão e Educação Musical, bem como qual a sua preparação para lecionar.

Norteados pelo pensamento de Reis (2012), quando este refere que “não podemos ignorar a importância da música na formação do homem, porque ela faz parte da essência do ser humano” (p. 1), relevamos que é muito importante a formação e a preparação do professor, para que este possa desenvolver o gosto pela música nos seus alunos, bem como potenciar os seus conhecimentos científicos de forma mais correta.

Godoy e Figueiredo (2005, citados por Beaumonte, Baesse & Patussi, 2006) afirmam que “para iniciar o ensino de música, o professor não precisa ser, necessariamente, um músico. Basta que possua vivência com os aspectos musicais e um conhecimento básico dos conteúdos a introduzir em suas aulas” (p. 116).

No que concerne à escolha da intervenção e investigação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta deve-se essencialmente ao facto de este ser o nível onde é estabelecido o primeiro contacto com o ensino formal nas crianças. Acresce a preferência da investigadora, que considera o 1.º CEB como o ciclo mais importante e que fica mais rapidamente na memória e nas recordações das crianças.

A presente investigação apresenta uma breve resenha histórica sobre o ensino da música em Portugal, reflete acerca do contributo da música para o desenvolvimento da criança, enuncia algumas das principais pedagogias musicais do século XX, referindo os seus mentores, e aborda a estrutura da área de Expressão e Educação Musical no currículo do 1.º CEB, fazendo alusão à dualidade existente entre o professor monodocente e o professor especializado.

Seguidamente, e ainda no que se refere à segunda parte do relatório, patenteámos a metodologia utilizada na realização da presente investigação, nomeadamente: o tipo de investigação; participantes e sua caracterização; técnicas e instrumentos de recolha de dados; procedimento da investigação; técnicas de

tratamento e análise dos dados; apresentação dos dados, e a discussão dos dados. Neste último tópico, são apresentados os resultados obtidos através da análise de frequências absolutas e relativas, e a análise de conteúdo da informação retirada das questões de resposta aberta aos docentes do 1.º CEB inquiridos, bem como a sua análise e interpretação.

Por fim, realizamos uma conclusão geral do relatório, onde é exposta a reflexão global do nosso percurso profissional e da nossa formação, bem como a síntese das conclusões obtidas da investigação realizada.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

1. Nota introdutória

No que reporta à primeira parte do Relatório Final de Estágio, esta tem como principal objetivo a reflexão crítica do trabalho desenvolvido nas práticas de estágio concretizadas nas unidades curriculares PES no 1.º CEB I e II, e na PES na EPE I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

A primeira parte do Relatório Final de Estágio tem como intuito refletir acerca dos contributos que as unidades curriculares, anteriormente referidas, nos proporcionaram ao nível das competências e do conhecimento profissional.

Assumindo que a reflexão nos permite (re)pensar as necessidades e dificuldades inerentes às nossas práticas como futuras profissionais de educação e, dado que ambos os níveis de ensino (1.º CEB e EPE) em que lecionámos nos fomos deparando com sucessos, obstáculos e dificuldades, consideramos fundamental apresentar, num primeiro momento, uma reflexão crítica sobre essas mesmas práticas. Procuramos assim o entendimento de uma docência significativa, participativa e inovadora, a partir da apresentação de uma reflexão sobre as competências desenvolvidas, as dificuldades sentidas e a perceção do que poderíamos ter feito para melhorar as nossas práticas.

Desta forma, esta primeira parte do Relatório Final de Estágio está dividida em três momentos, sendo eles a contextualização dos estágios realizados nas unidades curriculares PES no 1.º CEB I e II e PES na EPE I e II; a apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo do percurso realizado no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar; e a síntese global da reflexão.

2. Contextualização dos estágios desenvolvidos

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico habilita-nos profissionalmente para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. As unidades curriculares PES no 1.º CEB I e II e PES na EPE I e II são divididas e organizadas em aulas (seminários) e estágio, e os objetivos de formação

expressos no Regulamento do Segundo Ciclo de Estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico são os que passo a citar:

- a) Promover uma formação educacional geral, abrangendo os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho como Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- b) Desenvolver competências pessoais e profissionais adequadas às diferentes dimensões de desempenho de Educador de Infância e de Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- c) Mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no âmbito das didáticas específicas relativos ao ensino em todas as áreas curriculares da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico para o exercício da profissão;
- d) Desenvolver posturas reflexivas sobre os grandes problemas do mundo contemporâneo, da política educacional e do papel da escola na sociedade;
- e) Alargar a formação cultural, social e ética a áreas do saber e cultura diferentes das do domínio de habilitação para a docência;
- f) Incentivar a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da profissionalidade docente no sentido de adequar a sua intervenção educativa;
- g) Fomentar a capacidade para a intervenção em projetos de ação, investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;
- h) Desenvolver competências que permitam uma aprendizagem ao longo da vida de um modo autónomo.

Deste modo, somos a informar que frequentámos várias unidades curriculares semestrais, todavia, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi a mais importante e com mais creditação para a nossa formação, uma vez que foi nesta unidade curricular que tivemos a oportunidade de frequentar o estágio, reforçando assim a nossa prática profissional. Esta unidade curricular permitiu também o contacto com a realidade escolar. Na PES tivemos a oportunidade de escolher o grupo de estágio, neste caso composto por dois elementos. No entanto, ao exercício desta unidade curricular não cabia apenas o estágio, mas sim a realização de outras tarefas, de que são exemplo as planificações, os roteiros e os relatórios críticos semanais após as intervenções.

A PES I e II foram exercidas no primeiro ano de mestrado, sendo que em cada semestre foi realizada a prática em níveis de ensino distintos bem como o estabelecimento de ensino. Todavia, ambas as Escolas do 1.º CEB pertenciam ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco, respondentes à cidade de Viseu. No 1.º

semestre, o estágio foi realizado com o 1.º ano e no 2.º semestre com o 3.º ano de escolaridade. A Prática de Ensino Supervisionada no primeiro semestre foi realizada em apenas dois dias por semana, já no segundo semestre foi desenvolvida durante três dias por semana sempre em horário de regime normal, período de atividades da manhã e da tarde, com interrupção para almoço, não contabilizando a carga horária das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e da Educação Moral e Religiosa. Isto é, segundo o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, as horas estabelecidas relativamente ao horário de regime normal, no 1.º e 2.º ano de escolaridade situam-se numa margem entre as vinte e duas horas e trinta minutos e as vinte e cinco horas semanais. No que diz respeito ao 3.º e 4.º anos de escolaridade as horas estabelecidas situam-se entre as vinte e quatro horas e trinta minutos e as vinte e sete horas semanais, tal como é possível verificar na Figura 1.

Ensino básico	
1.º ciclo	
1.º e 2.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.
3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Figura 1 - Carga horária do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
 Anexo II (a que se refere o artigo 6.º) e Anexo I (a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

As intervenções em contexto sala de aula foram desenvolvidas individualmente e em grupo, sendo de referir que lecionámos mais aulas individualmente do que em grupo.

No que diz respeito à instituição onde decorreram as intervenções do 1.º semestre, no 1.º ano de escolaridade, esta apresentava cinco espaços distintos: o polo onde decorriam as atividades letivas, uma pequena sala dos professores, um refeitório, um corredor que dava acesso às casas de banho e um recreio. Todos estes compartimentos eram divididos em dois pisos. As salas de aula, nomeadamente a do 1.º ano, onde decorreu o estágio, encontravam-se equipadas com todos os materiais necessários à lecionação, desde os equipamentos tecnológicos, aos materiais de trabalho e arrumações. A sala de aula era bem iluminada, todavia devido à altura das janelas, não era possível às crianças contemplarem o espaço exterior. Em todo o espaço escolar, a acessibilidade para crianças com dificuldades motoras só é visível na entrada da escola, sendo que estas não se conseguem deslocar para o 2.º piso. No que diz respeito ao recreio, este encontra-se muito pouco equipado, existe apenas um espaço amplo com solo e algumas árvores de fruto.

A turma onde estivemos a intervir caracterizava-se como sendo bastante heterogénea, não só ao nível do ritmo aprendizagem, como também ao nível da faixa etária. Era composta por vinte e um alunos, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os oito anos, uma vez que dois alunos estavam matriculados no 2.º ano, mas frequentavam o 1.º ano de ensino.

A instituição onde tivemos a oportunidade de intervir no segundo semestre continha uma zona referente à Educação Pré-Escolar e outra ao 1.º CEB. Era constituída por um edifício único com dois pisos e com um campo de futebol e um recreio amplo à volta de todo o edifício. Dele faziam parte as salas de aula, a sala dos professores, o bar/refeitório, o polivalente, uma sala de apoio, uma biblioteca e casas de banho para os alunos do 1.º CEB, uma para professores e outra para as crianças da Educação Pré-Escolar. No que diz respeito à sala de aula do 3.º ano, esta era bastante iluminada, possibilitando aos alunos contemplarem o espaço exterior, estava bem equipada, os materiais estavam dispostos de forma a permitirem o fácil acesso aos alunos para a sua utilização. A turma, no geral, ao nível da aprendizagem, postura, grau de envolvimento e motivação era bastante heterogénea. Era constituída por dezanove alunos, sendo sete do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos.

2.2. Educação Pré-Escolar

No segundo ano de mestrado, o estágio pertencente à unidade curricular de PES na EPE I e II foi realizado na mesma instituição durante os dois semestres.

O estabelecimento educativo de Educação Pré-Escolar “deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Ministério da Educação, 2016, p. 23). Por consequente, todo o meio educativo deve procurar ser um meio facilitador para que as crianças desenvolvam as suas aprendizagens o melhor possível.

O estágio ocorreu durante os dois semestres no mesmo local, num Jardim de Infância, pertencente ao concelho de Viseu, integrado no regime público. Inicialmente, o estágio consistiu em momentos de observação, fundamentais para conhecer o grupo para futuras práticas educativas; posteriormente houve a intervenção em grupo, seguida das intervenções individuais.

No que diz respeito ao segundo semestre, este iniciou-se com uma intervenção em grupo e as restantes individuais, sendo que uma delas se reportava à semana intensiva de intervenção individual. Em ambos os semestres, tivemos a oportunidade de visitar novos contextos, no qual estavam outras colegas a intervir.

O Jardim de Infância era composto por um pequeno recreio com um escorrega, uma lagarta (túnel) e uma casinha: no interior da instituição existiam alguns materiais para as crianças brincarem no exterior, como baldes e pás, triciclos e trotinetes. A instituição era constituída pela sala onde eram realizadas as atividades com as crianças, uma segunda sala, onde eram realizadas as atividades de prolongamento e servidas as refeições, uma casa de banho para as crianças e outra para os adultos (adaptada a pessoas com incapacidade motora), uma cozinha, duas arrecadações com materiais, uma delas com os produtos e equipamentos de limpeza, e, por último, uma sala dos educadores.

No que diz respeito à turma, esta era constituída por vinte e uma crianças, sendo que quinze eram do sexo feminino e seis do sexo masculino, traduzindo uma discrepância acentuada ao nível da idade das crianças, ou seja, no que diz respeito ao grupo de crianças do sexo feminino este era constituído por uma criança de três anos, oito de quatro anos, quatro de cinco anos e duas crianças de seis anos. Já no concerne ao grupo de crianças do sexo masculino, este era composto por duas crianças de três, quatro e cinco anos. No entanto, ao longo das intervenções o número

de crianças ia variando. Tratava-se também de um grupo que não continha nenhuma criança com necessidades educativas especiais (NEE).

O grupo era bastante acolhedor, responsável, e recorria muito à interajuda: embora heterogéneo ao nível de aprendizagem, era propício para trabalhar. Eram crianças muito carinhosas, gostavam muito de partilhar as suas vivências com as educadoras cooperantes e estagiárias e também com os colegas: eram crianças que necessitam muito de afeto e da nossa atenção, não só por serem em grande parte de meios desfavorecidos, mas também por pertencerem a famílias desestruturadas. Em síntese, este grupo era bastante afetuoso, criando assim um ambiente bastante agradável dentro da sala de atividades, uma vez que se construiu uma boa relação com as educadoras e com os colegas, sustentada no respeito e na cordialidade.

3. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em reflexão sobre a prática no 1.º CEB, e tendo em conta que este se trata de um momento muito importante para a construção do conhecimento e desenvolvimento como futura professora, afirmamos que foi uma etapa complicada, pois temos de ter muita segurança, confiança e estar bastante preparados ao nível do conhecimento científico, para que não haja qualquer indício de dúvidas acerca do que está a ser tratado. O trabalho foi desenvolvido sempre com o mesmo grupo de estágio, o que nos permitiu uma melhor interação, confiança, conhecimento das virtudes e defeitos, aspetos estes fundamentais para que pudéssemos ultrapassar todos os obstáculos que nos iam aparecendo.

Existem documentos que nos orientam relativamente às horas que o professor deve lecionar determinada área disciplinar, no entanto, nem sempre é possível cumprir rigorosamente este plano de horas, uma vez que tivemos de atender, de modo especial, às dificuldades e às necessidades dos alunos. As turmas do 1.º CEB, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco de Viseu, foram sempre muito recetivas no que diz respeito às atividades propostas, realizando com grande motivação e interesse as atividades alusivas a qualquer área disciplinar, no entanto destacava-se maior entusiasmo nas atividades das áreas disciplinares de Estudo do Meio e Expressões.

Assim sendo, é importante referirmos e reportarmo-nos tanto a aspetos relacionados com as observações realizadas, como às planificações e às respetivas implementações em contexto sala de aula.

Inicialmente, o estágio consistiu em momentos de observação que vieram a tornar-se fundamentais à posterior implementação dos planos de aula realizados. Ao nível da PES I, a observação permitiu-nos conhecer os alunos, as suas formas de trabalhar e a organização da sala, no entanto, pensamos que relativamente à PES II os momentos de observação não foram suficientes para que pudéssemos conhecer bem a turma, os seus gostos e preferências, bem como os seus métodos de trabalho.

A planificação é um aspeto bastante importante para uma melhor concretização das leccionações, uma vez que se trata de “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (Zabalza, 1992, p. 48).

Assim sendo, no que diz respeito às planificações, evoluímos bastante na sua concretização havendo sempre alguns aspetos a melhorar. Inicialmente, não existia uma articulação clara entre as diversas áreas disciplinares e, por vezes, havia objetivos que não estavam muito enquadrados relativamente às atividades propostas. Estes aspetos foram sendo melhorados ao longo das várias planificações, no entanto, ainda existem pontos que pretendemos melhorar e aperfeiçoar, uma vez que consiste num trabalho que é aprimorado com a prática e ao longo do tempo.

A PES II englobou um grande número de horas de prática, o que requereu de nós grande disponibilidade pessoal e temporal, sendo necessária uma entrega total para esta unidade curricular. Uma das dificuldades sentidas por nós, nas várias leccionações, foi na área disciplinar de Matemática, dado que não nos sentíamos tão seguras e preparadas relativamente às restantes áreas disciplinares. Deste modo, tendo em conta todas as áreas disciplinares a ser lecionadas no 1.º CEB, as Expressões Artísticas e o Estudo do Meio foram as áreas em que tivemos mais prazer em lecionar, visto serem aquelas em que os alunos também tinham mais interesse e ânsia em aprender.

Esta unidade curricular, apesar de ter exigido de nós uma entrega e dedicação completas, foi gratificante pois possibilitou-nos vivenciar um pouco daquela que será a nossa futura profissão, e perceber todos os aspetos inerentes à mesma. Contribuiu ainda para que pudéssemos assumir uma atitude reflexiva perante algumas situações e adquirir novos conhecimentos a nível estrutural e organizacional. Este estágio

possibilitou-nos também, perceber que o professor deve estar em constante formação para assim poder responder de forma eficaz aos vários desafios que a profissão lhe propõe. Não nos foi possível cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola, nem realizar o plano de turma em colaboração com outros professores em articulação com o conselho de docentes. Apenas nos foi proposta a realização de um novo plano de turma, tendo por base o já existente e realizado pelo orientador cooperante.

Relativamente aos conteúdos lecionados, estes foram apresentados de forma a possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, e atendendo às suas preferências. No entanto, o professor cooperante valorizava as dramatizações, o trabalho de pesquisa individual e o trabalho em grupo e a pares. De acordo com este, o trabalho deve partir dos alunos, pelo que devemos partir sempre das aprendizagens prévias dos mesmos. A sua posição é corroborada na alínea d), no anexo n.º 2, do ponto 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, onde pode ler-se que o professor deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”.

Nas nossas intervenções procurámos sempre trabalhar os diferentes conteúdos e áreas disciplinares de forma integrada e estruturada, no entanto por vezes era bastante complicado, dado que os conteúdos eram muito diferentes, dificultando a sua articulação. Deste modo as dificuldades sentidas foram a concretização da motivação inicial de aula e a articulação entre as várias áreas disciplinares.

Ao longo dos dois semestres tentámos sempre manter uma boa relação, não só com os alunos, mas também com os orientadores cooperantes. Um aspeto a referir é que esta concretização não foi de modo algum complicada, uma vez que os orientadores eram muito recetivos, atenciosos e simpáticos, tal como as turmas, o que permitiu que criássemos de imediato laços fortes e uma boa relação. Esta boa relação é bastante importante, na medida em que possibilita um maior interesse, vontade e motivação em aprender, por parte dos alunos.

No que diz respeito à integração do currículo, o professor deve promover sempre as aprendizagens no âmbito da educação em Matemática, Português, Estudo do Meio (Ciências Sociais e da Natureza) e Expressões. Estas áreas foram todas exploradas na íntegra, designadamente as Expressões (Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Físico-Motora e

Expressão e Educação Musical), não só nos momentos que lhe estavam destinados, mas também em articulação e enriquecimento das outras áreas.

O Português foi trabalhado em articulação com as restantes áreas disciplinares, devido ao seu carácter transversal, permitindo o treino e o trabalho consecutivo das competências a nível da expressão e compreensão oral e desenvolvimento de competências ao nível da escrita e da leitura através da produção de diversos tipos de textos pelos alunos.

A área disciplinar de Matemática, a nível geral, suscitava interesse em metade dos alunos, sendo que a outra metade não se interessava muito e possuía algumas dificuldades. No entanto, tentávamos sempre tornar estas aulas motivadoras e mostrar que a Matemática estava presente no dia a dia, para assim incutir o gosto nos alunos. Um aspeto muito trabalhado, facilitado pela realização de Roteiros de Matemática, foi a explicitação dos vários processos de raciocínio, uma vez que este não deve ser estanque. Deste modo, devemos explicar aos alunos de que existem várias estratégias para chegar a um determinado resultado, recorrendo a vários materiais didáticos e objetos, e posteriormente explicar aos restantes colegas o seu raciocínio.

A área disciplinar de Estudo do Meio, era aquela onde os alunos se mostravam mais curiosos, motivados e interessados, não só devido à realização de experiências, mas também porque possibilitava perceber os fenómenos do mundo que os rodeia: as competências adquiridas foram diversas e importantes. Esta curiosidade é natural nesta faixa etária. Os alunos pesquisavam sempre em casa sobre os temas abordados, sem qualquer indicação do professor, realizando pequenas apresentações com recurso ao programa *PowerPoint*.

As Expressões foram a área onde os alunos manifestaram mais interesse, pelo que recorreremos sempre a esta área como estratégia de motivação, introdução e enriquecimento das restantes áreas disciplinares. No entanto, nem sempre era possível concretizá-las, mesmo que tivessem sido planificadas. Estes momentos eram substituídos para esclarecimento de dúvidas e exploração de conteúdos das restantes áreas, no seguimento da existência de dificuldades por parte dos alunos. As Expressões foram também muito utilizadas em parceria com as outras áreas disciplinares, promovendo assim a interdisciplinaridade, aspeto este que é cada vez mais importante na lecionação do professor atual. Dentre elas, as áreas menos trabalhadas foram a área disciplinar de Expressão e Educação Físico-Motora e de Expressão e Educação Musical.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, são enunciadas várias dimensões essenciais às quais os docentes devem dar resposta satisfatória, uma vez que a qualidade do ensino é um aspeto bastante importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Este documento possui vários padrões de desempenho docente: i) a dimensão profissional, social e ética; ii) a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa e, iv) a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Deste modo, dentre as várias dimensões, temos consciência que nem todas puderam ser realizadas na sua plenitude.

No que concerne à *dimensão profissional, social e ética*, a qual representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, ao longo das intervenções consideramos que tivemos sempre o cuidado e a preocupação de recorrer à investigação para desenvolver o nosso conhecimento, fazer as várias planificações e atender às possíveis dúvidas surgidas nos alunos, melhorando assim a nossa preparação científica nas práticas de estágio. A investigação é um aspeto muito importante, na medida em que garante a nossa preparação científica para ultrapassar qualquer obstáculo ou dúvidas ocorridas nos alunos. Ao longo do estágio tentámos sempre desenvolver a autonomia e a noção de responsabilidade nos alunos, bem como a sua inclusão na sociedade, recorrendo a atividades realizadas em pares ou em grupo. O respeito foi outra das noções trabalhadas em contexto sala de aula, o respeito não só pelo outro, mas também pelas diferenças culturais e pessoais, uma vez que na turma havia alunos de etnia cigana, e este respeito pela diferença tinha obrigatoriamente de ser trabalhado para que houvesse uma melhor relação entre os alunos, e também entre os alunos e os professores supervisores, professor cooperante e toda a comunidade educativa.

No que diz respeito à *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, tentámos sempre que as atividades fossem ao encontro dos objetivos presentes no plano de turma, ou que fossem ao encontro das solicitações do professor cooperante, para assim as adequar ao respetivo nível de ensino. Durante as intervenções procurámos sempre utilizar uma linguagem acessível à faixa etária dos alunos, clara e sem erros, para que houvesse um melhor entendimento. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foram utilizadas em todas as aulas, recorrendo à utilização do quadro interativo, quando se encontrava operacional, como motivação e reforço positivo. Estas foram utilizadas também de forma a promover e fomentar a aquisição de novas competências e de apoio às outras atividades das

várias áreas disciplinares. Todas as tarefas e atividades planeadas foram estrategicamente pensadas, para que assim todos os alunos participassem nas atividades de igual modo.

De acordo com a *dimensão da participação na escola e relação com a comunidade*, destaca-se a nossa participação numa saída da escola com o intuito de ver um espetáculo, organizado pelo agrupamento no Instituto Politécnico de Viseu, fomos à “Vila Natal” em Viseu (cf. Anexo 1) e fomos fazer uma pequena atuação a um lar de idosos de Viseu, para o qual ensaiámos os alunos. Também realizámos atividades fora do contexto de sala de aula, no Parque Natural do Fontelo (cf. Anexo 2), em Viseu. Durante o estágio, colaborámos sempre com todos os intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente com os restantes docentes, pessoal não docente, alunos e, por vezes, encarregados de educação, mantendo sempre uma relação de respeito.

A última dimensão presente no decreto, diz respeito ao *desenvolvimento e formação profissional* ao longo da vida. Como futuros docentes, devemos estar conscientes da necessidade da formação contínua, mantendo-nos em constante aprendizagem. Neste sentido, durante o estágio participamos em várias ações de formação, nomeadamente palestras, relacionadas com o ramo da educação, tais como o encontro “Olhares sobre a Educação IV” (cf. Anexo 3) e a ação de sensibilização “Conversas entre Pais e Filhos” (cf. Anexo 4). No entanto, fora do tempo de estágio, também participamos noutras palestras, tais como: a conferência “Avaliação de Escolas” (cf. Anexo 5), e o encontro “Olhares sobre a Educação II e III” (cf. Anexo 6). É importante também que refletimos sobre a nossa prática educativa. Deste modo, no final de cada aula, refletíamos com o professor cooperante e com o professor supervisor, quando estava presente, para percebermos o que estava correto ou menos correto na nossa lecionação, os aspetos a ter em conta e a melhorar e alternativas de atividades. Estas reflexões permitiram um maior desenvolvimento enquanto profissional neste ramo.

Para finalizar, como foi referido anteriormente, as competências não foram todas desenvolvidas na íntegra; todavia, pretendemos desenvolvê-las de forma continuada e eficaz, atendendo também às reflexões feitas com os docentes e orientadores, e tendo em conta todas as sugestões dadas e indicadas pelos mesmos, com vista a um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Na Educação Pré-Escolar

Ao longo de todo o estágio, o contacto com os contextos, as práticas, as crianças e as educadoras cooperantes permitiu-nos desenvolver determinadas competências/capacidades que revelam ser bastante importantes para a prática educativa. Deste modo, é fundamental que o educador reflita sobre a sua ação pedagógica, podendo, para tal, apoiar-se no despacho relativo aos Padrões de Desempenho Docente. Nesta linha de pensamento e de reflexão Alarcão (1996) afirma 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 presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (p. 8)

Iniciemos pela reflexão da dimensão *profissional, social e ética*, a qual diz respeito à atitude e à postura do docente perante a sua prática, isto é, o docente reconhece a sua função e “missão” na sociedade através dos domínios: “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional; compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos; compromisso com o grupo de pares e com a escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 6). Por outras palavras, o educador ideal, ao nível desta dimensão, tem de demonstrar que reflete de forma consciente, que se envolve na construção do conhecimento profissional e que pondera sobre o melhoramento das práticas. Deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e cívico das crianças e, por último, deve ter um compromisso com o grupo de pares e com a escola/jardim de infância.

Um educador deve estar em constante formação e atualização, para que consiga corresponder às necessidades das crianças. Para ser eficiente, tem de acompanhar a evolução, sem estagnar na sua prática educativa, caso contrário o seu conhecimento ficará ultrapassado e desadequado às exigências da sociedade. Se estiver em constante atualização e formação, terá mais facilidade em responder às necessidades das crianças e irá mais rapidamente ao encontro dos seus gostos, preferências e interesses nas práticas educativas. Relativamente à prática no estágio, tentámos sempre ao longo das intervenções reconhecer os gostos e as preferências das

crianças e adaptar as atividades propostas. Os momentos de reflexão com os docentes e educadoras também foram muito importantes na medida em que davam sugestões para melhorar a nossa ação.

Outro fator que os educadores devem de ter em conta, são as planificações, pois são uma forma de organizar o raciocínio e de auxiliar as intervenções. Estas inicialmente foram realizadas em forma de roteiro, no entanto houve a necessidade de as reformular e começámos a realizá-las em forma de tabela, fazendo corresponder o tema, as aprendizagens visadas e a atividade. À parte, existia uma pequena introdução com a apresentação das áreas de conteúdo/domínio/subdomínio, a duração da atividade e as aprendizagens gerais visadas. Esta forma de construção da planificação é mais organizada e de fácil leitura, apoiando mais eficazmente o educador na sua prática. Na construção da planificação, o educador tem de ter em conta vários fatores, designadamente a planificação mensal estipulada pelo Agrupamento de Escolas, bem como os gostos e preferências das crianças.

Os relatórios semanais foram uma forma de registar todos os processos estabelecidos na intervenção, bem como o *feedback* dado e os aspetos a melhorar na prática educativa. Estes registos foram também importantes, na medida em que nos faziam refletir sobre a melhor opção didática a utilizar na seguinte planificação, proporcionando assim a melhoria das intervenções.

O educador tem de estar ciente de que toda a sua ação vai ser responsável pela aprendizagem das crianças, bem como o seu bem-estar físico e emocional. O Jardim de Infância compara-se a uma segunda casa das crianças, uma segunda família: deste modo as crianças têm de se sentir confortáveis, bem com elas próprias e com o outro. Cabe ao educador apoiar e estimular na criança o “desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Ministério da Educação, 2016, p. 9).

A aprendizagem, não só depende do tipo de metodologia, do relacionamento entre crianças e educadores, mas também dos materiais. Por vezes um simples objeto pode fazer toda a diferença na intervenção com as crianças, pois suscita-lhes curiosidade e ficam muito mais empenhadas na realização das atividades, até porque, por vezes, esse objeto pode ter e retratar uma história. O mesmo se aplica aos disfarces/personagens que o educador pode encarnar (cf. Anexo 7), tal como fizemos várias vezes e resultou muito bem, pois cria entusiasmo nas crianças e estas

vivenciam a história daquela personagem. Um dos fatores discutidos com as educadoras cooperantes e supervisores foi a possibilidade de levar para as intervenções os nossos gostos e habilidades: deste modo propuseram levar a flauta transversal para as intervenções de estágio (cf. Anexo 8), pois seria um ponto a favor na nossa prática educativa. As crianças ficaram fascinadas com o som da flauta transversal, encontravam-se completamente absorvidas pelo instrumento musical, que não era comum encontrar no seu dia a dia.

No que concerne ao domínio *compromisso com o grupo de pares e com a escola*, este foi o mais difícil de concretizar, uma vez que os pais não têm uma postura muito participativa no que diz respeito a atividades e projetos organizados pelo Jardim de Infância. No entanto, conseguimos ultrapassar este obstáculo, através da opção que obtivemos para o projeto de envolvimento da família, pois não necessitava da presença dos familiares no Jardim de Infância, mas sim do trabalho deles realizado com as crianças, sendo que estes trabalhos eram apresentados num momento da rotina das crianças à quarta-feira. O projeto de envolvimento da família é muito importante para o reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na prática profissional, pois podem surgir parcerias e trabalhos muito interessantes e fundamentais para a aprendizagem das crianças. Outro aspeto, dentro do presente domínio, foi a tentativa de relacionar-nos o melhor possível com as educadoras cooperantes, que se mostraram sempre muito prestáveis para ajudar, e dando sugestões para melhorar a prática, conselhos para a gestão do grupo, estratégias e opções didáticas.

O trabalho colaborativo é fundamental para a boa concretização das práticas profissionais: deste modo tentámos sempre apoiar e auxiliar a colega de estágio em todas as atividades durante as suas intervenções, no trabalho com as crianças, bem como todo o trabalho que está na base das intervenções, nomeadamente na planificação e na criação de materiais. Auxiliámos também as assistentes operacionais nas tarefas, como por exemplo no momento do lanche das crianças, uma vez que é muito importante o adulto juntar-se com as crianças nos momentos da refeição, para que seja possível promover e criar momentos agradáveis, possibilitando o estabelecimento de laços, como refere Post e Hohmann (2011).

A dimensão do *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* implica a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e da aprendizagem, uma vez que é a dimensão onde está presente o eixo principal da profissão docente. Por outras palavras, a presente dimensão implica a preparação, a organização e a

execução das atividades de forma a estabelecer uma relação pedagógica com as crianças e, também, executar o processo de avaliação das aprendizagens das mesmas.

Durante as intervenções e na realização das planificações tentámos sempre articular as áreas de conteúdo, pois por mais que o educador queira é muito complicado abordar e organizar atividades que explanem uma área de conteúdo estanque. Todavia, é muito mais vantajoso para a criança realizar atividades onde estejam presentes várias áreas de conteúdo envolvidas, uma vez que a sua aprendizagem vai ser muito mais diversificada, tornando-a versátil e com uma maior bagagem de conhecimento.

Contudo, para que haja esta articulação é necessário que o educador esteja preparado para o fazer, pois necessita de ter um conhecimento aprofundado de todos os aspetos inerentes aos conteúdos abordados nas várias áreas de conteúdo utilizadas para a atividade, mas este é um aspeto que ainda temos de desenvolver mais. No entanto, também o vamos adquirindo com a prática educativa e com os anos de profissão. Deste modo, tentámos sempre resolver da forma mais eficaz possível esta situação, uma vez que a planificação é flexível e pode ser mudada e adaptada ao contexto e à situação.

Uma das estratégias adotadas nas intervenções foi o trabalho de grupo, uma vez que este é essencial para as crianças se conhecerem melhor umas às outras, para aprenderem entre si, trocarem opiniões e raciocínios diferentes e aprenderem a trabalhar cooperativamente, uma vez que

o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. . . . Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar. (Ministério da Educação, 2016, p. 25)

Outro aspeto positivo, que surge do trabalho em grupo, é o respeito pelo outro, o respeito mútuo e o cumprimento de regras. As crianças começam a ter noção de que é necessário existirem regras/normas, como as regras da sala de aula, para haver um

bom ambiente de trabalho e que devem respeitar-se uns aos outros, para que não haja conflitos e se realize o trabalho da melhor forma possível. Optámos também por dialogar sempre em grande grupo para decisão de qualquer tarefa, uma vez que “a participação das crianças no processo educativo . . . [constitui] experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Ministério da Educação, 2016, p.25).

O trabalho por projeto “Cobra vs Minhoca” também foi uma mais-valia para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Tal como define Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho por projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas, no qual um grupo de crianças define a metodologia de trabalho, bem como todo o processo de pesquisa, planificação, intervenção, de modo a responder aos problemas existentes. Por se centrar na criança cada uma tem a oportunidade de planificar e de se responsabilizar pelos seus atos, enquanto o educador desempenha um papel de mediador e orientador, tentando sempre guiar as crianças para o melhor caminho, de forma a que estas se apercebam qual o melhor processo a desempenhar.

Relativamente à avaliação, durante as intervenções tínhamos sempre um momento, no final do dia, destinado à avaliação, sendo que esta era realizada através do diálogo em grande grupo e de forma qualitativa, onde as crianças relatavam os momentos do dia que gostaram mais, os que não gostaram, onde tiveram dificuldades e o que gostavam de repetir noutros dias. Este momento foi também importante para refletir sobre as atividades propostas e perceber melhor as preferências das crianças para futuras planificações.

O espaço e o tempo eram sempre reestruturados e organizados de forma a facilitar a aprendizagem da criança, bem como a sua comodidade e bem-estar físico e emocional. Deste modo, organizámos o grupo de diversas formas para a realização das atividades: individualmente, em pares, em grupos de quatro e seis elementos, e até mesmo um conjunto de crianças a desenvolver atividades distintas. A rotina ia ao encontro das necessidades das crianças, sendo que esta se encontrou sempre flexível e apta a ser modificada ao longo do dia.

A dimensão da *participação na escola e relação com a comunidade educativa* assenta em três domínios:

Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades; Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e

gestão; Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação. (Despacho n.º 16034/2010, p. 8)

Com o atributo de educadoras estagiárias não nos foi possível envolver ativamente na conceção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola, tal como refere o Decreto-lei n.º 16034/2010.

“A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p.30), sendo que o educador deve dar a conhecer todo o trabalho realizado pelas crianças aos pais/famílias e aos restantes membros da comunidade educativa, uma vez que “favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Ministério da Educação, 2016, p. 30).

No que diz respeito ao descritor em que o educador deve mostrar iniciativa no desenvolvimento de atividades que visam atingir os objetivos estabelecidos pelo Jardim de Infância, bem como aumentar o envolvimento dos pais/familiares na instituição, tal foi possível, apesar da fraca participação dos pais na vida do estabelecimento de ensino. A realização do projeto de envolvimento da família, a “Ursa Bárbara e a Coelho Barbie” (cf. Anexo 9), foi muito bem aceite pelos pais/familiares, e foi concretizado com grande sucesso obtendo um bom resultado de participação, uma vez que não era necessária a presença dos pais na instituição, mas sim dos trabalhos realizados por eles com as crianças. O projeto consistiu em as crianças levarem o peluche (ursa ou coelha) para suas casas e fazerem o registo das vivências realizadas com ele.

Todavia os pais/familiares deviam ter mais em atenção a sua participação no Jardim de Infância, uma vez que permite “a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as” (Ministério da Educação, 2016, p. 29).

Relativamente a projetos realizados por outras entidades, tive a possibilidade de ir com as crianças a outro Jardim de Infância à apresentação do livro “Gabriel, o Galo Cantor”, e assistir à festa final de 2.º período organizada pela Associação de Pais da Escola Básica (cf. Anexo 10), pertencente ao Agrupamento Infante D. Henrique.

A dimensão do *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* é onde o docente integra a sua formação para o seu exercício profissional. Esta dimensão é a única que engloba apenas um domínio, o qual diz respeito à formação contínua do docente e ao desenvolvimento profissional.

Um professor/educador tem de estar em constante formação e reflexão sobre as suas práticas, tal como já referi no decorrer da presente reflexão. Um modo de refletir sobre as práticas é através dos relatórios semanais realizados ao longo das semanas de intervenção, bem como as reuniões de reflexão com as educadoras e supervisores. Este é o momento onde devemos dar especial atenção, pois é o meio que nos possibilita refletir para melhorar as práticas, ações e estratégias, tendo em conta o bem-estar das crianças, as suas necessidades e preferências.

O facto de termos tido a oportunidade de ser observadas por colegas de outros Jardins de Infância, e de irmos observar outras colegas noutros locais de estágio, também foi positivo. A observação de terceiros permite que nos possamos rever nas suas ações, refletindo acerca das nossas práticas. Permitiu também conhecer outros contextos e estratégias de ensino, outras crianças, outras formas de agir e ensinar, novos espaços, novas organizações da sala, novas rotinas, entre outros aspetos.

Como já referimos anteriormente, costumamos recorrer regularmente ao trabalho das crianças em grupo, este é um dos descritores que realizamos, segundo os Padrões de Desenvolvimento Docente, na medida em que promovemos sistematicamente o trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimentos entre as crianças. Quando partilhamos experiências e vivências com colegas e vice-versa, desenvolvemos profissionalmente capacidades, conhecimentos e ideologias, o que é muito positivo para o nosso futuro enquanto profissionais de educação.

Um aspeto a salientar é que procuramos sempre conceber e desenvolver o currículo, tendo em atenção a planificação, o ambiente educativo, “atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto Lei n.º 241/2001, p. 5572).

Refletindo agora sobre a PES na EPE I e II, esta mostrou ser a unidade curricular mais importante para a formação de professores/educadores, na medida em que é através dela que podemos experienciar o que será futuramente a nossa profissão, possibilitou o contacto com vários contextos, várias formas de trabalhar, diferentes ideologias e correntes de trabalho, entre outros aspetos.

A Educação Pré-Escolar é o ponto mais importante na educação das crianças, uma vez que é através dela que se iniciam as transições da educação das crianças “o

seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 2016, p. 97). Todo o sistema educativo público tem por base a Educação Pré-Escolar e cada vez mais é essencial valorizarmos as práticas do Jardim de Infância, pois tudo o que lá se realizar irá condicionar, posteriormente, toda a formação formal da criança. É na Educação Pré-Escolar que as crianças obtêm as bases necessárias para ingressar no ensino formal, no entanto, não se pode esquecer de um fator fundamental para a formação da criança: o brincar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento” (p. 31). A criança tem de ter o máximo tempo possível para brincar, mas, muitas vezes a sociedade reporta este tempo apenas para a educação pré-escolar. É fundamental que as crianças também tenham um tempo significativo para brincar nos ciclos escolares posteriores, pois não deixam de ser crianças e necessitam de criar os seus jogos dramáticos, conhecerem-se e si e ao outro, criarem representações sociais nas brincadeiras, etc.

Como referi anteriormente o sistema educativo devia de dar mais importância, valorizar e aprender com a Educação Pré-Escolar, uma vez que se trata do

nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente”. (Ministério da Educação, 2016, p. 4)

Há uma tendência para nos lamentarmos com o sistema educativo atual referente ao 1.º CEB, uma vez que se tornou bastante formal, mas esquecemo-nos de que basta dar um “salto” para trás para constatar que o que procuramos está presente na Educação Pré-Escolar. Nos Jardins de Infância, o papel da criança é mais ativo, e a unidade curricular de PES na EPE I e II, permitiu vivenciarmos esse mesmo aspeto. As crianças “planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando” (Ministério da Educação, 2016, p. 4).

A unidade curricular de PES na EPE permitiu-nos conhecer e praticar para o mundo do trabalho: nela vivenciámos momentos únicos com as crianças, aprendemos com a troca de ideias entre educadoras cooperantes, assistentes operacionais e colegas, colocámos em prática todos os conhecimentos estudados nas restantes unidades curriculares. O estágio no âmbito da Educação Pré-Escolar foi sem dúvida mais desgastante e cansativo, uma vez que as crianças requerem muito mais a nossa atenção; temos de ser enérgicos e estar em constante vigilância e disponíveis para resolver o problema no momento sem hesitar. No 1.º CEB, o ensino acaba por ser sempre mais formal, sentimo-nos mais seguros e menos expostos; na Educação Pré-Escolar acontece o contrário, uma vez que estamos muito mais expostos e temos de ser bastante criativos, ágeis, dinâmicos e flexíveis, estando sempre abertos a novas sugestões e oportunidades.

Para concluir toda esta reflexão, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), contemplam uma pequena afirmação de João Costa, Secretário de Estado da Educação, que reflete toda a importância da Educação Pré-Escolar para o futuro da educação: “agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (p. 4).

4. Síntese global da reflexão

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada promoveu em nós um desenvolvimento das aprendizagens e competências, essenciais para o futuro enquanto profissionais de educação e, acima de tudo, permitiu a ligação entre a teoria e a prática. Deste modo todos os conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação foram colocados em prática, mais precisamente em contexto de estágio.

O momento de reflexão assume-se como sendo uma etapa indispensável na prática de um profissional de educação na medida em que implica a “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, ideologias, interesses sociais e políticos” (Marques, 2002, p. 16). Isto é, o professor/educador deve de ser capaz de refletir antes do planeamento, na ação e após a ação, para que assim progrida com sucesso na sua profissão.

Os estágios foram fundamentais para a nossa formação, na medida em que a experiência e a prática são imprescindíveis para o nosso desenvolvimento profissional.

No entanto o nosso conhecimento só evolui e se transforma em conhecimento adquirido caso haja uma análise sistemática das práticas realizadas, daí que o momento da reflexão seja tão importante. Na esteira de Oliveira e Serrazina (2002), refletir é essencial porque “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p. 29). É através da reflexão que os professores/educadores “desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 39). Caso contrário, erros sucessivos irão decorrer e os professores/educadores continuarão a agir de acordo com a rotina.

Todos os trabalhos desenvolvidos nesta unidade curricular, foram cruciais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente os planos de turma, as planificações, os roteiros, as reflexões semanais, que nos possibilitaram refletir sobre a nossa prática, os projetos de envolvimento da família, entre outros. No entanto, para além de evoluirmos enquanto futuros professores/educadores, tínhamos como principal objetivo fomentar experiências de aprendizagens significativas às crianças/alunos.

Um aspeto a ressaltar, permitido na prática desta unidade curricular foi o trabalho em equipa, dado que sem ele não seria possível realizar atividades/projetos com qualidade, nem ter um bom ambiente de trabalho que proporcionasse experiências ricas e inovadoras para as crianças/alunos, uma vez que

reuniões regulares da equipa que trabalha com o mesmo grupo de crianças: educador/a, auxiliar de ação educativa/assistente operacional, animadores/as da componente de apoio à família ou outros profissionais que intervenham com as crianças em tempo letivo . . . é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar. (Ministério da Educação, 2016, p. 29)

O papel do professor/educador e o seu contributo é um dos aspetos mais importantes para o desenvolvimento das aprendizagens da criança, tal como Roldão (2013) preconiza “ser professor consiste em ensinar porque se sabe ensinar. E para isso, é preciso saber o que se ensina . . . , e, bem mais complexo, saber como ensinar conforme aqueles a quem ensinamos” (s/p).

Em súpula, a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada foi muito gratificante, quer a nível pessoal, quer profissional. Foram muitas as competências adquiridas. Contudo em contrapartida, haverá outras a adquirir e desenvolver, uma

vez que um professor/educador vive de sucessivas atualizações e do seu desenvolvimento profissional, social e pessoal.

Parte II - Trabalho de investigação

1. Introdução

A investigação é um forte auxílio para o desenvolvimento profissional do educador/professor, uma vez que contribui

para o esclarecimento e resolução de problemas . . ., proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem . . ., pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional no respectivo campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral. (Ponte, 2002, cit. por Ponte, 2004, p. 1)

A presente investigação científica centra-se na temática da preparação e formação docente em ensino do 1.º CEB, para lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Musical e surgiu através da observação em contexto de estágio, uma vez que não tivemos a oportunidade de observar qualquer episódio em que a área disciplinar em causa fosse objeto de lecionação.

Piaget (1999) defende, em relação à Educação Artística, que “a criança pequena parece melhor dotada que a criança mais velha, nos domínios do desenho, da expressão simbólica . . . e, por vezes, da música” (p. 179). Outro aspeto que o autor sustenta, é o de que

a criança pequena consegue exteriorizar espontaneamente a sua personalidade e as suas experiências inter-individuais, graças aos diversos meios de expressão que estão à sua disposição: o desenho, a modelagem, o simbolismo do jogo, a representação teatral, o canto, etc.; mas sem uma educação artística adequada que consiga cultivar esses meios de expressão e encorajar estas primeiras manifestações da criação estética, a acção do adulto e os constrangimentos do meio familiar ou escolar, acabam, geralmente, por travar ou contrariar tais tendências, em lugar de as enriquecer. (Piaget, 1999, p. 180)

Desta forma, a música deve ser acessível a todas as crianças, independentemente das suas origens, na medida em que acarreta inúmeras vantagens para o seu desenvolvimento. Assim, a melhor forma de garantir o acesso à

Música é trabalhá-la na escola. Gagnard (1974) salienta que a escola deve “assumir o papel que a família não pode desempenhar no domínio artístico e atenuar as diferenças devidas às origens das crianças” (p. 46). Todavia, isto só é possível se os professores titulares de turma do 1.º CEB tiverem uma formação inicial adequada para abordar a Expressão e Educação Musical nas escolas.

Deste modo, ao longo desta segunda parte do Relatório Final de Estágio faremos o enquadramento teórico do nosso estudo. Posteriormente, realizaremos o enquadramento teórico-metodológico, no qual apresentaremos todo o processo desenvolvido nesta investigação, desde a formulação do problema à análise dos dados obtidos.

2. Revisão da literatura

2.1. Breve resenha histórica sobre o ensino da música em Portugal: enquadramento legislativo

Para melhor entendimento do lugar ocupado hoje no 1.º CEB pela Expressão e Educação Musical, realizaremos uma breve resenha histórica, incidindo no século XX, nomeadamente entre o período do Estado Novo e a atualidade, referindo algumas reformas realizadas no âmbito do ensino da música.

A escolaridade primária, até à proclamação da República (outubro de 1910), era regulamentada pelo Decreto de 24 de dezembro de 1901. Neste decreto o currículo era organizado em quatro classes, isto é, as três primeiras possuíam um caráter obrigatório e gratuito (1.º grau do ensino primário) e a última classe, correspondendo ao 2.º grau, tinha um caráter facultativo (Soares, 2012).

A proclamação da República trouxe variadas alterações ao Ensino Primário, sendo que teria como principal objetivo diminuir a taxa de analfabetismo existente na população portuguesa. Em relação ao currículo, este manteve as áreas de formação já existentes, no entanto, foi acrescentado noções de educação económica, cívica e social. Como resultado, o Ensino Primário passou a organizar-se de forma diferente, sendo que passaram a existir dois ciclos, ou seja, o ciclo geral composto por cinco classes e o ciclo superior com três classes (Soares, 2012).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (1999), João de Barros referia que “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (p. 1577), no entanto apesar desta opinião, o regime ditatorial de 1926, não possibilitou a implementação da arte e das matérias artísticas (Soares, 2012).

O Ministério da Educação Nacional publicou, em 18 de janeiro de 1936, um conjunto de Decretos e Leis que abordavam o Sistema Educativo segundo as ideologias do Estado Novo. Desta forma, o currículo, publicado a 24 de novembro de 1936, sofreu algumas alterações, sendo simplificado e limitado às aprendizagens de base. Desta forma o programa ficou a ser constituído pelas áreas de Língua Portuguesa, Sistema Métrico e Aritmética, Moral, Educação Física e Canto Coral.

Segundo Artiaga (2010) apesar de no Estado Novo se terem iniciado os estágios para professores de música, que por sua vez lecionavam Canto Coral, foi também neste período que a área musical passou a possuir uma “função essencialmente de representação do discurso político em cerimónias de caráter oficial” (p. 403).

Em 1967, foi criado o Ensino Preparatório, e, posteriormente com a *Reforma Veiga Simão*, em 1973, a escolaridade foi alargada, “permitindo que os alunos passassem a frequentar, com carácter obrigatório, a disciplina de Música, com uma hora semanal, durante os 2 anos de Ciclo Preparatório” (Gagnard, 1974, cit. por Soares, 2012, p. 52).

Palheiros e Encarnação (2007, citadas por Dias, 2011) referem que

ao longo do século XX, o ensino primário em Portugal sofreu mudanças, reflectindo transformações políticas, ideológicas e sociais. Apesar das várias reformas, o ensino da música constou sempre do currículo do 1ºCEB, embora sofrendo diversas designações, nomeadamente, Música e Canto coral no ano 1911, Música no ano 1921, Canto coral em 1928 e 1937 e Educação Musical em 1960. (p. 11)

Após a revolução de 1974, seguiu-se um período muito conturbado e de grande instabilidade. Portugal permaneceu mergulhado num atraso significativo quer ao nível cultural, quer ao nível educativo.

No ano de 1983 o ensino artístico foi contemplado com legislação específica. O Decreto-Lei n.º 310/83, publicado a 1 de julho, veio inserir as áreas vocacionais de música e dança (ensino artístico) no ensino regular preparatório e secundário, criando um plano de estudos que procura integrar ambos os tipos de formação: geral e especializada. (Aguiar, 2014, p. 90)

Foram criados novos currículos e programas integrando a área da Música, Movimento e Drama, sendo que a partir de 1989 a área das expressões passou a integrar o plano curricular do 1.º CEB, na qual foram definidas as principais linhas orientadoras do Programa, valorizando as estratégias de ensino ao invés do quadro conceptual (Palheiros & Encarnação, 2007).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, definiu a área das Expressões como Área Curricular, antevendo a possibilidade de existir o professor especialista em coadjuvação com o professor titular no desenvolvimento das áreas mencionadas (Dias, 2012). É referido também, que o ensino no 1.ºCEB é generalista e globalizante ao encargo de um único docente, no entanto pode ser coadjuvado nas áreas especializadas (Lei n.º 46/86, art. 8.º, n.º 1 alínea a).

A LBSE assumiu um papel de destaque no sistema educativo, afirmando-se como uma reforma séria que primava pelo livre acesso à educação. Nela é enunciado ainda “o direito à educação e à cultura para todas as crianças, garantiu-se a formação de todos os jovens para a vida activa, o direito a uma justa efectiva igualdade de oportunidades e a melhoria educativa de toda a população” (Soares, 2012, p. 53). No artigo 3.º da mesma lei, é possível ler-se que

o sistema educativo organiza-se de forma a . . . contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico . . . valorizando os diferentes saberes e culturas. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Através desta publicação o sistema educativo passou a ter a duração de nove anos e a estar organizado em quatro grandes níveis de educação, formação e aprendizagem, sendo estes: i) a Educação Pré-Escolar; ii) o Ensino Básico; iii) o Ensino Secundário, e iv) o Ensino Superior.

A Educação Pré-Escolar destina-se apenas a crianças com as idades compreendidas entre os três anos de idade e a idade correspondente ao ingresso no 1.º CEB, isto é, o ensino básico segundo a organização da LBSE (art. 5.º, n.º 3).

Por sua vez, o Ensino Básico destina-se a crianças que completem seis anos de idade até o dia 15 de setembro ou a crianças que completem os 6 anos de idade no espaço de tempo de 16 de setembro e 31 de dezembro, caso for sugerido pelos encarregados de educação (art. 6.º, n.º 1 e 2).

Do ensino obrigatório, universal e gratuito, fazem parte o 1.º, 2.º, 3.º ciclos e o ensino secundário, sendo que este ensino possui uma duração de doze anos.

Reportando-nos à temática desta investigação a denominação de Expressão e Educação Musical passou a ser parte integrante do currículo do 1.º CEB, através do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, traduzindo-se numa disciplina obrigatória.

No ano seguinte,

a 16 de agosto de 1990, o Despacho nº 139/ME/90 vem aprovar a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, os quais consideram a Expressão e Educação Musical como parte da área de Expressão e Educação Artística, numa ótica integradora e democratizante. . . . Meses mais tarde, o

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, vem estabelecer as bases da educação artística. (Aguiar, 2014, pp. 95-96)

Posto isto, o Conselho Nacional de Educação (1999), destacou algumas considerações a ter em conta sobre o Ensino Artístico, podendo ler-se que este apresentar ser

uma área extremamente gratificante e relevante, o que lhe deve dar direito a um espaço importante e significativo nos currículos e nos horários escolares, ao longo de toda a escolaridade, em particular na Educação Pré-escolar e durante todo o Ensino Básico. . . . o Ensino Artístico requer professores com formação muito específica no campo teórico, no campo prático das diferentes técnicas, e no campo da expressão artística. (pp. 1577-1585)

A 18 de janeiro de 2001 foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001 que previa uma reorganização curricular do Ensino Básico. Passados cinco anos, em 2006, o Ministério da Educação

instituiu uma norma para as escolas públicas do 1.ºCEB, através do Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho, onde o conceito de “Escola a tempo inteiro” prevê a permanência dos alunos por mais tempo na escola de forma a promover o sucesso escolar e apoiar as famílias. (Dias, 2012, p. 12)

Desta forma, foram criadas as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo, responsáveis pelo prolongamento do horário letivo nas escolas do 1.º CEB. Graças a este Despacho, no que se refere à Educação Artística, a música começa a ser trabalhada nas escolas do ensino Básico, tornando-se acessível a todos os alunos que pretendam frequentar as AEC.

Hoje em dia, embora a Expressão e Educação Musical seja uma área curricular esta é, muitas vezes, relegada para segundo plano, deixando-a a cargo de professores das referidas Atividades.

Contudo, e apesar do caminho não ter sido sempre fácil, assistimos a uma verdadeira democratização do sistema do ensino português, não apenas em termos gerais, mas também ao nível do Ensino da Música.

2.2. A importância da música para o desenvolvimento da criança

Ao longo dos tempos, a música tem vindo a assumir um papel essencial para a cultura da sociedade, uma vez que “constitui um valor fundamental na transmissão de conhecimentos e valores de uma sociedade, sendo, igualmente, importante no processo formativo global do indivíduo” (Reis, 2012, p. 23).

A música constitui uma qualidade imprescindível ao desenvolvimento da criança. Não podemos afirmar que seja apenas um entretenimento: trata-se também de um meio de expressar os sentimentos e de comunicar. Assim sendo, e segundo Reis (2012), a música não é crucial apenas “para o desenvolvimento das capacidades musicais; ela tem, de igual modo, a capacidade de proporcionar o desenvolvimento de outros domínios que são fundamentais numa formação equilibrada da criança, devendo, por isso, ser facultada a todas as crianças” (p. 23).

Reis (2012), salienta ainda que é durante a primeira infância que os primeiros instrumentos musicais acessíveis às crianças, prolongados por toda a vida, são a voz e o corpo, “considerados por diversos autores como os primeiros instrumentos musicais a ser explorados” (p. 21).

Segundo Hohmann e Weikart (2007), “ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebés mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música” (p. 658). A música apresenta-se assim como sendo um aspeto importantíssimo para a infância, na medida em que as crianças mais novas estão mais suscetíveis a fazer música, a ouvir e a mover-se de acordo com o seu som. “Torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários” (p. 658).

Nesta linha de pensamento, destaca-se também a importância do ambiente familiar no desenvolvimento da criança, uma vez que o bebé é sensível a todos os estímulos que o rodeiam. Uma família que vivencie a música, vai incrementar na criança o gosto musical, pelos sons e pela acuidade auditiva (Dias, 2011). Segundo Pociño (1999), existem diversas vantagens para o contacto da entre a família e o bebé, uma vez que

a música possibilita . . . avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança. Se as famílias permanecerem silenciosas e fechadas para a música, a

criança terá dificuldades em distinguir os sons calmos, suaves dos sons que o farão adormecer, que o farão ter mais prazer em comer e em brincar. Tudo o que é som à volta do bebé é um potencial «objeto» de atenção, cuja exploração ocorrerá ao sabor dos seus interesses e capacidades. À medida que explora os sons, a criança vai descobrindo leis de comportamento dos sons, agrupando-os de acordo com as suas características e funções. (p. 96)

É durante a infância que decorrem as primeiras aprendizagens musicais, uma vez que as crianças estão suscetíveis ao ouvir todo o mundo sonoro que as rodeia. “Os sons que estão presentes no seu quotidiano vão sendo assimilados e posteriormente reproduzidos de forma criativa e natural, criando assim os seus próprios sons e as suas próprias melodias” (Dias, 2011, p. 23).

Os primeiros passos da aprendizagem musical ocorrem durante a infância. Na esteira de Gordon (2000), todo o ser humano nasce com os mesmos direitos, todavia existirão sempre crianças com mais facilidade na aprendizagem do que outras. Esta ideia reforça-se ainda mais quando se tem como objetivo a compreensão das diferenças musicais. Neste sentido, o mesmo autor sustenta que

a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais. Se o nível de aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, essa aptidão irá diminuindo e, com toda a probabilidade, estará praticamente perdida. Além disso, se o potencial inato dum criança não for desenvolvido até aos nove anos . . . as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial. Depois dos nove anos, a aptidão musical deixa de ser passível de desenvolvimento, porque estabiliza. (p. 9)

Segundo Dias (2011), “as experiências musicais que uma criança tem desde o nascimento têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a música” (p. 23). Assim sendo, a música apresenta ser um elemento fulcral para o desenvolvimento da criança como temos vindo a afirmar, na medida em que também permite “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e beneficiando o sentido de participação e integração da criança” (p. 24).

Em suma, e segundo a perspetiva de Swanwick (1991), as artes são vistas como as únicas atividades em que a imaginação, a imitação e o domínio se

desenvolvem, e fomentam a infância e após a infância, de tal forma que assumem um papel crucial no desenvolvimento da mente e da linguagem.

A música assume-se assim como um papel imprescindível para a sensibilização para outras formas de expressão artística, bem como para o desenvolvimento na criança, a nível social, sensorial, motor, auditivo, linguístico, entre outras.

2.2.1. Grandes pedagogos musicais do séc. XX: Dalcroze, Kodály, Willems, Orff e Suzuki

Nas primeiras décadas do século XX surgiram correntes metodológicas pedagógicas que deram origem a uma pedagogia centrada na criança assente em dois princípios essenciais: “o de que a educação é baseada na actividade da criança” e o de que “a Educação Musical é acessível a todos” (Soares, 2012, p. 29).

Todavia nenhuma destas transformações seria possível sem a dedicação de vários pedagogos na pesquisa de “modelos de ensino/aprendizagem da Música que estimulassem o interesse dos alunos e contribuíssem para a expansão social e cultural” (Soares, 2012, p. 29), nomeadamente Emile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

Para melhor entendimento de todas as pedagogias, é essencial estabelecer duas metodologias distintas: as Pedagogias Integradas, isto, são caracterizadas por possuírem um trabalho complexo, permitindo estabelecer bases para futuros estudos musicais superiores, onde estão presentes as pedagogias de Kodály e Dalcroze. As Pedagogias Sensitivas recorrem a metodologias que têm como principal finalidade o desenvolvimento da sensibilidade musical (García, 2001).

De acordo com Gainza (1982), Dalcroze

destacava a importância do equilíbrio do sistema nervoso na execução dos movimentos rítmicos; Zoltan Kodály, o folclore; Carl Orff, procurou abordar a música e a literatura infantil nas suas investigações sobre a música de épocas remotas, tendo isolado os seus elementos e criado melodias em que enfatizou o carácter criativo musical; Suzuki, destacou que o desenvolvimento musical é realizado pela repetição e treino da habilidade; Edgar Willems, enfatizou o desenvolvimento auditivo e psicológico da música, ou seja, a ligação entre os elementos musicais e o ser humano. (p. 108)

Dalcroze (1865-1950) foi o responsável pela criação do primeiro modelo de ensino da Música onde se dava primazia ao movimento corporal. Toda a sua pedagogia foi influenciada pela filosofia da sua época. Este pedagogo tentou fundir a inteligência e os sentimentos à ação, ao corpo e aos sentidos, defendendo que as principais capacidades do ser humano era pensar e decidir, deste modo, a educação iria ajudá-lo a conhecer-se. Defendia também que devia sentir-se útil e ativo na sociedade para se poder realizar, encontrando soluções consoante as suas necessidades e o seu estilo e ritmo de vida (García, 2001).

Assim sendo, Dalcroze começou a observar os seus alunos e reparou que os melhores reagiam espontânea e fisicamente quando ouviam ou executavam música. Desta forma criou atividades simples, como por exemplo caminhar a uma velocidade de acordo com um compasso, para averiguar a relação que existia entre um “estímulo rítmico/sonoro e uma reação de kinestesia (*de kines* = movimento, *thesia* = consciência) (Soares, 2012, p. 31). Com os resultados positivos da experiência, tornou a criar atividades, mas em relação ao treino vocal e auditivo, à aprendizagem da teoria, análise, leitura e escrita musical, chegando à conclusão que a execução de atividades corporais era essencial para a aprendizagem e execução musical, e que o primeiro instrumento musical a ser ensinado seria o próprio corpo (Sánchez, 2001).

Através desta investigação resultante das experiências realizadas, criou o conceito de *Euritmia* “que estuda os elementos da Música através do movimento: o som musical começa com um movimento e há um gesto para cada som e um som para cada gesto” (Soares, 2012, p. 31). A *Euritmia*, na perspetiva de Sánchez (2001) veio

facilitar y reforzar la comprensión de conceptos musicales; tomar conciencia y facilitar las demandas físicas de una ejecución musical; estimular la expresión individual a través de la improvisación corporal, vocal e instrumental ... e creo que sus principios facilitan al alumno el estudio de las bases teóricas y formales de la música. (p. 505)¹

Kodály (1882-1967) possuía muitos aspetos em comum com a pedagogia de Dalcroze. O interesse pelo seu país e as viagens realizadas à Hungria permitiram-lhe registar músicas folclóricas originais, desenvolvendo assim um sistema de educação

¹ Facilitar e reforçar a compreensão dos conceitos musicais; tomar consciência e facilitar as demandas físicas da execução musical; estimular a expressão individual através da improvisação corporal, vocal e instrumental ... e acredito que os seus princípios facilitam ao aluno o estudo das bases teóricas e formais da música (tradução da autora).

que recorria ao folclore como ponte de partida para o ensino de todos os géneros musicais (Torres, 1998).

Na perspetiva de Kodály a cultura musical tem por base o canto, até porque é principalmente através da voz que o ser humano se expressa. Assim sendo, criou pautas que permitiam o desenvolvimento do canto e fomentavam o interesse pela música. Através delas era possível ensinar conceitos como ritmo, pulsação e melodia (Cortez, 2001).

O pedagogo delineou em 1987, o “Plano 100 anos”, o qual tinha como objetivo desenvolver a cultura húngara através da leitura e escrita musical nas escolas, todavia este ensino pressupunha a existência de docentes qualificados para tal (Soares, 2012).

Kodály considerava que o solfejo relativo (método esse usado por Guido D’Arezzo no século XI), era o mais adequado, e que trabalhado sobre os seus princípios permitia desenvolver o “ouvido interno, o solfejo relativo e a alfabetização musical” (Soares, 2012, p. 32). Através deste método privilegiava-se a voz cantada, sendo que a criança só iniciava a aprendizagem do instrumento após ter treinado o canto o tempo suficiente (García, 2001).

A *fonomímica* era o exemplo de um outro recurso que o pedagogo utilizava em que fazia corresponder o nome de uma nota musical a um determinado gesto manual. (Soares, 2012).

Um dos princípios que pedagogo defendia era o de que o professor não podia ser meramente um pedagogo, mas sim um professor de música, na medida em que devia ter as competências essenciais na audição, na cultura geral e musical, ser capaz de fazer uma boa interpretação musical e possuir uma sensibilidade artística (Cortez, 2001).

Edgar Willems (1890-1978) procurou entender a importância da música para o desenvolvimento da criança, uma vez que “acreditava que a iniciação musical desenvolvia nas crianças o amor pela música e preparava-as para a prática vocal e instrumental” (Soares, 2012, p. 34). Defendia que “a criança é tão sensível ao ritmo que, assim que ouve uma pequena música, põe-se a movimentar” o ser humano reage mais rápida e facilmente ao ritmo do que à melodia. Deste modo, na perspetiva de Willems, o exercício da música devia ser feito desde muito cedo (na primeira infância), uma vez que “a espontaneidade e a liberdade de expressão da criança favorecem o seu desenvolvimento e, à medida que os anos passam, aumentam as dificuldades de aceitação e cresce a resistência à sua incorporação” (Soares, 2012, pp. 34-35).

No pensamento de Willems o desenvolvimento psicológico da criança é formado por várias fases, isto é, permite realizar um trabalho gradual do simples para o complexo e ao mesmo tempo do concreto para o abstrato. Este trabalho inclui: i) canções; ii) atividades de desenvolvimento do ritmo; iii) atividades de desenvolvimento auditivo; iv) atividades de solfejo elementar, e v) atividades de vocabulário musical simples. Defendia também que para se obter uma prática de solfejo, e por sua vez o treino da voz era essencial a criança aprender a ler e a escrever música (Willems, 1967).

Outro pedagogo musical que contribuiu significativamente para o ensino da Música foi Carl Orff (1895-1982). Estudou música e regência, e é também autor de diversas obras, todas elas relacionadas com o ensino da música. Iremos focar-nos na obra *Schulwerk*, também conhecida como *Orff-Schulwerk* que significa *Trabalho escolar/Trabalho da escola*. Esta pedagogia fomenta a aprendizagem através do trabalho e principalmente incentivava a realização do trabalho em grupo (Orff e Keetman, 1974). Trata-se de um conceito pedagógico utilizado para o ensino da música em crianças. Esta pedagogia teve por base a obra *Musik für Kinder*, que em português se traduz por *Música para crianças*.

Orff foi o responsável pela redescoberta de muitos instrumentos tradicionais de várias partes do mundo, aproveitando-os para o ensino. Assim sendo, foi-lhe possível criar para as escolas um conjunto de instrumentos de percussão, “cujos movimentos de execução são semelhantes aos que produzem os ritmos corporais” (Soares, 2012, p. 36).

Na linha de pensamento de Orff a “aprendizagem tinha que dar prazer e este conseguia-se através do conhecimento adquirido para fazer algo de novo” (Soares, 2012, p. 36), dando maior importância às atividades criativas. Defendia que só se aprendia fazendo, valorizando, desta forma, a experiência sobre o intelectual.

Ao longo da sua carreira, Orff, em parceria com uma dançarina, criou a Günther School, escola essa destinada ao ensino para crianças nos ramos da música, dança e ginástica. No âmbito da música era treinada a Música elementar, isto é, trata-se de um processo onde a improvisação se destaca como principal elemento e no qual são integrados elementos da linguagem falada, ritmos, movimentos, canções e danças (Orff, 1974).

Para finalizar, e não menos importante que os outros pedagogos, destaque-se Shinichi Suzuki (1898-1998). Suzuki estudou violino e, nos anos cinquenta, criou um

método para o ensino e aprendizagem do seu instrumento, o violino, e também para piano, violoncelo, guitarra e flauta.

O pedagogo defendia que o

desenvolvimento da linguagem musical e da linguagem materna devem fazer-se em simultâneo, tanto pelos pais como pelos professores, uma vez que ambas têm elementos comuns Pretendia, assim, que o estudo da Música enriquecesse a vida da criança, ajudando-a a expandir a sua capacidade de aprender e de apreciar e considerava que o trabalho em torno desta arte desenvolvia a atenção global, a sensibilidade auditiva, visual e quinestésica. (García, 2001, cit. por Soares, 2012, p. 39)

No método de Suzuki, “a educação de talento”, a criança primeiramente realiza uma observação visual e auditiva de modelos: só depois de a criança ter obtido habilidades básicas no instrumento é que passa à aprendizagem da teoria musical e à leitura, adequadas à sua idade, uma vez que a aprendizagem do instrumento é realizada desde muito cedo na criança (Soares, 2012). Para o pedagogo, é através da imitação que se faz a aprendizagem da música, mesmo antes da escrita musical, ou seja, a criança aprendia através da audição do meio sonoro envolvente, e até mesmo ao reconhecer os elementos sonoros que ouvia (Suzuki, 1983).

O sucesso de Suzuki, segundo Gardner (1998) surgiu devido ao facto de ter conseguido identificar os diversos fatores que permitiam “o desenvolvimento da competência musical nas crianças, que são, por exemplo, os dedilhados possíveis no violino, a identificação das tipologias de motivos que as jovens crianças podem facilmente reconhecer e cantar, a tendência a identificarem-se com colegas mais velhos” (p. 15).

Em suma, cada professor deve conhecer os métodos dos pedagogos referidos anteriormente, para assim poder “adaptá-los, repensá-los, respeitando sempre os princípios com que foram concebidos e, ao planificar as suas aulas, deve ter consciência da sua importância” (Soares, 2012, p. 44).

2.3. A Expressão e Educação Musical no currículo do 1.º CEB

O programa do 1.º CEB (Organização Curricular e Programas – 1.º ciclo) contempla a área disciplinar de Expressão e Educação Musical. Esta área disciplinar é

regulada pelo documento anteriormente referido e pelas “Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Este último documento revela uma preocupação em desenvolver literacia musical nas crianças portuguesas. Contudo não podemos deixar de referir que outros documentos também têm de ser considerados para a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB, tais como, a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (2ª alteração), dado esta definir que o sistema educativo é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (n.º 2, do artigo 1.º). No artigo 7.º enuncia os objetivos do ensino básico, destacando-se que este deve promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nestes domínios. A LBSE, quanto aos objetivos específicos de cada ciclo, destaca o desenvolvimento de noções essenciais de expressão musical no 1.º ciclo, a formação artística que visa habilitar os alunos a assimilar e a interpretar crítica e criativamente a informação nos 2.º e 3.º ciclos, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna na dimensão artística (n.º 3, do artigo 8.º).

Apesar da Expressão e Educação Musical fazer parte integrante do grupo das Expressões Artísticas e ser, muitas vezes, uma área disciplinar desenvolvida de forma integrada pelos professores titulares e turma, esta é percecionada por muitos como uma linguagem de difícil compreensão e ensino, o que, muitas das vezes, conduz a que a sua abordagem se torne praticamente inexistente ou apenas se restrinja à aprendizagem de canções temáticas, enquadradas nas festividades da escola.

A Associação Portuguesa de Educação Musical (2009) refere que

é do conhecimento geral que a maior parte dos professores do 1.º ciclo, sem formação musical complementar à sua formação profissional, não se sentem seguros e aptos para desenvolverem actividades musicais com os seus alunos. É muitas vezes referido pelos próprios essa lacuna na formação, tantas vezes aplicada de ‘falta de jeito para a música’ . . . na Expressão e Educação Musical a insegurança do professor torna-se o elemento impeditivo e legítimo de se aventurar nesta área. (pp. 12-13)

A Expressão e Educação Musical não é uma área estanque, podendo ser integrada nas restantes áreas e trabalhada de forma articulada. “A música faz parte da

educação global e é tão importante como qualquer outra área” (Mota, 2008, cit. por Oliveira, 2008, p. 1).

Segundo Reis (2012), “o ensino da música na escola básica tem como objetivo proporcionar à criança o desenvolvimento pleno das suas faculdades, independentemente do seu grau de aptidão musical” (p. 22). Deste modo, consideramos importante analisar o programa da área disciplinar de Expressão e Educação Musical, a fim de melhor perceber quais os objetivos e as intenções relativas à exploração da área disciplinar de Expressão e Educação Musical do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O programa da Expressão e Educação Musical é subdividido em dois blocos: os *Jogos de Exploração* e a *Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical*. Sendo que o primeiro bloco, os *Jogos de Exploração*, se subdivide nos seguintes aspetos: i) Voz, ii) Corpo e, iii) Instrumentos. No que concerne ao segundo bloco, a *Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical*, está subdividido nos seguintes aspetos: i) Desenvolvimento Auditivo, ii) Expressão e Criação Musical e, iii) Representação do som.

De acordo com o programa da Expressão e Educação Musical (2006), o aspeto mais importante é o canto, em que a voz é o instrumento utilizado pelo indivíduo desde que nasce até ao fim da sua vida, a voz é a base da expressão, sendo através dela que comunicamos e nos expressamos.

A extensão vocal, o timbre e a capacidade de inventar e reproduzir melodias, mas essencialmente reproduzir melodias, devem ser aspetos de grande atenção do professor, uma vez que podem revestir-se de maior complexidade para a criança. A dificuldade manifestada pela criança não deve ser entendida como uma menor musicalidade do aluno, uma vez que pode ser fruto da falta de interesse por parte do aluno. Assim sendo, o professor deve sempre motivar e recorrer a atividades dinâmicas e lúdicas, integradas, ou não, nas restantes áreas disciplinares.

O corpo é a extensão da voz. Tal como é referido pelo programa a “voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa” (Ministério da Educação, 2006, p. 68). É através do corpo em movimento que a criança sente o som e a música, é “uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve” (Ministério da Educação, 2006, p. 69). Este movimento, aliado à dança e à percussão corporal, é um meio fundamental de que o professor dispõe para o desenvolvimento da musicalidade da criança.

No que concerne ao objetivo “movimentar-se livremente a partir de: sons vocais e instrumentais, melodias e canções, gravações” (Ministério da Educação, 2006, p. 69), tal como refere Cláudia Reis (2012), “a movimentação das crianças pelo espaço é [muito importante e] essencial para todo o desenvolvimento musical, para o canto e para o ritmo, na medida em que lhes permite uma maior consciencialização do próprio corpo, exploração do espaço físico e a aquisição da noção de pulsação” (p. 30).

O terceiro ponto do primeiro bloco reporta-se aos instrumentos. Existem vários instrumentos: a voz, a percussão corporal e os instrumentos propriamente ditos. Estes podem ser os já existentes, como os instrumentos de corda, teclas, sopro, percussão, mas também instrumentos que podem ser inventados e criados pelas crianças. Focando mais no instrumento que é a voz, é importante valorizar o seu papel, pois é através dela que “podemos comunicar e expressar as nossas emoções. E, na realidade, através do canto, todos nós nos podemos expressar musicalmente, pois todos temos capacidade para entoar canções. Além disso, fazer música é sempre uma atividade gratificante e agradável” (Reis, 2012, p. 33).

Tal como foi referido anteriormente o segundo bloco denomina-se *Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical*, e serve de continuação aos Jogos de Exploração, mais especificamente o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação do som. Este ponto do programa é importante para a destreza auditiva, devido ao carácter de identificação de sons, pulsações e/ou ritmos. O treino auditivo é bastante importante para a criança, pois pode facilitar a identificação de sons no seu dia-a-dia. “Os nossos ouvidos desempenham um papel muito importante para aprendermos a conhecer os sons e silêncios, bem como para percebermos as infinitas sonoridades de diferentes culturas, da natureza e de tantos outros ambientes de diversas atividades” (Reis, 2012, p. 33).

É também através da educação auditiva que

a criança aprende a saber escutar, a tomar consciência dos sons presentes no seu quotidiano e, paralelamente, a descobrir outros mundos sonoros. Além disso, o desenvolvimento das capacidades auditivas da criança é um processo gradual; daí que o professor deva ter em conta determinados aspetos, de modo a que as vivências musicais proporcionadas lhes deem prazer e motivação, procurando ter sempre uma forte componente lúdica”. (Reis, 2012, p. 24)

No que concerne ao objetivo “reproduzir com a voz ou com instrumentos: sons isolados, motivos, frases, escalas, agregados sonoros, canções e melodias (cantadas

ou tocadas, ao vivo ou de gravação)” (Ministério da Educação, 2006, p. 72), este contém um aspeto importante que é a reprodução de escalas.

De acordo com o programa, o segundo tópico é Expressão e Criação Musical sendo desejável que as atividades musicais atendam às necessidades de participação da criança em projetos que apelem às capacidades criativas e expressivas das mesmas. “Pretende-se também que a criança seja capaz, por si só ou em grupo, de desenvolver projectos próprios, contando com a ajuda do professor na escolha e domínio dos meios utilizados” (Ministério da Educação, 2006, p. 72).

A essência deste ponto incide essencialmente na criação musical, isto é, nas várias maneiras de produzir sons: com a voz, a percussão corporal, através de objetos, com instrumentos criados em sala de aula, e pela utilização de aparelhos eletroacústicos.

Por último, o programa contém o ponto Representação do Som, em que o aluno/criança tem de ser capaz de representar, por gestos ou símbolos, vários aspetos musicais, podendo recorrer ou não, à representação por figuras musicais (escrita musical).

Sintetizamos referindo que a aprendizagem musical, centrando-se na voz e no canto, se interliga com o corpo e o movimento; a audição, a análise e a discussão de reportório, a investigação, a experimentação, as práticas instrumentais diversas e a criação são atividades intrínsecas à aprendizagem musical. O programa incentiva o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, assim como a compreensão do fenómeno artístico.

2.3.1. O professor monodocente e o professor especializado

É fundamental termos em atenção que para que seja possível cumprir o programa que acabámos de analisar, é necessário que haja um professor monodocente e nas melhores das hipóteses um professor especializado em coadjuvação com o professor monodocente. Assim sendo, para melhor entendimento assumimos as designações de professor monodocente e professor generalista como sendo iguais. Desta forma, fazemos uma breve descrição do conceito de monodocência:

é o modelo de docência característico da organização pedagógica da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, conforme consta na LBSE, em que há a responsabilidade integral de um professor por todo o processo educativo dos alunos de uma turma, o que distingue os professores do 1.º Ciclo dos professores dos restantes sectores de ensino. (Oliveira, s/d, p. 5)

Na esteira de André (2008, citado por Dias, 2011) o professor generalista assume um papel fulcral no desenvolvimento artístico da criança. Deste modo é imprescindível que o docente adquira conhecimentos sobre as diferentes linguagens artísticas ao longo da sua formação inicial, para que assim “possa planificar e experimentar novas metodologias. Assim, o professor é chamado a desempenhar uma complexidade das funções, adquirindo a sua actividade uma relevante importância social” (p. 8).

Na mesma linha de pensamento, Figueiredo (2004) refere que “o professor generalista deve ser responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, verificando-se que estas, têm sido abordadas superficial e insuficientemente pelos mesmos” (p. 56).

O ensino do 1.º CEB e da Educação Pré-Escolar, através da monodocência, implicam que haja uma dependência da relação pessoal que se estabelece entre o professor e o aluno, isto é, existe uma aproximação afetiva professor/aluno permitindo ao professor conhecer as particularidades de cada aluno, pelo que este “não se deve assumir como mero instrutor, quando tem grandes responsabilidades pelos aspectos de desenvolvimento global da criança não só a nível afectivo mas também ao nível emocional, social e moral” (Oliveira, s/d, p. 5).

A monodocência permite que haja um maior conhecimento e acompanhamento de cada aluno, adequando assim o ensino às necessidades dos alunos e fortalecendo a relação escola/família, dando seguimento ao referido, Formosinho (1998) considera que a

monodocência exige a polivalência curricular do professor. Para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade . . . exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas As mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado . . . transformar a monodocência individual em pluridocência de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa. (p. 30-31)

No que diz respeito aos professores especializados, licenciados ou que frequentaram cursos específicos na área da Música, Figueiredo (2004) considera que estes, na maioria dos casos são os docentes mais adequados para o ensino da música em contexto escolar, todavia, raramente são solicitados a desempenhar esse papel nos primeiros anos de escolaridade. “O resultado dessa falta de professores especialistas para essa faixa etária, associado ao despreparo dos professores generalistas para compreenderem e incluírem música em sua prática escolar, tem contribuído para uma ausência significativa da educação musical nos primeiros anos escolares” (p. 56).

No entanto, o trabalho realizado pelo monodocente fica substancialmente mais enriquecido com o contributo do professor especializado, tal como Spanevello e Bellochio (2005) evidenciam. Apesar do monodocente interagir com os conhecimentos musicais na sua formação inicial, continua a ser “um sujeito que precisa estar em contato com um profissional da área, para que em sua formação continuada e práticas educativas em sala de aula possa compreender certos conhecimentos musicais que só o especialista é capaz de conceber” (p. 96).

3. Metodologia

Sabedores de que num processo de investigação se deve esclarecer, de forma detalhada, os princípios metodológicos e métodos a utilizar, apresentamos assim, ao longo desta secção as várias etapas trilhadas em todo o processo investigativo assim como a metodologia utilizada, com o objetivo de dar resposta ao problema em estudo.

A investigação pode ser definida como sendo um processo para alcançar soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados. Esta constitui uma ferramenta do máximo interesse para fomentar o conhecimento e, assim, promover o progresso científico possibilitando ao Homem um relacionamento mais eficiente com o seu ambiente, alcançando os seus fins e resolvendo os seus conflitos, tal como defendem Cohen, Manion e Morrison (2007).

Ludke e André (1986) defendem que investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. Coutinho (2011), por seu lado, salienta que “a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p. 7).

A opção metodológica constitui uma das questões essenciais para a concretização de uma investigação. A questão problema e os objetivos a que a investigação se propõe dar resposta são fundamentais para a definição da metodologia a usar. Neste sentido, a metodologia foi selecionada em função do problema a investigar, uma vez que procura “descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento” (Coutinho, 2011, p. 23). Selecionámos assim uma metodologia que consideramos adequada, recorrendo a um instrumento de investigação rigoroso, o inquérito por questionário.

Deste modo, a metodologia utilizada neste estudo assume um carácter descritivo, sendo que o instrumento de recolha de dados contempla questões de resposta aberta e fechada. Este foi aplicado a professores do 1.º CEB que se encontravam a lecionar nos quatro primeiros anos de escolaridade em Agrupamentos de Escolas do 1.º CEB do concelho de Viseu. Após a recolha de dados foi realizada a análise e discussão dos mesmos, bem como foram retiradas as devidas conclusões da investigação.

3.1. Tipo de investigação

A investigação concretizada, numa primeira fase com recurso à recolha bibliográfica, teve por base a questão “Quais as perspetivas dos professores do 1.º CEB acerca da sua formação e preparação para abordar a área de Expressão e Educação Musical?”, procurando dar resposta aos objetivos previamente referidos:

- Perceber em que medida o professor do 1.º CEB se sente preparado para abordar a área de Expressão e Educação Musical;
- Identificar os constrangimentos e as potencialidades inerentes à abordagem da Expressão e Educação Musical;
- Compreender as perspetivas dos professores do 1.º CEB acerca da relevância da Expressão e Educação Musical no 1.º ciclo;
- Conhecer o tipo de formação que os professores do 1.º CEB têm para abordar a Expressão e Educação Musical;
- Identificar as principais carências de formação ao nível do ensino da Expressão e Educação Musical;
- Analisar a importância que os professores do 1.º CEB dão à sua formação musical.

Numa segunda fase, desenvolvemos uma investigação de carácter descritivo, com recurso ao inquérito por questionário. Este foi implementado aos professores do 1.º CEB, pertencentes aos Agrupamentos de Escolas de Viseu, permitindo-nos proceder à recolha de dados. Nesta fase executámos assim a recolha de dados empíricos, prosseguindo com a sua análise e interpretação, o que nos possibilitou chegar ao registo das conclusões.

Fortin (2003) refere que o estudo descritivo “consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população (p. 163).

Este estudo enquadra-se no paradigma quantitativo, dado que tem como objetivo estabelecer relações e explicar as causas das mudanças nos fenómenos sociais analisados e que foram alvo de mediação, tal como preconizado por McMillen e Shumacher (1989); assim como procura uma análise objetiva da realidade, a partir da recolha de dados mensuráveis (Vieira, 1995). Deste modo, a presente investigação assenta numa metodologia objetiva, com uma observação rigorosa e controlada dos

dados em estudo. Recorremos assim ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, procedendo a generalizações dos resultados a partir da amostra selecionada.

3.2. Participantes e sua caracterização

Esta investigação tem como população os professores do 1.º CEB pertencentes às Escolas Básicas de quatro Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu, do ensino público, os quais inquirimos com o objetivo de recolher a informação necessária à abordagem empírica. Salientamos que assumimos a população como “o grupo em relação ao qual vai incidir o estudo. A amostra é constituída pelos elementos desse grupo, selecionados para participar no estudo” (Tuckman, 2000, p. 187).

A razão que nos levou a selecionar as referidas Escolas Básicas prendeu-se com o facto de este ser o concelho onde residíamos e onde nos encontrávamos a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, desenvolvendo assim a nossa formação académica, tal como ser o local onde realizámos o nosso estágio inserido em contexto de 1.º CEB, o que nos facilitou o acesso ao contexto.

A amostra, concebida como uma “representação do universo da investigação” (Pardal & Lopes, 2011, p. 54), no nosso estudo, é constituída por professores do 1.º CEB do concelho de Viseu que se encontram a lecionar em Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram distribuídos cento e oitenta questionários num universo de duzentos e onze professores. Contudo, não obtivemos resposta a todos os inquiridos entregues, pelo que a amostra ficou reduzida a cento e trinta e três professores, o que, em termos percentuais, totaliza 63% de respostas.

Através da análise das tabelas seguintes procedemos a uma caracterização mais circunstanciada da amostra de professores inquiridos.²

Tabela 1 - Distribuição dos professores por sexos

Sexo	N	%
Masculino	30	22,6
Feminino	103	77,4
Total	133	100

² Nas tabelas designa-se por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa percentual.

Ao analisarmos a Tabela 1, podemos verificar que, dos 133 professores que responderam ao questionário, a grande maioria (77,4%) pertence ao sexo feminino e apenas (22,6%) ao sexo masculino. A idade dos professores varia entre os 35 e os 64 anos de idade. Do total da amostra 27,1% têm entre 45 e 49 anos; 21,8% têm idades compreendidas entre os 40 e 44 anos e numa percentagem próxima encontram-se professores com idades compreendidas entre os 50 e 54 anos (20,3%). Com uma percentagem de 13,5% encontram-se os professores com idades situadas entre os 35 e 39 anos; 12% têm entre 55 e 59 anos e apenas 5,3% têm idades delimitadas entre os 60 e 64 anos (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos professores por idades

Idade	N	%
[35 - 39]	18	13,5
[40 - 44]	29	21,8
[45 - 49]	36	27,1
[50 - 54]	27	20,3
[55 - 59]	16	12
[60 - 64]	7	5,3
Total	133	100

Na Tabela 3 é-nos dado verificar que relativamente ao tempo de serviço, 31,6% dos inquiridos têm entre 16 e 20 anos de serviço, 22,6% têm entre 26 e 30 anos de serviço, 16,5% têm entre 21 e 25 anos de serviço e 11,3% têm entre 31 e 35 anos de serviço. Uma pequena percentagem tem entre 11 e 15 anos de serviço (9,8%), entre 36 e 40 anos de serviço (7,5%) e, por fim, entre 6 e 10 anos de serviço (0,8%).

Tabela 3 - Distribuição dos professores de acordo com o tempo de serviço

Tempo de serviço	N	%
[6 - 10]	1	0,8
[11 - 15]	13	9,8
[16 - 20]	42	31,6
[21 - 25]	22	16,5
[26 - 30]	30	22,6
[31 - 35]	15	11,3
[36 - 40]	10	7,5
Total	133	100

Como se pode observar na Tabela 4, a esmagadora maioria dos professores inquiridos (80,5%) tem como habilitação acadêmica a licenciatura.

Podemos verificar que, apesar da maioria dos professores ter, na sua maioria, como habilitação a licenciatura, existem três professores que têm formação complementar à licenciatura, nomeadamente Ensino Especial e/ou pós-graduações. Os professores que possuem o grau de mestre correspondem a 12,8%, com 3,8% existem os professores com bacharelato, 2,3% professores com doutoramento e, por fim, 0,8% possuem outra formação.

Tabela 4 - Distribuição dos professores de acordo com as habilitações académicas

Habilitações académicas	N	%
Bacharelato	5	3,8
Licenciatura	107	80,5
Mestrado	17	12,8
Doutoramento	3	2,3
Outra	1	0,8
Total	133	100

Tabela 5 - Distribuição dos professores de acordo com a situação profissional

Situação profissional	N	%
Quadro de Agrupamento	90	67,7
Quadro de Zona Pedagógica	36	27,1
Contratado	7	5,3
Outra	0	0
Total	133	100

A maioria (67,7%) dos inquiridos pertence ao Quadro de Agrupamento, 27,1% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica e apenas sete professores (5,3%) estão na situação de contrato (cf. Tabela 5).

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo e tomando em consideração os objetivos definidos para a realização desta investigação recorreremos ao inquérito por questionário para assim obtermos os dados necessários.

Este instrumento de recolha de dados foi selecionado dada a possibilidade de poder ser administrado a uma amostra vasta do universo, por garantir a anonimato (Pardal & Lopes, 2011) e por ser pouco dispendioso. Na esteira de Pardal e Lopes (2001), o questionário é definido como “um instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação” (p. 73).

Por seu lado, Ghiglione e Matalon (2005) defendem que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem . . . uma fase crucial de desenvolvimento de um inquérito [e que] qualquer erro, qualquer inércia, qualquer ambiguidade repercutir-se-á na totalidade das operações anteriores, até às conclusões finais” (p. 119).

Tendo como pano de fundo o anteriormente exposto, foi elaborado um questionário, aplicado, tal como referido em momento anterior, a professores do 1.º CEB de quatro Agrupamentos do concelho de Viseu, no sentido de recolher as respostas necessárias para responder aos objetivos definidos para esta investigação.

Na conceção do questionário fomos norteados pelo pensamento de Carmo e Ferreira (1998), quanto à boa organização das questões, de forma a terem “coerência intrínseca” (p. 138) e uma configuração lógica para quem está a responder. As questões foram colocadas da mesma forma a cada um dos sujeitos, sem qualquer alteração ou explicações adicionais, para que fosse possível a comparação das respostas dadas, tal com preconizado por Ghiglione e Matalon (2005).

O instrumento que elaborámos divide-se em duas partes: a primeira é composta por cinco questões de resposta fechada referentes aos dados de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos. Quanto a este tipo de questões, na esteira de Gil (2008), tivemos o cuidado de garantir que, qualquer que fosse a situação do respondente, houvesse uma alternativa em que este se enquadrasse. A segunda parte é constituída por onze questões: nove de escolha múltipla, em que quatro solicitam a justificação de resposta e duas de resposta aberta (cf. Anexo 11).

3.4. Procedimento

Para que a concretização da investigação fosse possível, tivemos de tomar em linha de conta os procedimentos necessários. Numa primeira fase, foram elaboradas questões, que serviram de base para a realização de questionário. Este foi posteriormente testado, sofrendo algumas alterações, de forma a validá-lo. Foi assim realizado um pré-teste antes da implementação do questionário fora do local de investigação, no concelho de Oliveira de Azeméis. Nesse sentido sustentámo-nos no pensamento de Pardal e Lopes (2011) quando atentam que “para nos assegurarmos da qualidade das perguntas . . . e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à infirmação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida” (p. 85). Todavia, para podermos aplicar o inquérito por questionário em meio escolar submetemos o instrumento à apreciação da Direção-Geral de Educação (DGE), da qual obtivemos uma resposta favorável (cf. Anexo 12). Foi solicitado também o pedido de autorização para aplicação dos questionários aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu (cf. Anexo 13). Após obtidas as devidas autorizações, deslocámo-nos às escolas, em transporte particular, para assim distribuir os inquéritos aos professores do 1.º CEB e, posteriormente, recolher os mesmos devidamente preenchidos. Este processo foi demorado, uma vez que os professores não tinham muita disponibilidade. Tivemos de regressar às escolas noutros dias, com o intuito de receber os questionários, recolhendo assim o máximo possível de respostas, havendo, no entanto, professores que não chegaram a responder.

3.5. Técnicas de tratamento e análise dos dados

Após o período de recolha de dados sob a forma de questionário, realizámos 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).

Para tal, recorremos à estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) para analisar os dados obtidos. Estes são apresentados em tabelas, para assim possibilitarem uma mais fácil compreensão e leitura. Nas tabelas designamos por (N) a frequência absoluta e com o símbolo (%) a frequência relativa percentual.

Relativamente aos dados obtidos, nas questões abertas, foi feita uma análise de conteúdo, sendo esta para Bardin (2004) “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção . . . destas mensagens” (p. 37). Já na esteira de Sampieri (2006, citado por Pardal & Lopes, 2011), a análise de conteúdo é concretizada através de codificações, ou seja, através de um processo onde “as características relevantes do conteúdo de uma mensagem se transformam em unidades que permitem a sua descrição e análises precisas” (p. 99).

No seguimento das perspetivas dos autores referidos, realizámos primeiramente uma leitura exploratória das respostas obtidas, para assim ser possível definir as categorias e os respetivos indicadores, os quais são apresentados em tabelas para registo e organização dos dados.

4. Apresentação dos dados

Nesta secção apresentamos os dados obtidos junto da amostra de professores do 1.º CEB do concelho de Viseu inquiridos.

Os dados são apresentados em tabelas, acompanhadas de uma breve descrição, respeitando a ordem com que as questões surgem no questionário.

- *Grau da formação inicial para a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.CEB*

Tabela 6 - Grau de formação inicial dos professores

Grau de formação	N	%
Nada adequada	10	7,5
Pouco adequada	76	57,1
Adequada	40	30,1
Muito adequada	4	3
Totalmente adequada	3	2,3
Total	133	100

Como se observa na Tabela 6, a maioria dos professores inquiridos (57,1%) afirma ter uma formação inicial pouco adequada para abordar a área disciplinar de Expressão e Educação Musical nas suas práticas letivas. Constatamos também que 30,1%, referem que a sua formação inicial é adequada, 7,5% afirmam ser nada adequada. Para finalizar, com respostas mais afirmativas, apenas 3% salientam que a sua formação inicial é muito adequada, e 2,3% julgam ser totalmente adequada.

- *Adequação da formação inicial dos docentes para abordar a Expressão e Educação Musical no 1.º CEB*

Tabela 7 - Motivos da adequação ou não adequação da formação inicial para a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N	%
Formação inicial pouco ou nada adequada	Formação insuficiente	Carga horária insuficiente	8	19
		Metodologia desadequada	4	9,5
		Conteúdos insuficientes	11	26,2
		Programa da disciplina desajustado	2	4,8
	Ausência de formação	-	5	11,9
Subtotal			31	73,8
Formação inicial adequada	-	Formação inicial em Educação Musical	1	2,4
		Conteúdos fundamentais	8	19
		Preparação para a prática profissional	2	4,8
Subtotal			11	26,2
Total			42	100

Chamados a justificar em que medida a formação inicial é adequada para a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB, os professores mencionaram várias razões, que por sua vez foram categorizadas através da análise de conteúdo.

A categoria relativa à formação inicial pouco ou nada adequada foi mencionada por 73,8% dos professores inquiridos, sendo que a maioria aponta para a formação insuficiente, nomeadamente conteúdos insuficientes (26,2%) e a carga horária diminuta (19%). Outros indicadores mencionados são a ausência de formação (11,9),

a metodologia utilizada na formação inicial desadequada (9,5%), o programa da disciplina desajustado (4,8%) e, por fim, e existência de dificuldades de aprendizagem (2,4%).

A categoria relativa à formação inicial adequada foi mencionada por 26,2% dos inquiridos, sendo que 19% afirmou ter adquirido os conteúdos fundamentais, 4,8% obtiveram preparação para a prática pedagógica e 2,4% justificaram como tendo a formação inicial no 2.º CEB, variante Educação Musical.

- *Formação Musical complementar à formação inicial*

Tabela 8 - Formação Musical complementar

Respostas	N	%
Sim	16	12
Não	117	88
Total	133	100

As respostas obtidas evidenciam que a grande maioria dos professores inquiridos (88%) não possui formação complementar à formação inicial na área musical, sendo que apenas 16 docentes (12%) afirmam possuir formação complementar.

- *Tipo de Formação Musical complementar à formação inicial*

Tabela 9 - Tipo de Formação Musical complementar

Categoria	Subcategoria	N	%
Ações de formação	-	2	14,3
Subtotal		2	14,3
Frequência de uma escola de música	Regime curricular com obtenção de grau	5	35,7
	Regime livre sem obtenção de grau	7	50
Subtotal		12	85,7
Total		14	100

Na Tabela 9, apresentamos o tipo de formação musical, complementar à formação inicial, que os inquiridos possuem. Desta forma destacamos duas categorias

referentes à frequência de uma escola de música, nomeadamente em regime livre sem obtenção de grau (50%) e em regime curricular com obtenção de grau (35,7%). É importante salientar que esta formação complementar foi na sua grande maioria concretizada na juventude, anteriormente à formação inicial. Evidenciam-se ainda as ações de formação frequentadas pelos docentes (14,3%).

- *Relevância da formação complementar para a prática letiva no ensino do 1.º CEB*

Tabela 10 - Grau de importância atribuída à formação complementar para a prática letiva

Respostas	N	%
Nada importante	0	0
Pouco importante	2	1,5
Importante	24	18
Bastante importante	15	11,3
Muito importante	17	12,8
Não respondeu	75	56,4
Total	133	100

Como se observa na Tabela 10, a maioria dos inquiridos não respondeu, no entanto, tendo em conta as restantes respostas, verificamos que 18% dos inquiridos afirma que a prática letiva é importante para a sua formação complementar e 12,8% revelam ser muito importante. Com um valor muito próximo (11,3%) encontram-se os docentes que referem ser bastante importante e 1,5% julgam ser pouco importante. Para finalizar, destaca-se que nenhum inquirido optou por selecionar a opção nada importante.

- *Justificação da relevância da prática complementar à formação inicial para a prática letiva*

A Tabela 11 representa o momento em que os inquiridos foram chamados a indicar as razões que justificam a importância da formação complementar para a

prática letiva. Estas foram agrupadas por categorias e subcategorias, que definimos através da análise de conteúdo.

No que diz respeito aos docentes com formação complementar e que concordam que esta revela ser importante para a prática letiva, 13% dos inquiridos apontam para a formação contínua como sendo uma das razões que justificam a importância da formação complementar para a prática e 10,9% indicam que permite dar melhor resposta às exigências dos alunos e dos programas.

Tabela 11 - Razões que justificam a importância da formação complementar

Categoria	Subcategoria	Indicadores	N	%
Com formação complementar	Relevante para a prática letiva	Formação contínua	6	13
		Melhor resposta às exigências dos alunos e dos programas	5	10,9
	Não relevante para a prática letiva	-	11	23,9
Subtotal			22	47,8
Sem formação complementar	Relevante para a prática letiva	Formação contínua	11	23,9
		Melhor resposta às exigências dos programas	8	17,4
		Interdisciplinaridade	2	4,3
	Pouco relevante para a prática letiva	Maior segurança na abordagem de conteúdos	2	4,3
		Lecionação da responsabilidade do professor especializado	1	2,2
Subtotal			24	52,2
Total			46	100

Já no que diz respeito aos docentes sem formação complementar, mas que afirmam ser relevante para a prática letiva, estes referem várias razões, tais como: a formação contínua (23,9%), a melhor resposta às exigências dos programas (17,4%), a interdisciplinaridade (4,3%) e maior segurança na abordagem de conteúdos (4,3%). Relativamente aos docentes que consideram a formação complementar pouco relevante para a prática, justificam a sua opção com o argumento de que a sua lecionação é da responsabilidade do professor especializado (2,2%).

- *Preparação do professor do 1.º CEB para abordar a Expressão e Educação Musical*

Tabela 12 - Grau de preparação do professor para abordar a Expressão e Educação Musical

Grau de preparação	N	%
Nada preparado	4	3
Pouco preparado	84	63,2
Preparado	38	28,6
Muito preparado	6	4,5
Totalmente preparado	1	0,8
Total	133	100

Ao analisarmos a Tabela 12, constatamos que mais de metade dos docentes inquiridos (63,2%) se sente *pouco preparado* para abordar a área disciplinar de Expressão e Educação Musical e que 28,6% afirma estar *preparado* para abordar a mesma. Dos inquiridos, 4,5% sente-se *muito preparado*, 3% refere estar *nada preparado* e apenas um docente afirma estar *totalmente preparado* para abordar a Expressão e Educação Musical no 1.º CEB.

- *Importância da abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB*

Tabela 13- Grau de importância atribuído à área disciplinar no 1.º CEB

Respostas	N	%
Importante	132	99,2
Nada importante	1	0,8
Total	133	100

Ao observarmos a Tabela 13, verificamos que apenas um docente não considera importante a abordagem da Expressão e Educação Musical para o ensino do 1.º CEB: contrariamente 99,2% afirmam ser importante a abordagem da área disciplinar.

- *Justificação da relevância atribuída à abordagem da Expressão e Educação Musical no ensino do 1.º CEB*

Tabela 14 - Razões que justificam a importância da abordagem da Expressão e Educação Musical

Categorias	Indicadores	NM	%
Importância da abordagem da Expressão e Educação Musical	Motivação	12	11
	Interdisciplinaridade	7	6,4
	Relaxamento e descontração	6	5,5
	Desenvolvimento global do aluno	28	25,7
	Ludicidade da prática letiva	4	3,7
	Desenvolvimento de competências musicais e artísticas	23	21,1
	Possibilidade de aprender música	1	0,9
	Música com o coadjuvante de outras áreas	8	7,3
	Desenvolvimento da capacidade de atenção/concentração	16	14,7
	Desenvolvimento da capacidade de memorização	2	1,8
	Equilíbrio emocional	2	1,8
Total		109	100

À exceção das restantes tabelas, a Tabela 14 ao invés de representar a frequência absoluta (N) irá representar o número de menções de cada indicador (NM)³.

Nesta linha de pensamento, as razões mencionadas pelos docentes que justificam a importância da abordagem da Expressão e Educação Musical foram diversas. A maioria (25,7%) referiu o indicador desenvolvimento global do aluno, seguido do indicador correspondente ao desenvolvimento de competências musicais e artísticas (21,1%). Com valores mais baixos encontram-se todos os outros indicadores, como: o desenvolvimento da capacidade de atenção/concentração (14,7%), a motivação (11% dos docentes), a música como coadjuvante de outras áreas (7,3%), a interdisciplinaridade (6,4%), o indicador relaxamento e descontração (5,5%), a ludicidade da prática letiva (3,7%). Com valores iguais (1,8%) encontram-se os professores que mencionaram os indicadores relativos ao equilíbrio emocional (capacidade de atenção/concentração) e o indicador desenvolvimento da capacidade de memorização. Por último, é referido o indicador: possibilidade de aprender música (0,9%).

³ Nas tabelas designa-se por (NM) número de menções e com o símbolo (%) a frequência relativa percentual.

- *Importância da Expressão e Educação Musical na aprendizagem das várias áreas disciplinares*

Tabela 15 - Grau de importância da Expressão e Educação Musical na aprendizagem das diversas áreas disciplinares

Parâmetros	Nada importante		Pouco importante		Importante		Bastante importante		Muito importante		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Português	1	0,8	-	-	46	34,6	28	21,1	55	41,4	3	2,3
Matemática	1	0,8	2	1,5	50	37,6	34	25,6	42	31,6	4	3
Estudo do Meio	1	0,8	-	-	43	32,3	42	31,6	43	32,3	4	3
Expressão e Educação Físico-Motora	1	0,8	-	-	36	27,1	39	29,3	54	40,6	3	2,3
Expressão e Educação Artística	1	0,8	3	2,3	31	23,3	39	29,3	57	42,9	2	1,5
Expressão e Educação Dramática	1	0,8	-	-	26	19,5	43	32,3	60	45,1	3	2,3

Quando questionados sobre a importância da Expressão e Educação Musical na aprendizagem das restantes áreas disciplinares, os professores evidenciaram opiniões variadas (cf. Tabela 15).

No que diz respeito à articulação da Expressão e Educação Musical com o Português não obtivemos resposta de todos os professores, uma vez que três inquiridos não responderam. Dos inquiridos, 41,4% afirmou ser muito importante, 34,6% revela ser importante e 21,1% bastante importante. Com valores inferiores encontram-se os professores que referem ser nada importante (0,8%). Nenhum professor afirmou ser pouco importante.

Relativamente à área disciplinar de Matemática, 37,6% dos inquiridos evidenciaram ser importante a articulação das duas áreas disciplinares, 31,6% afirmam ser muito importante e 25,6% bastante importante. Com valores inferiores, 1,5% dos inquiridos afirmam ser pouco importante e apenas na perspetiva de um docente, a articulação, assume-se como nada importante. Quatro dos inquiridos (3%) não responderam a este item.

A articulação do Estudo do Meio com a Expressão e Educação Musical para 32,2% dos inquiridos revela ser importante e muito importante. Com um valor muito próximo (31,6%) houve quem afirmasse ser bastante importante. Apenas um professor considera ser nada importante (0,8%). Nenhum professor determinou como pouco importante e 3% não responderam a este item.

No que concerne às Expressões, nomeadamente à Expressão e Educação Físico-Motora, a maioria (40,6%) dos inquiridos revela que a articulação desta área disciplinar com a Expressão e Educação Musical é muito importante para a aprendizagem dos alunos, 29,3% considera bastante importante e 27,1 % importante. Apenas um docente considera que a articulação é nada importante e 2,3% dos docentes não responderam a este item.

A articulação com a Expressão e Educação Artística revela ser muito importante para 42,9% dos docentes inquiridos, 29,3% consideram se bastante importante e 23,3% constatarem ser importante. Três dos professores questionados consideram ser pouco importante (2,3%) e apenas um manifestou ser nada importante (0,8%). Ressalva-se que dois professores inquiridos não selecionaram nenhuma das opções relativas a este item.

Para finalizar, e relativamente à Expressão e Educação Dramática em articulação com a Expressão e Educação Musical, 45,1% dos inquiridos consideram muito importante, 32,3% bastante importante, e 19,5% referem ser importante existir esta articulação. Contudo, com valores inferiores encontram-se os docentes que afirmam ser nada importante (0,8%). Três dos inquiridos não responderam a este item (2,3%).

- *Abordagem da área disciplinar de Expressão e Educação Musical pelos docentes nas suas aulas*

Pela análise da Tabela 16 é possível constatar que 55,6% dos inquiridos aborda a Expressão e Educação Musical apenas *uma vez por semana*, 29,3% abordam a referida área *duas vezes por semana* e 11,3% abordam *três vezes por semana*. Em percentagens bastante inferiores (0,8%) encontram-se os docentes que abordam a área *quatro vezes por semana* e os docentes que abordam a *área todos os dias*. Todavia três inquiridos não selecionaram nenhuma das opções relativas a este item.

Tabela 16 - Frequência da abordagem da área de Expressão e Educação Musical

Frequência	N	%
1 vez por semana	74	55,6
2 vezes por semana	39	29,3
3 vezes por semana	15	11,3
4 vezes por semana	1	0,8
Todos os dias	1	0,8
Não respondeu	3	2,3
Total	133	100

- *Promoção das aprendizagens no âmbito dos blocos do programa curricular*

Quando questionados sobre a frequência com que os docentes promovem aprendizagens dos blocos do programa do 1.º CEB, no âmbito da área disciplinar de Expressão e Educação Musical na sua prática pedagógica, estes apresentaram opiniões diferenciadas (cf. Tabela 17).

No que reporta ao bloco dos jogos de exploração: voz, a grande maioria dos inquiridos afirma utilizá-los algumas vezes (59,4%), muitas vezes (30,1%), raramente (9%) e, com uma percentagem bastante inferior, sempre (0,8%). Para finalizar, nenhum docente selecionou a opção nunca e 0,8% não selecionaram qualquer opção deste item.

Os jogos de exploração: corpo, são utilizados algumas vezes (66,2%) e muitas vezes (25,6%). Com percentagens inferiores encontram-se os docentes que utilizam raramente (6,8%) e sempre (0,8%). Por fim, nenhum docente selecionou a opção nunca e 0,8% não selecionaram qualquer opção deste item.

No que concerne aos jogos de exploração: instrumentos, 46,6% afirma utilizar raramente e 42,9% algumas vezes. Com percentagens significativamente inferiores utilizam muitas vezes (5,3%) e nunca (4,5%). Todavia, nenhum inquirido selecionou a opção sempre e 0,8% não selecionaram nenhuma opção.

Quanto ao bloco experimentação, desenvolvimento e criação musical: desenvolvimento auditivo, a maioria utiliza algumas vezes (54,1%), raramente (31,6%), muitas vezes (12%) e com uma percentagem inferior nunca (1,5%). Nenhum docente

selecionou a opção sempre e 0,8% não selecionaram nenhuma das opções deste item.

Tabela 17 - Frequência com que os docentes promovem aprendizagens no âmbito dos blocos

Blocos	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre		Não respondeu	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jogos de exploração: voz	-	-	12	9	79	59,4	40	30,1	1	0,8	1	0,8
Jogos de exploração: corpo	-	-	9	6,8	88	66,2	34	25,6	1	0,8	1	0,8
Jogos de exploração: instrumentos	6	4,5	62	46,6	57	42,9	7	5,3	-	-	1	0,8
Experimentação, desenvolvimento e criação musical: desenvolvimento auditivo	2	1,5	42	31,6	72	54,1	16	12	0	0	1	0,8
Experimentação, desenvolvimento e criação musical: expressão e criação musical	8	6	53	39,8	65	48,9	6	4,5	0	0	1	0,8
Experimentação, desenvolvimento e criação musical: representação do som	12	9	43	32,3	66	49,6	11	8,3	0	0	1	0,8

Já no que concerne ao bloco experimentação, desenvolvimento e criação musical: expressão e criação musical, 48,9% utiliza algumas vezes, 39,8% raramente e 6% nunca. Em contrapartida nenhum docente selecionou a opção sempre e 0,8% não selecionou nenhuma opção.

Para finalizar, no que respeita à experimentação, desenvolvimento e criação musical: representação do som, a maioria dos inquiridos afirma utilizar algumas vezes (49,6%), raramente (32,3%), nunca (9%) e muitas vezes (8,3%). Nenhum docente selecionou a opção sempre e 0,8% não selecionaram nenhuma das opções deste item.

- *Momentos em que os docentes recorrem à Expressão e Educação Musical na prática letiva*

Tabela 18 - Momentos em que há recurso à Expressão e Educação Musical

Momentos	NM	%
Momentos específicos definidos na planificação	86	64,7
Sempre que tal se justifique	77	57,9
Como motivação para as outras áreas de conteúdo	87	65,4
Como forma de relaxamento	49	36,8
Para preparar apresentações públicas com as crianças	107	80,5

Ao analisarmos a Tabela 18, constatamos que todas as opções apresentadas foram escolhidas por mais de metade dos inquiridos, à exceção de uma opção. Nesta questão os docentes podiam assinalar uma ou mais opções, de acordo com a sua opinião.

O momento a que os docentes recorrem mais à Expressão e Educação Musical prende-se com a preparação de apresentações públicas com crianças (80,5%), seguidamente recorrem como motivação para as outras áreas de conteúdo, constituindo assim uma percentagem de 65,4%. Com um valor muito próximo encontram-se os docentes que assinalaram os momentos específicos definidos na planificação (64,7%), com um valor mais baixo encontra-se o momento em que recorrem à área de conteúdo sempre que tal se justifique (57,9%). Por fim, 36,8% corresponde ao momento em que os docentes recorrem à Expressão e Educação Musical como forma de relaxamento.

- *Principais constrangimentos evidenciados na abordagem da Expressão e Educação Musical*

A Tabela 19 representa todos os constrangimentos apontados pelos docentes, na abordagem da Expressão e Educação Musical.

É relevante salientar que se trata de uma tabela onde é apresentado o número de menções (NM) e não a frequência absoluta (N), como a maioria das tabelas apresentadas anteriormente.

Tabela 19 - Constrangimentos na abordagem da Expressão e Educação Musical

Categorias	Subcategorias	Indicadores	NM	%
Sente constrangimentos	Falta de formação	Teórico-prática	45	40,9
		Prática instrumental	8	7,3
		Formação contínua	4	3,6
	Falta de recursos	Instrumentos Musicais	7	6,4
		Material de apoio à Expressão e Educação Musical	13	11,8
	Falta de tempo	Carga horária diminuta para a área de Expressões	9	8,2
		Programas das outras áreas disciplinares demasiado extensos	14	12,7
	Motivos diversos	Falta de espaços adequados	4	3,6
		Elevado número de alunos por turma	1	0,9
		Ausência de motivação para a área	1	0,9
		Desvalorização da área por parte dos pais e/ou Encarregados de Educação	1	0,9
		Conhecimento musical heterogéneo entre alunos	1	0,9
Subtotal			108	98,2
Não sente constrangimentos		-	2	1,8
Subtotal			2	1,8
Total			110	100

A partir da leitura da Tabela 19 podemos constatar que a grande maioria dos interlocutores sente constrangimentos a vários níveis na abordagem da Expressão e Educação Musical, nomeadamente a falta de formação: teórico-prática (40,9%), na prática instrumental (7,3%) e na formação contínua (3,6%).

No que concerne ao constrangimento falta de recursos, os docentes assinalaram dois indicadores: a falta de instrumentos musicais (6,4%) e a falta de material de apoio à Expressão e Educação Musical (11,8%).

Já no que diz respeito ao fator falta de tempo, os docentes dividiram-no em dois indicadores distintos: a carga horária diminuta para a área de Expressões (8,2%) e o facto de os programas das outras áreas disciplinares serem demasiado extensos (12,7%).

Os exemplos de outros constrangimentos sentidos pelos docentes na abordagem da Expressão e Educação Musical são: a falta de espaços adequados (3,6%), e os indicadores referentes ao elevado número de alunos por turma, a ausência de motivação para a área, a desvalorização da área por parte dos pais e/ou encarregados de educação e o conhecimento musical heterogéneo entre alunos, todos com a mesma percentagem (0,9%).

Para finalizar apenas 1,8% dos inquiridos afirmam não sentir qualquer tipo de constrangimento na abordagem da Expressão e Educação Musical.

- *Perspetiva dos docentes acerca do responsável para lecionar a área Expressão e Educação Musical*

Tabela 20 - Responsável pela leção da Expressão e Educação Musical

Respostas	N	%
Apenas pelo docente titular de turma	1	0,8
Apenas pelo docente especializado em música	18	13,5
Pelo docente especializado em música em colaboração com o professor titular de turma	109	82
Não respondeu	5	3,8
Total	133	100

Através da observação da Tabela 20, podemos aferir que a grande maioria (82%) considera que a área de Expressão e Educação Musical deve ser lecionada *pelo docente especializado em música em colaboração com o professor titular de turma*. Com valores inferiores encontram-se os docentes que afirmam que deve ser abordada *apenas pelo docente especializado em música* (13,5%) e *apenas pelo docente titular de turma* (0,8%). Contudo cinco inquiridos não selecionaram nenhuma opção deste item.

- *Perspetiva dos docentes acerca do responsável pela leção da Expressão e Educação Musical*

Chamados a justificar-se acerca do responsável pela leção da Expressão e Educação Musical, os docentes mencionaram várias razões (cf. Tabela 21). No que concerne à leção ao encargo do docente titular, os inquiridos ressaltaram que escolheram esta opção devido ao regime de monodocência (1,3%).

Relativamente à leção ao encargo do docente especializado em música, os inquiridos destacaram que esta se devia à formação específica na área (10,4%).

Tabela 21 - Razões que justificam as perspetivas dos docentes acerca do responsável pela lecionação da Expressão e Educação Musical

Categorias	Indicadores	NM	%
Lecionação ao encargo do docente titular	Regime de monodocência	1	1,3
Subtotal		1	1,3
Lecionação ao encargo do docente especializado em música	Formação específica na área	8	10,4
Subtotal		8	10,4
	Desenvolvimento de competências específicas dos alunos (professor especializado)	6	7,8
	Formação específica na área (professor especializado)	14	18,2
Lecionação ao encargo do docente especializado em música em colaboração com o professor titular de turma	Maior preparação para o 2.º CEB	1	1,3
	Coadjuvação entre pares (permite melhores resultados)	32	41,6
	Interdisciplinaridade	7	9,1
	Atividades mais ricas e eficazes	2	2,6
	Insegurança na abordagem de conteúdos (professor titular)	6	7,8
Subtotal		68	88,3
Total		77	100

Já no que reporta à lecionação ao encargo do docente especializado em música em colaboração com o professor titular de turma, esta obteve variadas justificações, tais como: o desenvolvimento de competências específicas dos alunos (professor especializado), obtendo uma percentagem de 7,8%, a formação específica na área (professor especializado) com uma percentagem de 18,2%, a maior preparação para o 2.º CEB (1,3). Outros indicadores mencionados foram a interdisciplinaridade (9,1%), a realização de atividades mais ricas e eficazes (2,6%) e, por fim, a insegurança na abordagem de conteúdos (professor titular) com 7,8% de menções. O indicador que obteve a maioria de respostas (41,6%) foi a coadjuvação entre pares (permite melhores resultados).

- *Aspetos que os docentes revelam ser pertinentes para a presente investigação, bem como para a área de Expressão e Educação Musical*

Tabela 22 - Aspetos pertinentes acerca da presente investigação e da área de Expressão e Educação Musical

	Indicadores	NM
Aspetos pertinentes no âmbito da Expressão e Educação Musical	Reformulação do currículo (programas)	1
	Criação de equipas nas escolas responsáveis pela área das Expressões	1
	Colocação de um professor especializado em Música em todas as escolas	1
	Recetividade das crianças à Música	1
	Valorização do trabalho realizado nas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular)	1
	Falta de formação contínua na área Musical	4
Total		9

A análise efetuada as questões que os docentes afirmam ser pertinentes para a presente investigação, bem como para a área disciplinar de Expressão e Educação Musical (cf. Tabela 22): evidencia vários aspetos como mesmo número de menções: a reformulação do currículo (programas), a criação de equipas nas escolas responsáveis pela área das Expressões, a colocação de um professor especializado em Música em todas as escolas, a recetividade das crianças à música e a valorização do trabalho realizado nas AEC.

Por fim, a quase maioria dos indicadores (4) remete para a falta de formação contínua na área Musical.

Concluída a apresentação dos dados, damos, de seguida, a conhecer a discussão dos mesmos.

5. Discussão dos dados

Efetuada a apresentação dos resultados, importa analisá-los e interpretá-los com base no contexto teórico apresentado, bem como retirar algumas conclusões dos mesmos.

Tendo em conta a análise dos dados podemos constatar que a grande maioria dos docentes refere ter uma formação inicial pouco adequada para abordar a Expressão e Educação Musical, o que aponta para um indicador bastante expressivo e que nos remete para a necessidade de uma profunda reflexão acerca do mesmo, uma vez que se trata de mais de metade da amostra. Já uma minoria dos docentes afirma ter uma formação inicial totalmente adequada. Os números apresentados são extremamente preocupantes, uma vez que a área disciplinar Expressão e Educação Musical faz parte do programa do 1.º CEB e os inquiridos afirmam que não possuem uma formação inicial adequada para lecionar a área, o que originará uma fraca formação a nível musical dos alunos. Corroborando esta ideia, Wuytack e Palheiros (1995) mencionam que a prática musical no 1.º CEB é orientada por docentes que na sua maioria não possuem uma formação suficiente, demonstrando desconhecimento dos objetivos preconizados pelo programa levando a uma falta de preparação para a sua lecionação.

Constata-se que são poucos os docentes que afirmam que a sua formação inicial é adequada para abordar a Expressão e Educação Musical: os poucos que o referem relatam ser adequada devido à aquisição da formação inicial na Licenciatura para a Docência do 2.º CEB com a variante de Educação Musical. Estes destacam que na referida formação adquiriram os conteúdos fundamentais para a sua abordagem. Em contrapartida, 11,9% dos docentes assumem não ter qualquer tipo de formação para abordar a área de Expressão e Educação Musical. Os restantes 61,9% possuem uma formação inicial pouco ou nada adequada, apontando alguns motivos, nomeadamente a aprendizagem de conteúdos insuficientes, a carga horária insuficiente da área musical na sua formação inicial, a metodologia utilizada pelos docentes ser desadequada e o programa da disciplina desajustado. Esta situação pode verificar-se com as seguintes afirmações dos inquiridos: “*A minha formação inicial não é suficiente para a abordagem da expressão musical porque durante o curso não há aprendizagem suficiente para tal*” (Docente 22); “*Não houve foco nas estratégias/métodos de abordagem para esta área*” (Docente 130), e “*As aulas de*

Educação Musical na formação inicial limitavam-se a cantar canções de carácter político” (Docente 124).

Cada vez mais se torna necessário adquirir uma formação complementar, devido à deficitária formação inicial. A área da música é o exemplo disso mesmo, como foi referido anteriormente, a formação inicial dos docentes do 1.º CEB para a abordagem da área musical é insuficiente e pouco adequada. Em contrapartida, constatámos que são muito poucos os docentes com formação complementar (12%), na sua maioria foram adquiridos na juventude através do regime de obtenção de graus em Academias e/ou Conservatórios de música, e também sem obtenção de grau em Escolas de Música, mais concretamente através da aprendizagem de um instrumento musical. Outro exemplo de consecução de formação complementar mencionada pelos inquiridos são as Ações de formação.

Apesar da grande maioria dos docentes não possuir formação complementar na área Musical, estes salientam que a mesma é importante (18%), muito importante (12,8%) e bastante importante (11,3%), uma vez que a formação contínua lhes permite adquirir conhecimentos mais específicos e aprofundados, resultando assim numa leccionação da área de Expressão e Educação Musical com mais rigor e segurança. Contudo, os inquiridos salientam outros aspetos relevantes, tais como a possibilidade de dar uma melhor resposta às exigências dos programas e de recorrer à interdisciplinaridade com mais eficácia: atente-se às respostas dos docentes 3 e 84 respetivamente: *“Tendo em conta a carga horária desta disciplina e a sua importância considero muito fundamental esta formação para o desenvolvimento não só desta disciplina como também de outras”* e *“As áreas fundamentais são sempre facilitadas com a abordagem desta disciplina”*.

Dias (2011), a este propósito, refere que *“é importante que o professor generalista invista na formação contínua para que assim se sinta com preparação musical adequada para promover não só a área da música como também as restantes”* (p. 76). A autora salienta ainda que a formação do professor generalista é fundamental, sendo que este deve *“investir na sua formação pessoal com uma componente experimental através de projectos que fortaleçam o seu trabalho, não esquecendo que as expressões artísticas integram o currículo devendo por isso ser entendidas como uma actividade intelectual e interpretativa da realidade”* (p. 77). Todavia, onze dos inquiridos mencionam que a sua formação complementar não revela ser importante para a sua prática letiva.

Apesar dos docentes em questão não assumirem qualquer importância à sua formação complementar para a prática letiva, para que haja “uma formação de qualidade na área das expressões artísticas, é essencial que os professores a assumam com seriedade, explorando-a ao máximo para promover as restantes áreas, uma vez que as artes podem funcionar como linguagens simbólicas mas também devem de assumir um lugar fulcral no processo ensino/aprendizagem” (Mota, 2002, cit. por Dias, 2011, p. 76). Para tal, a formação complementar pode auxiliar significativamente na prática letiva.

Já no que diz respeito aos docentes com formação complementar, 13% dos inquiridos mencionam que esta era relevante para a prática letiva, na medida em que a formação contínua lhes permitiu obter noções e conhecimentos mais aprofundados que por sua vez não adquiriram na formação inicial, tal como lhes permite dar uma melhor resposta às exigências dos alunos e dos programas em vigor. Em contrapartida, apesar da importância depositada pelos docentes na formação complementar, uma pequena percentagem (2,2%) dos inquiridos sem formação complementar afirma que esta revela ser pouco importante para a prática letiva. Na esteira de Fonterrada (1993, citado por Dias, 2011) é essencial “que o professor generalista invista na formação contínua para que se sinta com preparação musical adequada para promover não só a área da música como também as restantes” (p. 76).

No que concerne à preparação do professor do 1.º CEB para abordar a Expressão e Educação Musical, apesar desta ser uma área disciplinar presente no programa do 1.º CEB, a grande maioria afirma estar pouco preparada para a sua abordagem (63,2%). Tal como Palheiros e Encarnação (2007) referem, “a prática musical continua a ser muito reduzida e a música não é ensinada com regularidade, . . . os professores do 1.º ciclo possuem, geralmente, uma formação musical insuficiente e, em consequência, revelam bastante insegurança no ensino da música” (p. 29). Com valores inferiores encontram-se os docentes que se sentem preparados (28,6%) e muito preparados (4,5%). Sendo a Expressão e Educação Musical uma área disciplinar obrigatória, contemplada no programa do 1.º CEB ao encargo do professor monodocente estes valores assumem importância na medida em que revelam uma realidade que poderá comprometer significativamente a formação dos alunos.

A importância atribuída pelos docentes à área disciplinar de Expressão e Educação Musical no 1.º CEB revela ser, em grande escala (99,2%), importante, salientando algumas razões, tais como: o desenvolvimento global do aluno, o desenvolvimento de competências musicais e artísticas, o desenvolvimento da

capacidade de atenção/concentração, o relaxamento e descontração do aluno, o desenvolvimento da capacidade de memorização e o equilíbrio emocional. O que corrobora a perspectiva de Willems (Soares, 2012). Tal como Nery (2010) e Canavilhas (2010) referem, a maioria dos docentes reconhece que a Expressão e Educação Musical consiste numa área fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança, como também desempenha um papel fulcral no crescimento global da mesma, através do prazer que a música proporciona, bem como todos os benefícios que esta acarreta para o desenvolvimento de variadas capacidades.

Outras razões mencionadas pelos inquiridos foram a motivação e a interdisciplinaridade, sendo que Japiassu (1976, citado por Aires, 2011) a considera como “um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes” (p. 218). Pombo, Guimarães e Levy (1994) referem ainda que se trata de uma “prática de ensino que promove o cruzamento dos saberes disciplinares” (p. 16).

A ludicidade da prática letiva, a possibilidade de o aluno aprender música e a música como coadjuvante de outras áreas foram o exemplo de outras razões referenciadas pelos inquiridos.

A importância atribuída pelos docentes à Expressão e Educação Musical na aprendizagem das diversas áreas disciplinares revelou-se bastante positiva, sendo que a maioria dos docentes destacou ser, por grau de importância, muito importante, importante e bastante importante respetivamente. Destacamos ainda, que os valores apresentados são muito próximos, sendo que não existe uma área em que o contributo da Expressão e Educação Musical seja mais significativo do que noutra.

É possível constatar que as Expressões ocupam três horas semanais da carga horária do 1.º CEB (cf. Figura 1), o que demonstra ser um tempo escasso para lecionar as quatro áreas das Expressões, comparativamente ao número de horas destinadas às restantes áreas disciplinares. No que se refere à frequência com que os docentes abordam a Expressão e Educação Musical, estes assumem, na sua grande maioria, que a abordam apenas uma vez por semana (55,6%): os inquiridos que trabalham esta mais amiúde surgem numa percentagem bastante inferior, designadamente 29,3%, duas vezes por semana e 11,3%, três vezes por semana. Coincidindo com estes resultados, Palheiros e Encarnação (2007) afirmam que “a prática musical continua a ser muito reduzida e a música não é ensinada com regularidade, . . . [uma vez que] os professores do 1.º ciclo possuem, geralmente, uma

formação musical insuficiente e, em consequência, revelam bastante insegurança no ensino da música” (p. 29).

O exemplo de outros fatores e causas responsáveis pela não lecionação das Expressões pelo professor titular, na esteira de Castro (2007), são: o aparecimento da área das Expressões como AEC, uma vez que “induz nos professores titulares de turma o esquecimento das Expressões como componentes do currículo, uma vez que sentem, e afirmam, que as [AEC] colmatam essas áreas do currículo” (p. 24). A lecionação das AEC por professores especializados, veio reforçar nos professores titulares a ideia de que não possuem formação especializada para o ensino das Expressões; este sentimento associado à urgência em cumprir o programa das restantes áreas disciplinares, e que retira tempo de abordagem à área das Expressões, contribui para que os docentes deleguem nos professores das AEC a abordagem da Expressão e Educação Musical (Castro, 2007).

São vários os blocos existentes no programa curricular da área disciplinar de Expressão e Educação Musical, os quais devem ser abordados de igual modo; todavia, tal não acontece. Nos dias de hoje, os docentes abordam com mais frequência os blocos onde se sentem mais à vontade, tais como o bloco *Jogos e exploração: voz*, algumas vezes (59,4%) e muitas vezes (30,1%). No que diz respeito ao bloco *Jogos de exploração: corpo* abordam algumas vezes (66,2%) e muitas vezes (25,6%). Estes resultados podem ser entendidos através da perspectiva de Dias (2011), na medida em que atualmente se confunde “expressão musical com cantar umas canções temáticas, audições de músicas infantis e improvisação de umas coreografias que servem para os alunos apresentarem nos dias festivos ou complementar outras áreas curriculares” (p. 75).

Relativamente aos restantes blocos presentes no programa curricular, os valores já não são tão satisfatórios, uma vez que os abordam raramente e apenas algumas vezes, talvez por não serem tão acessíveis e por serem mais complexos. Isto é, no que se refere ao bloco *Jogos de exploração: instrumentos* lecionam raramente (46,6%) e algumas vezes (42,9%); no que concerne ao bloco *Experimentação, desenvolvimento e criação musical: desenvolvimento auditivo* abordam algumas vezes (54,1%), raramente (31,6%) e, com uma percentagem inferior, (12%) muitas vezes. O bloco *Experimentação, desenvolvimento e criação musical: expressão e criação musical* é abordado na sua maioria algumas vezes (48,9%) e raramente (39,8%); já o bloco *Experimentação, desenvolvimento e criação musical: representação do som* é desenvolvido algumas vezes (49,6%) e raramente (32,3%). Estes blocos ainda

possuem percentagens de alguma forma relevantes, na medida que há inquiridos que afirmam que nunca os abordam na sua prática letiva.

Segundo estes resultados, Dias (2011) refere que “A Expressão Musical integra o programa do [1.º] CEB, como também consta das planificações . . . [Todavia,] não são desenvolvidas diariamente actividades no âmbito da música, embora estas constem das respectivas planificações” (p. 65).

Desta forma, são evidentes os vários momentos em que os docentes recorrem à Expressão e Educação Musical na prática educativa. Segundo os resultados apresentados os momentos mais recorrentes são: para preparar apresentações públicas com as crianças (80,5%) e; como motivação para as outras áreas de conteúdo (65,4%), menosprezando assim a interdisciplinaridade. Recorrem também à área em momentos específicos definidos na planificação, e sempre que tal se justifique (57,9%).

Como é possível constatar através da presente análise, a formação específica ao nível musical na formação inicial desencadeia nos professores uma série de constrangimentos na abordagem da Expressão e Educação Musical, sendo que os principais fatores, mencionados pelos mesmos, foram a falta de formação teórico-prática (40,9%), a falta de recursos, nomeadamente a falta de material de apoio à Expressão e Educação Musical (11,8%).

Outro constrangimento sentido é a falta de tempo, uma vez que os programas das outras áreas disciplinares são demasiado extensos (12,7%), retirando parte da carga horária atribuída à área das Expressões, a qual só por si já é diminuta. Na esteira de Freitas (2003), “o currículo das escolas portuguesas é efectivamente mutilado porque lhes não é concedido desenvolver áreas fundamentais para a educação das crianças e jovens, entre as quais a música” (p. 13). De acordo com este último constrangimento mencionado pelos inquiridos, Sousa (2003) refere que

uma educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional”. (p. 63)

Tendo em conta a deficitária formação inicial dos docentes e aos variados constrangimentos presentes na abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB, os docentes foram levados a indicar a sua perspetiva acerca do responsável para lecionar a área de Expressão e Educação Musical, sendo que a esmagadora maioria (82%) referiu que deveria ser lecionada pelo docente especializado em música em colaboração com o professor titular de turma. A solução mais mencionada pelos docentes vai ao encontro da perspetiva de Dias (2011), quando afirma que “a formação de um professor generalista contempla uma componente musical, no entanto, estes podem não se sentir vocacionados para a explorar, devendo esta ficar a cargo de um especialista coadjuvando o professor generalista” (p. 76).

Como referimos, a grande maioria dos inquiridos é da opinião de que o responsável pela leção da Expressão e Educação Musical deveria estar ao encargo do docente especializado em colaboração com o professor titular de turma, e as razões com mais menções foram: devido à possibilidade de existir uma coadjuvação entre pares, permitindo obter melhores resultados de aprendizagem (41,6%) e a existência de um professor com formação específica na área (18,2%). No entanto, foram mencionadas outras razões que justificam a escolha mencionada, tais como, a existência de uma interdisciplinaridade. Uma vez que a “interdisciplinaridade não rompe com as disciplinas, apenas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou da visão global das diferentes disciplinas” (Pacheco, 2001, p. 84), desta forma, permite auxiliar o professor na transmissão dos conhecimentos e aos alunos na aprendizagem dos mesmos.

Podemos reforçar ainda com as seguintes afirmações dos inquiridos: “*Na minha opinião, a música é transversal a todas as áreas e o professor titular de turma poderá utilizar a música em diferentes contextos e com diversas finalidades*” (Docente 11); “*A coadjuvação permitiria a ponte entre as expressões e as restantes áreas*” (Docente 75), e “*A aprendizagem de conteúdos mais técnicos deve ser proporcionada por quem tem conhecimentos específicos, mas o professor titular também pode articular as áreas de expressões com as restantes áreas disciplinares*” (Docente 125).

O exemplo de outras razões mencionadas por 7,8% dos inquiridos são o desenvolvimento de competências específicas dos alunos através do professor especializado e a existência de insegurança na abordagem dos conteúdos por parte do professor titular de turma.

Na presente investigação questionámos os docentes se existiam alguns aspetos que achassem que fossem pertinentes ao estudo e à área de Expressão e

Educação Musical, desta forma o aspeto mais referenciado foi a falta de formação contínua na área Musical, o que levanta algumas interrogações e preocupações, visto que um professor deve estar em constante formação, para assim atualizar e enriquecer os conhecimentos.

A formação de professores só tem sentido se for capaz de estar ao serviço de satisfação das necessidades dos alunos, dos professores, da organização-escola e da comunidade educativa. Este processo supõe que a formação de professores seja capaz de exercer uma ação transformadora: no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e operativo dos alunos; no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no desenvolvimento da eficácia e da eficiência da organização e, ainda, no desenvolvimento da comunidade educativa. (Casanova, 2013, p. 3)

Todavia, foram mencionados outros aspetos também importantes, como: a possibilidade de reformulação do currículo (programas das áreas disciplinares); a criação de equipas nas escolas responsáveis pela área das Expressões e a colocação de um professor especializado em Música em todas as escolas, dando assim, uma melhor resposta às necessidades dos alunos; a receptividade das crianças à música, visto que com professores interessados na área e com formação adequada para a sua abordagem as crianças ficam mais recetivas à Música; e por fim, a valorização do trabalho realizado nas AEC. É importante salientar que o contributo das AEC são fundamentais para o reconhecimento da importância da educação artística no desenvolvimento das crianças,

desde que esta seja lecionada por professores especialistas, e que exista uma articulação plena entre o professor generalista e o professor especialista. . . . é crucial ter em conta que estas actividades são de frequência facultativa, e se os professores titulares não a trabalharem, muitos alunos não terão a possibilidade de a vivenciar". (Dias, 2011, p. 77)

Como é possível verificar pelas menções dos inquiridos, para que o ensino da música resulte eficazmente nas escolas, são variados os aspetos a melhorar, designadamente o currículo, a formação dos professores do 1.º CEB e a organização das equipas de docentes nas escolas. Desta forma, concluída a discussão dos dados, damos a conhecer de seguida as conclusões retiradas da presente investigação.

Conclusão

Este trabalho investigativo pode ser visto como o fruto de uma experiência pessoal e acadêmica, com vista a melhorar a prática educativa dos professores monodocentes do 1.º CEB ao nível do Ensino da Música. Todavia, não seria possível concretizar esta investigação sem o contributo da Prática de Ensino Supervisionada. Foi através dos momentos de estágio e em conversa com colegas, na altura recém-licenciadas e mestres, que nos deparamos com alguns constrangimentos sentidos na lecionação da Expressão e Educação Musical. Podemos ainda afirmar que durante os momentos de observação em contexto de estágio não nos foi possível assistir a um único momento onde fosse abordada a área disciplinar em causa. Desta forma, achámos por bem fazer esta investigação e tentar perceber onde se encontram as lacunas na abordagem da área disciplinar.

No que respeita à reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas, tentámos ser o mais crítico-reflexivos possível, mostrando sempre os pontos mais positivos, os pontos menos positivos e aspetos a melhorar enquanto profissionais de educação, na medida em que um professor deve estar em constante reflexão e atualização/formação, para assim ser melhor profissional e atender às necessidades dos alunos.

Relativamente à investigação realizada, tentámos perceber se a formação inicial dos professores do 1.º CEB é adequada para abordar a área disciplinar de Expressão e Educação Musical, bem como os constrangimentos sentidos na sua abordagem. Ao longo da análise dos resultados obtidos, foi-nos possível retirar algumas conclusões, pelo que passamos a indicá-las.

Segundo os dados obtidos na presente investigação a grande maioria dos professores do 1.º CEB não possui uma formação inicial adequada para a abordagem e lecionação da Expressão e Educação Musical, traduzindo-se em insegurança e na incorreta abordagem da área. Segundo Wuytack e Palheiros (1995) e Almeida (2001), apesar dos professores assumirem que a abordagem da área musical contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, e ser, acima de tudo, importante no currículo deste nível de ensino, estes acabam por demonstrar um desconhecimento dos objetivos presentes no programa, não se sentindo preparados para lecionar esta área, condicionando assim a aprendizagem dos alunos. Ou seja, na perspetiva de Almeida (2001, cit. por Dias, 2011), as crianças não adquirem as competências essenciais a nível musical correspondente ao 1.º CEB, porque "os professores evitam

tratar os conteúdos musicais como forma de se prevenirem contra eventuais erros, o que faz com que em muitos casos não abordem a Expressão Musical ou fazem-na com elevadas limitações” (p. 7).

A conclusão referida anteriormente leva-nos a outras conclusões, tais como, a falta de formação contínua dos docentes. Apesar de possuírem uma formação inicial na área musical pouco adequada, estes não atualizam os seus conhecimentos para que a possam lecionar com mais especificidade e segurança. Deste modo, é necessário existir na formação inicial e contínua dos professores generalistas um maior investimento na atualização de estratégias de ensino “de forma a ir ao encontro de práticas que sejam mais benéficas para o aluno ao longo de todo processo ensino/aprendizagem, tirando partido das potencialidades das Expressões Artísticas para promoverem as restantes áreas curriculares” (Dias, 2011, p. 79).

Chegámos também à conclusão que os professores titulares não abordam os diferentes blocos presentes no programa da Expressão e Educação Musical com a mesma frequência, visto que nem todos os blocos possuem o mesmo grau de dificuldade.

Na nossa perspetiva o programa de Expressão e Educação Musical devia ser repensado, pois existem objetivos que não são alcançados devido à preparação do professor, bem como os aspetos culturais e os costumes da sociedade em que a criança está inserida. Assim sendo, certos objetivos deviam ser repensados e adaptados, ao público alvo, bem como ao orientador, neste caso o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Reis (2012) defende que “perante uma sociedade tão exigente, é indispensável promover ajustes em vários domínios, particularmente no plano da educação, de forma a preparar o indivíduo para desempenhar um papel ativo na sociedade moderna e permitir-lhe uma integração ‘natural’ no modo de vida” (p. 7).

No entanto, surge-nos outra questão: é o programa que tem de ser repensado ou os professores é que têm de se adaptar aos objetivos do programa?

Segundo a Conferência Mundial de Educação Artística (2006, p.7, citado por Reis, 2012), atualmente é necessário cada vez mais um elevado número de trabalhadores com as seguintes características: devem ser inovadores, criativos e devem adaptar-se a qualquer situação. Já no que diz respeito aos sistemas educativos estes “têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educadores destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar

criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspectos da existência humana” (p. 8).

Comparando a área das Expressões com as restantes áreas, estas não têm destinado o mesmo tempo de instrução, o que dificulta ainda mais o ensino da Expressão e Educação Musical, pois apesar de os professores monodocentes possuírem limitações na sua abordagem, ainda têm um tempo extremamente reduzido para a lecionar, comparativamente às restantes áreas. Contudo outro fator que implica esta escassez de tempo de lecionação é a extensão dos programas das restantes áreas, o que vai delimitar e por vezes anular o tempo destinado à abordagem das expressões artísticas.

Na esteira de Wuytack e Palheiros (1995), as expressões e, em particular a Expressão e Educação Musical, ao longo do século XX “têm percorrido um caminho, por vezes difícil, entre a imposição de currículos baseados no saber ‘ler, escrever e contar’, e a ideia [elitista] de que a música é um privilégio reservado a seres particularmente dotados” (p. 9). Aliada a esta ideia, Lima (2003) refere que enquanto a Música “não for pensada como uma das formas de conhecimento, que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto como acessório” (p. 84).

Reforçando esta escassez de tempo para abordar as expressões, bem como a imposição do cumprimento do programa das restantes áreas, o professor monodocente por vezes, e sem ser propositado, acaba por não abordar como deveria a Expressão e Educação Musical, uma vez que tem o reforço das AEC. Com o surgimento das AEC os professores titulares passaram, aos poucos, para segundo plano, a abordagem à Expressão e Educação Musical, uma vez que poderiam contar com a colaboração de um professor especializado responsável pela referida área. Todavia, tem sido menosprezado um pormenor fundamental que é a articulação entre ambos os professores, uma vez que nem sempre existe contacto e/ou transmissão dos conhecimentos abordados (Moreira, 2012). Referimos também o facto de a participação dos alunos nas AEC ser de carácter facultativo, o que pode invalidar o contacto de todos os alunos com esta área disciplinar.

É importante referir ainda que as AEC são um contributo muito importante na medida em que fomentam a educação artística, “desde que esta seja lecionada por professores especialistas, e que exista uma articulação plena entre o professor generalista e o professor especialista” (Dias, 2011, p. 77).

Consideramos que o presente relatório de estágio dá resposta aos objetivos delineados. Contudo, reconhecemos o facto de o número de inquiridos respondidos ser inferior ao número de questionários entregues, uma vez que, nem todos os professores estavam dispostos a responder aos mesmos, o que poderia ter condicionado a obtenção de dados de forma abrangente.

Dando continuidade a esta investigação, seria também interessante que no futuro fosse investigada a temática da formação inicial de professores, visto que não é adequada nem suficiente para a abordagem da área de Expressão e Educação Musical. Dando seguimento a esta ideia podemos questionar o porquê de ainda existir lacunas na formação de professores no que diz respeito às expressões artísticas, em pleno século XXI.

O exemplo de futuros estudos que dariam continuidade a esta investigação seria identificar as causas existentes para a diferenciação de tempo de lecionação das expressões em relação às restantes áreas, uma vez que devem ser vistas com o mesmo grau de importância, e contemplar o mesmo tempo de lecionação.

Com os dados recolhidos pudemos dar respostas aos objetivos delineados. A análise dos dados recolhidos possibilitou-nos chegar às seguintes conclusões:

- A maioria dos professores do 1.º CEB sente-se pouco preparada para abordar a área de Expressão e Educação Musical;
- Os constrangimentos mencionados pelos inquiridos na abordagem da Expressão e Educação Musical são a falta de formação: teórico-prática, instrumental e formação contínua; falta de recursos (instrumentos musicais e material de apoio à área disciplinar) e o tempo demasiado limitado para a abordagem da Expressão e Educação Musical;
- As potencialidades inerentes à abordagem Expressão e Educação Musical referidos pelos docentes inquiridos são: o desenvolvimento global do aluno; o desenvolvimento de competências musicais e artísticas; desenvolvimento da capacidade de atenção/concentração; e a motivação, não só dos alunos, mas como meio de motivar para aprendizagem de conteúdos das restantes áreas;
- A relevância da Expressão e Educação Musical no 1.º CEB é referida na sua grande maioria de forma positiva, principalmente no desenvolvimento da aprendizagem das Expressões, no entanto assume também um papel fundamental para as restantes áreas de ensino;

- A formação que os professores do 1.º CEB têm para abordar a Expressão e Educação Musical é na sua maioria pouco adequada;
- As principais carências de formação ao nível do ensino da Expressão e Educação Musical são a falta de segurança, a falta de conhecimento específico dos conteúdos, para assim dar melhor resposta às exigências dos alunos;
- Os professores do 1.º CEB dão importância à sua formação musical, no entanto, a grande maioria não possui uma formação inicial suficiente para a abordagem da Expressão e Educação Musical. No que se refere aos docentes com formação complementar assumem que esta é importante para lecionar a área disciplinar, na medida em que lhes possibilitou adquirir conhecimentos mais aprofundados e específicos, permitindo-lhes conseqüentemente dar melhor resposta às exigências dos alunos e dos programas.

Em suma, podemos verificar que, embora os docentes reconheçam a importância do ensino da Música para os alunos, estes apresentam um elevado número de lacunas científicas e pedagógico-didáticas na sua formação inicial. Patenteiam ainda bastante insegurança na abordagem da Expressão e Educação Musical, o que não é benéfico para o currículo dos próprios alunos, uma vez que estes poderão ser prejudicados na obtenção dos conhecimentos necessários e adequados ao seu processo formativo; assim como no modo como os deveriam adquirir.

Gostaríamos de salientar, por último, que ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, quer seja na reflexão, quer na investigação empírica, procurámos ser sempre o mais rigorosos possível e procurámos melhorar as nossas competências; no entanto, temos a consciência de que não foi possível atingir o desempenho ideal. Ainda assim, acreditamos que ao longo do nosso percurso profissional poderemos melhorar as nossas competências enquanto profissionais de educação, uma vez que a formação é um processo inacabado e que deve ser realizado ao longo da vida.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Aguiar, M. C. (2014). *O Ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso múltiplo* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Aires, J. (2011). *Integração curricular e interdisciplinaridade: Sinónimos?. Educação & realidade*, 36 (1), 215-230. Obtido de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9930/11573>
- 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.
- Almeida, C. (2001). Contributo para a história do ensino da música em Portugal: estudo sobre motivação no ensino-aprendizagem da música na escolaridade obrigatória no Alto Minho. *II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudo da Criança.
- Artiaga, M. (2010). *Ensino da Música: Ensino geral*. In S. Castelo Branco (Ed.) enciclopédia da música em Portugal no século XX (Vol.II, pp. 402-406). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e debates.
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2009). *Relatório de 2008/2009 sobre o programa de actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo de Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo (3ª edição)*. Lisboa: Edições 70.
- Beaumont, M., Baesse, J., & Patussi, M. (2006). *Aula de música na escola: Integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores*. *Revista da abem*, 14, 115-123.
- Canavilhas, G. (2010). *A educação artística e a formação de públicos*. Lisboa: Centro Nacional de Cultura e Clube Unesco.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. (2013). *Avaliação da formação contínua de professores*. In Teresa Estrela et al. (Coords), *Formação profissional: Investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (ISBN: 978-989-8272-17-1).

- Castro, M. (2007). As actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 22-26.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.). New York: Routledge.
- Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer n.º 2/99, Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação dos saberes. Diário da república – II série, de 20 de setembro.
- Cortez, C. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado – ponencias: didáctica de la expresión musical – la didáctica de la música en la formación del profesorado en Hungría a través de la concepción pedagógica de Zoltan Kodály en los años 90*. Kecskemét: Instituto de Pedagogia Musical Zoltán Kodály.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. *Aprova a reorganização curricular do ensino básico*.
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 14 de outubro. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014. *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Aprova os planos dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro de 2010. *Padrões de desempenho docente.*
- Dias, M. (2011). *Operacionalização da expressão musical no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Escola Superior de Educação de Viseu. (2012). *Regulamento do segundo ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Obtido de <http://www.esv.ipv.pt/Cursos/apresentacao.aspx?value=18>
- Figueiredo, S. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da abem*, 11, 5-61.
- Fonterrada, M. (2007, outubro). Diálogo interáreas: O papel da educação musical na atualidade. *Revista da abem*, 18, 27-33.
- Formosinho, J. (1998). *Educação para todos: – O ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica.* Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização.* Loures: Lusociência.
- Freitas, C. (2003). *O currículo mutilado: A persistência do preconceito academicista nas escolas portuguesas.* Braga: Universidade do Minho.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens.* Lisboa: Editorial Estampa.
- Gainza, V. (1982). *Estudos de psicopedagogia musical.* S.Paulo: Summus Editorial.
- García, P. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado – ponencias: didáctica de la expresión musical: La evolución i desarrollo musical a través de las teorías de Piaget.* Madrid: Rela Conservatório Superior de Música.
- Gardner, H. (1998). Uma nova concepção de inteligência. *Noésis*, 48, 14-17.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática.* Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade escolar.* Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho por projeto I – aprendendo por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lima, S. (2003). A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da abem*, 8, 81-85.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marques, C. (2002). *Diferenciação curricular: Conceções e práticas curriculares de professores* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, T. (2012). *A educação musical nos jardins-de-infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências* (Tese de doutoramento). Valladolid: Universidade de Valladolid.
- Nery, R. (2010). Semear para colher através da Música. *Boletim dos Professores*, 18, 4-5.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.). *Refletir sobre a prática profissional*, (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, R. (s/d). Realidade da profissão do professor numa escola para todos. Obtido de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000686.pdf>
- Oliveira, S. (12 de novembro de 2008). Obtido de Portal da Educação: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13610&langid=1>
- Orff, C., & Keetman, G. (1974). *Orff-Schulwerk. Música para crianças* (Vols. 1-2, M. Martins, Trad. E Adapt.). Mainz: Schott.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Palheiros, G., & Encarnação, M. (2007). Música como actividade de enriquecimento curricular no 1.ºCEB. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 27-36.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pocinho, M. (1999). *A música na relação mãe-bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2013). *Do “eduquês ao “ignorantês”*. Obtido de <https://www.facebook.com/ceu.roldao/posts/725226470869767>
- Sánchez, M. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado: Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical y la importancia del movimiento corporal en el aprendizaje*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Soares, D. (2012). *O ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico: Das orientações da tutela à prática lectiva* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spanevello, C., & Bellochio, C. (2005). Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: Analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da abem*, 12, 89-98.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami – Florida: Warner Bros. Publications.
- Swanwick, K. (1991). *A basis for music education*. Windsor: NFER – Nelson publishing company.
- Torres, R. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica

apresentadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Willems, E. (1967). *Solfejo: Curso elementar*. Lisboa: Valentim de Carvalho Editores.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição musical activa. Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 11 - Questionário

Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Este tem como principal objetivo compreender as perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à sua formação a nível musical, para a lecionação da área disciplinar de Expressão e Educação Musical.

A sua participação é fundamental para a realização deste estudo. Solicito, deste modo, que responda com rigor e sinceridade às questões colocadas. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião em relação ao assunto referido.

O questionário é anónimo, de fácil preenchimento, e os dados obtidos destinam-se apenas a fins académicos. Por favor, assinale com um X a(s) resposta(s) que considera mais adequada(s), ou especifique quando necessário.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Parte I

Dados de caracterização sociodemográfica

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** _____(anos)

3. **Tempo de serviço:** _____(anos)

4. **Habilitações académicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra. Especifique: _____

5. Situação profissional:

- Quadro de Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado(a)
- Outra. Especifique: _____

Parte II
Dados relacionados com a área disciplinar de Expressão e Educação Musical

1. Em que medida considera que a sua formação inicial é adequada para a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- | Nada adequada | Pouco adequada | Adequada | Muito adequada | Totalmente adequada |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.1. Justifique a sua resposta.

2. Tem Formação Musical para além da adquirida na sua formação inicial?

- Sim Não

2.1. Se respondeu sim, refira qual é o tipo de formação que possui.

2.2. Até que ponto considera que essa formação complementar é relevante para a sua prática?

- | Nada importante | Pouco importante | Importante | Bastante importante | Muito importante |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.3. Justifique a sua resposta.

3. Como professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico em que medida se sente preparado(a) para abordar a Expressão e Educação Musical?

Nada preparado	Pouco preparado	Preparado	Muito preparado	Totalmente preparado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Considera importante a abordagem da Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

4.1. Indique duas razões que justifiquem a sua resposta.

5. Se respondeu sim, à questão anterior, refira em que medida a considera importante?

Parâmetros		Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante
Aprendizagem das áreas disciplinares	Português					
	Matemática					
	Estudo do Meio					
	Expressão e Educação Físico-Motora					
	Expressão e Educação Artística					
	Expressão e Educação Dramática					

6. Com que frequência aborda a área de Expressão e Educação Musical nas suas aulas?

1 vez por semana

2 vezes por semana

3 vezes por semana

4 vezes por semana

Todos os dias da semana

7. Refira a frequência com que, na sua prática pedagógica, promove aprendizagens no âmbito dos blocos seguintes.

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Bloco 1	Jogos de exploração: voz					
	Jogos de exploração: corpo					
	Jogos de exploração: instrumentos					
Bloco 2	Experimentação, desenvolvimento e criação musical: desenvolvimento auditivo					
	Experimentação, desenvolvimento e criação musical: expressão e criação musical					
	Experimentação, desenvolvimento e criação musical: representação do som					

8. Refira em que momento(s) recorre, na sua prática letiva, à Expressão e Educação Musical.

Momentos específicos definidos na planificação

Sempre que tal se justifique

Como motivação para as outras áreas de conteúdo

Como forma de relaxamento

Para preparar apresentações públicas com as crianças (ex., festas de Natal)

Outro(s). Qual(ais)? _____

9. Quais são os principais constrangimentos que encontra ao abordar a Expressão e Educação Musical?

10. Na sua opinião, a área disciplinar de Expressão e Educação Musical deve ser lecionada por quem?

Apenas pelo docente titular de turma

Apenas pelo docente especializado em música

Pelo docente especializado em música em colaboração com o professor titular de turma

10.1. Justifique a sua resposta.

11. Caso julgue oportuno, refira ainda algum aspeto que considere pertinente neste âmbito.

Grata pela sua colaboração
Ana Isabel Gonçalves da Costa

Anexo 12 – Autorização da DGE para implementação do questionário

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0597700001, com a designação *Questionário aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.*, registado em 28-04-2017, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Isabel Gonçalves da Costa

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

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos 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. No caso presente de recolha de dados junto de alunos menores (menos de 18 anos), as autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento. 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.

Anexo 13 - Pedido de autorização aos Diretores dos Agrupamentos

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

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Ana Isabel Gonçalves da Costa, 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 das perspetivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à sua formação a nível musical para a lecionação da área disciplinar de Expressão e Educação Musical. Como tal, vem por este meio requerer a V. Ex^a., autorização para aplicar questionários aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, das várias escolas 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 n.º 0597700001).

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: [REDACTED] e o número de telemóvel [REDACTED].

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, 26 de maio de 2017

Ana Isabel Gonçalves da Costa