



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico

**Perspetivas do docente generalista:
espaço da Expressão Musical no
currículo do 1.º CEB**

Rafaela Morais Silva Gonçalves
Porto



Índice

Índice	2
Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract rever.....	6
Lista de acrónimos e siglas.....	7
Índice de anexos.....	8
Introdução.....	9
Parte I – Revisão Bibliográfica do Tema	10
1. Educação em Portugal: 1.º ciclo do Ensino Básico.....	10
2. Expressão Musical.....	12
3. A Expressão Musical em Portugal.....	15
4. A Música como ferramenta pedagógica	18
5. Formação de Professores Generalistas no ensino da Expressão Musical	21
6. Formação de Professores de Educação Musical	25
7. A Cooperação entre professores e a interdisciplinaridade	28
Parte II – Opções metodológicas	30
1. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Informação.....	31
Parte III – Descrição e análise dos resultados obtidos	34
1. Introdução e Finalidades.....	34
2. Exposição dos resultados dos inquéritos por questionário.....	34
3. Discussão dos resultados obtidos.....	47
3.1. Importância que o professor generalista atribui à Expressão Musical.....	48
3.2. Formação de professores na EA.....	48
3.3. Articulação das cinco horas semanais da EA	49
Considerações Finais.....	51
Referências Bibliográficas	53
Anexos	59



Agradecimentos

A menina que dizia querer ser professora está prestes a terminar o seu sonho. E, por isso, importa salvar e agradecer a algumas pessoas que tiveram um papel fundamental no seu percurso.

Gostaria de agradecer à Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa que me acompanhou e orientou grande parte deste trabalho. Pela disponibilidade sempre prestada e por acreditar que seria um bom tema a investigar.

Agradecer também à Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves, que teve um papel essencial ao longo de todo o meu percurso académico. Por ser uma professora de excelência que preza por ser sempre melhor. Grata ainda por abrir os braços e acolher-me quase na reta final deste trabalho, sabendo ainda que havia muito por fazer. Grata pelos “pozinhos de perlímpim” finais.

A duas pessoas que sem elas nada disto seria possível, os meus pais, que me acompanharam, apoiaram e deixaram-me voar sempre atrás dos meus sonhos. Pela educação que me deram, responsabilizando-me por dar sempre o melhor em tudo o que queria fazer. Está nas minhas mãos recompensar-vos um bocadinho que seja por todo o vosso esforço.

Ao meu irmão, que apesar de me tomar como exemplo de irmã mais velha, é dele que agarro todo o rigor e perseverança para nunca desistir e querer dar sempre o melhor. Aos meus queridos avós, Elvira e António Cândido, que estiveram sempre presentes na minha vida, tal como uns pais. Sei que se orgulham muito do que conquistei ao longo da vida, é também por eles! É difícil falar destes dois amores, só eu sei como ficam os meus olhos sempre que quero falar deles.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela formação que nos ofereceu e por acreditar que tem docentes de excelência.



À Mariana Costa, pela amizade que surgiu de um acaso. Por ser a melhor companheira de sempre. Por estar sempre nos bons e maus momentos. Pelas diferenças e pelas igualdades que nos unem. Pelos choros e pelas enormes gargalhadas. Porque sem ela isto não teria o mesmo sabor, à nossa! Que o acaso da nossa amizade seja um acaso para a vida toda.

Ao André, por estar sempre ao meu lado, pela paciência, pela preocupação, pelo amor! Por ser o meu ouvinte de desânimos e sucessos e pela valorização sempre tão entusiasta do meu trabalho.

À “equipa Erasmus” que ficará para sempre guardada no meu coração. Sem elas não poderia partir para esta aventura tão desejada. E que aventura! Por todos os sorrisos e por todas as lágrimas, a elas, Mariana, Ana Sofia, Rita e Lícia, um grande agradecimento por tornarem isto possível.

A todos os meus amigos e familiares que acreditaram que seria capaz.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry)



Resumo

O presente relatório apresenta uma investigação de dois anos que pretende compreender quais são as perspetivas dos docentes generalistas, tendo em conta o espaço da Expressão Musical no currículo do 1.º CEB.

Ao longo do relatório é possível encontrar temas que respeitam a área da educação, a área da música e ainda a formação de professores. O esclarecimento dos conceitos essenciais permite a compreensão de todo o processo investigativo, bem como a interpretação dos resultados alcançados.

No que respeita as opções metodológicas, a opção foi por estudo qualitativo com recurso a um inquérito por questionário cujos destinatários são os professores do 1.º CEB e professores especialistas de Expressão Musical. Desta forma, foram inquiridos 143 professores, sendo eles professores do 1.º CEB, professores generalistas responsáveis pelas atividades de Expressão Musical e ainda professores especialistas. Os principais resultados apontam para a importância que os professores generalistas atribuem à Expressão Musical e de que modo é feita a gestão da Educação Artística (EA) uma vez que, na matriz curricular do 1.º CEB, são destinadas cinco horas semanais.

Palavras-chave: Educação, Música, Expressão Musical, Formação de Professores.



Abstract

This report presents an investigation of two years which helps to understand what are the perspectives of generalist teachers, taking into account the space of musical expression in the curriculum of 1.º CEB. Throughout the report it is possible to find topics that relate to the area of education, the area of music and also the formation of teachers. The clarification of essential concepts helps to understand all the investigative process and the results achieved. As regards the methodological options, the option was a qualitative study using a survey by questionnaire whose recipients are the teachers of the 1.º CEB and expert teachers of musical expression. In this way, were surveyed 143 teachers, they are teachers of 1.º CEB, generalist teachers responsible for musical expression and even teachers specialists. The main results point to the importance that the generalist teachers attach to musical expression, and in what way is made the management of Artistic Education (EA) once, in the curricular matrix of 1.º CEB, are intended for five hours per week.

Keywords: Education, Music, Musical Expression, Teachers Formation



Lista de acrónimos e siglas

Art. - Artigo

DL – Decreto-Lei

EA – Educação Artística

ME – Ministério da Educação

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – Segundo Ciclo do Ensino Básico



Índice de anexos

Anexo 1 – Estudo da população habitacional e estabelecimentos de ensino na Área Metropolitana do Porto

Anexo 2 – Municípios da área do Grande Porto selecionados

Anexo 3 – Inquérito por questionário (pré-teste)

Anexo 4 – Inquérito por questionário



Introdução

O presente relatório de estágio intitulado por “Perspetivas do docente generalista: Espaço da Expressão musical no currículo do 1.º CEB”, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação inicial da Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa e atual orientação da Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves.

Este relatório de estágio debruça-se essencialmente sobre o espaço que a Expressão Musical ocupa no currículo e as perspetivas dos docentes generalistas do 1.º CEB, uma vez que, atualmente, a matriz curricular do 1.º CEB destina cinco horas semanais à Educação Artística (EA). Será tempo suficiente uma vez que é repartido pelas vertentes da EA? Como fazem, os docentes generalistas, gestão destas horas? Onde fica a Expressão Musical?

Nesta investigação, procurou-se entender como é feita a gestão da Expressão Musical uma vez que pode ser lecionada por um professor generalista ou por um professor especialista.

O relatório de estágio está organizado em capítulos, sendo o primeiro destinado à revisão bibliográfica, onde são confrontados vários temas considerados centrais na discussão desta investigação, como a Educação em Portugal, a Expressão Musical em Portugal e a Formação de professores generalistas e professores de Educação Musical.

No segundo capítulo, é apresentado o enquadramento metodológico e no terceiro capítulo, a descrição e análise dos resultados obtidos, onde é possível verificar a importância que os professores atribuem à Expressão Musical no currículo.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde surgem as conclusões a que os resultados permitiram advir, assim como as referências bibliográficas que sustentam toda a teoria apresentada ao longo do relatório.



Parte I – Revisão Bibliográfica do Tema

1. Educação em Portugal: 1.º ciclo do Ensino Básico

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

O Sistema Educativo Português está organizado em níveis de educação, formação e aprendizagem: a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior.

No que respeita ao ensino básico, este corresponde à escolaridade obrigatória, onde abarca todas as “crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade” (Decreto-Lei nº 85/2009, art. 2º). A escolaridade obrigatória encarrega o encarregado de educação de proceder à matrícula do seu educando “em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes” (DL nº 85/2009, art. 2º).

De acordo com o DL nº 55/2018, o ensino básico visa “assegurar aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos de nível secundário” (DL nº 55/2018, art. 7º). Por esta razão, o ensino básico possui duas ofertas educativas: ensino básico geral e os cursos artísticos especializados.

O governo estabeleceu alguns objetivos específicos para cada ciclo de estudo, que se integram nos objetivos gerais. Desta forma, menciona que o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) deve ter em consideração “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL nº 46/86).

Assim, para que os objetivos sejam alcançados, foram identificadas várias áreas de intervenção sendo elas a valorização do 1.º CEB; a total ocupação dos tempos escolares; a alteração do sistema de avaliação dos alunos; a aplicação de programas de apoio à



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

recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem; a participação das famílias nas atividades escolares e no acompanhamento da situação educativa das crianças, entre outras.

O 1º ciclo do ensino básico recorrente permite-lhe essencialmente desenvolver a capacidade de usar corretamente a língua portuguesa (oral e escrita) e conceitos de matemática em situações do quotidiano.

O 2º e o 3º ciclos permitem-lhe prosseguir estudos e desenvolver algumas competências profissionais. (Direção-Geral da Educação |DGE|)

Também nas áreas de competências implementadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a escola estabelece prioridades para o desenvolvimento do planeamento curricular. Assim, visam: a valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local (DL nº55/2018, art. 19º).

Assim sendo, ao longo deste trabalho, prevalecerá o 1.º CEB, uma vez que é a valência em que esta investigação se incide.

De acordo com a matriz curricular do 1.º CEB proclamada no DL nº 55/2018, o programa curricular do 1.º CEB, respetivamente aos anos 1.º e 2.º integra-se em cinco componentes, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. No que respeita os 3.º e 4.º anos, junta-se ao programa a componente do Inglês.

Estas componentes são trabalhadas pelo professor titular de turma, podendo existir a possibilidade de coadjuvação na componente da Educação Artística e da Educação Física. (DL nº 55/2018)

A distribuição dos tempos letivos é feita através de sete horas semanais para o Português e Matemática; três horas semanais para o Estudo do Meio; cinco horas semanais partilhadas pela EA e Educação Física e para o Inglês, destinam-se duas horas semanais nos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

É importante referir que a componente EA se desenvolve em quatro áreas: Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música.

Assim, torna-se pertinente perceber se as cinco horas semanais conseguem dar respostas a estas quatro áreas que são partilhadas com a Educação Física pois “que tempo estaria destinado à música, à dança, às artes plásticas, ao cinema, ao teatro?” (Neves, 2016, p.274)



2. Expressão Musical

Os professores competentes sempre possuíram teorias de aprendizagem sobre as matérias que ensinam, sejam estas a leitura, a aritmética ou a ortografia. Agora, existe também uma teoria para o ensino da música (...) uma teoria de aprendizagem musical que, quando posta em prática, permite a bebês de dias assim como a crianças, adolescentes e adultos, começar a interagir com a música do mesmo modo que interagem, no dia-a-dia com as pessoas, as experiências, a linguagem e as ideias. (Gordon, 1997, p.3)

Foi a partir de 1990 que o governo considerou que a Arte “é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo” (A. Sousa, 2003, p.31).

O surgimento do DL nº344/90 de 2 de Novembro intitulou como EA Genérica “aquela a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (DL nº344/90, art.7º).

Desta forma, estabeleceu as bases para a organização da EA, referindo que nela se incluem a área da música, da dança, teatro, cinema e audiovisual e artes plásticas. O ensino da EA Genérica destina-se à educação pré-escolar, nos jardins de infância, ao ensino básico e secundário nas escolas de ensino regular e ao ensino superior, em escolas superiores de ensino politécnico e em universidades.

Existe uma corrente de educadores artísticos que defendem que a presença das Expressões Artísticas (Eas) no currículo generalista do nosso sistema educativo (particularmente no 1ºciclo) deve ser um espaço de expressão de sentimentos e emoções, ou como ultimamente se denomina, um espaço de desenvolvimento pessoal e social, que utiliza como meio privilegiado as Eas. (Melo, 2000, p.162)

Sousa refere que a EA “proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo” (A. Sousa, 2003, p.61).

Desta forma, a música acompanha-nos em vários momentos na nossa vida. São vários os autores que salientam a importância do papel da música no desenvolvimento das crianças. Caldas & Vasques referem que o ensino da música desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, fomentando a capacidade de imaginação e criação autónomas, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens (Caldas & Vasques, 2014, p. 19).



Best considera a arte como “um meio de aprender o Universo”, sendo uma excelente técnica de educação pessoal. Refere ainda que “é difícil imaginar o que seria uma criança completamente privada de contacto com a música: o desenvolvimento da sua personalidade sofreria prejuízos consideráveis” (Best, 1980, pp.176-177).

Em concordância, Sousa refere que “a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos (...)” (A. Sousa, 2003, p.15).

Cardoso completa referindo que a Educação Musical “além do seu papel na motivação, ela é também uma excelente forma de melhorar os níveis de concentração dos alunos, de os enriquecer, desde tenra idade” (Cardoso, 2013, p.103).

Assim, a Expressão Musical, neste sentido, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que ao organizar o conjunto de sons presente no ambiente, desenvolve um meio de comunicação e expressão de sentimentos, emoções, sensações, percepções e pensamentos (Hentschke, 2003 p. 114 citado por Santos, 2007, p.60).

No entanto, Caldas & Vasques destacam a prioridade que a EA deveria ter em Portugal:

Não deixa de ser surpreendente que, na segunda década do século XXI, quando nos deveria ser dada a esperança de viver um mundo mais solidário e livre, se continue a assistir, em Portugal, ao progressivo desinvestimento na Educação Artística, logo, na Educação, e ao preocupante alheamento da importância das artes na educação das nossas crianças e dos nossos jovens (Caldas & Vasques, 2014, p. 18).

Não é, portanto, desejável que o ensino se foque apenas nas características teóricas, preocupando-se em desenvolver essencialmente habilidades, mas sim que concilie o saber e as capacidades com a sensibilidade e a criatividade, através de vivências musicais capazes não só de despertar nas crianças o gosto pela música, mas também o de desenvolver a sua personalidade. “Não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser” (A. Sousa, 2003, p.20).

Sousa faz a distinção de educação musical com educação pela música. A educação musical tem como principal objetivo a música e “pretende-se que a criança aprenda música: ritmo, melodia, os tempos, os compassos, a leitura de pautas e a técnica de tocar um instrumento” (A. Sousa, 2003, p.23). Ao contrário da educação pela música que tem como objetivo a criança e “pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação” (A. Sousa, 2003, p.23).



“El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión” (Read, 1973, p.36). Defende-se então que, como Read afirma:

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte seja lá como definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos (Read, 2001 p.16, citado por Nogueira, 2017, p.120).



3. A Expressão Musical em Portugal

Em Portugal, a formação musical faz-se desde 1990 através de dois modelos: a formação geral não especializada e a formação especializada vocacional. “O primeiro desenvolve-se no EB, sendo a formação obrigatória nos 1.º e 2.º ciclos e no 3.º ciclo apenas quando tal constitua oferta de escola. O segundo modelo desenvolve-se em conservatórios ou academias de música” (Ferreira & Bessa, 2014, p.115).

O DL n.º 344/90 explicita que, no 1.º CEB, os docentes de ensino regular em colaboração com os pais e encarregados de educação, são os responsáveis por assegurar a EA Genérica (DL n.º344/90, art.10º).

Desta forma, o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do 1.º CEB, no domínio da Expressão Musical, está dividido em dois blocos onde se prevê trabalhar com as crianças. O primeiro bloco, intitulado como “Jogos de Exploração” tem como objetivo desenvolver os recursos voz, corpo e instrumentos, já o segundo bloco, intitula-se como “Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical” e pretende trabalhar o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação do som. Para cada item estão estipulados objetivos específicos que devem ser trabalhados nos diferentes anos escolares.

Ainda assim, “os currículos portugueses apontam, cada vez mais, no sentido de uma maior prática da educação artísticas nas escolas” e, por isso, “a prova desse percurso, é, sem dúvida, a implementação das AEC’S - Atividades de Enriquecimento Curricular” (Sousa, 2008, p. 106).

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento que define o “que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória” onde o que importa é “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (Martins *et al.*, 2017, p. 5), formando pessoas autónomas e responsáveis. Este documento organiza-se em cinco pontos-chave, os Princípios que “orientam, justificam e dão sentido” ao documento; a Visão que “integra desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins *et al.*, 2017, p.15); os Valores, onde “Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que



se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados.” (Martins *et al.*, 2017, p.17); as Áreas de Competências que “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins *et al.*, 2017, p. 19) e, por fim, as Implicações Práticas onde os princípios, os valores e as áreas de competências implicam, por vezes, “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins *et al.*, 2017, p. 31).

Ao longo deste documento é também possível encontrar a presença da Expressão Musical em vários momentos. Por exemplo quando é afirmado que é desejado que o aluno “reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo” (Martins *et al.*, 2017, p.15). No que respeita às competências “Linguagens e Textos”, pretende-se que os alunos identifiquem, utilizem e criem “diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos” (Martins *et al.*, 2017, p. 21); “Relacionamento interpessoal”, deseja-se que os alunos se relacionem em “grupos lúdicos, desportivos, musicais, artísticos, literários, políticos e outros, em espaços de discussão e partilha, presenciais ou a distância” (Martins *et al.*, 2017, p. 25); e ainda a “Sensibilidade Estética e Artística” que se pretende que os alunos experimentem processos próprios das diferentes formas de arte (Martins *et al.*, 2017, p. 28).

Desta forma, é através de uma base geral que a música chega a todos os alunos, esperando depois que se evidenciem individualmente. “Embora sejam de esperar diferenças individuais no grau musical atingido por cada aluno, todos os alunos seguem o mesmo processo para aprender música adequadamente” (Gordon, 1997, p.41).

No entanto, Mota salienta que “o lugar da Música no currículo do EB continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos” (Mota, p.4, 2007, citado por Seabra, 2012, p.5).

Neste sentido Egons Kraus (citado por Gainza, 1988, p.112), salienta também que “o homem é um ser em desenvolvimento, e o processo começa quando nasce e só termina com a morte; os sistemas educacionais devem levar em consideração esse fato se pretendem ser efetivos.”



Por fim, Sousa acrescenta “esperamos, com confiança, que em Portugal o ensino artístico tenha a continuidade que se espera, com a implementação de programas, através do Ministério da Educação em colaboração com as autarquias locais” (Sousa, 2008, p. 106).



4. A Música como ferramenta pedagógica

Cada ser humano puede crecer en su dimensión de creatividad posible. Frecuentar, comprender, valorar la diversidad cultural – la música es excelente ejemplo y material de trabajo -es parte significativa de dicho crecimiento y es de una riqueza formativa indiscutible (Frega, 2009, p. 25).

A música pode ser também uma excelente ferramenta pedagógica, se o professor conseguir incorporá-la nos conteúdos a lecionar, desta forma tornará a aprendizagem das crianças mais rica e significativa.

Zaragozà (2009) defende que o método didático:

Es una conjunción de conocimiento técnico y heurístico cuyos porcentajes de una y otra dimensión deben tener sempre un peso representativo. Independientemente del contenido que se enseñe y de la tipología de alumnado al que se dirija, difícilmente se puede concebir una didáctica de calidad sin unos conocimientos pedagógicos sólidos, aunque se tenga mucha intuición para enseñar (Zaragozà, 2009, p.215).

Segundo Fonterrada (2005), Rousseau foi o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical (Fonterrada, 2005, p.51, citado por de Lima & Rüger, 2007, p.99). Desta forma, defendeu uma educação mais democrática direcionada para o desenvolvimento das tendências naturais do ser humano.

Posteriormente, Pestalozzi procurou “dar um novo sentido à educação do povo, fazendo dela um instrumento de reforma social” (de Lima & Rüger, 2007, p.100).

Vários pensadores e pedagogos contribuíram, ao longo dos tempos para uma visão da música e o seu lugar na educação que aqui nos parece particularmente importante analisar, no sentido de situar a perspetiva que neste trabalho se defende sobre o espaço da música na vida e nos currículos escolares para as crianças.

Émile Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff e Murray Schafer foram alguns dos educadores que procuraram um “conhecimento musical pautado na prática e na vivência corporal” (de Lima & Rüger, 2007, p.100).

“El método no es la causa exclusiva del aprendizaje, su relación no es unívoca, sino dependiente de muchas otras variables del contexto didáctico” (Zaragozà, 2009, p.215).

Dalcroze foi músico, pedagogo e compositor, que desenvolveu um sistema de ensino onde era o professor que criava os seus próprios exercícios, desenvolvia princípios e ideias próprias. Dividiu a sua metodologia em três partes, a rítmica, o solfejo e a improvisação.



A rítmica foi desenvolvida como uma pedagogia fundamentada “no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo (de Lima & Rüger, 2007, p.101). O solfejo “une habilidades auditivas, visuais, vocais, cognitivas, rítmicas e corporais” que trabalham relações e elementos de forma prática através da melodia e da harmonia. Já a improvisação é o culminar das capacidades “explora o movimento corporal, a imaginação e a criatividade, a consciência de espaço e tempo, a flexibilidade e agilidade, a coordenação motora, a expressão corporal, a acuidade auditiva e escuta crítica, a concentração e a flexibilidade” (de Lima & Rüger, 2007, p.102). É acompanhada com piano ou canto e combina habilidades musicais como o fraseado, ritmo, melodia, harmonia e dinâmica. “Para Dalcroze cada exercício deve ter uma continuidade, uma sequência” (de Lima & Rüger, 2007, p.103).

Edgar Willems foi um discípulo de Dalcroze e também valorizou a ação corporal, considerando que o ritmo está presente no ser humano, nas ações como andar, respirar, o pulsar do sistema circulatório, e movimentos causados pela emoção ou pensamentos. “Para Willems a imaginação motora deve conter experiências rítmicas com base em experiências efetivas” (de Lima & Rüger, 2007, p.103). Willems afirmava mesmo: “digamos desde agora que todo o sistema não baseado no instinto do movimento corporal ou anímico é perigoso e às vezes completamente falso para a vida rítmica” (Willems, 1956, p. 38, citado por de Lima & Rüger, 2007, p.103).

O compositor e pedagogo Carl Orff, defendia como dimensão pedagógica a música-movimento, onde as crianças, músicos e bailarinos, dançavam, tocavam ou alteravam de posições em simultâneo, improvisando sempre com ritmos primitivos. “A sua ideia pedagógica era a de conduzir os alunos ao ponto deles, tal como os seus antepassados mais recuados, poderem conceber o seu próprio movimento e os respetivos acompanhamentos musicais” (Sousa, 2003, p.107).

Kodaly dava primazia ao ritmo e à audição anterior e também uniu a consciência corporal à música, que era realizada acompanhando a música através de gestos mímicos. “Poder-se-á pedir às crianças para fazer movimentos que acompanhem a música: balancear o corpo se for uma canção de embalar, bater palmas se for uma marcha, etc” (Kodaly, 1975, p.34, citado por Sousa, 2003, p.114).

Já Martenot, um compositor e pedagogo francês, em 1952 publicou um método diferente para o ensino da música, defendendo uma série de exercícios rítmicos e melódicos, cantados em <<lá-lá-lá>> pelas crianças, que vão aumentando a sua complexidade.



Martenot também dá importância à improvisação melódica executada em jogos. “O prazer musical precede por uma parte, da pré-audição, e por outra do imprevisto. Trata-se ao mesmo tempo da precisão do esperado e da espera do imprevisto e do original” (Martenot, 1993, p.60, citado por Sousa, 2003, p.111).

No entanto, a pedagogia de Murray Schafer era centrada nos sentidos do corpo humano. “integração dos sentidos e a revivificação dos senso-receptores no fazer musical” (de Lima & Rüger, 2007, p.105).

Es evidente que estos músicos - educadores pertenecen, por nacimiento y por formación, a momentos distintos de la historia de la música. Esto significa posibles diferencias en el lenguaje musical propiamente dicho, en los enfoques estéticos e, inclusive, en las fuentes sonoras utilizadas (Frega, 1997, p.40).

Desta forma, é visível estas pedagogias ao se centrarem no movimento do corpo humano, expõem uma grande importância do trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. “A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano” (Willems, 1970, p.10, citado por Loureiro, 2003, p.6)



5. Formação de Professores Generalistas no ensino da Expressão Musical

“Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão & Tavares, 1997, p.8).

A formação profissional do docente é bastante importante, uma vez que prepara para a vida ativa e ainda “visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica” (DL nº 46/86, art.19.º).

Consideramos que a formação de professores é um importante período na socialização dos sujeitos, na qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade (Gonçalves & M.T. Pinto, 2016, p.609)

O DL nº 46/86 de 14 de Outubro refere que a formação de educadores de infância e de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação ou universidades. No que respeita a formação de professores do 3º ciclo do ensino básico e professores do ensino secundário realiza-se apenas em universidades. “Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação, (...), em escolas superiores de educação ou em universidades (...)” (DL nº 46/86, art.31.º).

No que respeita os cursos de formação para os professores do 1.º CEB, para que o professor possa exercer todas as atividades profissionais, este terá de completar dois ciclos de formação. O 1.º ciclo de formação que corresponde a um estudo mais direcionado na formação em educação e em disciplinas de base. “A conclusão deste 1.º ciclo de formação qualifica para o exercício de funções de técnico de educação” (Ponte, Sebastião & Miguéns, 2004, p.14). O 2.º ciclo de formação superior corresponde aos estudos que permitam o exercício autónomo de todas as atividades profissionais específicas de um professor do 1.º CEB. “Este ciclo de formação envolve ainda uma importante vertente prática, integradora de saberes e promotora das competências



profissionais, bem como uma iniciação à investigação educacional” (Ponte *et al.*, 2004, p.14).

O DL nº 46/86 destaca como um objetivo do ensino básico “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (DL nº46/86, art.7.º).

Embora o artigo referido anteriormente mencione que as áreas do saber trabalham em comum com as áreas artísticas, este prevê, no entanto, que o docente do 1.º CEB possa ser coadjuvado por professores especialistas (DL nº46/86, artigo 8.º).

O DL 344-90 de 2 de Novembro, afirma que “no 1.º ciclo do ensino básico, a EA Genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando a colaboração dos pais e encarregados de educação” (DL nº344/90, artigo 10º).

No entanto, o artigo 14º explicita que no 1.º CEB, nomeadamente na área da música, a docência pode “ser assegurada por professores especializados que exerçam funções noutros estabelecimentos de ensino” (DL nº344/90, artigo 14º).

Neste DL é feita a distinção entre EA Genérica e a EA Vocacional, sendo que a EA Genérica se destina “a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (DL nº344/90, artigo 7º). Já a EA Vocacional, visível no 11º artigo, “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (DL nº344/90, artigo 11º).

Desta forma, os profissionais lidam com o conhecimento de forma integrada, articulando todas as áreas da EA. “A música não pode estar fora dessa integração, sob pena de se continuar alimentando a fragmentação que é tão criticada em termos curriculares” (de Figueiredo, 2014, p.27).

Apesar da Expressão Musical fazer parte do grupo da EA e, portanto, ser uma área curricular disciplinar, trabalhada de forma integrada pelos professores titulares das turmas, é entendida por muitos como uma linguagem difícil de compreender e de ensinar, o que faz com que exista uma lacuna na sua abordagem.

Alguns autores repugnam o papel da docência. Sousa (2000) dá a sua opinião dizendo que há professores com talento e vocação para ensinar, e outros devido a questões de empregabilidade. “Em termos gerais, infelizmente, a maior parte dos professores de música não têm vocação para o ensino. Ensinam porque é uma maneira de sobreviverem”



(M. Sousa, 2000, p.56). Já Cuba, Martinho & Abreu-Bernardes referem que “devido à falta de conhecimento por parte de alguns educadores, surge um grande número de ações individuais como folhas para colorir, cantos para momentos do cotidiano escolar, visitas a museus, tudo dependente da criatividade e iniciativa dos professores” (Cuba *et al.*, 2015, p.165).

A obrigatoriedade da música no currículo põe em questão a organização da formação dos docentes em educação básica e são vários os autores que o questionam.

Há muitas maneiras de fazer MÚSICA, muitas das quais ao alcance do generalista. Não há dúvida que é necessário um especialista para ensinar a tocar um instrumento, dirigir um agrupamento instrumental ou coral, mas como educar musicalmente é muito mais do que isto, o professor generalista tem um papel indispensável, sendo aquele que melhor pode integrar a MÚSICA com as outras áreas do saber (Relvas, 2009, p. 2).

Mota expõe criticamente o currículo de formação dos docentes: “a população discente, na esmagadora maioria dos casos, não possui qualquer formação musical prévia ao ingresso no Ensino Superior” (Mota, 2007, p.19), completando que o espaço curricular dedicado à música visa apenas à aquisição de um esquema conceptual básico que permita aos futuros docentes exprimirem-se através da linguagem musical, ao nível da voz, do corpo e de alguns instrumentos musicais (pequena percussão, guitarra, flauta).

No entanto, Neves também salienta que “outra questão prende-se com a formação dos docentes, que não os prepara adequadamente para esse tipo de funções” (Neves, 2016, p.274)

Vasconcelos enfatiza, citando o perfil de docência dos professores do 1.º CEB, algumas competências específicas no que respeita o papel do professor e do educador, no domínio da EA:

promove de forma integrada o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular”, “desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidas na educação artística, no âmbito do currículo do 1º ciclo”, “desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade (Vasconcelos, 2003).

Vários autores referem ainda que “a formação inicial é um aspecto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua.”, devendo contemplar domínios e níveis de aprofundamento variados voltados para as necessidades dos professores (Alarcão *et al.*, 1997, p.13).



Da mesma opinião partilha Cunha, que refere que a “formação musical de professores generalistas geralmente se dá por meio de oficinas, cursos e projetos de formação continuada. Assim, considera-se que a “educação ao longo de toda a vida”, é um importante aspecto a ser considerado” (da Cunha, Lombardi & Ciszewski, 2014, p.45).

Por fim, é importante referir que o professor generalista tem a função de desenvolver nos seus alunos as diversas áreas de conhecimento, não substituindo, desta forma, o papel do professor especialista. No entanto, “pode ter uma atuação importante na aproximação da criança à música, considerando que o professor de música ainda não está atuando na maior parte das escolas (...)” (da Cunha *et al.*, 2014, p.45).

Generalist teachers need to have the skills, knowledge and confidence to teach music if they are to do so in an authentic way. These teachers see themselves as not being musical – that is, not having a musical background and the skills required to teach music (Vries, citado por Henley, 2017, p.2).



6. Formação de Professores de Educação Musical

No que respeita a EA Genérica, apesar de ser assegurada pelos docentes titulares de turma, não anula a existência de um docente especializado.

Além da EA Genérica, o DL nº 344/90 menciona ainda a EA Vocacional que “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (DL nº 344/90).

Ao contrário da EA Genérica, esta pode ser ministrada em escolas públicas, especializadas, particulares ou cooperativas, sendo que, no 1.º CEB “a educação artística vocacional pode, nas áreas da música e da dança, ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular” (DL nº 344/90).

Desta forma, apenas docentes especializados são os responsáveis por lecionar a área artística, podendo exercer funções noutros estabelecimentos de ensino nas áreas da música e dança.

No entanto, é importante referir que, ao inverso da EA Genérica, a iniciação da Música, no 1.º CEB, tem a “duração global mínima de 135 minutos semanais” e integram disciplinas de conjunto como classe de conjunto, formação musical e a disciplina de instrumento “com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos” (DL nº225/2012).

Desta forma, a formação de professores torna-se bastante importante. “A formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística do ensino básico ou secundário adquire-se em cursos profissionais adequados, que se ministram em escolas superiores, complementados por uma formação pedagógica” (DL nº46/86, art.31.º).

Tendo em conta o princípio do “isomorfismo pedagógico” que corresponde à formação insuficiente do docente, acabando por ensinar como aprendeu, Mota salienta três aspetos importantes que um currículo de formação de formadores em Educação Musical deve usufruir: um currículo centrado na atividade musical, uma vez que “toda a formação deve ser organizada em torno do acto de fazer música”; a integração da ação e do seu significado, ou seja, a ligação da teoria com a prática “em que os saberes se conjugam partindo do acto de conhecer para o acto de agir”; e ainda a autonomia do futuro professor, uma que permite “encontrar-se na sua própria personalidade musical, desenvolver a sua



imaginação para compreender e nomear novas situações bem como construir alternativas credíveis” (Mota, 2003, pp. 7-8).

Penna refere também que a formação de professores deve ser mais que uma licenciatura uma vez que “não basta tocar”, devendo, desta forma, considerar que:

a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (Penna, 2014, p.53).

Concordando com Penna, também Bellochio é da opinião que a formação e a prática musical do professor devem estar aliadas à sua formação. “Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas” (Bellochio, 2014, p.20).

Também Del Ben, com referência em Kraemer, salienta que é necessário procurar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e a educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento. Menciona ainda que “a educação musical “não seria capaz de viver sem a[s] musicologia[s]”, é possível dizer que ela também não seria capaz de viver sem as pedagogias” (Kraemer, 2000, p.59, citado por Del Ben, 2014, p.31).

Figueiredo salienta ainda que a formação de professores deve estar interligada com a realidade social, uma vez que aproxima “os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais como educadores musicais nas escolas e em diversos espaços educativos” (de Figueiredo, 2014, p.22).

Uma vez que a EA Genérica pode ser também assegurada por um docente especializado, torna-se aqui a importância da cooperação entre docentes uma vez que “muitos profissionais da educação musical se queixam da falta de diálogo com outras áreas, alegando que não é possível discutir e conversar sobre música com quem não tem formação musical formal (de Figueiredo, 2014, p.25).

Desta forma, concordando com Figueiredo, “um profissional não substituirá o outro, na medida em que se poderia exercer efetivamente a integração entre áreas do conhecimento. O professor dos anos iniciais pode enfatizar a necessidade de profissionais específicos na escola trabalhando colaborativamente” (de Figueiredo, 2014, p.27).

Bresler salienta três benefícios do trabalho colaborativo entre professores:

o do desenvolvimento profissional, na medida em que proporciona uma visão mais ampla da disciplina no sentido de uma focagem em projectos amplos e temas abrangentes e a possibilidade de, ao ouvir o outro, expandir a visão pessoal disciplinar; o da mudança de



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

autoimagem saindo de uma visão de professor isolado na sua classe e o da centralidade na escola, ou seja, descobrir que não é necessário que a Educação Musical se assuma como uma subcultura, mas como um pilar curricular em paridade com todas as outras disciplinas, no sentido da busca colectiva de um projecto integrado (Mota, 2003, pp. 7).



7. A Cooperação entre professores e a interdisciplinaridade

São vários os autores que defendem a cooperação que deve existir entre professores. Segundo Silva (2002), colaborar, cooperar e o trabalho em equipa pressupõem a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer cujo produto final é traduzido em contributos a cada um dos lados.

Desta forma, o trabalho em cooperação permite apoiar e suportar os colegas, facilita e promove o desenvolvimento profissional uma vez que há a partilha de experiências.

Cardoso refere ainda que “a capacidade de trabalhar em equipa é fundamental em qualquer bom professor. Seja para poder ter mais conhecimentos noutras áreas, seja para mais facilmente encaminhar os alunos para suprirem lacunas em algumas matérias” (Cardoso, 2013, p.102).

Completa ainda dizendo que “um professor de excelência sabe que não pode fazer tudo sozinho. Por isso, coopera com os seus pares com vista a chegar ao objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam” (Cardoso, 2013, p.28).

Assim sendo, um bom docente é também aquele que tem qualidades que promovem efeitos positivos nos alunos. Cardoso refere algumas qualidades, sendo algumas delas a preparação dos materiais, a clareza nas explicações, pontualidade, entusiasmo, dinamismo, encorajamento à participação, disponibilidade, espírito de diálogo, promoção de autonomia, justiça e promoção de autoestima (Cardoso, 2013).

Desta forma, um bom professor será aquele com alto profissionalismo e práticas inovadoras, que pensa além dos conteúdos e programas a respeitar, no grupo de crianças. Aqui, não importa apenas o domínio dos conhecimentos, mas também a transformação das suas práticas em função das exigências da realidade social.

Além da cooperação, a interdisciplinaridade revela aqui também um papel importante. O facto de, através de numa atividade ou aula, ser possível trabalhar diversas áreas do currículo, possibilita às crianças o enriquecimento do desenvolvimento de atitudes e competências.

Segundo Paviani (2004), a interdisciplinaridade “é vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica de ação pedagógica ou de investigação científica.” Deste modo, a interdisciplinaridade é a troca de conceitos, teorias e metodologias e aplicação de conhecimentos entre disciplinas.



Paviani refere também que a “interdisciplinaridade surge como uma solução para o problema de fragmentação do conhecimento, da perda de visão de conjunto da realidade e de resultados eficazes diante dos problemas” (2004, p.17).

O papel do professor é igualmente importante no que concerne à promoção de interdisciplinaridade, uma vez que é ele o responsável por mobilizar as aprendizagens das crianças em todas as áreas curriculares. “Entretanto, às vezes, a interdisciplinaridade é vista apenas como condução ou integração e colaboração de professores ou pesquisadores.” (Paviani, 2004, p.15)

Maria do Céu Roldão refere que a cooperação entre professores permite “ensinar mais e melhor”. No entanto, acrescenta dizendo que “trabalhar colaborativamente implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalho individuais” (Roldão, 2007, p.28). No entanto, embora se reconheçam vantagens no trabalho colaborativo entre professores, “na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente” (Roldão, 2007, p.24).

É importante referir que se deseja que a colaboração entre os docentes generalistas e docentes especialistas seja bastante positiva. A articulação entre a Música e as outras áreas do saber fornecem às crianças aprendizagens ricas e significativas, permitindo dar-lhes respostas de forma transversal às questões por elas colocadas e mostrando o seu maior e mais claro envolvimento.

Salienta-se que a presença do professor generalista nas aulas do professor especialista não se deve limitar à presença física, mas sim à presença de um trabalho em conjunto.

“Nesse sentido, espera-se que uma nova geração de professores, tanto titulares como de apoio, com maior formação e motivação para todo o processo de ensino e de aprendizagem, poderá fazer renascer a expectativa de consolidação de uma das pedras basilares do projeto de educação artística GCEA – a coadjuvação” (Ferreira & Bessa, 2014, p.129).



Parte II – Opções metodológicas

No presente capítulo será apresentado o quadro metodológico, clarificando as opções metodológicas que auxiliaram na conclusão deste processo de investigação.

Foi durante a realização de um trabalho para uma unidade curricular da Licenciatura em Educação Básica que este tema despertou interesse. Numa conversa informal, com uma professora titular de turma, sobre as áreas curriculares e os sucessivos tempos letivos destinados, foi possível perceber que a área da EA não é trabalhada com o mesmo rigor e disponibilidade como as restantes áreas, uma vez que se destinam apenas cinco horas semanais para os vários domínios, existindo alguma dificuldade na gestão de tempo.

Foi com base nestas preocupações e sentindo a necessidade de refletir sobre elas que se foi percebendo e definindo o que seria o tema desta investigação. Procura-se neste contexto, refletir sobre a formação do docente de educação básica, no que respeita a área da Expressão Musical. Mais especificamente, o interesse central é investigar a forma como o professor generalista desenvolve a Expressão Musical no 1.º CEB, não esquecendo das restantes expressões, nas cinco horas semanais destinadas pelo currículo.

Neste contexto, surgiram algumas questões:

- Qual o papel da Expressão Musical no currículo, na perspetiva do professor generalista?
- Qual a importância que os professores generalistas dão à Expressão Musical?
- A formação de professores está adequada à área do currículo EA?
- Como conseguem articular as cinco horas semanais destinadas à EA?

No sentido de ser perceber qual seria a amostra deste estudo, procedeu-se a um breve estudo sobre a população habitante e o número de estabelecimentos de ensino de toda a área metropolitana do Porto (ver anexo 1). “o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.158).

Desta forma, tendo em conta o número de população e os estabelecimentos de ensino, foi definida a população alvo deste estudo: os professores do 1.º CEB e professores especialistas de Expressão Musical.

Após ter circunscrito o seu campo de análise, deparam-se três possibilidades ao investigador: ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.160).



Desta forma, o contexto da investigação centrou-se nos docentes de instituições de quatro municípios da área do Grande Porto sobre as perspetivas do docente face ao ensino da música (ver anexo 2).

No que respeita o método de investigação, optou-se pelo recurso a um método quantitativo descritivo concretizado através de inquéritos por questionário. “O método descritivo, um dos métodos mais usados no enfoque quantitativo, é, habitualmente, usado para descrever a realidade estudada” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015, p.9).

Relativamente aos instrumentos de avaliação, as técnicas de recolha de dados “constituem um momento decisivo, dado que, parte da validade científica dos resultados, resultam do modo como estes são organizados e aplicados” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015, p.19). Desta forma, como o papel do investigador se assume como “um observador distante de objecto”, uma vez que não se encontra presente na fase da sua aplicação, exige um grande rigor na sua conceção (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015, p.9).

1. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Informação

Os instrumentos e técnicas de recolha são fundamentais, uma vez que ajudam a analisar e compreender os dados recolhidos pelo investigador. Neste sentido, a nível da observação não participante, “o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista” que tem como função “produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses e prescritas pelos indicadores” que posteriormente se incidem sobre a elaboração de um instrumento de observação (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.164).

O inquérito contém questões de resposta aberta e fechada, no entanto, para evitar carência das informações obtidas em algumas questões, realizaram-se algumas questões de resposta semiaberta onde foi possível completar a informação pretendida em algumas questões.

Desta forma, foi realizado de forma faseada e pensado em três tipos de público que poderiam dar resposta: os professores generalistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical, os professores especialistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical e os professores generalistas que não são responsáveis pelas aulas de Expressão Musical.

O segundo passo a realizar na observação consiste em testar o instrumento de observação e, por esta razão, foi realizado um pré-teste (ver anexo 3) a duas docentes onde, após uma



breve análise das respostas obtidas, foi necessário efetuar algumas alterações na organização do inquérito, em algumas questões e foi também repensado como seria aplicado este inquérito. (ver anexo 4)

A exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida. (Pardal & Lopes, 2011, p.85)

O terceiro passo da observação destina-se à recolha de dados, onde constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.183).

“A análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente” (Yin, 2010, p.154). Uma vez que está presente a utilização de um método quantitativo, “os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Carmo & Ferreira, 1998, p.178).

Silvestre menciona que a análise estatística pode ser caracterizada como descritiva ou inferencial, “dependendo esta classificação do método de recolha dos dados e dos objetivos da análise” (Silvestre, 2007, p.11). No que respeita a análise estatística descritiva, esta está relacionada com a “medida das características dos elementos de toda a população” (Silvestre, 2007, p.11). Por outro lado, a análise estatística inferencial diz respeito à “observação da característica dos elementos de uma amostra” (Silvestre, 2007, p.12) e, posteriormente, à estimação do valor do parâmetro.

Ferreira acrescenta também que “a estatística descritiva tem como objectivo a descrição dos dados, sejam eles de uma amostra ou de uma população” (Ferreira, 2005, p.8). Já a estatística inferencial “preocupa-se com o raciocínio necessário para, a partir dos dados, se obter conclusões gerais” (Ferreira, 2005, p.8).

Por fim, Huot define estatística descritiva como “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (Huot, 1999, p.60). Sobre a estatística inferencial, este refere que “a estatística inferencial permite a generalização, a uma população, de



informações obtidas a partir de uma amostra representativa e a tomada de decisão” (Huot, 1999, p.62).

Desta forma, decidiu-se que o inquérito seria publicado na plataforma *Google* e enviado via email para os docentes do 1.º CEB parceiros da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A decisão de fazer um inquérito online passou pela ponderação das vantagens do mesmo. Além de serem práticos, uma vez que se encontra por secções, permite uma melhor organização, possibilitam recolher informação de um elevado número de inquiridos e, o mais importante, permitem a qualidade, confiabilidade e o anonimato do inquirido. “Não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter-se uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.184).

O inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188).

A próxima fase será analisar e refletir sobre os resultados obtidos. “O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.188).



Parte III – Descrição e análise dos resultados obtidos

1. Introdução e Finalidades

No presente capítulo será realizada uma análise e descrição dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário que serão apresentados através da representação gráfica.

Segundo Reis (2009), a representação gráfica dos dados estatísticos tem por finalidade, dar uma ideia dos resultados obtidos, permitindo chegar-se a conclusões rápidas. Acrescenta ainda dizendo que representação gráfica é talvez o modo mais simples de descrever a realidade nos seus aspetos mensuráveis (Reis, 2009, p.26).

O gráfico é um instrumento onde prevalece o poder da visão, uma vez que é possível observar de forma imediata o resultado obtido.

Ao longo da análise será possível observar a representação gráfica através de gráficos de sectores, “resultados num círculo, dividido em sectores” (Reis, 2009, p.31).

2. Exposição dos resultados dos inquéritos por questionário

Inicialmente, o inquérito foi aplicado aos professores do 1.º CEB cooperantes da ESEPF e inseridos nos três concelhos da área metropolitana do Porto (Porto, Vila Nova de Gaia, Gondomar). No entanto, dado ao número reduzido de respostas, sentiu-se a necessidade de tornar o inquérito público e abranger mais inquiridos.

Os seguintes resultados foram extraídos dos inquéritos por questionário publicados em diversas plataformas online e enviado via email para os docentes do 1.º CEB parceiros da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti entre janeiro e maio de 2019.

2.1. Caracterização da amostra

Os dados apresentados referem-se a uma breve identificação dos docentes do 1.º CEB que deram resposta ao inquérito.

A amostra foi constituída por 143 professores, onde 50,3% (n=72) afirmou que, na instituição onde trabalha, as atividades de Expressão Musical são da responsabilidade de um professor especializado em educação musical e 49,7% (n=71) afirmou que estas atividades são da responsabilidade de um professor generalista.

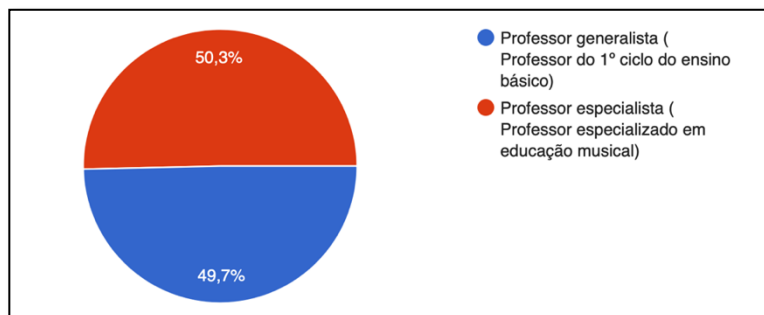


Gráfico 1 – Professores responsáveis pelas atividades de Expressão Musical

Foi importante questionar a opinião dos docentes face à importância de um professor especialista nas aulas de Expressão Musical. Através de uma questão de resposta aberta, foi possível verificar que uma grande parte dos docentes considera que as aulas de Expressão Musical lecionadas por um professor especialista têm muita importância: “ter um professor especialista a lecionar este tipo de área faz toda a diferença, tanto na compreensão como na apreensão dos teores a serem abordados”, “absolutamente fundamental!”, “trabalha o que é verdadeiramente importante trabalhar com crianças dessa faixa etária”, “eu considero de extrema importância a integração de professores especialistas no currículo atual”, “na minha opinião é fundamental que exista um professor especialista, não só na área da música mas na área das expressões. Pois, os professores especialistas investem na sua formação e tem mais bases e competências para ensinar corretamente os conteúdos das áreas”, “o professor titular não tem formação suficiente para explorar e trabalhar com as crianças nas várias temáticas de Expressão Musical”, “é de toda a importância ter um especialista a desenvolver competências no âmbito da música”, “um professor generalista poderá ter algumas bases de música, mas nunca poderá substituir um professor especialista, complementa mas não substitui”, “faz todo o sentido e é uma mais valia para o ensino”.

No entanto, destacam-se dois professores que se opõem às respostas anteriores uma vez que não atribuem grande importância à presença de um professor especialista nas aulas de Expressão Musical: “não considero essencial”, “o 1.º CEB não necessita de professor especialista em Expressão Musical, como não necessita noutras áreas. O ensino no 1º ciclo vive de uma interação/interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento que se desenvolve com facilidade e harmonia, quando lecionadas por um só professor”.

No seguimento da questão anterior, questionou-se os docentes sobre a importância do papel da música no currículo do 1º. CEB. Através da análise do gráfico 2, é possível verificar que 99,3% (n=142) considera que a música é importante para o currículo e apenas 0,7% (n=1) não considera importante o papel da música no currículo do 1º. CEB.

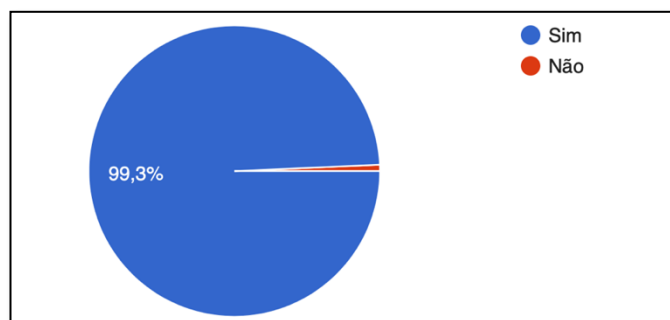


Gráfico 2 – Importância do papel da música no currículo do 1º. CEB

Ainda sobre a questão anterior, foi dada a oportunidade aos docentes para justificar as suas respostas, através de uma questão de resposta aberta. Das diversas respostas analisadas, foi visível que os professores consideram que a música ajuda também a desenvolver algumas capacidades nas crianças, como a concentração, a memória, destreza, entre outras. “a música é considerada uma linguagem universal e desta forma consegue estimular a participação de todos os alunos estimulando a atenção, a concentração e cria, ao mesmo tempo, uma sensação de felicidade e de bem-estar nos alunos”, “através da música pode-se abordar vários temas e conteúdos, sendo assim favorável para a interligação das diversas áreas”, “porque a música é fundamental ao desenvolvimento harmonioso, equilibrado e integral do ser humano”, “qualquer área das expressões são importantes para o currículo, pois complementam o crescimento da criança. Não é só importante trabalhar a matemática ou o português, é importante investir em áreas onde as crianças possam ser criativas e dar "largas à imaginação"”.

Também foi possível perceber que o docente que não considera o papel da música importante no currículo justifica que o ensino da música deveria ser opcional, uma vez que a sua relação com a música foi, em tempos, muito negativa. “Já participei em aulas de músicas e me frustrei muito por não ter a aptidão para música. Reconheço que a música é importante para o desenvolvimento humano, porém de forma opcional”.

No gráfico 3 é possível verificar se os professores inquiridos são ou não os responsáveis pelas aulas de Expressão Musical nas instituições onde lecionam e ainda, se os

professores que são responsáveis são professores generalistas ou especialistas. Assim, 53,8% (n=77) afirmaram que não são responsáveis pelas aulas de Expressão Musical, 35% (n=50) são professores generalistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical e ainda 11,2% (n=16) são professores especialistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical.

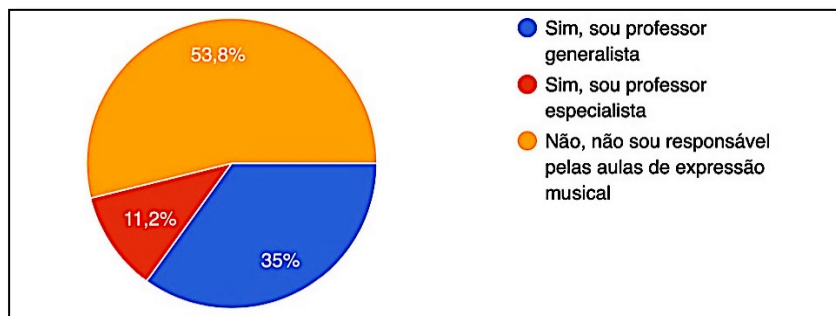


Gráfico 3 – Professores responsáveis pelas aulas de Expressão Musical

De acordo com a resposta a esta questão, o inquérito dividiu-se em três secções destinadas especificamente aos professores generalistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical, aos professores especialistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical e ainda, aos professores que não são responsáveis pelas aulas de Expressão Musical.

2.2. Professores generalistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical

Nesta secção foram inquiridos 50 professores generalistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical.

No que concerne a habilitação musical dos professores generalistas, através do gráfico 4 é possível verificar que 78% (n=39) dos professores generalistas não tem habilitações musicais e 22% (n=11) dos professores generalistas tem habilitações musicais.

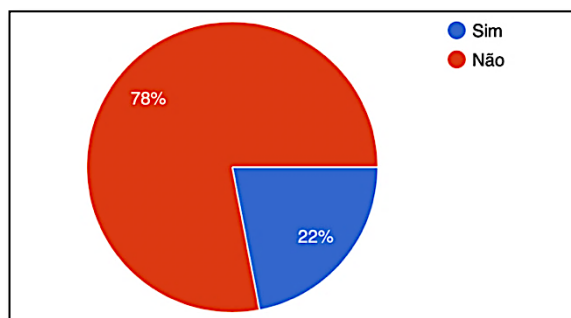


Gráfico 4 – Habilitações musicais dos professores generalistas



Por conseguinte, o gráfico 5 apresenta 72% (n=36) referente aos professores generalistas que não sabe tocar um instrumento musical e apenas 28% (n=14) dos professores generalistas sabe tocar um instrumento musical.

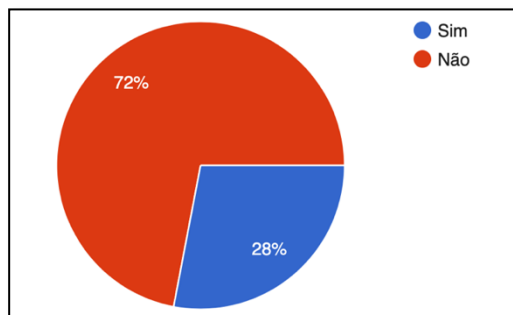


Gráfico 5 – Professores generalistas que sabem tocar instrumentos musicais

No que respeita a formação de professores, o gráfico 6 apresenta a opinião dos professores generalistas relativamente à sua formação para lecionar atividades de Expressão Musical. Desta forma, verifica-se que 78% (n=39) considera que a sua formação não foi suficiente para lecionar atividades de Expressão Musical e 22% (n=11) considera a sua formação suficiente.

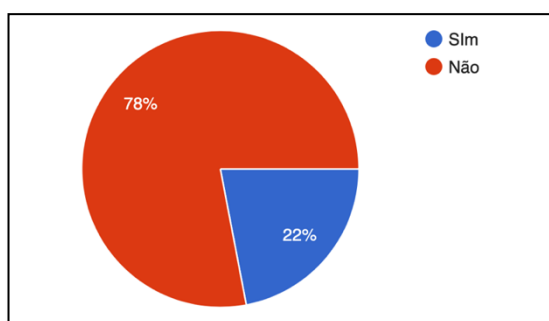


Gráfico 6 – Formação de professores face às atividades de Expressão Musical

Na questão aberta “Que relevância tem a Expressão Musical na planificação” foi possível verificar que as respostas dos docentes se convergiam em três padrões: pouca relevância na planificação, o tempo destinado pelo Ministério da Educação e ainda de forma interdisciplinar. Assim, agrupou-se as respostas nestas três opções e percebeu-se que 21 professores generalistas afirmam cumprir o que está destinado no currículo, 15 professores dão pouca relevância à Expressão Musical na planificação e ainda 14 professores procuram planificar de forma interdisciplinar. Destacam-se, desta forma, algumas respostas, a saber: “na minha confesso...pouquíssima...”, “a correspondente ao nº de horas estipuladas pelo ministério da educação”, “muita, pois é uma área que



promove a transversalidade no currículo, desenvolvendo a atenção, a concentração, a motivação, o ritmo de trabalho, o equilíbrio emocional a alegria na forma de encarar a vida”.

De acordo com a questão anterior, questionou-se os professores sobre como é realizada a gestão das horas semanais da EA, nomeadamente com a Expressão Musical. De acordo com a análise das respostas, destaca-se o tempo destinado pelo currículo (1h) e ainda de forma interdisciplinar. “Tento cumprir os 3 tempos destinados variando as atividades”, “faço interdisciplinaridade”, “leciono as horas de expressões contempladas no programa curricular tentando dividi-las de maneira equitativa pelas 4 disciplinas”, “cumprimos a matriz e vou adequando às temáticas planificadas semanalmente”, “tento agilizar de modo a que aborde ao longo da semana 1 hora semanal. Também, tento interligá-las de modo a rentabilizar melhor esses tempos letivos”.

Verifica-se ainda que alguns docentes consideram dar pouca relevância à Expressão Musical, outros trabalham-na apenas em momentos comemorativos e ainda outros trabalham de forma temporária (quinzenalmente, mensalmente ou uma vez por período). “Dedico 2 horas às expressões artísticas, sendo 30 minutos destas dedicados à Expressão Musical”, “artística duas horas semanais. Musical mensal”, “depende dos projetos que estão a ser desenvolvidos”, “cerca de 3h por período”.

No que respeita a opinião dos professores generalistas face ao tempo que a Expressão Musical ocupa no currículo, é possível verificar, no gráfico 7, que a opinião dos professores é dividida, sendo que 52% (n=26) dos professores generalistas refere que é tempo suficiente e 48% (n=24) dos professores menciona que o tempo não é suficiente.

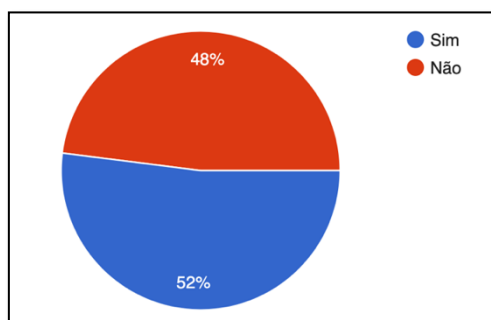


Gráfico 7 – Tempo destinado à Expressão Musical no currículo



Desta forma, ainda sobre a questão anterior, deu-se a oportunidade aos professores de justificar as suas respostas à questão. Os docentes que consideraram que o tempo destinado pelo currículo ser suficiente, justificaram com a possibilidade de articular a Expressão Musical de forma transversal ao longo do dia e ainda através de uma carga horária bem distribuída pelas outras artes. “Porque pelo facto de ser professora do 1.º ciclo esta articulação pode ser feita ao longo do dia e com as outras áreas disciplinares”, “porque o currículo é muito exigente e a carga horária semanal tem de ser muito bem distribuída”, “porque são áreas transversais acabam por ter muito mais tempo do que o previsto”, “em termos de transversalidade disciplinar a música está sempre presente”, “porque não é dada por horas semanais mas sim transversalmente”.

Já os docentes que consideraram insuficiente o tempo destinado pelo currículo, justificaram que a extensão do currículo não é vantajosa e também que a carga horária destinada à Expressão Musical é insuficiente. “como professora titular, é difícil gerir as áreas curriculares principais e ainda inserir as expressões artísticas”, “porque é quase impossível conciliar a teoria com a prática em 1 hora”, “para todas as expressões não! Para Expressão Musical para mim chega... (não é a atividade onde eu mais invisto porque de todas esta é a área onde me sinto menos à vontade!)”, “currículo muito extenso em todas as áreas”, “porque não domino e acabo por não lecionar simplesmente... palmas...ritmos sons diferentes...”.

Questionou-se então os docentes sobre os fatores que condicionam a implementação da área da Expressão Musical e, apesar de ser uma pergunta de resposta aberta, foi notório que os professores generalistas referiram a falta de materiais e a falta de formação dos docentes como os grandes fatores que condicionam a implementação da Expressão Musical. “falta de material e equipamentos”, “para mim esses fatores estão mesmo nos professores... se eu não tenho voz para cantar, se não tenho ouvido para a música como é que vou preparar os meus alunos nesse sentido?! Faço o que posso, mas com a consciência de que é muito pouco!”, “é necessário haver uma sala equipada e com boa acústica o que raramente acontece”, “a falta de formação inicial do professor titular”, “no meu caso não, pois tenho formação particular na área”, “pouca formação de alguns docentes”, “falta de material, falta de professores especializados, falta de formação”, “sim, a falta de habilitações especializadas”.



2.3. Professores especialistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical

Esta secção é dedicada a 16 professores especialistas responsáveis pelas aulas de Expressão Musical inseridos neste inquérito por questionário.

A opinião à questão “Considera a área da Expressão Musical importante para promover o desenvolvimento das crianças nas restantes áreas?” foi unânime, uma vez que 100% respondeu de forma positiva, justificando que a música estimula a concentração, a cognição e ajuda ainda a estimular as outras disciplinas. “a música desenvolve um pouco de tudo: a matemática na parte de saber contar as pulsações e saber as figuras rítmicas; o português na parte vocal, quando se interpreta uma canção, a coordenação motora nos instrumentos, a capacidade de usar as duas mãos e fazer ritmos diferentes...”, “porque para além de trabalhar a capacidade auditiva e criativa da criança torna-a mais desinibida e capaz de se expressar melhor”, “toda a teoria e prática musical desafia para várias áreas como a leitura, a divisão de tempos, a palavra, o entoar, o aprender a respirar, uma infinidade de multitarefas que para além de abordar várias áreas curriculares, aborda também questões socioculturais”.

Foi também unânime a resposta dos professores especialistas sobre a formação dos professores generalistas para trabalhar a Expressão Musical, onde 100% dos inquiridos respondeu que a formação dos professores generalistas não é suficiente para trabalhar a Expressão Musical.

O gráfico 8 apresenta a opinião dos professores especialistas em relação à articulação da Expressão Musical com as restantes áreas do currículo, realizada pelos professores generalistas. Desta forma, 68% (n=11) considera que os professores generalistas não articulam a Expressão Musical com as outras áreas e 31,3% (n=5) reconheceu que os professores generalistas promovem a articulação desta área com as restantes.

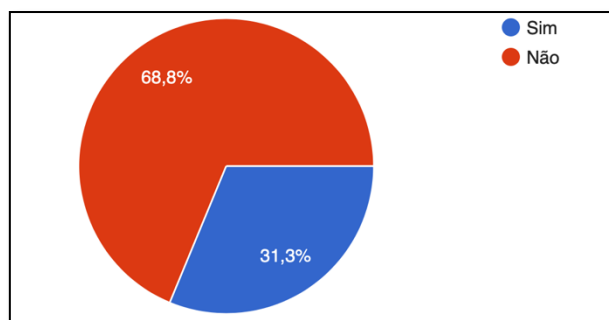


Gráfico 8 – Professores generalistas que promovem a articulação com as áreas



Relativamente à opinião dos professores especialistas sobre a formação dos professores generalistas na área da Expressão Musical, através do gráfico 9, é possível verificar que 87,5% (n=14) afirma que os professores generalistas não procuram ou conhecem formação na área da Expressão Musical e 12,5% (n=2) afirma que os professores generalistas procuram ou conhecem formação.

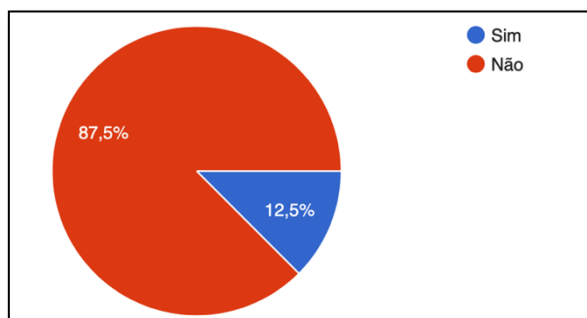


Gráfico 9 – Formação dos professores generalistas na área da Expressão Musical

No que diz respeito à formação dos professores especialistas face ao 1º. CEB, questionou-se os professores especialistas sobre a formação ser suficiente para trabalhar Expressão Musical com alunos do 1º.CEB. A resposta à questão deixou a opinião dos professores repartida onde, observando o gráfico 10, é possível verificar que 50% considerou suficiente e 50% não considerou a sua formação suficiente para lecionar no 1º.CEB.

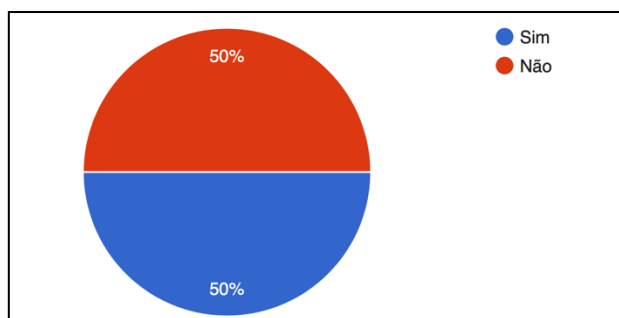


Gráfico 10 – Formação dos professores especialistas face ao 1º.CEB

No entanto, foi dada a oportunidade aos professores de justificar a resposta à questão anterior. Os professores que consideram a sua formação suficiente para lecionar no 1º.CEB justificaram que, durante a sua formação, tiveram unidades curriculares e formações destinadas ao 1º.CEB. “Porque na minha formação fui preparada para saber o que melhor se adequa a cada turma e/ou ano e sei como trabalhar uma canção, música



instrumental e etc. Conheço metodologias/estratégias para conseguir desenvolver um lado que a turma ou um aluno possa estar a ter mais dificuldades”, “porque as atividades que desenvolvo com as crianças apresentam sucesso na aquisição de conhecimentos”.

Os professores que consideram a sua formação insuficiente referiram que é uma componente pouco aprofundada durante a formação. “Além de todas as formações que frequentei, há sempre algo novo que podemos aprender, através da partilha com colegas, através da procura de estudos científicos na área. Música é muito mais do que cantar canções, e todo o tipo de formação é essencial, pois cada caso é um caso”, “apesar da licenciatura ser direcionada para o ensino, a questão de contexto de aula/ensino/contacto com os alunos é pouco abordada. São priorizadas as questões mais técnicas como a Composição, Análise, etc.”

2.4. Professores que não são responsáveis pelas aulas de Expressão Musical

Nesta secção foram inquiridos 77 professores que não são responsáveis pelas aulas de Expressão Musical.

O gráfico 11 demonstra a importância que os professores inquiridos atribuem à prática da Expressão Musical no 1º.CEB no sentido de promover as restantes áreas. Desta forma, 98,7% (n=76) considerou que a Expressão Musical é importante e apenas 1,3% (n=1) não considera que seja importante.

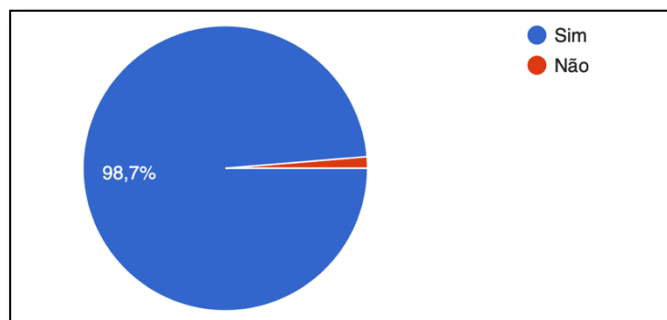


Gráfico 11 – Importância da prática da Expressão Musical

Em jeito de justificação à questão anterior, os inquiridos referiram que a Expressão Musical além de ser transversal, podendo ser trabalhada nas diferentes áreas, promove o desenvolvimento dos alunos, estimula a concentração e motiva para a aprendizagem. “porque o desenvolvimento musical desenvolve os sentidos, a expressividade, a atenção, a harmonia”, “através da música os alunos memorizam os conteúdos com mais facilidade

e ficam mais motivados para a aprendizagens”, “porque através da música podemos trabalhar outras áreas de uma forma lúdica”, “melhora a confiança, a socialização, o trabalho em grupo, técnica, alegria por ser algo prazeroso, saber seus limites e respeitar o limite do próximo, concentração, respeito”, “através da música conseguimos trabalhar várias áreas porque a música desenvolve vários aspetos na criança e é um fator motivacional”, “é imprescindível que se trabalhe pela transversalidade”.

No que diz respeito à suficiência da formação dos professores generalistas para trabalhar a Expressão Musical com os alunos, 88,3% (n=68) considera que a formação dos professores generalistas não é suficiente e 11,7% (n=9) considera que a formação dos professores generalistas é suficiente para trabalhar a área de Expressão Musical com os alunos.

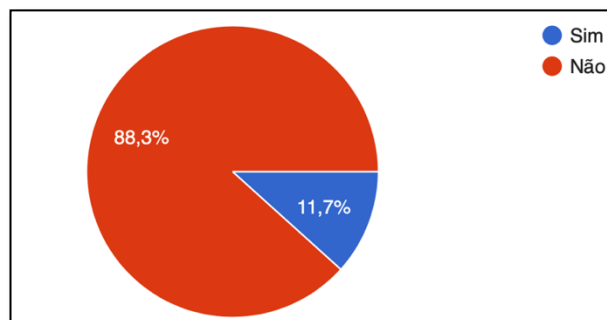


Gráfico 12 – Suficiência da Formação dos professores generalistas

Ainda de acordo com a questão anterior, os professores especialistas tiveram oportunidade de justificar a resposta. De acordo com a análise efetuada às respostas, um número generoso de inquiridos referiu que além da formação dos docentes ser insuficiente, esta deve ser contínua. “A Música, como a Dança e a Expressão Físico-Motora requerem uma formação diferenciada, pois são áreas que requerem conhecimentos didáticos muito específicos”, “por experiência própria posso dizer que tive pouca formação musical e como não é uma área que me atrai, não procurei saber mais sobre ela”, “uma formação específica leva a uma maior competência”, “é necessário a existência de diversas competências que não são abordados durante a formação”, “consoante a formação, um professor deve tentar estudar sempre mais para dotar as crianças com as melhores ferramentas possíveis”, “um professor especializado possui outras ferramentas de trabalho e outras aptidões que podem explorar muito mais do que um professor generalizado”, “pouca formação no âmbito da música, pouco conhecimento



de atividades e estratégias a serem trabalhadas em sala de aula”, “porque só temos algumas noções. Parece-me ser fundamental que as crianças sejam acompanhadas por alguém que se especializou nesta área e que, inevitavelmente, lhes poderá dar uma melhor resposta”, “a formação inicial aliada a uma formação contínua”, “existem formações qualificadas para explorar melhor”, “um professor devia de estar em constante formação”.

O gráfico 13 representa o grau de concordância dos professores inquiridos sobre a articulação da área da Expressão Musical com as outras áreas, realizada pelos professores generalistas. Desta forma, analisa-se que 58,4% (n=45) concorda que os professores generalistas promovem a articulação da Expressão Musical com outras áreas e 41,6% (n=32) não concorda que os professores generalistas promovam a articulação da área de Expressão Musical com as restantes.

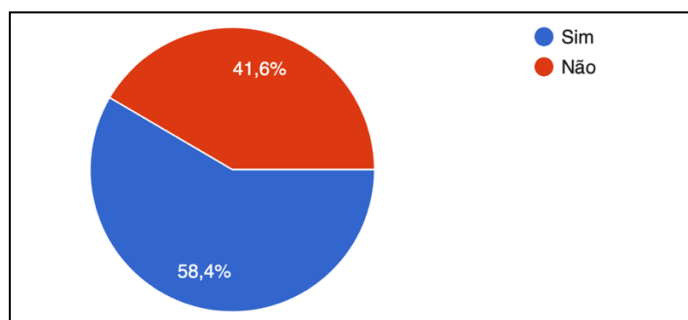


Gráfico 13 – Professores generalistas promovem a articulação da Expressão Musical com as restantes áreas

Relativamente à formação dos professores generalistas, o gráfico 14 representa a opinião dos professores inquiridos sobre a procura de formação dos professores generalistas na área de Expressão Musical. Desta forma, 55,8% (n=43) referem que os professores generalistas não procuram ou conhecem formação e 44,2% (n=34) concorda que os professores generalistas procuram ou conhecem formação na área da Expressão Musical.

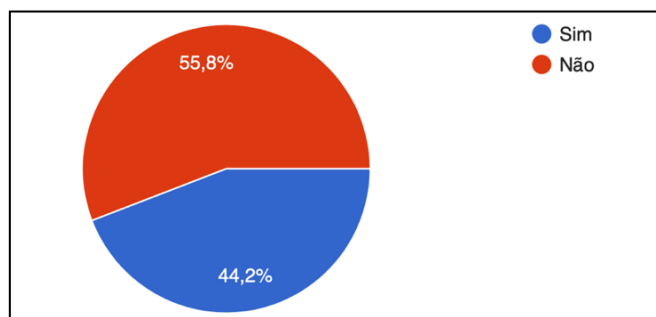


Gráfico 14 – Professores generalistas procuram ou conhecem formação na área da Expressão Musical



2.5. Questões gerais

As questões que se seguem são comuns a todos os inquiridos neste inquérito por questionário. No que diz respeito à organização curricular no ensino da Expressão Musical, através do gráfico 15 é possível verificar que 60,8% (n=87) concorda com a organização curricular e 39,2% (n=56) não concorda com a organização curricular no ensino.

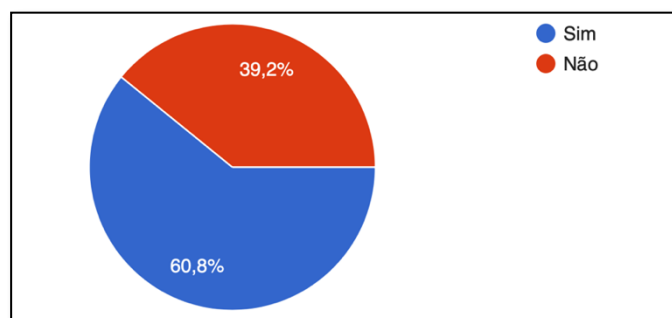


Gráfico 15 – Organização curricular no ensino da Expressão Musical

De forma a ser possível analisar as respostas à questão anterior, os inquiridos justificaram as suas respostas. Desta forma, das diversas respostas obtidas, destaca-se a atribuição de uma maior importância à Expressão Musical, e conseqüentemente, o aumento do tempo destinado à mesma, a atualização e organização da Expressão Musical e ainda a transversalidade e interdisciplinaridade que os docentes deveriam usufruir. “É demasiado superficial e desarrumada”, “devia ser atualizada e adequada”, “deveria estar mais organizado e explícito”, “a expressão musical devia estar contemplada nas horas letivas de todas as escolas e não como uma atividade extracurricular”, “a música permite desenvolver a atenção, a concentração, a destreza motora, a memorização (às vezes de conteúdos) de forma mais lúdica. Deveria ter mais blocos (tempos letivos), pois assim a abordagem que é feita é muito ténue”, “a música deveria ser integral e transversal”, “é suficiente se for bem aplicada”, “é necessário e fundamental essa articulação, apesar de terem poucas horas”, “a aprendizagem através das artes é gratificante para os alunos pois ajuda-os a desenvolver diversas competências. A interdisciplinaridade é muito importante”, “deveria ser uma atividade obrigatória no currículo, acessível a todos e não mais uma atividade facultativa”, “deveria ter uma maior importância”, “deveria ser acrescentado à matriz curricular pelo menos 1h/semana de ensino da música por especialista desde o pré-escolar”, “porque um professor especialista poderia trabalhar em coadjuvação com o generalista”.



Para finalizar, a última questão diz respeito às atividades mais trabalhadas na Expressão Musical. O motivo pelo qual o total das respostas não corresponde ao total de inquiridos prende-se com o facto de ser uma questão de resposta aberta onde os docentes conseguiram referir diversas atividades que são trabalhadas na Expressão Musical. Desta forma, é notório que as três categorias que mais se destacaram foram atividades que envolvam a voz, como as canções, atividades com batimentos rítmicos ou percussão e ainda atividades que envolvam instrumentos musicais. Um número considerado de professores também referenciou atividades de experimentação e criação musical. “Praticamente todos os professores generalistas apenas trabalham (e pouco) o cantar e interpretar rimas, trava-línguas e lengalengas, relegando o resto para os docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), na área da Música/Expressão Musical”, “coordenação rítmica, coordenação motora, memória auditiva, afinação criatividade e improvisação”, “na sua maioria das escolas é o canto. Dou privilégio a atividades de grupo com exploração da voz, sons do corpo, instrumentos convencionais e não convencionais para trabalhar os conteúdos do currículo”, “batimentos rítmicos, entoação de canções, audição de todo o tipo de música e estilos musicais, execução de um instrumento musical, no meu caso a flauta de bisel e o cavaquinho, leitura musical, improvisação e criatividade”, “ritmo, lógica, lateralidade, sensibilização e interpretação, reconhecimento do corpo e o espaço que ocupamos nele”, “audição e reprodução vocal de canções. Cantilenas, cantigas, canções. Tudo o que seja mais técnico ou específico, solfejo, notas musicais e aprender a tocar um instrumento, fica para segundo plano”, “atualmente a atividade mais realizada nas escolas na área de Expressão Musical consiste em cantar uma canção”, “cantar canções, batimentos, frases rítmicas, utilização de instrumentos musicais de percussão”.

3. Discussão dos resultados obtidos

Valorizando o grande objetivo da investigação chega o momento de rever os dados analisados e, desta forma, discutir os resultados obtidos. O problema que esteve na origem desta investigação prende-se com questões que surgem no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Expressão Musical no 1.º CEB. Desta forma, de modo a alcançar o objetivo proposto, foram enunciadas algumas questões de investigação que guiaram o trabalho, nomeadamente:



- a) Qual a importância que os professores generalistas dão à Expressão Musical?
- b) A formação de professores está adequada à área do currículo EA?
- c) Como conseguem articular as cinco horas semanais destinadas à EA?

3.1. Importância que o professor generalista atribui à Expressão Musical

Apesar de a grande maioria dos professores generalistas (99,3%) reconhecer que a Expressão Musical é importante no currículo, os docentes consideram ainda, tal como Caldas & Vasques (2014), que a área da Expressão Musical é importante para promover as restantes áreas, uma vez que promove o desenvolvimento dos alunos, estimula a concentração, motiva para a aprendizagem e é transversal, podendo ser trabalhada nas diferentes áreas. No entanto, observa-se que os mesmos atribuem pouca relevância na planificação.

Os fatores importantes e condicionantes para que a Expressão Musical não seja desenvolvida sistematicamente pelos professores do 1.º CEB deve-se à falta de materiais e à falta de formação dos docentes.

3.2. Formação de professores na EA

Uma vez que é prevista em vários documentos que a EA é assegurada “pelos docentes do ensino regular” (DL n.º344/90, artigo 10º), importa refletir sobre a formação dos professores generalistas na EA, nomeadamente no que concerne ao ensino da Expressão Musical.

Relativamente à formação dos professores generalistas na área da Expressão Musical, foi possível entender que a perspetiva dos professores inquiridos – responsáveis pela Expressão Musical (generalistas ou especialistas) e professores do 1.º CEB – é homogénea, uma vez que todos consideram que a formação dos docentes generalistas não é suficiente para lecionar atividades de Expressão Musical.

Esta opinião vai de em conta a revisão bibliográfica apresentada ao longo do relatório de estágio, uma vez que são vários os autores que salientam que a formação inicial dos docentes não é suficiente e deve ainda ser complementada pela formação contínua (Alarcão *et al.*, 1997, p.13).



É importante que o professor generalista invista, para além da formação inicial, na formação contínua para que se sinta capaz de promover não só a área da música como também as restantes.

No entanto, é também mútua a opinião dos docentes especialistas (87,5%) e dos docentes do 1.º CEB (55,8%), quando referem que os professores generalistas não procuram ou conhecem formação na área da Expressão Musical.

Apesar da formação do professor generalista inserir uma componente musical, nada descarta que um professor generalista não se sinta vocacionado para trabalhar a EM e, por esta razão, deve ficar a cargo de um especialista coadjuvando o professor generalista, tal como refere o artigo 14º do DL nº344/90. É importante referir que o professor generalista tem a função de desenvolver nos seus alunos as diversas áreas de conhecimento, e, por esta razão, não substitui o papel do professor especialista.

No entanto, é possível também comprovar que os professores especialistas sentem algumas dúvidas sobre a sua formação no que concerne ao ensino no 1.º CEB, uma vez que opinião ficou repartida (50% considerou suficiente e 50% não considerou a sua formação suficiente para lecionar no 1.º CEB)

3.3. Articulação das cinco horas semanais da EA

Uma vez que, a matriz curricular do 1.º CEB, proclamada no DL nº 55/2018, destina cinco horas semanais para a Expressão Musical distribuídas pelas quatro vertentes, importa discutir sobre como é feita esta articulação, uma vez que é ainda partilhada com Educação Física.

Apesar de Neves (2016) não concordar com o tempo destinado à Expressão Musical, instigando se é possível dar resposta às quatro áreas contempladas, a opinião dos professores generalistas face ao tempo que a Expressão Musical ocupa no currículo é repartida, uma vez que 52% mencionou que o tempo é suficiente. Esta opinião debate-se pelo facto de alguns professores conseguirem articular a Expressão Musical com as outras áreas disciplinares ou realizarem uma boa gestão da carga horária semanal. Importa aqui salientar a opinião dos restantes inquiridos relativamente à articulação da Expressão Musical com as outras áreas do currículo, uma vez que os professores do 1.º CEB e os professores especialistas apresentam opiniões distintas. Desta forma, os professores do 1.º CEB mencionam que os professores generalistas promovem a articulação da



Expressão Musical com outras áreas do currículo e, em contrapartida, os professores especialistas mencionam que os professores generalistas não articulam a Expressão Musical com as outras áreas do currículo. No entanto, uma grande parte dos professores referiu que tenta articular a EA destinando uma hora semanal à Expressão Musical ou ainda realizando através da interdisciplinaridade. No entanto, alguns professores lamentam-se indicando que a extensão do currículo não é vantajosa, atribuindo pouca relevância à Expressão Musical, ou trabalhando-a de forma escassa, apenas em momentos comemorativos ou temporariamente (quinzenalmente, mensalmente ou uma vez por período).



Considerações Finais

Terminada a análise, importa agora tecer algumas conclusões sobre o estudo desenvolvido. Foi possível, através da revisão bibliográfica, verificar uma contextualização sobre o espaço que a Expressão Musical ocupa no currículo, assim como a sua posição na formação dos professores generalistas e dos professores especialistas. São vários autores que mencionam que o ensino da música desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças. “A música na educação assume um papel de grande importância na construção de um futuro sustentável ao promover a criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades estas fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social” (Cortesão, 2016, p.5). Os professores inquiridos atribuíram a mesma opinião, referenciando que a música desenvolve capacidades nas crianças.

Os resultados da análise e interpretação dos resultados obtidos através dos inquiridos por questionário, como também da análise documental, remete-nos a repensar na formação dos professores generalistas, uma vez que foi perceptível verificar que os professores atribuem um grau de extrema importância à Expressão Musical, mas, no entanto, referem que a sua formação não foi suficiente para lecionar atividades de Expressão Musical.

Assim, para colmatar esta dificuldade, será desejável que o professor generalista invista na formação contínua, de forma a conseguir dar resposta às exigências da Expressão Musical. Acredito que um professor generalista possa realizar um excelente trabalho musical com os alunos, desde que esteja bem preparado.

A promoção do sucesso no ensino/aprendizagem só acontece efetivamente se a Escola, em particular, e toda a comunidade educativa, em geral, for capaz de responder de forma eficiente tanto às necessidades de cada um dos seus indivíduos (...) como aos desafios relevantes e concretos da realidade vivida e sentida por cada um dos seus elementos e, ao mesmo tempo, por todos (Gonçalves & Pinto, 2016, p.1207)

A Expressão Musical além de promover o desenvolvimento dos alunos, estimular a concentração e motivar para a aprendizagem, de forma interdisciplinar e cooperativamente, ensinar através da música poderá ser bastante interessante e vantajoso, pois através dela é possível trabalhar as restantes áreas do conhecimento.



Por esta razão, mesmo não sendo unânime a opinião dos professores face ao tempo que está destinado para a Expressão Musical, os professores que referiram trabalhar a Expressão Musical através da interdisciplinaridade e de forma transversal ao longo do dia, conseguem, com facilidade, fazer uma gestão do tempo de forma positiva.

Para finalizar, como linha futura de investigação, seria interessante a concretização de uma investigação-ação, sobre a operacionalização da Expressão Musical no 1.º CEB, podendo aqui incluir os professores generalistas e os professores especialistas, percebendo, desta forma, como é trabalhada a Expressão Musical, uma vez que a Educação Musical é uma componente do currículo no 2.º CEB.



Referências Bibliográficas

Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J. P. D., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Lisboa: Universidade de Lisboa

Bellochio, C. R. (2014). Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, 9(6).

Bellochio, C. R. (2014). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, 11(8).

Best, Francine. (1980). *Por uma Pedagogia do Despertar*. Lisboa: Livros Horizonte

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

Canastra, F.; Haanstra, F.; Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Cortesão, I. (2016). *A música no Jardim de Infância: uma proposta de desenho curricular*. Porto: ESEPF

Cuba, J. C. O., Martinho, J. S., & de Abreu-Bernardes, S. T. (2015) *Diálogos entre arte, interdisciplinaridade e educação: o que dizem os pcn*. *Travessias*, 10(2), 155-174.

da Cunha, S. M., Lombardi, S. S. L., & Ciszewski, W. S. (2014). Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, 17(22).

de Lima, S. A., & Rüger, A. C. L. (2007). O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, 13(1), 97-118.



Decreto-lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República nº237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/222361>

Decreto-lei nº344/90 de 2 de novembro. Diário da República nº253/90 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 225/2012 de 30 de julho. Diário da República nº146 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº 129 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência

Del Ben, L. (2014). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, 11(8).

de Figueiredo, S. L. F. (2014). Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, 13(12).

Direção-geral da Educação (2015). *Sistema Educativo Português*. Consultado em 26/01/2018, disponível em: <http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=2>

Direção-Geral da Educação. Ensino Básico Corrente. Consultado em 27/01/2018, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico-recorrente>

Ferreira, P. (2005). *Estatística Descritiva e Inferencial*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Economia. Consulta em: 20/05/2019, disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/9961/1/AP200501.pdf>

Ferreira, R. M., & Bessa, R. M. (2014). *O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de apoio de Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico*. Um estudo de caso1. *Revista da ABEM*, 19(25).

Frega, A. L., Urtubey, P. S., & Facultad de Humanidades, Y. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. Disponível em:

<http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/libros/102-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical>



Frega, A. L. (2009) Creatividad y Educación Musical. *Revista creatividad y Sociedad*, 10, 9-31

Gainza, V. (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Brasil: Summus editorial

Gonçalves, D., & Pinto, M. T. (2016). (Re)Pensar estratégias pedagógicas a partir de sinergias entre a neuroeducação e a supervisão pedagógica. 1.º *Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, 609-616.

Gonçalves, D., & Pinto, M. (2016). Aprender com criatividade e talento (s): o processo de ensino em prol de aprendizagens. In *XIII Congresso da SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1200-1208). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Gordon, E. (1997). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Henley, J. (2017). How musical are primary generalist student teachers?. *Music Education Research*, 19(4), 470-484.

Huot, R. (1999). *Métodos Quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget

Loureiro, A. (2003). *O Ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus Editora

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação Geral/ Direção-Geral da Educação.

Melo, A. (2000) *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte

Ministério da Educação. Despacho 12591/2006. Diário da República, Lisboa, II Série, n. 115, 16 jun. 2006.

Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da educação.



Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1º Ciclo*. 4ª Edição. Lisboa: ME Departamento da Educação Básica.

Mota, G. (2003). A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. *Educação (UFES)*, 28(2), 11-22.

Mota, G. (2007). A Música no 1º ciclo do Ensino Básico—contributo para uma reflexão acerca do conceito. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 16-21.

Neves, Francisco C. (2016) *A arte em educação e um modelo*, Atas do VII Encontro do CIED, pp270-280

Nogueira, B. (2017). *A Música como instrumento de inclusão e invenção social*. Brasil: Centro Universitário Newton Paiva

Pardal, M.; Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Paviani, J. (2004). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Campo das Letras

Penna, M. (2014). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 15(16).

Ponte, J. P. D., Sebastião, L., & Miguéns, M. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha*.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva

Read, H. (1973). *Educacion por el Arte*. Argentina: Editorial Paidós

Reis, E. (2009). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo



Relvas, M. (2009). *O lugar da Música no Ensino Básico: Música para todos*. Porto: Gailivro. Consultado em: 26/01/2017, disponível em:

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/799/1/O%20lugar%20da%20Música%20no%20Ensino%20Básico.pdf>

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis – Trabalho colaborativo de professores*, 71, 24-29.

Santos, W. (2007). Educação Musical e Formação de Professores. *Revista Científica/FAP*, vol.2 59-71.

Seabra, F. B. D. (2012). O ensino da Expressão Musical e Dramática no 1.º CEB-O caso da Região Autónoma da Madeira: Uma visão curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 197-216.

Silva, J. M. D. C. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade (s) e Desafios* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).

Silvestre, A. L. (2007). *Análise de dados e estatística descritiva*. Escolar editora.

Sousa, M. (2000) *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Vila Nova de Gaia: Gailivro

Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. 1º. Vol. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. 3º. Vol. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. R. (2008). *Música, educação artística e interculturalidade: a alma da arte na descoberta do outro*. Lisboa: Universidade Aberta

Vasconcelos, T. (2003). *A formação para o Ensino da Educação Artística: Propostas de Reconceptualização*. *Educare apprendere*, (1), 123-143.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Editorial Graó:
Barcelona

Anexos

Anexo 1 – Estudo da população habitacional e estabelecimentos de ensino na Área Metropolitana do Porto

Municípios	População hab.	Nº de estabelecimentos de ensino		Total
		Público	Privado	
Arouca	22.359	21	0	21
Espinho	31.786	13	0	13
Gondomar	168.027	59	4	63
Maia	135.306	41	4	45
Matosinhos	175.478	38	9	47
Oliveira de Azeméis	68.611	30	3	33
Paredes	86.854	43	2	45
Porto	237.591	54	39	93
Póvoa de Varzim	63.408	26	1	27
Santa Maria da Feira	139.312	69	3	72
Santo Tirso	71.530	44	5	49
São João da Madeira	21.713	9	2	11
Trofa	38.999	19	1	20
Vale de Cambra	22.864	17	0	17
Valongo	93.858	29	6	35
Vila do Conde	79.533	42	1	43
Vila Nova de Gaia	302.295	102	11	113

Informação retirada do site: http://portal.amp.pt/pt/4/municipios/#FOCO_4
Data de Consulta: 26.10.2018

Anexo 2 – Municípios da área do Grande Porto selecionados

Municípios	População hab.	Nº de estabelecimentos de ensino		Total
		Público	Privado	
Arouca	22.359	21	0	21
Espinho	31.786	13	0	13
Gondomar	168.027	59	4	63
Maia	135.306	41	4	45
Matosinhos	175.478	38	9	47
Oliveira de Azeméis	68.611	30	3	33
Paredes	86.854	43	2	45
Porto	237.591	54	39	93
Póvoa de Varzim	63.408	26	1	27
Santa Maria da Feira	139.312	69	3	72
Santo Tirso	71.530	44	5	49
São João da Madeira	21.713	9	2	11
Trofa	38.999	19	1	20
Vale de cambra	22.864	17	0	17
Valongo	93.858	29	6	35
Vila do Conde	79.533	42	1	43
Vila Nova de Gaia	302.295	102	11	113

Anexo 3 – Inquérito por questionário – Pré-teste

Inquérito

Este inquérito insere-se no âmbito do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Paula Frassinetti, subordinado ao tema "Perspetivas do docente generalista: Espaço da Expressão musical no currículo do 1.º CEB", e tem como objetivo perceber de que forma a Expressão Musical é desenvolvida no 1.º CEB.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e anónimos, destinando-se unicamente ao fim apresentado anteriormente. As suas respostas são essenciais para o sucesso deste trabalho, pelo que fico especialmente agradecida pela colaboração.

1. Na instituição onde trabalha as atividades de expressão musical são da responsabilidade de um professor generalista¹ ou de um professor especialista²?
Professor generalista Professor especialista

2. Qual é, na sua opinião, o papel de um professor especialista de música?

3. Considera importante o papel da música no currículo? Porquê?

4. É responsável pelas aulas de expressão musical?

Sim, sou professor generalista Sim, sou professor especialista Não

Se respondeu *sim, sou professor generalista* continue o questionário.

Se respondeu aos outros itens continue na questão nº5.

¹ Professor do 1.º ciclo do ensino básico

² Professor especializado em educação musical

4.1. Tem habilitações musicais? Sim Não

4.2. Sabe tocar algum instrumento musical? Sim Não

4.3. Sente que a sua formação foi suficiente para lecionar atividades de expressão musical? Sim Não

Porquê?

4.4. Que papel tem a expressão musical na planificação do seu trabalho de sala?

4.5. Como faz a gestão das horas semanais da expressão artística? E da expressão musical?

4.6. Quais são as atividades mais trabalhadas ao nível da expressão musical?

4.7. Considera que o tempo consagrado às expressões/musica é suficiente de acordo com o currículo? Sim Não

Porquê?

5. Considera a área da expressão musical importante para promover as restantes áreas?
Sim Não

Porquê?

6. Reconhece que os professores generalistas promovem a articulação desta área com as restantes? Sim Não

7. Na sua opinião, os professores generalistas procuram ou conhecem formação na área da expressão musical? Sim Não

8. Concorda com a organização curricular no ensino da expressão musical? Sim Não

Porquê?

9. Na sua opinião, existem fatores condicionantes para a implementação da área da expressão musical?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 4 – Inquérito por questionário

Inquérito

O meu nome é Rafaela Gonçalves e sou estudante do 2ª ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Paula Frassinetti. Este inquérito insere-se no âmbito do relatório de estágio deste e está subordinado ao tema "Perspetivas do docente generalista: Espaço da Expressão musical no currículo do 1.º CEB", e tem como objetivo perceber de que forma a Expressão Musical é desenvolvida no 1.º CEB.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e anónimos, destinando-se unicamente ao fim apresentado anteriormente. As suas respostas são essenciais para o sucesso deste trabalho, pelo que fico especialmente agradecida pela colaboração.

1. Na instituição onde trabalha as atividades de expressão musical são da responsabilidade de um professor generalista³ ou de um professor especialista⁴?

Professor generalista Professor especialista

2. Qual a sua opinião sobre a importância de um professor especialista?

3. Considera importante o papel da música no currículo? Sim Não

3.1. Porquê?

4. É responsável pelas aulas de expressão musical?

Sim, sou professor generalista Sim, sou professor especialista Não, não sou responsável pelas aulas de expressão musical

SECCÃO 2 – “SIM, SOU PROFESSOR GENERALISTA”

4.1. Tem habilitações musicais? Sim Não

4.2. Sabe tocar algum instrumento musical? Sim Não

³ Professor do 1º ciclo do ensino básico

⁴ Professor especializado em educação musical

4.3. Sente que a sua formação foi suficiente para lecionar atividades de expressão musical?

Sim Não

4.4. Que relevância tem a expressão musical na planificação?

4.5. Como faz a gestão das horas semanais da expressão artística? E da expressão musical?

4.6. Considera que é tempo suficiente de acordo com o currículo? Sim Não

4.6.1. Porquê?

4.7. Na sua opinião, existem fatores condicionantes para a implementação da área da expressão musical?

SECCÃO 3 – “SIM, SOU PROFESSOR ESPECIALISTA”

5. Considera a área da expressão musical importante para promover o desenvolvimento das crianças nas restantes áreas? Sim Não

5.1. Porquê? _____

6. Na sua opinião, a formação de professores generalistas é suficiente para abordar esta área? Sim Não

7. Reconhece que os professores generalistas promovem a articulação desta área com as restantes? Sim Não

8. Na sua opinião, os professores generalistas procuram ou conhecem formação na área da expressão musical? Sim Não

9. Sente que, como professor especialista teve formação suficiente para trabalhar neste contexto com o 1.º CEB? Sim Não

9.1. Porquê? _____

SECCÃO 4 - “Não, Não sou responsável pelas aulas de expressão musical”

10. Considera a área da expressão musical importante para promover as restantes áreas?

Sim Não

10.1. Porquê? _____

11. Na sua opinião, a formação de professores generalistas é suficiente para abordar esta área?

Sim Não

11.1. Porquê? _____

12. Reconhece que os professores generalistas promovem a articulação desta área com as restantes? Sim Não

13. Na sua opinião, os professores generalistas procuram ou conhecem formação na área da expressão musical? Sim Não

SECCÃO 5

14. Concorda com a organização curricular no ensino da expressão musical? Sim Não

14.1. Porquê?

15. Quais são as atividades mais trabalhadas ao nível da expressão musical?

Muito obrigada pela sua colaboração!