

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação atual do professor de Educação Musical do
Ensino Básico: a questão do conceito de coadjuvação na
área da música no 1.º ciclo do EB

Vitor Hugo Bernardino Ferreira

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Vitor Hugo Bernardino Ferreira

RELATÓRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação atual do professor de Educação Musical do Ensino Básico: a questão do conceito de coadjuvação na área da música no 1.º ciclo do EB

Relatório de Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Artes e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof^ª Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof^ª Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Orientador: Prof. Doutor Avelino Rodrigues Correia

Janeiro, 2017

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Avelino Rodrigues Correia, meu orientador pela orientação, atenção e disponibilidade no acompanhamento deste trabalho.

Ao Professor Mestre Samuel Santos, meu supervisor de Prática de Ensino Supervisionada, pela disponibilidade, cooperação e transmissão de conhecimentos ao longo do estágio.

Ao Colégio Adventista de Oliveira do Douro pela disponibilidade em aceitarem colaborar com este meu trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Dino Gabriel e Mariana Adrego, pelo carinho, apoio e amizade ao longo deste caminho académico.

À Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas e Professora Doutora Marta Isabel Lopes Garcia Tracana.

À minha família pelo apoio, compreensão, dedicação e força para a realização deste trabalho.

Muitíssimo obrigado a todos!

Relatório de Prática Pedagógica

A formação atual do professor de Educação Musical do Ensino Básico: a questão do conceito de coadjuvação na área da música no 1.º ciclo do EB

Resumo:

Com este trabalho pretendemos levar o leitor a questionar o conceito de coadjuvação, ainda em vigor na legislação que orienta a disciplina de Educação Musical no Ensino Básico. Levantamos questões pertinentes sobre a atual formação inicial de professores de Educação Musical relacionando-as com o conceito supra referido.

A intenção é fazer um enquadramento legal e académico do lugar do professor de Educação Musical no sistema educativo nacional, evidenciando-se aspetos de especial relevo para a formação pedagógica, didática e científica do docente, confrontando o seu atual papel como educador musical com a definição de coadjuvação apresentada pelo legislador.

Neste seguimento, a segunda parte deste trabalho terá como propósito, na prática de ensino supervisionada, dar resposta às questões levantadas no início desta investigação, através da aplicabilidade na prática pedagógica em contexto de sala de aula, mais precisamente no Colégio Adventista de Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia, em turmas dos três ciclos de escolaridade.

Por fim, faz-se a triangulação dos dados obtidos em ambas as partes do trabalho, enquadramento teórico-normativo e prática pedagógica, apontando respostas ao tema central desta investigação e delineando outros rumos investigativos a seguir na área do ensino da Educação Musical no Ensino Básico.

Palavras chave: Formação de professores, Educação Musical, Coadjuvação

Abstract:

This work plans to lead readers to question the concept of teacher collaboration still current in the legislation guiding the course of Music Learning in Basic Education. It raises pertinent questions about initial training of music education nowadays related to the concept above referred.

In order to make a legal and academic framework of musical education teachers in the national education system, the work gives particular attention to aspects for teacher training – pedagogical, didactic and scientific views –, comparing the current role as music educator with the concept of collaboration in the legal support of teaching action.

As a consequence, the second part of this work aims at the teaching practice presentation, looking forward to answer the questions raised at the beginning of this research through pedagogical practice application in the ambience of classroom, more precisely in the Adventist College of Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia, in classes of three education cycles.

Finally the triangulation of data collected from both components of the work – the theoretical and legal framework with the pedagogical practice –, looking for answers to the central theme of this research and outlining future research work in music learning in basic education.

Keywords: Teacher training, Musical education, Teacher collaboration.

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO	1
II – QUADRO TEÓRICO-NORMATIVO	7
1. A formação do professor de Educação Musical após o Processo de Bolonha.....	9
2. O professor de Educação Musical no contexto Educativo Português.....	29
3. O conceito de Coadjuvação na Educação Musical	43
4. Síntese conclusiva	55
III – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	59
1. Metodologias de investigação	62
2. Caracterização do contexto educativo.....	66
2.1. Caracterização do espaço físico	67
2.1.1. Sala de Educação Musical	67
2.2. Caraterização dos recursos humanos.....	68
2.2.1. Caraterização das turmas de estágio	68
3. Aplicabilidade da Prática Pedagógica.....	70
3.1 Planos de aula do 1.º ciclo do EB, 3.º ano de escolaridade	71
3.1.1. Plano de aula 1— 20/02/2015	71
3.1.2. Plano de aula 2 17/04/2015	74
3.1.3. Plano de aula 3 no dia 22/05/2015.....	76
3.1.4. Reflexão sobre as três aulas implementadas (Fevereiro a Maio de 2015)79	
3.2. Planos de aula do 2.º ciclo do EB.....	82
3.2.1. Plano de aula 1 do dia 27/02/2015.....	82
3.2.2. Plano de aula 2 de 15/05/2015.....	84
3.2.3. Plano de aula 3 de 29/05/2015.....	87
3.2.4. Reflexão sobre as três aulas implementadas (Fevereiro a Maio de 2015)..	
.....	89
3.3. Planos de aula do 3.º ciclo do EB.....	92
3.3.1. Plano de aula 1 de 12/02/2015.....	92
3.3.2. Plano de aula 2 de 09/04/2015.....	95
3.3.3. Plano de aula 3 23/4/2015	98

3.3.4. Reflexão sobre as três aulas implementadas (Fevereiro a Abril de 2015)..	101
IV – CONCLUSÃO	103
V - BIBLIOGRAFIA E Webgrafia	111
VI – ANEXOS	121

Abreviaturas e siglas utilizadas

AEC – Área de Enriquecimento Curricular

APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical

CAOD – Colégio Adventista de Oliveira do Douro

CCM – Comissão Coordenadora do Mestrado

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Concelho Nacional de Educação

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

CNEB-CB – Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Básicas

CRP – Constituição da República Portuguesa

EB – Ensino Básico

ECTS – European Credit Transfer System (Sistema europeu de transferência de créditos entre países)

EE – Ensino Especializado

EG – Ensino Genérico

ESE – Escola Superior de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ESEE – Escola Superior no Espaço Europeu

EMP – Escolas do Magistério Primário

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEEMEB – Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico

PP – Prática Pedagógica

UC – Unidade curricular

Índice de Figuras

Figura 1 - Brasão de Oliveira do Douro (Vila Nova de Gaia)	66
Figura 2 - Brasão do Colégio Adventista Oliveira do Douro	66
Figura 3 - Planta do Campus do CAOD	67

Índice de Quadros

Quadro 1 - Evolução cultural e sociológica (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:203).....	20
Quadro 2 - Evolução da política educativa (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:206).....	21
Quadro 3 - Evolução da formação/profissionalização (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:211).....	21
Quadro 4 - Evolução do perfil do professor (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:214).....	21

Índice de Anexos

Anexo 01 - Grelha de Avaliação	II
Anexo 02 - Arranjo para Instrumental Orff do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen	III
Anexo 03 - Partitura tema “Hallelujah” de Leonard Cohen	V
Anexo 04 - Tema “Menina Estas à Janela” de Vitorina	VI
Anexo 05 - Tablatura tem “Ode à Alegria” de Beethoven	VII
Anexo 06 - PowerPoint Pré-história e Música Medieval	VIII
Anexo 07 - PowerPoint Classicismo	IX
Anexo 08 - Plano de aula do 3ºano 27/02/2015	X
Anexo 09 - Plano de aula do 6ºano 27/02/2015	XI
Anexo 10 - Plano de aula do 8ºano 12/03/2015	XII

I – INTRODUÇÃO

O título escolhido para a nossa dissertação – *A formação atual do professor de Educação Musical do Ensino Básico: a questão do conceito de coadjuvação na área da música no 1.º ciclo do EB* – delimita por si, a forma como estruturamos e organizamos a investigação em que nos implicamos.

Pretendemos com este trabalho questionar o conceito de coadjuvação, ainda em vigor na legislação que orienta a disciplina de Educação Musical no Ensino Básico, levantando questões pertinentes sobre a atual formação inicial de professores de Educação Musical relacionando com o conceito supra referido. Nesse sentido, organizamos a primeira parte – Quadro Teórico-Normativo – em três capítulos.

No primeiro capítulo, concentramo-nos na formação inicial de professores, já que a consideramos indispensável ao desempenho profissional no que à educação concerne. Procuramos fazer um enquadramento legal e académico do lugar do professor de Educação Musical no sistema educativo nacional; para isso, situamo-nos no tempo, partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo, passando pela publicação do Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989 onde são apresentados os primeiros planos curriculares do EB. Evidenciamos aspetos de especial relevo para a formação pedagógica, didática e científica do docente; para isso, procuramos conhecer a estrutura dos cursos ao longo do tempo, dando uma perspetiva da evolução da formação dos professores, para compreendermos as transformações que vão surgindo com a conseqüente implementação do Processo de Bolonha, evidenciando a ideia de uniformização do Ensino Superior no Espaço Europeu.

No segundo capítulo, confrontamos o atual papel do professor de Educação Musical como educador musical, a questão do professor/investigador refletindo e debruçando-nos em situações concretas ao longo do tempo. Propomo-nos situar o contexto português de acordo com as diretrizes ministeriais. Definir o currículo de educação musical até às mais recentes atualizações, segundo perspetivas de alguns autores, tal como as conseqüências no panorama atual da Educação Musical. Distinguir deveres e funções do professor de Música, levando a questionar o que se pretende do professor de Educação Musical do EB.

O terceiro capítulo visa atingir o alvo que traçamos e evidenciámos no título, isto é, procuramos entender o conceito de coadjuvação na Educação Musical. Começamos por abordar o conceito de coadjuvação, seguindo-se a análise da legislação que o regula no contexto educativo. São expostos vários cenários do conceito de coadjuvação apresentado por vários autores. Focamos também o do conceito de coadjuvação para, de seguida, fazermos a comparação entre os cenários que se criam com a monodocência e com a coadjuvação. Apresentamos algumas propostas feitas ao longo dos anos para repensar o conceito de coadjuvação. Por último centramo-nos numa proposta de Mário Relvas com o intuito de atingir o objetivo a que se propõe este trabalho.

No quarto capítulo, fazemos a triangulação dos dados obtidos, sustentado em ambas as partes do trabalho, recorrendo à investigação que fizemos sobre teorias e normas legislativas, que nos permitem analisar e avaliar a ação desenvolvida. Recorrendo à investigação que fizemos de teorias e normas legislativas, que nos permitiu chegar à proposta final apresentada. O propósito é apontar respostas ao tema central desta investigação, delineando outros rumos investigativos a seguir, no futuro, ao longo da nossa carreira, na área do ensino da Educação Musical no Ensino Básico.

Nesta estrutura surge a segunda parte deste trabalho – A Prática Pedagógica (PP) – que tem como propósito apresentar a ação desenvolvida em contexto real, ou seja, a prática de ensino supervisionada. Procuramos, portanto, dar resposta às questões levantadas no início desta investigação através da aplicabilidade na prática pedagógica em contexto de sala de aula, mais precisamente no Colégio Adventista de Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia, em turmas dos três ciclos de escolaridade.

Esta segunda parte está estruturada em quatro capítulos, uma vez que sentimos como necessário definir as metodologias que nos orientam na PP, para a podermos planear, implementar, sobre ela refletir e avaliar.

Assim sendo, no primeiro capítulo, questionamos a metodologia adotada para realização da PP que consiste na ação do professor, o estágio supervisionado nos três ciclos do EB. Uma vez privilegiada a abordagem ação em estudo que faz com que o aluno seja evidenciado, consideramos apropriada a metodologia qualitativa.

Recorrendo à observação, à participação ativa do investigador e sua relação com intervenientes, a metodologia qualitativa associa-se à etnografia, induzindo-nos a conhecer o contexto em que a PP é implementada. Com a aplicabilidade das teorias pesquisadas no período em que desenvolvemos o estágio, passamos à ação.

O segundo capítulo, optando pela via etnográfica, é dedicado a pesquisar o Colégio Adventista de Oliveira do Douro, situado na Freguesia de Oliveira do Douro onde decorre a PP. Neste capítulo é apresentada a localização geográfica, bem como a história desta instituição escolar e os princípios por que se rege. Começamos pela caracterização do espaço físico, realçando a sala de Educação Musical, passando depois a uma referenciação dos recursos humanos em realce, ou seja, os elementos que constituem as turmas onde nos integramos como professor.

Por fim, no terceiro capítulo, tendo a nossa escolha em termos da metodologia qualitativa sido a investigação-ação, contempla de forma descritiva a ação em que nos implicamos. São apresentados três planos de aula de cada um dos três ciclos que nos ocuparam no decorrer do estágio. A escolha é feita tendo em conta os conteúdos programáticos escolhidos pelo professor da turma; são lecionados desde o 2º período até ao final do ano letivo.

II – QUADRO TEÓRICO-NORMATIVO

1. A formação do professor de Educação Musical após o Processo de Bolonha

Na nossa ótica, a formação é indispensável ao desempenho do professor. Tendo em conta a contínua transformação do conhecimento, dos contextos em que vivemos, quer a nível social, quer a nível económico, é de suma importância que a formação do professor aconteça não apenas quando inicia a sua profissão, mas ao longo do tempo em que continuar a desempenhá-la.

Optamos por esta temática por considerarmos pertinente e indispensável, na nossa condição de professor de Educação Musical, estar informado das condições que o Processo de Bolonha trouxe para a nossa formação. E, porque os novos paradigmas não conseguem ser implementados sem que interferências dos paradigmas cessantes se façam sentir, acreditamos ser necessário da nossa parte conhecer não só o novo paradigma, mas informarmo-nos das medidas e condições que o precederam. A nossa opção por investigar a evolução da formação de professores é sustentada na afirmação de Mota (2014:43) «A Educação Musical em Portugal é o resultado de um caminho sinuoso em que prevalece uma permanente ambiguidade, a qual pode começar a ser entendida a partir de uma breve perspetiva histórica».

No curto tempo, que faz parte da nossa carreira, incluindo o tempo de preparação académica, nomeadamente os estágios, temo-nos confrontado com mudanças que exigem da nossa parte estar atento e disponível para readaptações adequadas e atempadas. Em termos educacionais, consideramos importante que a nossa atenção não só se focalize nas transformações aos níveis referidos, mas também se centre e preocupe com as especificidades culturais dos contextos bem como das diferentes gerações. A importância, que evidenciamos, é comentada por Esteves (2015:156-7):

«A formação dos professores assume necessariamente um lugar de primeira importância dentro dos sistemas educativos, a vários títulos. [...] Um primeiro será o que se articula sobre o eixo formação – desempenho – aprendizagens dos alunos [...]. Um segundo aspeto está relacionado com a perspetiva hoje dominante, de que a formação de um professor se integra num processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida e portanto nunca está concluída. [...]. Um terceiro argumento, igualmente importante, é o da relação formação – estatuto socioprofissional dos professores. [...] um quarto aspeto é o que articula a formação com o perfil de competências

desejável para os profissionais do ensino que atuam num dado contexto histórico».

Nos últimos trinta anos do século XX, Portugal é caracterizado a nível da formação inicial por profundas mudanças no campo da educação e, por consequência, também a nível da identidade profissional dos professores em geral, nomeadamente a dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Como objetivo inicial encontramos o impacto da formação inicial na identidade profissional de base de docentes do 1.º CEB bem como a relação com a formação contínua. Pretendia-se configurar a relação entre as identidades profissionais de base e os vários aspetos explícitos do contexto de formação inicial (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

O processo profissional do jovem, que opta pela docência, implica um processo de socialização, constituindo a construção de saberes profissionais, um processo que tem muito a ver com a relação estabelecida com a socialização primária. A formação inicial de professores cria uma identidade profissional de base, resultante da articulação entre a socialização secundária e a socialização primária, com uma relação de transação biográfica. No caso da profissão docente, a familiaridade desenvolvida com essa transação leva à construção de alguns saberes bem como a uma representação que requer alguma interrogação quanto à formação docente.

Relativamente ao grupo profissional dos professores do 1.º CEB, Ruivo (2008:2) considera que atualmente «a profissão de professor caracteriza-se por oferecer poucos estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais» e, na ótica de Pereira, Carolino & Lopes (*idem*), as perspetivas, que limitam o currículo a um programa de conteúdos no ensino, revelam-se insuficientes. Neste contexto de cariz negativo, não podemos deixar de convocar as palavras de Jesuíno (2014:31): «Ainda que cada vez menos reconhecida e acarinhada, a profissão ainda sobrevive». Há, pois, quanto a nós, que procurarmos vias para a automotivação, para uma implicação na profissão, sustentada na formação contínua.

São assim privilegiadas as conceções que realçam o conceito e a intencionalidade de comunicar valores e princípios associados a um propósito que deverá ser explícito,

sujeito à reflexão e à crítica. O currículo representa uma cultura, uma relação entre a escola e a sociedade, a relação entre a teoria e a prática; é uma componente integrante no processo do desenvolvimento humano. A interação entre o indivíduo e as características instáveis do meio em que participa e que são influenciados pelas relações estabelecidas entre contextos mais vastos, sociais e institucionais exigem atualização contínua. A integração e articulação subjetiva das configurações psicológicas e sociais de cada indivíduo trazem repercussões sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia; são funções dos processos de desenvolvimento humano. É, pois, perante esta situação, que as autoras referidas (Pereira, Carolino & Lopes, *idem*) enfatizam que a formação inicial e as suas propriedades dependem de vários fatores, assumindo uma maior importância os relacionados com o currículo.

Avançamos, agora, com uma perspetiva da evolução da formação de professores, já que, como referimos anteriormente, para compreender as transformações que vão surgindo em sequência da implementação do atual paradigma – o Processo de Bolonha – assim como do seu impacto que nem sempre tem sido positivamente encarado, acreditamos ser importante estarmos abertos a uma reformulação contínua que responda aos desafios que vão surgindo nos contextos em que somos chamados a atuar, quer num enfoque mais abrangente.

Lembramos as palavras de Martins (2015:187-8) que alerta para os princípios que devem ser considerados na formação/educação de professores:

- «(i) Repensar o conceito e as práticas de formação à luz de um novo pensamento sobre o que é ser professor, conceito dinâmico/evolutivo;
- (ii) Reforçar o papel da investigação ‘na’ e ‘para’ a formação: a investigação deve ser ‘uma prática’ e não ‘um conteúdo’ da formação;
- (iii) Reforçar a dimensão europeia da educação na formação de professores (transversal a todas as áreas curriculares) e facilitar a sua mobilidade e cooperação a nível da Europa».

Estes princípios reforçam a posição que assumimos, já que o autor em causa sublinha a importância da reflexão, face às inovações que se fazem sentir no mundo da educação – «um novo pensamento sobre o que é ser professor», «a investigação deve

ser ‘uma prática’», «a dimensão europeia da educação na formação de professores».

Iremos, então, focalizar-nos, em termos da evolução da formação, de professores, essencialmente nas três últimas décadas do século XX. Na década de 80, as Escolas do Magistério Primário (EMP), que até então tinham sido as responsáveis por formar os docentes do ensino primário (atualmente designado como 1.º CEB) e educadores de infância, são oficialmente extintas. Com este desaparecimento, conforme afirma Ponte (2006), são criados os cursos de formação de professores do EB, cuja responsabilidade passa para as Universidades e das Escolas Superiores de Educação (ESE), recém instituídas na altura.

«As qualificações académica e profissional passaram a ser dadas pela instituição de formação (1986) e o grau de licenciatura passou a ser considerado necessário para leccionar em todos os níveis de ensino (...). A estrutura dos programas de formação contempla necessariamente as vertentes de (i) formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística; (ii) formação educacional (incluindo didáctica); e (iii) prática pedagógica. A admissão aos cursos de formação inicial de professores não tem requisitos especiais (excepto em casos pontuais como Música ou Educação Física), sendo regulada pelo *numerus clausus*» (Ponte, 2006:24).

Os cursos abertos tinham, como propósito, formar docentes em diferentes variantes – Português e Francês, Português e Inglês, Matemática e Ciências da Natureza, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física –, conferindo o grau de licenciatura. Contudo, embora superior, a habilitação para a docência ao nível do 1.º CEB mantém-se num grau inferior, o grau de bacharel.

O Processo de Bolonha, firmado por cerca de quarenta países, em Junho de 1999, declara o empenho na edificação de um ensino superior de qualidade, sustentado na mobilidade bem como a comparabilidade dos graus académicos e formações. O acordo «contém como objectivo central o estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados» (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005:1494).

Com este acordo, entre vários estados, pretende-se uniformizar o Ensino Superior no Espaço Europeu (ESEE), habilitações semelhantes entre estudantes, graus académicos idênticos. No caso de transferência de faculdade, entre muitos impedimentos, que se encontravam associados a este processo antes desta declaração, o processo cinge-se à transferência de instituição e não de país, língua e regime de ensino.

Segundo Tracana (2015:4) dá-se «uma transformação do Ensino Superior aos mais variados níveis (mediação educativa das intuições, alterações dos modelos curriculares e pedagógicos, remodelações do perfil de docência, reposta ao mercado de trabalho global)»; lembra a autora que, com a publicação do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, se inicia o processo de reestruturação dos cursos no Ensino Superior a nível das várias instituições (universidades e politécnicos). Acresce, ainda, lembrar que, no caso de Portugal, o Processo de Bolonha foi assumido pelo XVII Governo como «oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações» (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março).

Com efeito, a proposta elaborada em 2004 define a capacidade de controlo na qualidade da formação, a reorganização dos estudos superiores em ciclos de formação. Em Portugal, especificamente, para além da instituição das ESE, a formação de professores passa a ser da também da responsabilidade das universidades e, assim, é apresentado «aos alunos um maior leque de opções profissionais, facilitando a reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida» (Ponte, 2006:2).

Ferreira & Mota (2009), tendo presente as alterações profundas que o Processo de Bolonha trouxe à formação de professores, através dos princípios reguladores difundidos no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro de 2005, dando seguimento a alterações já presentes na LBSE (1986), demonstram que essas alterações surgem justificadas pela necessidade de maior qualidade dos portugueses. Daí emerge o combate ao insucesso e abandono escolar e a definição do Ensino Superior como referência da formação em Portugal, o que impõe um corpo docente

de qualidade porque os resultados de aprendizagem estão relacionados com a qualificação do corpo docente. Em consequência, alargam-se os domínios de habilitação do docente generalista que passa a incluir habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1.º ciclo ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do EB.

Algo que consideramos importante de referir é a ideia de valorização do trabalho entre colegas, ideia essa evidenciada no Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro: «promover a cooperação entre professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado».

Com o Processo de Bolonha, a estruturação do Ensino Superior em três ciclos, leva a que a habilitação profissional para todos os docentes passe a ser o mestrado. Ferreira & Mota (*idem*) lembram que, no caso da docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do EB é conferida a certificação a quem obtiver uma licenciatura em EB e um mestrado em Ensino. O diploma legal, comentado pelos autores, sublinha o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas curriculares de docência. Com efeito, pretende-se que «o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais» (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007).

A estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciatura em EB é composto de 180 créditos. A componente de formação na área da docência situa-se entre 120 a 135 créditos, sendo no mínimo, 30 créditos para cada uma das vertentes – o Estudo do Meio (Ciências da Natureza), História e Geografia de Portugal, as Expressões, a Matemática e o Português. O grau de mestrado subdivide-se em quatro domínios de habilitação para a docência:

- (i) educador de infância;
- (ii) professor do 1.º ciclo do EB;

- (iii) educador de infância e professor do 1.º ciclo do EB e, por fim;
- (iv) professor dos 1.º e 2.º ciclos do EB, abrangendo todas as áreas do 1.º ciclo do EB e Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa do 2.º ciclo do EB.

Tracana (2011) complementa as perspetivas apresentadas por Ferreira & Mota (2009) defendendo que a formação do docente organiza-se numa «série de processos exclusivos da sua maneira de agir no espaço e no tempo, reconhecendo as potencialidades que as experiências passadas podem trazer à maneira de estar na profissão no futuro» (Tracana, 2011:20). A integração nos diferentes contextos, a dinâmica do ser, as dimensões comunicacionais, construtivas e educacionais, estão sujeitas ao passar do tempo e à integração, sendo elementos fundamentais para a formação permanente ao longo da vida. Ideias apresentadas por Nóvoa (1995), antes do Processo de Bolonha, evidenciam a indispensabilidade da complementaridade que existe entre a vida pessoal/a vida profissional do professor: «esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica» (p.10).

Seguindo as ideias de Ponte (2006), importa também ter em mente que, na generalidade, é função dos professores atuar em áreas de grande responsabilidade. Sustentado no autor (*idem*), referimo-nos (i) à área das aprendizagens de acordo com os curricula prescritos pelo ministério, procurando promovê-las com rigor científico e seguindo metodologias apropriadas aos alunos e contextos, procurando assim a qualidade; (ii) à do projeto educativo da escola, implementando atividades e contribuindo para uma boa relação com a comunidade; (iii) à da autoformação, pela implicação na investigação, procurando manterem-se sempre atualizados, quer em termos da evolução dos conhecimentos, quer das tecnologias, quer ainda das exigências da prática letiva, tanto a nível individual como em colaboração com os colegas. Na ótica do autor (*idem*), o professor disciplinar tem uma perspetiva da formação determinada pela sua área de especialidade; já com o professor generalista, pelo nível de exercício da sua função, a formação reveste-se de «Uma vertente cultural, social e ética que lhe permite afirmar-se como uma pessoa que conhece a

sociedade onde se integra e a sua cultura, que se conhece a si mesmo e que tem consciência dos valores que lhe estão subjacentes» (p.3).

Ao 1.º ciclo de estudos, que Ponte (*idem*) designa de ‘banda larga’, segue-se um 2.º ciclo de especialização, estruturação e organização que disponibiliza formação que dá aos professores conteúdos científicos e oportunidade de os pôr em prática. A interação conseguida entre o conhecimento científico da área e a prática é a via para efetivar a profissionalização.

A formação inicial de professores, apenas a partir do 2º ciclo – Mestrado, referenciado por Ponte (*idem*) como «ciclo de especialização», sendo criticada frequentemente por diversos sectores, não oferece hipóteses de um desempenho de qualidade. É, nesse âmbito, que Shulman (2005) aponta para que a formação de professores reúna disciplinas que possam sustentar o desempenho profissional do professor, isto é, disciplinas da área da especialização e disciplinas da área profissional, nomeadamente, pedagogia, metodologia, didática, impõe-se conjugar uma preparação profunda nas áreas em que os professores irão ensinar com uma prática sistemática de ensino, usando poderosas ferramentas tecnológicas multimédia, iniciando-se assim a prática de ensino supervisionado e incentivando o professor à reflexão.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989, são apresentados os primeiros planos curriculares do EB, implementados no sistema de ensino português, mantendo-se em vigor até aos dias de hoje. É, em 1997, que o grau de licenciatura é exigido para lecionar a todos os níveis, inclusive a nível do EB. Ponte (2006) lembra que a estruturação dos programas de formação, regulados pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, congrega três vertentes «(i) a da formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística; (ii) a da formação educacional (incluindo a didática); (iii) a da prática pedagógica» (p.6).

Alguns problemas continuam a afetar a formação inicial de professores; por um lado, a falta de preparação em determinadas áreas e, por outro, o não haver um planeamento prévio da necessidade de professores para o país. Ao longo de vários anos, o número de profissionais não respondia às necessidades e as escolas não

tinham condições para uma ação educativa de qualidade. Nos dias de hoje, essa situação é revertida já que se regista um excesso de jovens qualificados para a profissão docente, tendo em conta as necessidades do país. A qualidade da formação é outro dos problemas apresentados por Ponte (*idem*); resulta da dificuldade de conseguir equilibrar a formação nas áreas da especialidade com a formação educacional e com a prática profissional. Sem esse equilíbrio não se consegue constituir uma área de investigação educacional que permita acompanhar as transformações que se vão registando. A componente prática, na maior parte das vezes, constitui-se em rotina, não produz resultados. Importa que seja mantida uma ligação entre a prática e a componente teórica do curso, consolidando assim a dialética teoria/prática. Daí o valor de estimular os professores à investigação educacional.

A profissionalização, no âmbito da docência, estabelece os elementos fundamentais do seu conteúdo, dos seus processos e dos princípios que a organizam e regulam. A formação inicial como componente base da formação de professores, articula com a formação pós-inicial. Reconhece a necessidade da natureza complexa e multifacetada da ação do professor e, conseqüentemente, a natureza complexa e multifacetada da formação exigida nesse sentido, uma formação que precisa de ser continuada ao longo do tempo, quer em termos dos conhecimentos que vão evoluindo, quer em termos da criação das condições necessárias nos diferentes contextos e em função dos diferentes alunos com os quais o professor se vai confrontando ao longo da sua carreira. Por isso mesmo, reconhecemos a necessidade de incentivar o professor à reflexão sobre a sua prática, dando relevo à investigação e, conseqüentemente, a procurar uma permanente dialética teoria/prática. Neste enfoque, e de acordo com a nossa experiência, verificamos um progresso de valor, visto que as evoluções que se fazem sentir exigem uma atualização constante que só é possível manter com a atenção que possa ser dada à investigação.

É, portanto, necessário que o professor aprenda a diagnosticar as situações com as quais é confrontado na sua profissão. O diagnóstico deve abranger o perfil dos alunos e os contextos em que se integram. O conhecimento profundo da situação facilita a planificação do trabalho a desenvolver ao longo do ano, incluindo a procura de

soluções para os problemas identificados; daí podem emergir projetos de intervenção. Se estes forem pensados e planeados numa dimensão interdisciplinar, em equipa, podem certamente ajudar para encontrar soluções para os problemas identificados.

Evidenciamos a posição de Ponte (2006) ao defender uma forma própria de promover uma docência de qualidade. Importa, pois, implicarmo-nos numa formação educacional, numa formação prática consistente, ou seja: «uma formação abrangente de ordem cultural, pessoal e ética» (p.9). Convocamos ainda o autor quando ele afirma que «a responsabilidade na formação das novas gerações constitui um elemento a conservar e a investigar» (p.9). De novo, reforçamos o que anteriormente afirmámos, isto é, a necessidade do professor se implicar na investigação como complemento indispensável à atualização dos seus saberes (o conhecimento científico) e do saber profissional.

A Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto contempla o papel de professor generalista, a nível do 1.º CEB. A oferta de várias disciplinas correspondentes ao currículo para a educação de infância e para o 1.º CEB, induz à formação a nível educacional, prático, cultural, pessoal, social e ético. Dando continuidade aos estudos, o 2.º ciclo de formação, que confere o grau de mestre, é estruturado de forma a proporcionar ao futuro professor «o exercício autónomo de todas as atividades profissionais específicas de um educador de infância ou de professor do 1.º ciclo do ensino básico» (Ponte, 2006:11,12), aliando a formação científica à prática profissional. Deste modo, reúne o saber e o saber fazer indispensáveis à construção do profissional docente.

Em nenhum caso, a licenciatura forma diretamente professores; forma sim pessoas qualificadas como técnicos de educação. Segundo Ponte (2006), as didáticas específicas incluem um estudo das tendências curriculares, dos problemas da aprendizagem e da construção do conhecimento, da sala de aula, da avaliação e da gestão curricular. Quanto à formação específica, o autor defende que seja orientada de forma a preparar o professor para o processo de ensino-aprendizagem, contemplando a planificação a implementação e a avaliação. Esta orientação leva a

que os cursos de especialização sejam constituídos por áreas de formação especializada:

- «(i) a educação;
- (ii) a administração escolar e a administração educacional;
- (iii) a animação sociocultural;
- (iiii) a orientação educativa;
- (ivi) a organização e o desenvolvimento curricular;
- (vi) a supervisão pedagógica e a formação de formadores;
- (vii) a gestão e animação da formação, e
- (viii) a comunicação educacional e a gestão da formação» (p.15).

Da articulação entre estas áreas são criadas áreas/disciplinas transversais, como por exemplo a Tecnologia Educativa, a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Psicologia da Educação e a Sociologia da Educação. Os conteúdos destas áreas/disciplinas são disponibilizados em cursos de formação avançada que permitem aos candidatos obter uma especialização; estes cursos são equivalentes a um total de 60 a 90 ECTS. A especialização pode também ser obtida através de um doutoramento (180 ECTS), grau que implica um maior aprofundamento dos saberes assim como a apresentação de inovações que melhorem o desempenho profissional. Estes cursos têm como objetivo dotar o professor de competências específicas e aportar mais qualidade ao seu desempenho, ao passarem «por um processo efetivo de avaliação e acreditação dos cursos (...) a definição e critérios rigorosos de classificação profissional, por parte das instituições de formação» (Ponte, 2006:19).

A formação de professores, ao longo dos anos, sofre alterações sempre com o intuito de melhoria e aperfeiçoamento. Existe ainda um longo caminho a percorrer até que a formação de professores seja formalmente constituída como área credível e socialmente valorizada de formação profissional de nível superior sustentada pela «definição da matriz fundamental profissionalizante destes cursos» (Ponte, 2006:20).

As pesquisas que efetuámos levam-nos a concluir que, nos últimos 20 anos, a formação especializada de professores conheceu um desenvolvimento significativo. É necessário que a política educativa deixe de seguir por caminhos não delineados conforme as recomendações de Bolonha e que se estabeleçam orientações claras, objetivas e duradoiras. Como tal é necessário um contributo da comunidade

educativa, para aprofundar o debate que leve a e reflexões sobre esta matéria, deixando expressas as opiniões dos intervenientes, de forma coerente e organizada.

Segundo Pereira, Carolino & Lopes (2007), na evolução da formação de professores há quatro períodos diferentes, dois na década de 70 e outros dois nas décadas de 80 e de 90. Esses períodos assumem configurações específicas. Os enfoques que as autoras apresentam ajudam-nos a fazer a síntese desta evolução de uma forma organizada e sistematizada, já que a encaram sob várias perspetivas que se complementam, nomeadamente em termos de quatro dimensões, que, como apontado pelas autoras Pereira, Carolino & Lopes (*idem*), ainda hoje moldam a construção da identidade dos professores do 1.º CEB:

- (i) ‘cultura e sociedade’;
- (ii) ‘política educativa’;
- (iii) ‘formação-profissionalização’ e
- (iv) ‘perfil do professor’.

Reconhecemos que a sistematização das ideias apresentadas pelas autoras, se bem que se fique pela década de 90, mantem-se pertinente, hoje em dia, permitindo-nos visualizar o todo da evolução verificada. Por essa razão apresentamos os quadros que, de forma uniformizada, sistematizam as características da evolução. Estamos cientes que, da leitura que resulta da interligação entre eles, podemos evidenciar a visão global que construímos a partir das pesquisas realizadas e apresentadas anteriormente.

Quadro 1 – Evolução cultural e sociológica (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:203)

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Estratificação	Democratização Social	Competitividade	Hierarquização
Hierarquização	Dimensão transformadora da educação	Modernização	Competitividade
Autoritarismo	Conhecimento como factor de emancipação social	Esvaziamento da dimensão ideológica (característica do período anterior)	Formalismo
Repressão	Cultura de participação crítica	Despolitização	(pretensa) Neutralidade política

Quadro 2 – Evolução da política educativa (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:206)

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Inculcação ideológica mitigada	Inculcação ideológica explícita	Extinção das EMP	Liberalização
Centralista, de tipo burocrático e autoritário	Educação: expressão de liberdade	Criação das ESE	Escola para todos (insucesso escolar e políticas de inclusão)
Estado decisor e repressivo	Democratização social como demanda à Educação	Aprovação da LBSE	Estado regulador
Fraco investimento na formação	Estado "descentralizador"	Estado decisor	Ambiguidades e contradições
	Investimento na formação	Ruptura com as formas de inculcação ideológica	

Quadro 3 – Evolução da formação/profissionalização (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:211)

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Baixa exigência académica	Valorização académica e profissional	Intensificação da dimensão técnica	Academização (atenuação da dimensão profissionalizante)
Formação pedagógica deficitária	Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Currículo profissionalizante, interdisciplinar e valorizador das áreas de expressão	Autonomia institucional
Estereotípica (género)			Aprofundamento cient./disc.
Nível secundário	Emergência da área de Ciências da Educação	Pedagogia por objectivos (padronização da acção e do pensamento pedagógicos)	Intensificação do trabalho de pesquisa
Exame de Estado	Nível médio	Nível médio	Nível superior
	Avaliação contínua	Avaliação sumativa	Avaliação sumativa

Quadro 4 – Evolução do perfil do professor (Síntese apresentada por Pereira, Carolino & Lopes, 2007:214)

De 1970 a Abril de 1974	De Abril de 1974 a 1980	Década de 1980	Década de 1990
Baixa qualificação científica e pedagógica	Pedagogo	Pedagogo	Especialista e bivalente (PEB - 1º e 2º ciclos)
Submisso e acritico	Intelectual crítico	Técnico de planeamento educativo	Professor reflexivo e investigador (emergência)
Burocrata	Professor como agente de transformação social e cultural		
Fiel à ideologia e aos valores do regime			

Temos presente, nestes quadros, as situações que levaram à reestruturação dos cursos pré-Bolonha, reestruturação essa que criou as condições em que a nossa formação inicial em ensino da Música ocorre. Com efeito, na prática, os cursos são estruturados em dois ciclos de estudos – o 1.º ciclo de estudos / a licenciatura que confere diploma de técnico da educação de nível superior e o de mestrado / 2.º ciclo de estudos que confere diploma profissional e especializado para a docência – um professor reflexivo e investigador como tivemos oportunidade de comentar de uma forma abrangente no que à formação de professores se refere. Com efeito, «a estruturação de um 2.º ciclo de estudos de caráter profissionalizante partiu do pressuposto da existência de uma formação científica de elevada qualidade no âmbito da música, anteriormente adquirida ao nível da licenciatura» (Mota, 2014:47).

Passamos, agora, a focalizar a formação especializada, especificamente no que concerne ao ensino da música. Segundo Tracana (2015), com a necessidade de mudanças impostas pela Europa, no âmbito do ensino especializado, acontecem reestruturações positivas que visam modificar o plano de ação dos docentes, a nível pedagógico e didático com a implementação de uma série de experiências. Como consequência, as experiências trazem adaptações a nível dos programas, dos planos de estudo, da avaliação e da continuação de estudos. A corroborar estas ideias, convocamos Mota (2014:49): «uma melhor compreensão acerca do desenvolvimento musical em Portugal não pode deixar de ter em conta os imensos contrastes culturais dentro do país. Seria desejável chegar a uma política para a Educação Musical que rejeitasse claramente a ideia de um único modelo tendo em conta a existência de tão diversos valores culturais».

Lembramos que o ensino da música, após 1974, era alvo de uma franca melhoria e evolução, em termos da reestruturação dos programas curriculares, o que trouxe uma maior importância às expressões artísticas e uma aposta na formação de professores. No caso da formação dos professores de Educação Musical, esta contemplava seis semestres de formação generalista para o exercício das funções como docente do 1.º CEB e, no último ano, todas as unidades curriculares assim como a prática pedagógica sendo exclusivamente para a docência da disciplina de Educação Musical para o 2.º CEB.

Com a importância dada à especialização, como Tracana (2015) aponta, surge no âmbito da formação artística a oportunidade de transformar para melhor a formação inicial dos professores do 1.º CEB e, conforme refere Ponte (2006), os cursos das áreas específicas como Educação Física e Música (neste caso, a Educação Musical) necessitavam de pré-requisitos próprios ao desenvolvimento técnico e científico que as próprias áreas assim o exigiam.

A licenciatura em Educação Musical (1.º ciclo do Ensino Superior) visa oferecer, na etapa inicial, conhecimentos na área da educação musical numa perspetiva global; a formação leva não só à construção de conhecimentos na área da Música como também usa a música para educar. Numa segunda fase (o 2.º ciclo), a formação é já a nível da especialização e confere o grau de mestre – o Mestrado em Ensino da Educação Musical no EB (Ensino Genérico – EG) ou Ensino da Música (Ensino Especializado – EE). No caso do mestrado em EG, a atenção dada à Pedagogia, à Metodologia, à Filosofia e à Psicologia da Música. No ramo científico é de realçar a formação musical, análise e técnica de composição, História da Música portuguesa e mundial. O propósito é disponibilizar aos estudantes conhecimentos que lhes permitam desenvolver competências profissionais e, por isso, apostam em contemplar áreas/disciplinas do âmbito da música, da pedagogia, da técnica, competências que contribuem para o perfil de técnico em Educação Musical, oferecendo valências diversificadas, já que «a prática letiva no mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico [EEMEB] [...] conta com cinco áreas científicas estabelecidas para a aprovação do curso em questão, repartidas pelas pedagogias e didáticas de ensino performativo de Música pela componente da psicopedagogia, pela filosofia e ética, pela avaliação das aprendizagens e também pelo desenvolvimento curricular» (Tracana & Lamas, 2011:159).

O 2.º ciclo de estudos é caracterizado pela formação do futuro professor na área da Música para todo o EB. É dada uma grande ênfase às áreas relacionadas com a Metodologia, a Psicologia, o Desenvolvimento Pessoal e a Teoria Curricular, a Pedagogia e a Didática relacionadas com a música instrumental e vocal juntamente com outras expressões artísticas. Verificamos, de novo, a preocupação de preparar o docente, não apenas nas áreas de especialidade, mas também nos domínios que

integram a área da educação. Como refere Mota (2004:47), em termos da promoção da integração da música, no modelo de monodocência, importa que

«ao nível da Educação Musical, este 2.º ciclo de estudos visa formar um professor com as seguintes competências: – no 1º ciclo do EB – promover a integração da música no modelo de monodocência, dando apoio ao professor do 1º ciclo».

Pretende-se, como refere Tracana (2015), que o professor seja levado a atualizar-se, a aliar o conhecimento específico e criativo ao conhecimento construído nas áreas da Didática e Metodologias educativas, a empenhar-se numa pesquisa constante e contínua. Na área da Educação, torna-se necessário aliar, com frequência, o conhecimento específico ao conhecimento profissional, contribuindo para um conhecimento global de dimensão pedagógico-didática que convoca o saber ser (a pessoa por si) e o saber estar (o relacionamento social).

Tracana (2015:8) recupera os conteúdos do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Setembro, para evidenciar e comprovar «uma preocupação para melhorar as condições de formação e habilitação dos docentes e músicos deste ramo de ensino e, definir objetivos e estruturar o EE». Com efeito, a intenção era criar condições para uma boa reestruturação, através do reforço do perfil oferecendo uma opção vocacional, tendo em vista uma formação profissionalizante. A intenção é, pois, formar músicos e bailarinos profissionais, perspetivando-se para uma aposta em carreiras profissionais específicas nesta área.

«Secção I – Estrutura e Objectivos

Artigo 1.º - 1 – O ensino vocacional nos domínios da música e da dança, abreviadamente designado, no presente diploma, por ensino da música e ensino da dança, visa a formação de músicos e de bailarinos, bem como a preparação específica necessária ao exercício de outras profissões ligadas à música e à dança.

2 – O ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis do ensino, acrescentando aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada» (Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa, 1983:2389).

Por isso mesmo, «As várias aptidões artísticas e técnicas são sempre colocadas em primeiro plano na formação do corpo docente do EE» (Tracana, 2015:10). Há, pois, uma aposta na formação científica. O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, define os objetivos da educação artística, genérica e especializada, sendo de salientar a necessidade de deteção de aptidões específicas que levem à orientação vocacional para o EE, reconhecida a partir dos 10 anos de idade, pelo Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Setembro, estruturando o currículo para o 2.º e 3.º ciclos do EB e ES, sendo lecionado por docentes especializados. Salientamos que, no caso do 1.º CEB, o que está em causa no nosso estudo, aparece com exceção, sendo a educação artística e vocacional entregue aos professores monodocentes do EG, tendo como opção a possibilidade da lecionação ser coadjuvada por professores especializados.

Consultados diferentes autores que sobre este tema se centram, verificamos, assim, que a assinatura da Declaração de Bolonha conduz a uma reorganização dos cursos que existiam na área das artes e estimula os professores a manterem-se atualizados, implicando-se não só na formação contínua e profissional, mas também na investigação, procurando, como já tivemos oportunidade de referir, a reflexão e a dialética teoria/prática. Na nossa opinião, reconhecemos este investimento como uma mais-valia. Também Tracana (2015) coloca esta ideia em destaque:

«Os cursos Pré-Bolonha, que habilitavam os profissionais para o exercício de funções com instrumentistas e, através de realização de estágio, conferiam habilitações para a docência (...) sendo substituídos por dois tipos de formação superior: uma de encaminhamento para o caminho do ensino da Música e outra para o seguimento de uma via profissionalizante como instrumentista. Tal como acontece com os cursos de formação inicial de professores, também os cursos de formação inicial em música se organizaram em dois ciclos de estudos; o 1º Ciclo de estudos superior – Licenciatura em Música» (p.11).

Esta é a condição mínima exigida para o ingresso no 2.º ciclo de estudos superiores – Mestrado em Música –, condição que resulta da reestruturação dos cursos superiores, que estavam em prática no final do século XX, entrando em consonância com as diretrizes do espaço europeu. Em consequência, o Decreto-Lei n.º 220/2009:6124 traz as respostas necessárias:

«Artigo 7.º - Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 – o número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o presente decreto-lei situa-se entre 90 e 120.

2 – os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação de acordo com as seguintes percentagens mínimas.

- a) Formação educacional geral: 25%
- b) Didática específica: 25%
- c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionado: 40%
- d) Formação na área da docência 5%.»

Preconiza-se, assim, uma forte aposta na componente educacional e didática, reforçada pelo estágio integrado no curso, condição exigida, a partir de 2010, para a profissionalização e acesso à carreira de docente na área da Música, isto é, o grau de especialidade no 2.º ciclo – Mestrado em Ensino de Música –, com um total de 120 ECTS que leva à designação de Professor de Música. Todavia, na ótica de Tracana (2015:12),

«No que ao EG concerne, constatou-se que existem algumas falhas na formação dos professores monodocentes, na área da Música, quer em termos científicos, quer pedagógicos e metodológicos. (...) A formação científica na área da Música revela lacunas graves (...) nos currículos de formação inicial dos professores, cujo grau de exigência ao nível científicidade e da prática instrumental fica muito aquém daquilo que é proposto para lecionar às crianças na disciplina de Expressão Musical».

A confusão identitária do perfil do docente e a falta de enquadramento didático, de acordo com André (2008), são das principais razões da perspetiva dada aos conteúdos e às metodologias da natureza artística no âmbito da formação inicial e especializada do professor generalista, do professor de artes, do artista. Uma vez que se espera que o professor generalista desempenhe um papel preponderante no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos é indispensável conciliar, ao longo da sua formação inicial, conhecimentos de natureza artística, de natureza didática, contemplando a planificação dos conteúdos programáticos e a

experimentação metodológica, de modo a que o docente consiga estabelecer, com coerência, a dialéctica teoria/prática.

Pela experiência vivenciada, quer como aluno, quer como professor, reconhecemos que, para além do saber e do saber fazer, também importa ter em atenção o saber ser e estar, ou seja, ter em consideração as relações interpessoais, as quais a nível da área das expressões artísticas, são um contributo de grande valor. Estamos convicto de que as expressões reveladas nos aspetos afetivos, cognitivos, linguísticos e psicomotores levam a compreender e promover as aquisições de múltiplos saberes recorrendo a uma vivência significativa, criando uma atitude pessoal e social mais crítica, inovadora e autónoma. André (2008) refere o valor da interdisciplinaridade a nível das expressões artísticas, ciente de que facilitam a compreensão, a relação entre várias áreas do conhecimento, proporcionando a experiência direta dos sentidos, entre o verbal e o não-verbal, o racional e o emocional.

Esta área – a das expressões artísticas – é um pilar fundamental para a escola do século XXI, quer na formação especializada quer no âmbito da formação inicial (André, *idem*). Após o reconhecimento de que a área das expressões artísticas tem sido desvalorizada face às restantes componentes de formação, quer no espaço da escola quer mesmo em situações da educação não formal, o importante é criar condições para que lhe seja conferido valor e se concebam novas estratégias no contexto da formação e qualificação dos professores.

A possibilidade do repensar a área de formação de professores pode, segundo André (2008), estar interligada à reorganização do Ensino Superior no contexto do Processo de Bolonha. A formação disponibilizada a pessoas com distintos percursos, nomeadamente artistas, técnicos, animadores culturais e muitos outros profissionais educativos que pretendem completar a sua formação, é uma mais-valia neste modelo. Em consequência, apresenta dois desafios como forma de resolver esta questão da diferenciação de ofertas de formação. Remete para a oportunidade de realizar uma ampla avaliação que permita conhecer a área das expressões artísticas e a sua importância para o processo de aprendizagem como forma possível de a reconhecer e definir, de um modo claro e preciso. Neste sentido, na maneira de ver da autora, a avaliação deverá centrar-se em aspetos sócios-políticos, aspetos pessoais e sociais e,

ainda, no estudo dos impactos que a formação na área das expressões artísticas pode trazer.

André (2008) defende, pois, que devemos recorrer a diferentes áreas do conhecimento e coloca algumas questões para um melhor entendimento da educação artística:

- «- O que se aprende de facto na área da educação artística?
- Qual o perfil de formação dos docentes no terreno?
- Quais as principais carências de formação neste domínio?
- Qual é o espaço efetivo de desenvolvimento das diferentes expressões artísticas?
- O que são boas práticas?
- O que se pode avaliar e como se devem avaliar as expressões artísticas?
- Qual o valor e a especificidade de cada uma das diferentes expressões artísticas?
- Quais os impactos das expressões artísticas?» (p.11).

O segundo desafio, apontado por André (*idem*), é o de reorganizar a formação. A autora defende que, só depois de encontrar as respostas às questões que coloca, será possível reorganizar a formação para colmatar as lacunas que se verificam na sociedade, procurando dessa forma que «a educação artística ganhe o seu espaço real na sociedade e passe a estar inserida num contexto cultural» (p.12).

Concordamos com a autora já que, pela dinâmica que gera, facilitará, sem dúvida, vivências pessoais significativas para os sujeitos envolvidos e para o contexto em que se processa. A formação do professor de Educação Musical é, na nossa opinião, uma mais-valia não apenas por o preparar para a sua profissão, mas também porque o processo ensino-aprendizagem, em que se implica, estende-se ao contexto social e cultural, envolvendo não só os alunos e os diferentes atores da escola, mas também as famílias dos alunos, membros da sociedade, de associações culturais e mesmo de instituições empresariais. Empenhamo-nos, deste modo, no ensino da Música e no ensino pela Música, evidenciando deste modo o seu valor para o desenvolvimento do ser humano.

2. O professor de Educação Musical no contexto Educativo Português

O papel do professor de Educação Musical, no sistema educativo português, encontra-se regulamentado pelo LBSE e o CNEB-CB. Vários são os autores – professores/investigadores – que se debruçam sobre esta questão, sustentados em teóricos de renome, refletindo sobre situações concretas vivenciadas ao longo do tempo. Propomo-nos neste capítulo, principalmente:

- situar no contexto português, na atualidade, de acordo com as diretrizes ministeriais;
- definir o currículo de Educação Musical atual;
- questionar o que se pretende do professor de Educação Musical do EB;
- distinguir deveres e funções do professor de Música.

A Constituição da República Portuguesa (CRP) define o direito de todos os cidadãos portugueses à educação e cultura e recomenda a formação de cidadãos capazes de serem críticos no ambiente social. Com a aprovação pela Assembleia da República da LBSE, inicia-se um processo de reforma do sistema educativo que perdurou até ao final do séc. XX. A reforma implica vários aspetos a nível das metodologias, práticas e atitudes.

Corroborando a CRP, a LBSE define um conjunto de medidas que explica o direito à educação, garantindo uma ação formativa orientada para o desenvolvimento na personalidade individual e social, democraticamente, da sociedade. No art.º 7, destaca-se a Educação Artística como um objetivo do EB; a sua integração no currículo visa proporcionar uma formação da expressão estética, que estimule a aptidão do aluno para os vários domínios. Com efeito, a LBSE e a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) valorizam a área das Expressões no artigo 7.º alínea c) estabelecendo como objetivo do EB: «Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios».

Com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais – CNEB-CB – (2001), documento que permite a inclusão da Educação Artística que

engloba a Educação Musical, a Música é organizada em torno de competências ligadas ao currículo do 1º ao 9º ano de escolaridade.

O CNEB-CB define as artes como elemento imprescindível no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural. Quanto ao EB, a Educação Artística é referida através de quatro áreas: Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro, Expressão Física-motora/Dança. Estas áreas são desenvolvidas no 1.º ciclo pelo professor titular, podendo ser coadjuvado por professor especialista. O CNEB-CB engloba as várias vertentes das artes num único separador, o da Educação Artística, e começa por referir que:

«As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento» (p.149).

Após lermos esta introdução às artes, no CNEB-CB, ficamos fascinados, logo à partida, pelas capacidades das mesmas no desenvolvimento das diferentes competências, influência no modo de aprender, e contributo na construção da identidade pessoal e social.

No EB, a Educação Musical reparte-se entre componente curricular letiva obrigatória e outra de enriquecimento curricular facultativa. A gestão curricular do EB é organizada pelos princípios orientadores descritos no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 Janeiro. Já as atividades de enriquecimento curricular seguem as referências do Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 Outubro. Como alerta Caspurro, em entrevista à *XpressingMusic* (2012), «a história parece ter-nos ensinado que não existem reformas mas pequenos passos». São de salientar três alterações com diversos contributos (positivos e negativos) no desenvolvimento da Educação Musical no currículo do ensino geral.

- 1- Com o Despacho nº16 795/2005 e o Despacho nº12 591/2006 são criadas as AEC Ensino da Música. Esta medida política vem com o intuito de oferecer as áreas deficitárias ou inexistentes no EB, com o Programa Escola a Tempo Inteiro, um ajuste do horário escolar com a necessidade das famílias, ficando as instituições abertas até as 17h30. Como consequência existe um desviar da música para o pós letivo, a Música tornou-se na prática, assim uma espécie de «‘suplemento recreativo’ ao currículo [...] [acabando] por desresponsabilizar os professores do 1.º CEB, que embora tenham o dever de abordar a música no currículo, não estão e não se sentem, a maior parte das vezes preparados para o fazer» (Encarnação, 2016a:2-3).
- 2- O fim do CNBE-CE surge com a publicação do Despacho nº17168/2011 de 23 de dezembro. Segundo o despacho «a categoria ‘competência’, como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino»; assim sendo, não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o EB.
- 3- A revisão da estrutura curricular do EB é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. Segundo o Ministério da Educação, o anterior currículo organizado em competências seria inútil e redutor da transmissão dos conhecimentos. As alterações podem dizer-se muito prejudiciais para o ensino da Música, os professores passam a falar em conhecimentos, conteúdos e metas em vez das anteriores competências. As práticas dos professores centram-se no resultado dos alunos, verificado por exames nas chamadas disciplinas essenciais. Entram em vigor os exames no 4º e 6º anos de escolaridade.

O comunicado do Ministério, a 26/03/2012, sobre a apresentação do Decreto-Lei, que acabamos de mencionar, em termos da temática em estudo, entre as medidas a tomar a nível do EB, restringe-se a apontar como atividade: «afirmar a identidade de disciplinas que se reúnem sob a designação de Expressões (Educação Visual, Educação Musical, Educação Física e Educação Tecnológica)» (p.2).

Seis meses depois, na Recomendação n.º 1/2013 sobre Educação Artística, publicada pelo CNE, no apartado IV – Ponto da situação, podemos ler:

«na escolaridade básica onde a educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas como ‘essenciais’ [...] apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia, por um lado, a perceção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver».

E como reação ao cenário acima apresentado, no apartado IV, entre as várias recomendações apresentadas, salientamos da quarta que se situa no âmbito da investigação e da coordenação, a seguinte passagem: «Que se promovam e divulguem estudos, por exemplo, sobre os processos de ensino e de aprendizagem artística, a sua concretização pedagógico-didática nas escolas, os seus resultados, incentivando, nomeadamente, a participação de Portugal em investigações internacionais que incidam nestes domínios».

Para nos inteirmos da evolução do processo ao longo dos primeiros anos do século XXI, recorremos a Manuela Encarnação (2016a), diretora da APEM que, a 30 de abril do ano corrente, numa conferência que teve lugar na Fundação Calouste Gulbenkian, aborda de forma sucinta e objetiva o currículo do século XXI, focalizando-se nas competências, conhecimentos e valores, questionando-se sobre a educação que queremos para o nosso tempo. Conforme anuncia logo na abertura do seu tempo de discurso, são três os eixos em que desenvolve a sua análise:

- «1. A Música no currículo da escolaridade obrigatória.
2. A justificação da Música no currículo – que educação queremos?
3. O lugar da Música no currículo do séc. XXI» (p.1).

Ainda no âmbito da posição assumida pela diretora da APEM, numa entrevista concedida à *XpressingMusic* (Encarnação, 2016b), ao pensarmos no que pode ser melhor para a disciplina de Educação Musical, devemos parar e refletir primeiro sobre o currículo do EB, o papel das várias áreas do conhecimento, na formação global das crianças. É essencial pensar no conceito de educação, um conceito

globalizante e transdisciplinar, no qual são privilegiados os caminhos que levam o aluno a lidar melhor com os seus mundos interiores/exteriores, induzindo à autonomia, ao pensamento crítico e ao fortalecimento pessoal e social do aluno. Aqui entra a ação do professor, sobre a qual refletiremos mais adiante.

Com estas alterações e cortes na área da Educação, estamos perante imensos retrocessos, deixando a Música à margem do currículo. Em consequência, há muitos professores a deixar-se desmotivar, outros a seguir diferentes áreas profissionais e alguns resistentes a conseguirem recriar práticas com uma maior motivação profissional. A auto-motivação leva a uma maior implicação do professor nas suas práticas e, conseqüentemente, a descobrir como melhorar o desempenho das suas funções.

Encarnação (2016a) termina a sua comunicação, chamando a atenção para o que considera como fundamental para a educação da escolaridade obrigatória; apresenta, então, as finalidades a perseguir:

- «1. Dotar todas as crianças de conhecimentos, competências e entendimentos que lhes permitam fazer música adequadamente.
2. Envolver todas as crianças nas culturas existentes do fazer música mantendo o potencial para a regeneração e transformação criativa da prática.
3. Permitir que todas as crianças se tornem indivíduos únicos, subjetivamente enriquecidos e capazes de experienciar uma sensação de liberdade pessoal, mesmo emancipação, através do fazer música adequadamente» (p.6).

Para encontrar meios para concretizar estas finalidades da Educação Musical, começamos por abordar o currículo que presentemente é apresentado pelo Ministério. Orientados pela análise de Encarnação (2016a, 2016b), fazemo-lo numa perspetiva de questionamento sobre a educação que desejamos e sobre a importância que a Música assume no nosso século.

O currículo do EB e ES, regulamentado a 5 de Julho de 2012 no Decreto-Lei 139, atribui às disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica, 6 tempos por semana por ano letivo. A gestão atribuída às escolas encontra-se legislada, estando assim Educação Musical e Educação Visual limitadas

em termos do tempo a disponibilizar. A este propósito não podemos deixar de convocar a opinião de Palheiros (2013). Considerando os constrangimentos que a legislação traz à Educação Musical, nas últimas décadas, a autora responde numa entrevista:

«É, por isso, desconcertante e desanimador, assistirmos à drástica redução das disciplinas de educação musical no currículo do Ensino Básico, como consequência da reestruturação curricular decretada pelo Ministério da Educação e Ciência, em 2012. É surpreendente que governantes com formação académica não pareçam ter ainda consciência do valor da música na educação e dos seus benefícios para o desenvolvimento humano, quando este valor tem sido amplamente divulgado internacionalmente, não apenas por especialistas e investigadores em contextos académicos, mas também ao público, em geral. Acredito que os cidadãos portugueses e os profissionais, em particular, continuarão a mobilizar-se, a fazer-se ouvir e a dar a ouvir a música que se faz nas escolas, para justificar a pertinência da educação musical no currículo escolar. Gosto de pensar na educação a longo prazo e creio que esta visão é imprescindível para planearmos o futuro. Por isso, acredito que, apesar das dificuldades atuais, é importante continuarmos a desenvolver a educação musical, pois ‘Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades...’».

Pretende-se dar ênfase à Educação Musical como uma disciplina estruturante para o desenvolvimento integral da criança bem como no seu processo de formação. A atual reorganização curricular contempla o direito à Educação Artística, sabendo-se que tem gerado várias discussões, especialmente no que respeita à sua implementação no currículo. As alterações fazem com que a Educação Musical seja ultrapassada, podendo dizer mesmo substituída pelas ditas matérias nucleares do ensino. Com uma análise à reestruturação de 2012 deparamos com uma perda de tempo letivo para outras áreas. No 1.º ciclo existe uma grande dificuldade que se prende com a falta de competências do professor do primeiro ciclo, fraca diversidade de reportório levando ao desinteresse do aluno. Com a implementação das AEC, a Educação Musical no 1.º ciclo praticamente não é abordada e passa a ser remetida para o espaço do Enriquecimento Curricular.

Cada vez mais nos dias de hoje acreditamos na formação dos nossos jovens, considerando a Educação Artística um encargo de grande importância a nível do EB.

Analisando o Currículo Nacional de Ensino Básico, percebemos que a Educação Artística vem contribuir para o desenvolvimento da criança. Proporcionando às crianças vivências artísticas, nomeadamente as de tradição cultural, estamos a criar e a desenvolver as suas potencialidades, capacidades afetivas e de equilíbrio pessoal, uma expressão espontânea dos seus sentimentos, contribuindo para a sua integração social.

As competências específicas têm como centro a criança, o pensamento, a sociedade e a cultura na perspetiva da construção de um pensamento complexo. É de salientar o papel da música e do professor de Educação Musical no currículo, a sua contribuição em todas as áreas ditas fulcrais no desenvolvimento da criança, contempladas já em 2001 no CNEB-CB, focalizando o desenvolvimento da literacia musical, para o qual aponta nove grandes dimensões:

- «• Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, capacidade de imaginar e relacionar sons;
- Domínio de práticas vocais e instrumentais diferentes;
- Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
- Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
- Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;
- Compreensão e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
- Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;
- Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural» (p.165).

Entendemos ser necessário manter estas condições para o desenvolvimento holístico dos alunos. Atualmente, a transformação do Ensino Superior aos mais variados níveis como na mediação educativa das intuições, alterações dos modelos curriculares e pedagógicos, remodelações do perfil do professor, resposta ao mercado de trabalho global, tem um papel fundamental no sucesso e implantação destas dimensões apresentadas pelo CNEB-CB. Contudo, deparamo-nos ainda com a situação da área das expressões artísticas ser atribuída ao professor EG. No EG, consta-se que existem algumas falhas na formação dos professores monodocentes, na área da Música, quer em termos científicos, quer pedagógicos e metodológicos, que coloca em causa o cumprimento de muitas destas nove grandes dimensões definidas como essenciais pela CNEB-CB.

É de salientar alguns sinais importantes para o cumprimento destas competências específicas na Música do 1º ciclo, registando-se um aumento da oferta profissional para professores de Educação Musical com a implementação das AEC. A questão, que se levanta e nos leva a centrar no que se pretende, é: - Temos nós, professores de Educação Musical condições para organizar atividades pedagógicas que respondam a esta recomendação da tutela?

Perante o cenário apresentado, focalizamo-nos, agora, no papel do professor de Educação Musical. Partindo do que é prescrito pela tutela, nomeadamente pela estrutura do currículo que analisámos, vamos tentar encontrar pontos de (in)coerência entre o que se considera como ideal e o que na realidade é viável realizar em contexto educativo.

Podemos considerar a Música uma prática social, um meio de expressão, comunicação em termos educativos. Importa, pois, que o professor se questione sobre condições que possam levar os alunos a envolverem-se de diversas formas, desenvolvendo experiências concretas na interação com outras crianças e jovens, preparando para os desafios que se lhes colocam nos dias de hoje. Há diversas justificações e argumentos para defender a Música, embora esses argumentos residam na própria natureza do conhecimento musical e na qualidade das experiências musicais que se possam proporcionar aos nossos alunos.

Ciente de que «o desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objectivo do ensino da música no 1.º ciclo do Ensino Básico» (Vasconcelos, 2006:4), tal como já tivemos oportunidade de problematizar a propósito do currículo e das oportunidades de o implementar nas escolas, como profissional docente da área da Música, sentimos a responsabilidade de desenvolvermos atividades escolares, seja em contexto de sala de aula, seja na comunidade envolvente, em instituições culturais e/ou musicais, implicando-nos em oferecer oportunidades de vivências reais que possibilitem a cada criança descobrir as suas potencialidades. De novo recorremos a Vasconcelos (*op.cit.*) para sustentar esta nossa posição: «a música no 1.º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo» (pp.4-5).

A falta de formação gratuita nos Centros de Formação para Professores na área das Expressões e de Educação Musical no 1.º ciclo EB torna-se um fator que não favorece a permanente atualização necessária para uma implementação bem sucedida da área. Para contrariar essa tendência deve haver, por parte dos professores, uma regular modernização dos materiais e atualização das técnicas ao nível metodológico. A procura de melhor compreensão das técnicas básicas para a entoação, reprodução rítmica levam os professores a preparar exercícios sem o recurso a manuais. Esta estratégia exige formação contínua.

A inexistência de equipamentos nas escolas é outra das condicionantes com que os professores se deparam. A falta de instrumentos em quantidade suficiente para ser atribuído um a cada aluno dificulta a sua aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências. O experimentar, o fazer de uma simples história musicada atividades previstas no programa, leva à desinibição, a uma maior motivação por parte dos alunos e a um desenvolvimento da área. Embora nos deparemos com uma falta de reconhecimento das artes em Portugal, não somos os únicos nesta situação. No relatório realizado em 2005 e apresentado à Assembleia Nacional Francesa pode ler-se que «as artes são muitas vezes [...] desvalorizadas na escola [...] [e que] a impressão que prevalece é que as artes não fazem parte das preocupações centrais do ministério da educação nacional» (Vasconcelos, 2007:6).

Tendo a convicção de que o ensino da Música é indispensável no desenvolvimento das competências individuais, sociais, psicológicas e cognitivas, é de realçar a importância do papel do professor de Educação Musical. Contudo, ao analisarmos o Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro, deparamo-nos com o conteúdo funcional da profissão de professor. Podemos perceber a quantidade de funções burocráticas, deveres que lhe são atribuídos, através da leitura do Artigo 10.º que define os deveres gerais do professor. Com todas as características funcionais referidas, constatamos que o professor tem uma grande dificuldade em ser bem-sucedido no seu desempenho como responsável do processo ensino-aprendizagem. Ao analisar este artigo, vemos que os alunos não estão em primeiro plano e mal são mencionados. Todas estas alterações sobrecarregam de tal forma o professor que ele «transforma-se então num servidor civil, obrigado a cumprir ordens de homens que não têm os seus conhecimentos, que não possuem qualquer experiência de relação com a juventude e cuja atitude face à educação é a de propagandistas» (Russel, 2000:73).

Porém, perante as novas exigências, só porque as estruturas tenham sofrido alterações, não devemos descuidar aspetos intrínsecos à profissão. A isso, numa época recuada, já Esteves (1991) aconselhava, afirmando:

«pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma» (p.100).

Com todas estas condicionantes, torna-se o papel do professor cada vez mais dificultado, descorando o seu grande objetivo que é o desenvolvimento do aluno. Retomando Esteves (*op.cit.*:108), lembramos que «vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento».

Defendemos a ideia de que a evolução do professor só pode acontecer se ele se sentir motivado e se encontrar estabilidade profissional, conseguindo assim realizar um percurso harmonioso. Temos de ver o professor como um indivíduo que detém necessidades específicas a nível profissional como:

- «• A necessidade de manter o propósito e sentido de visão;
- A necessidade de modelar a aprendizagem ao longo de toda a vida;
- A necessidade de rever as rotinas que inibem o seu desenvolvimento;
- A necessidade de ser profissional, moral e contratualmente responsável;
- A necessidade de trabalhar colaborativamente na construção e na manutenção, de culturas de aprendizagem com os alunos, com os colegas, com os pais e com a comunidade» (Day, 2001:312-313).

Motivado e implicado no desempenho, do professor, a nível da socialização, espera-se que desenvolva um trabalho persistente a respeito do aluno e sua relação com o grupo em que se integra, ou seja, que tome consciencialização da importância da ‘parte no todo’ – o trabalho colaborativo seja entre alunos, seja entre professores. Sempre que se toca ou canta em grupo, cada aluno desempenha papel individual indispensável para a importância da performance da participação no grupo, a «capacidade de nos envolvermos e dar resposta ao que há de mais desafiante e criativo na sociedade de hoje» (Steiner, 2008:144); mais ainda, «aprender a cantar ou tocar um instrumento amplia formidavelmente os nossos recursos psicológicos e sociais» (Steiner, 2008:149).

A nível do desenvolvimento estético e gosto pelas áreas performativas, o professor poderá levar o aluno a procurar e conhecer e, conseqüentemente, a encontrar identificações; a alargar os horizontes estéticos e a criar necessidades de identificação mais abrangentes, fator essencial num mundo globalizado. Para Palácios (1997:89), «modernamente considera-se que o gosto depende em grande parte da educação do indivíduo, em estrita relação com a sociedade em que vive e com a atitude crítica que adota ante a dita sociedade [...] portanto o gosto tem-se, cultiva-se e educa-se».

A nível da memorização, a música, estando presente na maioria dos exercícios colocados por parte do professor de Educação Musical, viabiliza uma memorização de ideias, valorizando os níveis de abstração e tornando-se uma mais-valia para várias áreas disciplinares e conseqüentemente para o desenvolvimento global do aluno.

A nível da transversalidade curricular, o professor poderá trabalhar as canções com intuito da articulação das palavras em línguas e temáticas diferentes, podendo ainda fazer um trabalho de forma a apoiar a aprendizagem da língua materna; o ritmo aplica teorias, conceitos matemáticos de divisão e multiplicação, leva ao desenvolvimento de competências de discriminação auditiva e em termos práticos poderá trabalhar o processo de abstração.

A nível da criatividade, o professor pode contribuir para o desenvolvimento do aluno, trabalhando com uma série de exercícios de audição orientada ou através da experimentação musical, muito útil em situações da vida, tal como Morais (2001:60) alerta, sustentado em estudos realizados no século XX: «a precocidade, longevidade e número de criações que ilustram uma vida de produtividade criativa estão relacionados. Os indivíduos que começam cedo as suas carreiras criativas tendem a ser aqueles que mais tarde as terminam, e que nelas mais produzem».

A nível do controlo das emoções, fundamentalmente, o professor pode criar condições favoráveis no processo educativo que ajudem o aluno de forma sistemática. Já em 2001, no CNEB-BE, se podia ler: «envolve, entre muitas outras, uma dimensão tripla: criar, produzir e controlar emoções, sempre singulares e transitórias» (p.166).

Depois de todos os aspetos apresentados, sublinhamos a importância do papel que o professor é chamado a assumir. Martins (2012) considera que a Educação Musical deveria ser estudada dentro do currículo e simultaneamente fora do currículo. No que respeita à área curricular deveria abranger todos os conteúdos específicos de forma essencialmente prática, conceitos musicais básicos. Simultaneamente, seria necessária uma área não curricular que auxiliasse projetos interdisciplinares de carácter performativo, espaço e tempo distintos do trabalho curricular. O programa de Educação Musical sugere aos professores a possibilidade de uma abordagem integradora.

Lembrando o que Encarnação afirma (2016b), relativamente aos encontros/eventos, estes são oportunidades para ajudar os professores a assumir de forma mais consciente as funções a desempenhar, a terem uma perspetiva aberta do ensino da

Música, tornando-se assim capazes de ter uma implicação mais profissional e de pensar de forma mais abrangente num mundo global, de tomar consciência de uma realidade multidimensional onde o global e o local interagem numa dialética estruturada.

A este propósito, na direção que o CNE (2013) recomenda, a da investigação, acima referenciada, a diretora da APEM (Encarnação, 2016b) anuncia que mais um Encontro Nacional se irá realizar, este ano, no dia 26 de novembro na Fundação Calouste Gulbenkian com a temática «Que futuros para a Música na Educação?» – temática que vem ao encontro do que temos vindo a abordar e problematizar neste capítulo.

Realçamos: estas iniciativas devem ser aproveitadas pois levam-nos à reflexão, à troca de ideias com pensadores e investigadores com práticas criativas e inovadoras diversificadas que nos ajudam, a nós professores a sentirmo-nos motivados e a implicarmo-nos mais conscientemente no nosso trabalho. As mais-valias destas reflexões levam-nos a perspetivar uma abertura do ensino em relação à Música, a alcançar um conceito da *praxis* mais abrangente que possa levar-nos à interdisciplinaridade.

Com a constante modificação social ao longo do último século, num relatório da Fundação Paul Hamlyn, publicado pela National Commission (1993), encontra-se descrito o perfil idealizado do professor do século XXI.

«Na nossa perspetiva, o professor do século XXI será uma autoridade e um entusiasta do conhecimento, ideias, destreza, compreensão e valores a serem apresentados aos alunos. Será um perito na aprendizagem eficaz, conhecedor de uma gama de métodos de ensino, que podem ser inteligentemente aplicados na sala de aula e possuidor de um entendimento dos estilos, condições e recursos de organização e gestão adequados. Será capaz de pensar aprofundadamente sobre os objetivos e os valores educacionais e, conseqüentemente, refletir criticamente sobre os programas educativos. Estará disposto a motivar e encorajar todos os alunos, avaliando o seu progresso e as suas necessidades de aprendizagem, no seu sentido mais lato, mesmo quando isto implica envolver-se em áreas para além da educação formal. Será, numa primeira instância, um educador, não apenas em relação à “disciplina” a ser ensinada mas apontando também para uma extensão de poderes intelectuais, imaginativos, investigativos e

críticos dos seus alunos, encorajando-os a questionar os seus valores pessoais e sociais mais vastos» (p.197).

O professor no século XXI detém um papel fundamental na transmissão de conhecimentos e valores. Nos dias de hoje, os nossos alunos passam grande parte do seu tempo na escola, o que obriga a maior acompanhamento por parte do professor na resposta às suas necessidades de aprendizagem no sentido global, muitas vezes transpondo a educação formal, contribuindo consecutivamente para o seu progresso.

Constatámos muitas alterações ao longo dos anos, as quais dificultam o papel do professor, levando a descorar o grande objetivo do seu desempenho: o desenvolvimento holístico do aluno. Sendo assim, não podemos culpabilizar o professor pelo seu insucesso, pois limita-se a cumprir ordens superiores. O professor para evoluir precisa de estar motivado, ter uma estabilidade profissional de forma a educar, motivar, dar estabilidade ao aluno para um percurso educativo harmonioso.

Ciente das exigências e obstáculos com que o professor se confronta, concluímos que temos de nos empenhar na procura de respostas que viabilizem uma atualização constante, levando à reflexão, à troca de ideias com pensadores e investigadores com práticas criativas e inovadoras diversificadas. O objetivo é alcançar uma visão abrangente da profissão e pensar num mundo global, numa realidade multidimensional, criar condições para uma aprendizagem significativa que leve a que os nossos alunos possam construir conhecimentos sólidos, desenvolver competências que os levem não só a um desempenho escolar positivo, mas também a um ser e estar em sociedade que lhes traga sucesso.

Muitos dos nossos alunos de hoje serão a sociedade de amanhã, quem sabe até com poder de decisão política, corrigindo erros na área da educação praticada nos dias de hoje. Daí a importância e pertinência do nosso trabalho ao pensarmos que temos a sociedade de amanhã nas nossas mãos, podendo assim corrigir os erros daqueles que tiveram esse mesmo papel no passado.

3. O conceito de Coadjuvação na Educação Musical

Procurado o termo «coadjuvação» no dicionário, encontram-se as seguintes relações: cooperação, ajuda, apoio ou assistência; ação de coadjuvar; trabalho que auxilia outrem; colaboração ou parceria. O étimo latino *coadjuvatiōne* mostra-nos a estrutura linguística – *cum* (com/co) + *ad* (a)+*juvāre* (ajudar) + *iōne* (ação/ção) –, uma ajuda em companhia, que implica apoio e auxílio, ânimo e força, cooperação e/ou colaboração (Porto Editora, 2003-2016).

A coadjuvação em contextos educativos, segundo Carlinda Leite (2000), prevê o apoio ao professor da turma, por parte de outro professor (área específica), de forma a criar mais condições para uma educação de qualidade, abrangente (várias áreas). A coadjuvação implica vontade e disponibilidade da parte dos professores envolvidos para colaborarem, conciliando a cognição com uma formação pessoal, relacional e social, isto é, uma educação holística, que envolve o todo do sujeito aprendente, promovendo o seu desenvolvimento.

Tendo em conta o enfoque acima apresentado, na ótica presente no Despacho normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro, que valoriza a experiência da prática colaborativa, que procura estratégias de ensino diversificadas como sustentação da melhoria das aprendizagens, entendemos a coadjuvação como uma medida a tomar com vista a promover o sucesso escolar.

A monodocência coadjuvada alude à situação em que o/a docente, principal responsável pelo ensino-aprendizagem, pode ser coadjuvado/a em áreas especializadas (LBSE). A situação obrigatória da integração de todas as escolas em agrupamentos e pelas modificações da formação inicial, dos/as docentes dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (CEB) continua a ser considerada como uma diferença de estatuto socioprofissional dos/as docentes dos 1.º, 2.º, e 3.º CEB e marcou os exercícios da coadjuvação (Lopes et al, 2007). Segundo Ana Vale e Ana Mouraz (2014), a partilha de um mesmo espaço físico, que as Escolas Básicas Integradas (EBI) permitiram, parece ter sido o fator determinante que promoveu uma maior colaboração entre os/as docentes do 1.º e 2.º CEB.

A Música é obrigatória no currículo do 1.º ciclo, considerada uma área curricular como a Matemática e o Português. Com a publicação da LBSE, a Lei nº46/86 de 14 de Outubro, a Música passou a ser obrigatória e é organizada em três ciclos. No caso da Expressão Musical e da Expressão Físico-motora, a oferta traduziu-se na existência de uma hora semanal lecionada, em algumas turmas do 1º CEB, pelos/as docentes de Música e de Educação Física, seguindo um plano previamente acordado com as/os titulares, mas em cujo desenvolvimento estes não participavam habitualmente.

O EB tem como objetivo o «desenvolver 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 e das expressões plástica, dramática, musical e motora» (ponto 3, do Artigo 8º da LBSE). A monodocência está consagrada neste diploma, «o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas» (alínea a, ponto 1, Artigo 8.º). Esta gestão da monodocência, com a possibilidade de coadjuvação, vai-se mantendo inalterada nas várias retificações do documento. Reconhecendo as diversificadas lacunas na Educação Artística, foi publicado o Decreto-Lei nº344/90 de 2 de Novembro, a criação de uma atividade curricular, «assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando colaboração dos pais e encarregados de educação» (ponto 2, Artigo 10.º), continuando com «a existência de componentes reforçadas de educação artística, a ministrar por docentes especializados» (ponto 3, Artigo 10.º). Como sustenta Tracana (2015:72), «salvuarda-se sempre a importância da leção da disciplina pelos professores monodocentes, [...] por se sentirem pouco à-vontade relativamente ao conhecimento das pedagogias, didáticas e metodologias da música e técnicas instrumentais».

Um dos principais pontos, que vários autores questionam, é a monodocência coadjuvada, que prevê o papel do professor titular e o do professor cooperante ou profissional com quem colabora. No seguimento da nossa pesquisa, apresentamos as perspetivas de alguns autores/professores que participaram no *Encontro de Reflexão, Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação*, que teve lugar em Viseu (2000).

Maria do Céu Roldão (2000) com o tema «A especificidade do 1º ciclo» realça a identificação do 1º ciclo como meio de integração disciplinar ou identificação de saberes integrados. Na sua ótica, a monodocência assegurada pelo professor do 1.º ciclo não é sinónimo de integração dos vários saberes, nem de um sentido global das várias matérias. Embora venha a referir mais à frente que essa questão tem muito mais a ver com o modo de organização do que com o estilo de aprendizagem que é desenvolvida.

Carlinda Leite (2000), para questionar a origem da monodocência, remonta ao nascimento da escola pública, ajudando-nos a compreender as etapas evolutivas. Na escola pública, o papel do professor consistia em ensinar ao mesmo tempo um conjunto de alunos; o aparecimento do ensino coletivo induz à passagem de uma pedagogia singular à plural, em que os alunos passam a estar agrupados por idades e níveis de conhecimento. A autora lembra que, no final do século XIX, as escolas com muitos alunos e vários professores, começaram a propor a organização por classes – curso elementar, curso médio, curso superior. Embora se abordasse o mesmo programa para os três cursos, registava-se um aprofundamento das matérias com a evolução verificada por parte dos alunos.

Nos anos 80 do século XIX, começou a distribuição dos professores por matérias que constituíam os cursos. Os defensores do método do acompanhamento defendiam que a especialização faria do professor um operário especialista, dando assim origem à fragmentação do conhecimento. Pelo contrário, o método acompanhado permitia assegurar uma melhor formação moral viabilizando, numa maior proximidade professor-aluno, acompanhar os interesses e a evolução do aluno; procurava-se a complementaridade entre conhecimentos específicos. No início do século XXI (momento em que o encontro em estudo acontece), segundo Leite (*idem*), estimula-se o trabalho do professor em equipa, a constituição de redes que quebrem o isolamento. Começou, assim, a prever-se a coadjuvação, o apoio ao professor titular. A autora expõe quatro cenários de coadjuvação:

- 1- A coadjuvação feita pelo professor de educação física da área disciplinar do 2º ciclo, propõe atividades semelhantes ao 2º ciclo, controla os alunos (atitude rejeitada pela professora).

- 2- São criadas horas para o professor de educação física do 2º ciclo dar aulas aos professores do 1º ciclo ensinando técnicas para trabalhar com as crianças adequando as matérias.
- 3- O professor especialista da área das expressões dá aulas a todos os alunos da escola segundo horário determinado; enquanto isso, o/a professor(a) titular fica dispensada para descansar ou resolver questões de ordem organizacional.
- 4- Numa escola do 1º ciclo, que possui professores de apoio, estes trabalham em colaboração com os colegas na planificação, realização de trabalhos com as crianças; passam a ter a presença da professora titular e a do professor de apoio.

Em conclusão, Carlinda Leite (2000) aconselha a repensar as práticas que se têm vindo a instituir. Algumas situações de coadjuvação pouco contribuem para melhorar a qualidade de formação que pretendemos para o 1º ciclo. Na ótica da professora, ‘coadjuvar’ significa cooperar e auxiliar cooperativamente e a ‘coadjuvação’ implica colaboração e auxílio solidário. Hoje, com a coadjuvação, pretende-se encontrar respostas para a evolução dos conhecimentos das equipas pluridisciplinares, alcançar uma visão mais ampla das situações, um olhar mais enriquecido que nos permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade. Carlinda Leite remata dizendo: «espero que este encontro nos permita ampliar estas reflexões e não nos deixe cair naquilo que há uns dias alguém designava pela ‘normapatia’, ou seja a doença do normal que nos leva a aceitar acriticamente tudo o que está instituído» (p.51).

Por sua vez, Manuel Rangel (2000) começa por evidenciar o modelo de currículo utilizado no 1º ciclo, considerando que é extremamente pobre, porque cumpre menos de metade das áreas que são trabalhadas regularmente. Muitos esperam que alguém venha resolver a questão, outros fazem ataque cerrado à vinda de alguém de fora para coadjuvar, colaborar ou cooperar. De toda esta tensão, decorrem questões mais estratégicas que pedagógicas; como Rangel refere: «uns não querem sobretudo porque não estão dispostos a sair do seu comodismo» (p.62). Ainda nos dias de hoje, a atitude de muitos docentes relativamente ao currículo não é senão o reflexo do seu

prefeito «analfabetismo». Diz-nos Rangel que somos «analfabetos» em todas as áreas, porque a nossa formação foi, em termos académicos, extremamente restrita; mais acrescenta: «Não sendo os professores coadjuvantes professores do 1º ciclo, estes coadjuvantes especialistas têm saber técnico e científico, mas falta-lhes o saber pedagógico para trabalhar com os meninos da «primária»».

Existem algumas boas razões para se defender a monodocência, com fatores de ordem psicológica, a questão efetiva, necessidades de terem uma pessoa de referência. Podemos também falar de questões pedagógicas, a própria aprendizagem, necessidade de uma visão globalizadora, antes de se entrar no conhecimento especializado. A necessidade do cumprimento do currículo na sua totalidade, sendo aconselhável manter o professor do 1º ciclo em regime monodocente, um professor responsável pela gestão de todo o currículo. Manuel Rangel (2000) acrescenta que se torna difícil ser um professor do 1º ciclo competente; a competência profissional prende-se não só com a disponibilidade de responder ao que lhe é solicitado, mas também com a capacidade para propor e desafiar, estimulando a criatividade. Admitindo assim que o professor seja generalista, seja polivalente, mas não o único a intervir junto dos alunos, o professor em causa acredita que «Um professor generalista teria todas as condições para fazer um currículo integrado» (p.65) e defende que ele continue a ser um professor generalista, a coordenar efetivamente todo o processo de aprendizagem dos alunos, mas integrado numa equipa, contando com diferentes colaborações.

Luis Pargana (2000) faz uma abordagem ao conceito de monodocência na LBSE, assumindo-a como a responsabilidade confiada ao professor para, por si só, implementar um ensino globalizante, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas. Segue apresentando duas limitações que, na sua ótica, prendem-se com as 25 horas letivas a cargo do professor do 1.º ciclo, impedindo que o professor especialista seja também considerado professor do 1.º ciclo e com o facto de o coadjuvante especialista ter um saber técnico e científico, mas lhe faltar o saber pedagógico para trabalhar com os meninos da «primária». Embora mais adiante, na sua intervenção, o autor fale nas recentes alterações à LBSE que consagram a

licenciatura como a qualificação para a docência também no 1.º ciclo, criando condições para a alteração do conceito.

José Pacheco (2000), na sua intervenção, esclarece que se encontra «tendencialmente na perspectiva de considerar que a coadjuvação, não no sentido etimológico como foi aqui referido, mas no sentido *práxis*, pode ser substituída com vantagens por outros tipos de organização» (p.53). Para este autor, a monodocência veio contribuir para uma redução drástica do currículo real, para o reforço daquilo que ele chama de «guetização disciplinar» que conduz ao isolamento físico e psicológico do professor, contribuindo para uma autossuficiência que em tudo se opõe à ideia de projeto ou gestão curricular. Dá-nos, assim, a perspectiva do 1.º ciclo sempre reduzido a cerca de um terço das áreas de formação, deixando lacunas na formação pessoal, social, domínio atitudinal. Segundo o professor, as Expressões Artísticas e Físico-motoras são deixadas de parte; embora a Língua portuguesa e a Matemática se cinjam apenas àquilo que o manual apresenta, ocupando uma maior atenção. Em consequência, na sua opinião, existe um isolamento físico e psicológico do professor, confirmando-se esta tendência na ausência de qualquer ideia de equipa educativa na própria formação ao nível de professores generalistas. José Pacheco defende a importância de alertar para a hipótese de a coadjuvação poder criar uma cultura de substituição, quando o que se pretende é uma cultura de colaboração. A contribuição da coadjuvação vem colmatar lacunas em algumas escolas, principalmente nas áreas da expressão, introduzindo compensações que perenizam o modelo tradicional. Pacheco (*idem*) receia mesmo que possa acontecer a desqualificação profissional do professor do 1.º ciclo.

Numa publicação posterior, em 2001, Pacheco volta a refletir e abordar esta questão realçando a ideia da desqualificação dos professores generalistas, acrescentando que a coadjuvação serviria «para manter culturas profissionais autistas no contexto da educação básica» (p.1). Segundo o autor, uma publicação divulgada pela INAFOP enfatiza a posição tradicional que reafirma que o ensino no 1º ciclo é «da responsabilidade de um professor único, eventualmente coadjuvado em áreas especializadas» (p.1). A coadjuvação vem salientar as lacunas na formação dos professores generalistas, contribuindo para a desqualificação profissional, diferentes

formações, diferentes estatutos dentro do que deveria ser um estatuto único. Pacheco deixa um relato de um professor, que evidencia a ideia exposta: «Quando o setôr de Educação Musical entrou na sala, a colega «monodocente» encostou-se à parede, para ver como era... Logo o Professor «monodisciplinar» salientou: «Quero dar aula. Agradecia que a colega saísse». Segundo o autor, a «reorganização curricular» implica «reforçar a consistência entre os diferentes ciclos» (p.2). Em consequência, Pacheco deixa uma afirmação e algumas questões; mostra assim que é possível ultrapassar dicotomias como monodocência-pluridocência, generalista-especialista, 1.º ciclo/2.º ciclo, disciplina-área-disciplinar, individualismo-cooperação. Reconhece que desde há muitos anos, estes professores estão capacitados, em termos teóricos, para lecionar nas escolas do 1.º ciclo.

Na opinião do professor importa que se opte por alternativas à monodocência e à coadjuvação, pondo-as em prática nos agrupamentos. Para isso haverá que, com precaução, se aposte na reformulação do sistema de recrutamento, criando equipas pluridisciplinares. Esta ideia do autor faz todo o sentido quando lemos que «deixa-se ao critério dos órgãos da escola a decisão sobre as atividades que melhor promovem o sucesso escolar dos alunos, bem como sobre os recursos humanos a afetar às mesmas, tendo por base critérios de melhoria da aprendizagem dos alunos» (Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, p.2).

No 1.º ciclo, a área das Expressões detém um papel importantíssimo no desenvolvimento das várias inteligências; por isso mesmo, assumimos a posição acima exposta, isto é, a defesa da importância do professor de expressão(ões), ajudando as crianças a desenvolver o respeito da compreensão das outras culturas. O recurso às estruturas e aos padrões musicais que desencadeiam, em cada um, associações, significados e sistemas de símbolos ligados à vida emocional. A criança através do ensino da música desenvolve-se intelectualmente, culturalmente, emocional e espiritualmente. A música passa muitas vezes pela experiência do criar, tocar, ouvir, estar presente no desenvolvimento de fazer música.

Cabe ao professor generalista o papel de educar, assumindo o ensino da música tal como assume o da língua e o da aritmética, promovendo condições para desenvolver as capacidades da criança tanto a nível da música como globalmente, as capacidades

inatas do ser humano; uma educação de qualidade tem que, forçosamente, dar atenção às capacidades específicas de cada aluno. Muitos dos objetivos a que o professor se propõe, passam pelo desenvolvimento pessoal criativo; compreender a função da música para a educação holística do ser humano e para a sua inserção na comunidade e no mundo exige compreender a música como forma emocional, quer em termos de expressão pessoal, quer em termos de relacionamento interpessoal e, portanto, cultural ou mesmo intercultural.

Ao longo dos anos, esta questão da monodocência no ensino das artes têm sido questionada. Segundo o Decreto-Lei nº344/90 de 2 de Novembro, existe uma extrema complexidade apresentada nesta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino. Assim, são apresentadas responsabilidades governativas presentes num vasto domínio que abraça desde a formação geral até à formação profissional especializada, implicando a conceção e a execução de políticas de enquadramento, apoio, estímulo, inovação.

«Pelas razões referidas, a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e complementar de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas» (Decreto-Lei n.º344/90).

Com esta preocupação e a constante questão da ideia de mudar o ensino das artes, o Bloco de Esquerda apresenta o Projecto Lei N.º 311/IX a 28 de maio de 2003. O princípio da monodocência apresentada em 1986 com a LBSE, apesar das suas limitações, é de salientar as suas virtudes no sentido de assegurar uma correta e conveniente articulação das várias necessidades pedagógicas e educativas, facilitando assim uma resposta mais eficaz às necessidades educativas das crianças.

O funcionamento da maioria das escolas, que se organiza em função do regime de professor único para todas as áreas, encontra-se cada vez mais distante da resposta, tornando irrealizável o dito regime, isto é, um único professor não consegue assegurar, em condições, todas as vertentes. Nos dias de hoje, ninguém contesta o desenvolvimento das competências «metacognitivas» que a aprendizagem, nesta

idade, de uma língua estrangeira, no domínio das competências das expressões artísticas ou física pode significar. Importa, pois, na nossa opinião que os professores criem condições para que os alunos saibam o sentido do que dizem e do que fazem.

O Projeto Lei apresentado pelo Bloco de Esquerda define as bases para uma progressiva requalificação pedagógica do 1.º ciclo, aproveitando os recursos disponibilizados pelos docentes especializados, nas áreas das expressões artísticas, educação física e línguas estrangeiras. É de salientar os ganhos em termo de capacidade pedagógica de um corpo docente com uma especialização acrescida e que funciona em equipa, criando uma maior articulação da formação inicial que se tem vindo a desenvolver nas escolas superiores de educação. O Projeto Lei em análise vai no sentido da constituição de equipas educativas docentes multidisciplinares, constituídas por docentes com formação diferenciada, que tenham preferencialmente profissionalização no 1.º ciclo do EB. Fica salvaguardado o papel de professor titular, sendo responsável pelas áreas curriculares, trabalhando em parceria pedagógica com os professores coadjuvantes. É tanto mais importante salientar que o que se pretende implementar não é um regime meramente de docência multidisciplinar, mas sim, um sistema misto que permita aproveitar as potencialidades do sistema monodocente, assegurando uma organização mais versátil e especializada. O presente projeto lei define um sistema nacional de coadjuvação docente especializada nos estabelecimentos públicos do 1.º ciclo, dando corpo ao disposto na alínea a do artigo 8.º da LBSE.

«A coadjuvação docente especializada desenvolver-se-á nas áreas de expressão artística, educação física e língua estrangeira» (Artigo 2.º).

«A selecção de docentes coadjuvantes especializados nas áreas disciplinares referias [...] a) Docentes profissionalizados neste ciclo de ensino; b) docentes com especialização nas áreas de expressão artística, educação física e linguagem estrangeira.» (Artigo 3.º, alínea a e b).

«Todas as turmas do 1.º ciclo do ensino básico têm, obrigatoriamente, um professor titular, sendo a mesmo responsável pelas componentes do currículo não abrangidas pelo presente diploma e pela coordenação do trabalho com os docentes coadjuvantes das áreas disciplinares referidas no artigo 2.º» (Artigo 5.º).

«1- Compete aos professores coadjuvantes:

- a) Programar, aplicar e avaliar as componentes curriculares pelas quais são responsáveis;

- b) Colaborar com o professor titular na construção dos projectos curriculares de turma e de escola» (Artigo 6.º, alínea a e b).

«Os professores coadjuvantes especializados beneficiam de uma redução lectiva do seu horário de cinco horas semanais, e, caso exerçam funções em dois ou mais estabelecimentos públicos do 1.º ciclo do ensino básico, têm direito a um subsídio de deslocação equivalente a 10% do seu salário» (Artigo 9.º).

A Educação Musical está a cargo dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico. Como tivemos oportunidade de constatar, durante a sua formação nas Escolas Superiores de Educação, recebem formação pedagógica ao mesmo tempo que é abordada a Educação Musical, em muitos casos sendo o primeiro contacto com a área da Música. Toda a sua formação é feita em simultâneo, para as várias áreas que irão lecionar no futuro, tornando-se assim, na especialidade, muito insuficiente. O próprio ME reconhece essas falhas no currículo dos professores generalistas, vindo a colmatar com o Artigo n.º 8 da LBSE: «No 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas». Esta ideia volta a ser reforçada quando no Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, no Art.º10 nos diz que «no 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando a colaboração dos pais e encarregados de educação». Embora seja complementado com o ponto seguinte que refere: «O disposto no número anterior não prejudica a existência de componentes reforçados de educação artística, a ministrar por docentes especializados, nas escolas de ensino básico regular dotadas de condições para o efeito».

Esta questão continua presente na ideia no ME quando refere no Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho que no «1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos». E em 2013, Casanova de Almeida (Secretário de Estado da Administração Escolar), numa entrevista ao Jornal de Negócios de 6 Junho, no Palácio das Laranjeiras, em Lisboa, a este propósito afirmou: «Está concluído o despacho de organização do ano escolar, que tipifica com muita clareza todas as atividades e funções que são exercidas nas

escolas e que para completar horário serão componente lectiva»; precisou, ainda, que do diploma constam o apoio aos alunos e a coadjuvação como componente letiva.

Em conclusão, convocamos uma proposta de Relvas (2009), em que o congressista assume como possível e legítimo atribuir ao professor especialista de educação musical, 1 hora de serviço letivo no 1.º ciclo e os correspondentes 30 minutos de trabalho individual.

	Generalista Educador de Infância ou Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico	Especialista Professor de Educação Musical do 2.º ou 3.º ciclo do Ensino Básico
Componente lectiva: - Música - Restante currículo	1 24	1 (1.º ciclo) 21
Componente não lectiva trabalho individual: - Música - Restante currículo	0,5 6,5	0,5 (1.º ciclo) 10,5
Componente não lectiva de escola	3	2
Total	35	35

No capítulo 1, ficamos com clara noção da evolução da formação atual dos docentes. Com efeito, existe uma maior oferta de ensino na área da música e, cada vez mais, ela se reveste de uma forte aposta na formação educacional com base nas Metodologia, Pedagogia, Filosofia da Música. Na atual conjuntura a maioria dos docentes recém formados encontram como saída profissional as designadas AEC, criadas no ano letivo de 2005/2006, onde se inicia uma importante alteração no ensino do 1.º ciclo, tendo como consequência uma maior contratação de docentes especializadas.

Como podemos constatar no presente capítulo, o EB é caracterizado pela presença do professor monodocente, responsável por lecionar todas as áreas do EB, podendo ser coadjuvado no caso das artes. Com a recente publicação do Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de Abril, é-nos apresentado um novo modelo de avaliação que inclui

todas as áreas lecionadas no EB, a cargo do professor monodocente. Na Secção III Avaliação externa, Artigo 16.º – Provas de aferição, no ponto 6 — podemos ler: «No 2.º ano de escolaridade o processo de aferição abrange as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motora»; na perspetiva desta nova avaliação, faz todo o sentido recuperar e passar à prática efetiva do Artigo n.º 8 da LBSE: o «professor monodocente poderá ser coadjuvado nas áreas especializadas», tendo em conta que passa a ser uma área presente na avaliação do aluno. O Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, deixa a cargo dos órgãos da escola a decisão sobre as atividades que melhor promovem o sucesso escolar dos alunos, bem como sobre os recursos humanos a afetar às mesmas, tendo por base critérios de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta que as parcerias ‘agrupamentos de escola/municípios’ contratam todos os anos centenas de professores especializados para as AEC e que esse recurso humano se encontra a lecionar no EB, não será de criar, de acordo com a proposta de Relvas (2009), acima apresentada, uma parceria pedagógica no ensino das expressões, tantas vezes referenciada como importante e indispensável para o desenvolvimento dos alunos?

Com base nas ideias de Pacheco (2000), sobre as quais tivemos oportunidade de refletir, somos levados também a questionarmo-nos como será possível a um professor ‘generalista’ assegurar o ‘conhecimento específico’ em todas as áreas. Interrogamo-nos, ainda, porque se continuam a formar professores generalistas.

São estas questões levantadas que nos levam a considerarmos que o ponto fulcral do processo de formação (licenciatura e seguidamente mestrado) que realizamos, tem a ver com o facto de que deste processo fazem parte tantas ou mais horas/créditos letivos de áreas pedagógicas como as que fazem parte da formação do 1.º ciclo do EB. Daí questionarmos também o conceito de coadjuvação e defender que todo aquele que realize um mestrado em ensino da música não deve ser chamado a coadjuvar, mas sim ser o professor titular na área da Expressão musical, trabalhando em parceria pedagógica com o professor coordenador e titular do 1.º ciclo.

4. Síntese conclusiva

Os princípios orientadores referidos por Martins (2015) para a formação/educação de professores enfatizam a necessidade de repensar o conceito e práticas de formação do que é ser professor, de reforçar o papel da investigação para a formação e, por último, o de reforçar a dimensão da educação na Europa, o de facilitar a mobilidade e cooperação a nível europeu.

Com o processo de Bolonha, e segundo Tracana (2015), surge a transformação do Ensino Superior a nível da mediação educativa das instituições, alteração dos modelos curriculares e pedagógicos, remodelação do perfil de docência e resposta ao mercado de trabalho global. Ferreira & Mota (2009) sublinham a importância das mudanças que surgem pela necessidade de uma maior qualidade dos portugueses, aparecendo o combate ao insucesso e abandono escolar, a definição do Ensino Superior como referência da formação em Portugal. Todas estas alterações pretendem levar à criação de um corpo docente qualificado, trazendo como consequência melhores resultados de aprendizagem. O alargamento da habilitação do docente generalista passa a incluir habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1.º ciclo ou habilitação conjunta para os dois primeiros ciclos do EB.

A publicação do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989, realça a evolução do ensino, sendo apresentados os primeiros planos curriculares do EB; no ano de 1997, passa a ser exigido o grau de licenciatura para lecionar a todos níveis de ensino.

A evolução da formação de professores apresenta quatro períodos diferentes, dois na década de 70 e outros dois nas décadas de 80 e de 90. Pereira, Carolina & Lopes (2007) apresentam quatro dimensões, que ainda hoje moldam a construção da identidade dos professores do 1.º CEB. É de dar relevo à evolução dessas condições como «cultural e sociológica», «política educativa», «formação/profissionalização» e «perfil do professor» durante esses quatro períodos. Essa evolução leva a uma reestruturação dos cursos pré-Bolonha e cria condições para a formação inicial no ensino da Música. Os cursos são estruturados em dois ciclos de estudos – 1.º ciclo de estudos / a licenciatura confere diploma de técnico da educação de nível superior –

2.º ciclo de estudos / o mestrado confere diploma profissional e especialização para a docência.

A Educação Musical é regulamentada pela LBSE; no art.º 7, destacando-se a Educação Artística como objetivo do EB. Na alínea c) valoriza-se a área das Expressões com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais, promover a Educação Artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios. Com a publicação da CNEB-CB (2001), a educação artística é referida através de quatro áreas, Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro, Expressão Físico-motora/Dança. Estas áreas são desenvolvidas no 1.º ciclo pelo professor titular, podendo ser coadjuvado por professor especialista.

A reestruturação do currículo em 2012 realça a importância das artes e do papel do professor como elemento indispensável no desenvolvimento da formação pessoal, social e cultural do aluno. O modo como se aprende, comunica, interpreta os significados do quotidiano, é influenciado pelas vivências artísticas. Assim, importa reconhecer o professor no desenvolvimento das diferentes competências e refletir na maneira de pensar, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. O papel do professor de Educação Musical aparece no currículo como um grande contributo para todas as áreas ditas fulcrais para o desenvolvimento da criança, focalizando o desenvolvimento da literacia musical. Contudo, as mais recentes alterações não são benéficas levando a um retrocesso, deixando a Música à margem do currículo. Muitos docentes deixam-se desmotivar, outros seguem áreas profissionais diferentes. A Educação Musical neste momento reparte-se entre componente curricular letiva obrigatória e outra de enriquecimento curricular facultativa.

Nos dias de hoje, os nossos alunos passam a maior parte do tempo na escola, o que leva a um maior acompanhamento por parte do professor, tornando o seu papel no século XXI como fundamental na resposta às necessidades do aluno para uma aprendizagem no sentido global.

Com o agrupamento dos professores por matérias, nos anos 80, os defensores do método de acompanhamento defendem que a especialização faria dos professores operários especialistas. Já no início do século XXI estimula-se o trabalho do professor em equipa, a constituição de redes que quebrem o isolamento, começando assim a prever-se a coadjuvação, o apoio ao professor titular. Coadjuvar significa cooperar e auxiliar cooperativamente, pretende-se encontrar resposta para a evolução dos conhecimentos das equipas pluridisciplinares.

A LBSE, que consagra a licenciatura, como a qualificação necessária para a docência também a nível do 1.º ciclo, cria condições para a alteração do conceito de coadjuvação. José Pacheco (2000) alerta para a hipótese de a coadjuvação poder criar uma cultura de substituição quando o que se pretende é uma cultura de colaboração.

A necessidade do cumprimento do currículo, na sua abrangência e complexidade, leva muitos autores a defender a necessidade de uma visão globalizante, antes de se entrar no conhecimento especializado. Aconselham a manter o professor do 1.º ciclo em regime de monodocência, responsável pela gestão do todo o currículo. Defendem a continuidade do professor generalista, a coordenar efetivamente todo o processo de aprendizagem dos alunos, mas integrado numa equipa, contando com diferentes colaborações no ensino das artes. Esta coordenação tem sido questionada. O Decreto-Lei nº344/90 de 2 de Novembro demonstra a existência de uma extrema complexidade apresentada nesta área da educação e a sua sempre problemática isenção de articulação no sistema geral de ensino. Esta questão continua presente, no Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho, no qual se destaca a importância que as escolas do 1.º ciclo assumem ao poderem promover a coadjuvação nas áreas das expressões, tal como o acompanhamento dos alunos no desempenho das suas necessidades de apoio específico.

Convocamos a proposta de Relvas (2009) como possível e legítima para a atual situação da Educação Musical no EB, repensando a questão da coadjuvação, atentos à evolução clara da formação atual dos docentes, com forte aposta nas Metodologias, Pedagogias, e Filosofia da Música. Resultante das recentes publicações, como o Despacho n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que apresenta um novo modelo de avaliação que abrange as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões

Artísticas e Físico-Motoras faz todo o sentido recuperar e passar à prática efetiva do Artigo n.º 8 da LBSE, que atribui ao professor monodocente a possibilidade de ser coadjuvado nas áreas especializadas. Estas questões levam-nos a considerar que o ponto fulcral do processo de formação que realizamos, detém tantas ou mais horas – créditos letivos – de áreas pedagógicas como as que fazem parte da formação do 1.º ciclo do EB. É por isso que questionamos o conceito de coadjuvação e defendemos que todo aquele que realiza um mestrado em ensino da Música não deve ser chamado a coadjuvar, mas sim a ser professor titular na área da Expressão Musical, trabalhando em parceria pedagógica com o professor titular do 1.º ciclo.

III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

A componente da Prática Pedagógica (PP) decorreu no Colégio Adventista de Oliveira do Douro (CAOD), em Vila Nova de Gaia, num contrato de parceria efetuado entre a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e a referida instituição de ensino. Decorreu ao longo de dois períodos letivos, contemplando as horas estipuladas pela tutela, para a realização da prática pedagógica supervisionada.

A PP teve início na primeira semana de aulas do 2.º período, janeiro de 2015, e terminou no final do ano letivo em vigor.

Foram-nos atribuídas três turmas, distribuídas por cada ciclo do ensino básico: 3.º ano de escolaridade (1.º CEB), 6.º ano de escolaridade (2.º CEB) e 8.º ano de escolaridade (3.º CEB).

Esta componente encontra-se organizada em quatro subcapítulos, nos quais se apresenta a caracterização do contexto educativo, a organização do trabalho letivo, sempre numa permanente dialética com a componente teórico-normativa, que sustenta a problemática do trabalho de investigação. Nesse sentido, contempla as planificações e implementação de atividades nos três ciclos, o cruzamento dos registos decorrentes desse trabalho e das reflexões feitas no decurso da PP e, por fim, uma breve síntese conclusiva sobre todo o processo implementado.

1. Metodologias de investigação

A PP é uma unidade curricular (UC) que ocorre nos 3º e 4º semestres do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico (MEEMEB), envolvendo a realização de um estágio e/ou projeto de investigação científica ligado a professores orientadores que despertam no aluno/futuro professor, a consciência do sentido relacional e pragmático entre investigação, desenvolvimento, integração e aplicação dos conhecimentos.

O regulamento apresentado define o funcionamento, a avaliação da unidade curricular de PP do MEEMEB ministrado na ESEC. Segundo o Regulamento do MEEMEB, Artigo 3.º (CCM, 2012:1-2):

- «1. A Prática Pedagógica pode revestir as seguintes modalidades:
 - a) Estágio académico e profissionalizante, supervisionado, no âmbito de instituições escolares ou escolas cooperantes, também designado, abreviadamente, estágio;
 - b) Projeto de investigação.
2. Os estágios supervisionados a que se refere a alínea a) do número anterior realizam-se em contextos de prática de ensino supervisionada em turmas de agrupamentos de escola ou de escola não agrupada, visando o desempenho como futuros docentes.
3. O Projeto de Investigação deve evidenciar capacidades de investigação, de desenvolvimento, de integração e aplicação de conhecimentos. [...]
7. O estágio é objecto de relatório final, consoante os objectivos específicos visados e é válido apenas para as épocas de avaliação previstas no ano lectivo em que teve início, podendo a entrega do Relatório ser prorrogada após análise de pedido devidamente fundamentado e solicitado pelo mestrando».

A PP consiste na ação do professor em sala de aula e seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem. No nosso caso, estando na fase de formação inicial, a PP consiste no estágio supervisionado desenvolvido nos três ciclos do EB. Ela enquadra-se na metodologia qualitativa, considerada a mais apropriada para a área de educação, uma vez que privilegiamos a abordagem da ação em estudo – a Educação Musical no EB –, num enfoque que faz sobressair o aluno, na sua forma de ser e estar, na forma como aprende e põe os conhecimentos em prática. Segundo Fortin, Côté & Filion (2009:290), um dos «objectivos essenciais da investigação qualitativa é compreender melhor os factos ou os fenómenos sociais ainda mal elucidados».

No nosso caso, são os fenómenos educacionais que ocupam a nossa atenção. A fonte direta da recolha de dados é o ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula. O investigador é o instrumento principal, aqui, o professor estagiário. Na metodologia qualitativa, a perspetiva é a de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre e, por essa razão, é necessário que o investigador privilegie a observação não só do espaço físico, mas também da ação dos diferentes intervenientes na situação eleita.

Assim sendo, como professor estagiário, assumimo-nos como investigador, pesquisando teorias, normas que nos ajudam a compreender a situação com que nos confrontamos – a formação inicial que implica a realização de um estágio supervisionado. No estágio, somos um dos intervenientes; participamos na ação e assumimo-nos como o principal instrumento de recolha de dados para analisar a PP, e sobre ela refletir.

A metodologia qualitativa interessa-se pelo processo (Bogdan & Biklen, 2006) e leva-nos a um questionamento permanente sobre tudo o que existe (contexto e recursos) e o que acontece – o processo ensino-aprendizagem. O que se procura é a razão que está por trás da situação, da ação que se desenvolve em sala de aula, as atitudes e os comportamentos que facilitam ou dificultam o processo ensino-aprendizagem. Daí a importância da participação de todos os intervenientes, da observação realizada pelo professor, recolhendo dados que, uma vez analisados, através da reflexão, isto é, da meta-cognição em que se empenha, o irão ajudar a melhorar a sua atuação.

No desenrolar do estágio, após o processo de integração começa o nosso trabalho de investigação-ação, a metodologia qualitativa que, a nosso ver, melhor se enquadra nas características da PP. Para Luiza Cortesão e Stephen Stöer referenciados por Fernandes (2012:70),

«o professor, através da metodologia de investigação- ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação

intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo».

Na óptica de Arends (2008: 35), «a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula». Permite a participação, desenvolve o trabalho de planificação, ação, observação e reflexão. Estando o professor submetido à prova, permite-lhe uma justificação do seu trabalho, uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada; optamos pela investigação-ação, na medida em que como sujeito da ação investiga e explora, participando no campo, para posteriormente desenvolver a sua própria ‘teoria’ sobre a ação observada e analisada, promovendo a mudança, com vista à melhoria de prática. Cada ação observada apresenta-se diferente e não se encontra generalizável a outros contextos, visto que os alunos implicados adotam múltiplos comportamentos, em diferentes contextos e situações. Por essa razão se verifica a necessidade de cruzar os dados recolhidos nas diferentes situações observadas, esclarecendo, a este propósito, Máximo-Esteves (2008:77):

«A procura de significado para as acções e intenções, a importância dos contextos, a compreensão profunda e explicativa do sentido das condutas e das acções ocorridas em casos específicos, isto é, o conhecimento compreensivo do que se passava no quotidiano da vida escolar concreta daquele professor, naquela sala e com aqueles alunos, eram propósitos que os investigadores sociais e educacionais não poderiam alcançar através da procura de nexos de causalidade entre variáveis parciais, cujas relações se pudessem generalizar em grande escala».

Por isso, também, sentimos necessidade de analisar o contexto. Para Fortin, Côte & Filion (2009: 37), a investigação qualitativa recorre também à etnografia que consiste numa «abordagem sistemática que visa observar, descrever e analisar no terreno». Num estudo etnográfico, os dados são geralmente recolhidos pelo recurso à

observação, à participação ativa do investigador e sua relação com os demais intervenientes.

Neste seguimento, o capítulo 2 contempla a caracterização do contexto educativo, focalizando-se no espaço onde a nossa ação se desenvolve, isto é, a sala de aula e, por relação, no processo ensino-aprendizagem que visa disponibilizar aos alunos conhecimentos da área da Música. Por isso mesmo, questionamo-nos sobre as condições e os recursos de que dispomos, para dar respostas positivas às turmas em que somos chamados a atuar. É, pois, como se de uma avaliação diagnóstica se tratasse. Identificamos o contexto e suas características, os intervenientes na ação em que nos envolvemos: os professores e os alunos das turmas em que o estágio se processa.

E, no capítulo 3, conhecendo o regulamento e o contexto, tendo presente as teorias que pesquisamos, focamos o período em que desenvolvemos o estágio. Neste capítulo, estamos, pois, a passar da investigação à ação. Sendo uma ação educativa, incidimos aí, nas componentes que a integram:

- (i) a planificação das aulas;
- (ii) a implementação das aulas;
- (iii) a recolha de dados da ação desenvolvida em (i) e (ii);
- (iv) o cruzamento dos dados recolhidos, ou seja, a avaliação do processo ensino-aprendizagem que desenvolvemos.

2. Caracterização do contexto educativo

O Colégio Adventista de Oliveira do Douro [CAOD] situa-se na Freguesia de Oliveira do Douro, cerca de quatro quilómetros do centro da cidade de Vila Nova de Gaia (sede de concelho com o mesmo nome), distrito do Porto. Área de 6,72 km², com 22 383 habitantes, e densidade populacional de 3 330,8 habitantes/ km².



Fig. 1 – Brasão de Oliveira do Douro (Vila Nova de Gaia)



Fig. 2 – Brasão do Colégio Adventista de Oliveira do Douro

Iniciou sua atividade no ano letivo de 1973/74, provisoriamente nas instalações da Igreja, como escola primária com alunos da Freguesia de Oliveira do Douro e de outras freguesias vizinhas.

Com o decorrer dos anos, e o aumento progressivo da frequência escolar, a preocupação do grupo de docentes do CAOD foi encontrar um terreno para a construção de uma nova escola, com instalações próprias. Surgiram então as instalações da Escola Primária de Oliveira do Douro, ampliadas posteriormente, dando origem ao atual Colégio Adventista de Oliveira do Douro.

Atualmente, o CAOD disponibiliza o Ensino Pré-Escolar e Ensino Básico, gozando este último de Paralelismo Pedagógico por tempo indeterminado, concedido pelo Ministério da Educação.

2.1. Caracterização do espaço físico



Fig. 3 – Planta do Campus do CAOD

O CAOD é um colégio que possui quatro edifícios: edifício central onde funcionam o 2º e 3º Ciclos, edifício «O nosso amiguinho», onde funciona o Pré-escolar e o 1º Ciclo, o internato e o espaço da casa agrícola.

O edifício central é constituído por diversos espaços tais como: salas de aula convencionais, sala de Música, laboratório, espaço convívio dos professores, espaço para alunos, ginásio com balneários, bufete, cozinha e cantina, anfiteatro com palco, bastidores e biblioteca.

2.1.1. Sala de Educação Musical

A sala de Educação Musical no CAOD foge um pouco à regra geral, privilegiando o movimento e espaço livre para a utilização dos instrumentos. As cadeiras e mesas

dão lugar a um longo estrado, a secretária de professor recebe um teclado eletrónico e a sala está rodeada de instrumentos como Xilofones, Metalofones, Pandeiretas, Castanholas, Maracas, Triângulos, Bongós, Bloco de 2 sons, Bombo, Guizos, Reco-reco, Tamborim, Clavas, Wind chimes, Carrilhão, Sintetizador, Guitarras clássicas, Rototom.

2.2. Caraterização dos recursos humanos

O CAOD, no ano letivo 2014-2015, recebeu 142 alunos distribuídos por duas turmas do pré-escolar, quatro turmas do 1ºciclo, duas turmas do 2ºciclo e três turmas do 3ºciclo, divididos pelos vários níveis de escolaridade.

O corpo docente é constituído por dois educadores do pré-escolar, quatro professores do 1ºciclo, dezassete docentes do 2º e 3ºciclos, sendo apenas um professor de educação musical que abarca todos os níveis de escolaridade.

Relativamente ao pessoal não docente, o CAOD tem seis assistentes operacionais, dois funcionários administrativos e um funcionário de serviços flexíveis.

2.2.1. Caraterização das turmas de estágio

No 1º CEB, a turma do 3º ano é constituída por 14 alunos, sendo 8 do género feminino e 6 do masculino, com a média de idades a rondar os 8 anos e todos a residirem em Oliveira do Douro.

Relativamente ao 2º CEB turma do 6º ano é constituída por 11 alunos, sendo 3 do género feminino e 8 do género masculino, com a média de idades a rondar os 11 anos. Todos os alunos são residentes em Oliveira do Douro, sendo que dois deles, até ao final do ano, permanecem em regime de internato com alojamento permanente no CAOD.

A turma do 3º CEB, 8º ano, é constituída por 15 alunos, sendo 11 do género masculino e 4 do género feminino, todos eles residentes em Oliveira do Douro,

estando um deles a usufruir do regime de internato, com alojamento permanente no CAOD. A média de idade ronda os 13 anos.

Não existindo alunos com necessidades educativas especiais, não foram solicitadas adequações curriculares nem avaliações adaptadas individualmente.

3. Aplicabilidade da Prática Pedagógica

Este capítulo está organizado em três subcapítulos, de acordo com os ciclos de escolaridade lecionados durante a PP, relacionados com o trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo 2014-2015, no CAOD.

Seguindo as diretrizes da tutela, no que concerne à organização curricular do ensino básico, especificamente no que às disciplinas de Expressão e Educação Musical concerne, os subcapítulos que se seguem apresentam três planos de aulas, considerados os mais significativos para sustentar este estudo, selecionados de entre todos os que foram implementados no decorrer do estágio.

A escolha foi feita tendo em conta os conteúdos curriculares programados para o período em que a nossa PP se processou; damos especial relevo à componente científica e técnica da(s) disciplina(s), reforçando o que foi explanado nos capítulos que compõem a primeira parte deste trabalho, o Enquadramento Teórico-Normativo que focaliza a importância da formação científica, técnica e pedagógica do professor de Educação Musical do EB, problematizando a questão da coadjuvação.

3.1 Planos de aula do 1.º ciclo do EB, 3.º ano de escolaridade

3.1.1. Plano de aula 1— 20/02/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre: Família de Instrumentos Orff/ Flauta • Forma: Ostinato • Altura: A nota Si na pauta e na flauta
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar ostinatos, em instrumentos convencionais (Instrumentos Orff). ▪ Criar e organizar ostinatos rítmicos para acompanhar uma canção ou música gravada. ▪ Reconhecer e identificar auditivamente características rítmicas e tímbricas de uma peça. ▪ Caracterizar diferentes tipos de instrumentos musicais.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Pequena abordagem à família dos instrumentos Orff de altura indefinida, (peles, metais, madeiras) apresentando os instrumentos da sala como exemplo; • Execução de um ostinato rítmico com sons corporais; • Exploração e manipulação de instrumentos Orff de altura indefinida; • Execução do ostinato rítmico com os instrumentos Orff, altura indefinida separados por famílias. • Apresentação e manipulação técnica da flauta de bisel; • Apresentação da nota Si na pauta e na flauta, associando aos exercícios propostos os ostinatos rítmicos anteriormente realizados.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos Orff • Flauta de Bisel. • Material da Sala de Aula

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de audição, reprodução e criação de ostinatos rítmicos; • Manipulação e execução técnica dos instrumentos Orff de altura indefinida; • Manipulação e execução técnica de flauta de bisel; • Capacidade de audição, leitura e reprodução de pequenas frases melódicas utilizando a nota Si e pequenos ostinatos rítmicos. • Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Forma e Altura, e registo em documento próprio (anexo1); • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)
Discografia/ Bibliografia/	<ul style="list-style-type: none"> • «Record Wizard» By Emma Coulthard

a) Implementação das atividades/estratégias

Nesta aula, os conceitos explorados foram o timbre e a forma, especificamente, pelo recurso a instrumentos Orff, flauta de bisel e ostinato rítmico.

A aula teve início com a apresentação dos instrumentos Orff de altura indeterminada, identificando os seus modelos e os materiais com que são feitos. Os alunos dividiram os instrumentos por famílias, consoante as suas características físicas e acústicas; seguidamente, foi entregue um instrumento a cada aluno, pedindo que se reunissem em pequenos grupos conforme a família a que cada um desses instrumentos pertencia.

Posteriormente, foi apresentado um ostinato rítmico simples, de forma expositiva, revendo os conteúdos programáticos como um e dois sons iguais a uma pulsação.



Realizaram-se alguns exercícios com sons corporais e prosseguiu-se para a execução do mesmo ostinato rítmico utilizando os instrumentos Orff já apresentados, quer em conjunto, grande grupo, quer em pequenos grupos consoante as famílias dos instrumentos.

A segunda parte da aula iniciou-se com apresentação da flauta de bisel, juntamente com as suas regras de utilização na sala de aula. Foi apresentada a forma como executar a nota Si em flauta de bisel, nota utilizada na primeira peça a executar mais à frente.

Para terminar, foi apresentada a peça, viabilizando uma pequena aprendizagem rítmica com a flauta no queixo, pela utilização técnica da dedilhação correta para a execução da nota Si, passando de seguida para a interpretação no seu todo, fazendo uma leitura correta dos conceitos de ritmo e de altura (constantes na partitura) e da técnica instrumental.



3.1.2. Plano de aula 2 17/04/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre: Instrumentos Sopro – flauta de bisel • Altura: as notas Si, Lá e Sol na pauta e na flauta • Ritmo: pulsação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Executar as notas Si, Lá, Sol na flauta de bisel. ▪ Interpretar pequenas melodias em instrumento convencional (flauta de bisel)
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das notas Si, Lá e Sol na pauta e na flauta. • Execução das frases melódicas das peças com dedilhação correta em flauta de bisel. • Interpretação das diferentes peças com acompanhamento do instrumental em suporte áudio. • Interpretação das diferentes peças musicais com acompanhamento instrumental utilizando as notas Si, Lá e Sol
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Flauta de bisel • Material da Sala de Aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação e execução técnica de flauta de bisel; • Capacidade de audição, leitura e reprodução de pequenas frases melódicas utilizando as notas Si, Lá e Sol, com pulsação pré-estabelecida (utilização de bases musicais). • Observação direta incidindo das capacidades e dos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Altura e Timbre, e registo em documento próprio (anexo1); • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)
Discografia/ Bibliografia	<ul style="list-style-type: none"> • «Record Wizard» By Emma Coulthard

3.1.3. Plano de aula 3 no dia 22/05/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Timbre: instrumental Orff e flauta de bisel • Altura: notas Si, Lá e Sol na pauta e na flauta • Ritmo: Ostinato rítmico • Dinâmica: organização de elementos dinâmicos • Forma: Forma ABA
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Executar as notas Si, La, Sol na flauta de bisel; ▪ Interpretar pequenas melodias em instrumento convencional (flauta de bisel) com e sem acompanhamento de instrumental Orff; ▪ Executar pequenos ostinatos rítmicos e harmónicos, em instrumental Orff; ▪ Compreender a organização dos elementos dinâmicos na prática instrumental; ▪ Compreender a organização da forma da(s) peça(s) a interpretar.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Execução da posição das notas Si Lá e Sol em flauta através da imitação. • Execução das frases rítmicas das peças com dedilhação correta em flauta. • Interpretação das diferentes peças com acompanhamento do instrumental em suporte áudio. • Interpretação das diferentes peças com acompanhamento harmónico e rítmico através da execução de instrumental Orff.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumental Orff • Material da Sala de Aula

Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação e execução técnica de flauta de bisel; • Manipulação e execução técnica do instrumental Orff; • Capacidade de audição, leitura e reprodução de pequenas frases melódicas utilizando as notas Si, Lá e Sol, com pulsação pré-estabelecida (utilização de bases musicais) e com acompanhamento acústico (instrumental Orff); • Capacidade de compreensão da organização dos elementos dinâmicos e da forma da(s) peça(s) instrumentais. • Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica, e registo em documento próprio (anexo1); • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)
Discografia/ Bibliografia	<ul style="list-style-type: none"> • «Record Wizard» By Emma Coulthard

a) Implementação de estratégias e atividades.

Iniciou-se a aula com a revisão das notas aprendidas até à data: Si, Lá e Sol, associando a dedilhação de flauta de bisel com a literacia musical (partitura), recorrendo à interpretação de peças musicais aprendidas em aulas anteriores. Utilizaram-se os exercícios que os alunos já conheciam, lendo as partituras incluindo outros elementos para além dos conceitos de altura e do ritmo (frases melódicas), nomeadamente símbolos respeitantes aos elementos dinâmicos (*forte* e *piano*) e a representação e organização da forma da música (Forma ternária/Forma ABA).

Após uma boa resposta por parte dos alunos, quer técnica, quer de leitura das notas Si, Lá e Sol, com durações diferentes, avançou-se para a interpretação da peça já executada na última aula com as notas Si, Lá e Sol, tal como se apresenta:



A peça foi interpretada recorrendo ao instrumental pré-estabelecido pela bibliografia/discografia utilizada, no sentido de manter a pulsação certa e de fomentar a autoestima e a autoconfiança.

De seguida, foi apresentada uma pequena peça com as notas Si, Lá e Sol em forma ternária (forma ABA) na qual se verificava a conjugação de elementos dinâmicos contrastantes – *forte* e *piano*.

Para uma melhor compreensão e construção dos conhecimentos musicais apresentados ao longo deste período de estágio, foram apresentados arranjos para a pequena peça musical utilizando instrumental Orff, recorrendo à leitura e execução de ostinatos rítmicos e harmónicos, de forma a criar um acompanhamento simples mas eficaz. A utilização da base musical foi feita no final para criar um ambiente musical mais rico.

3.1.4. Reflexão sobre as três aulas implementadas (Fevereiro a Maio de 2015)

A primeira tarefa em que nos envolvemos foi a de conhecer a turma em que íamos desenvolver a PP – a turma do 3º ano. A sequencialidade dos conteúdos programáticos impunha-se como condição, para que não surgissem problemas por parte dos alunos. Tendo em atenção os conteúdos contemplados na planificação anual, partimos para a seleção dos conteúdos a abordar nas três aulas que nos foram confiadas, nomeadamente: (i) o timbre; (ii) a forma; (iii) a altura; (iv) o ritmo; (v) a dinâmica e (vi) a forma.

Assim, ao optarmos, na primeira aula, pela abordagem dos conceitos que servem de fundamento à performance musical, pelo recurso a instrumentos Orff, nomeadamente a flauta de bisel, a estratégia eleita foi a de potenciar uma relação efetiva entre a teoria e a prática. Limitámo-nos a pôr em evidência apenas as notas Si, Lá e Sol, com bases musicais. Os conceitos não ficaram, portanto, isolados. Para que o conhecimento da família de instrumentos Orff não ficasse pela teoria, a sua apresentação em contexto permitiu que os alunos os ‘vissem’ e identificassem.

A introdução e apresentação da flauta de bisel aos alunos de 3.º ano de escolaridade está relacionada com o facto de os alunos terem adquirido o instrumento no início do ano letivo e, até à nossa presença na sala de aula, nunca o terem utilizado. Em conversas informais com a professora titular da turma, esta situação resultou, conforme reconheceu, da falta de conhecimentos técnicos (técnica de execução instrumental) e científicos (desconhecimento da linguagem e literacia musical), da sua parte, para ensinar a tocar a flauta de bisel.

A novidade da situação levou a que se entusiasmassem com a aprendizagem do instrumento. A dedicação por parte dos alunos foi muito boa, o que fez com que o desenrolar das aulas se tenha revelado bastante interessante e a construção dos conhecimentos musicais muito interessante.

Porque acreditamos que a forma como lhes é apresentada a atividade e as regras a cumprir, na execução e manipulação instrumental são pontos cruciais para que no futuro os alunos saibam assumir-se como músicos responsáveis e atentos, passámos,

depois à execução de um ostinato rítmico, associando a representação em pauta e aplicando-a na flauta. Promovemos, deste modo, a literacia musical (leitura da partitura) e, em complemento, a dedilhação da flauta (Si, Lá). Esta atividade induziu ao desenvolvimento de competências, acompanhado dos movimentos corporais necessários para responder ao proposto na pauta. Implicámos, também, os alunos, na audição, reprodução e criação de ostinatos rítmicos – uma escuta ativa para promover a apreensão das diferenças entre as três notas em estudo.

Alternando entre a concentração nos conceitos base e as potencialidades dos instrumentos, através dos trabalhos concretos propostos, por etapas, indo do mais fácil, para o mais complexo, incitando à observação cuidada, à compreensão e, só então, à performance, criámos a estratégia que sustentou as aulas pois acreditamos que a exploração instrumental é sempre uma atividade aliciante para as crianças. A estratégia criada fez com que a aula decorresse com fluidez e que todos os objetivos propostos fossem positivamente alcançados.

A segunda aula deu continuidade à implementação da estratégia por que optámos, continuando a trabalhar com a flauta de bisel e levando os alunos a focarem-se também na nota Sol. As variações entre o uso de semínimas e colcheias contempladas nos exercícios ajudaram à percepção das particularidades de cada uma das notas em estudo (Si, Lá, Sol). Em causa estava agora, não só a literacia, mas também a técnica e a mecânica – o timbre, a altura, o ritmo. À medida que o desenrolar da aula adquiria um teor mais técnico e a componente científica da música, como a compreensão, solidificação dos conceitos e aprendizagem de novos conteúdos programáticos associados à prática instrumental e literacia musical, se evidenciava numa constante, verificava-se a dificuldade da professora titular em acompanhar o ritmo da aula e em dar seguimento ao trabalho desenvolvido ao longo da semana.

Com efeito, reconhecemos que a questão da coadjuvação sobre a qual nos debruçámos em termos teórico-normativos, se comprova. A dificuldade, da parte da professora titular, em dar seguimento ou reforçar os conteúdos e os conceitos aprendidos nos 45' de trabalho com os alunos é real. Ela própria reconheceu não ter

conhecimentos e destrezas técnicas que lhe permitissem dar um acompanhamento mais sólido.

Na terceira aula, retomando as aprendizagens realizadas, com base na avaliação do trabalho desenvolvido anteriormente, analisando os prós e os contras com que nos deparámos, avançámos para a organização de elementos dinâmicos e a descoberta do seu valor para a prática instrumental bem como para viabilizar a compreensão da organização da forma das peças propostas para interpretação. Para reforço, recorreremos a diferentes peças, salientando a boa ou má correspondência em termos de harmonia e do ritmo.

Ao inserir elementos dinâmicos, para a concretização da execução da pequena peça, pudemos aferir a compreensão dos conceitos musicais abordados e ensinados ao longo das semanas de PP. O resultado foi bastante satisfatório, na medida em que todos os alunos da turma conseguiram aplicar na prática os conhecimentos musicais construídos durante os 2.º e 3.º períodos. A progressão das aprendizagens assentou no pôr em prática frases rítmicas, resultando da orientação que disponibilizámos aos alunos para a dedilhação da flauta, corrigindo quando necessário, explicando com base nos conhecimentos abordados logo à partida na primeira aula.

Verificámos que a hesitação inicial provocada pela exploração dos instrumentos, sem conhecerem as técnicas performativas, se foi diluindo à medida que iam aplicando os conceitos, compreendendo o que os termos utilizados significavam no desenvolvimento das práticas. O cumprimento das regras permitiu aos alunos conseguirem apresentar, no final das aulas, pequenos excertos musicais com rigor e qualidade performativa.

Comprovámos, também, que os alunos já viam os instrumentos musicais da sala de aula com mais responsabilidade e respeito, não os utilizando de forma desorganizada, mas sim aplicando as regras pré-estabelecidas de utilização dos materiais e postura na sala de aula que foram sempre reforçadas. A destreza no que concerne à motricidade esteve bem patente, na última aula, e registaram-se bons resultados no desenvolvimento do trabalho.

3.2. Planos de aula do 2.º ciclo do EB

3.2.1. Plano de aula 1 do dia 27/02/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • História da Música: Época Medieval e Renascentista • Forma: Monodia e Polifonia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar as épocas da História da Música com os conteúdos programáticos. ▪ Explorar o conceito de forma nos conteúdos Monodia e Polifonia.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de exemplos musicais alusivos ao tema da História da Música Ocidental, nos períodos Medieval e Renascentista. • Relacionamento das formas Monodia e Polifonia com as épocas da História da Música Ocidental. • Audição de excertos musicais dos diferentes períodos a relacionar com a Monodia e Polifonia. • Interpretação de pequenas peças musicais com uma melodia (Monodia) ou mais que uma melodia (Polifonia).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de altura definida da sala de aula; • Material da Sala de Aula.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de audição, leitura e reprodução de pequenas frases melódicas sob a forma de Monodia e/ou Polifonia; • Capacidade de compreensão e relacionamento entre as épocas da história da música ocidental e a forma Monodia e Polifonia. • Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica, e registo em

	<p>documento próprio (anexo1);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

a) Implementação de estratégias

A aula teve início com a apresentação do tema da História da Música Ocidental referente às épocas Medieval e Renascentista (anexo6). Foram explorados recursos áudio e vídeo, apresentando-se imagens alusivas aos instrumentos musicais das diferentes épocas e também exemplos musicais.

Depois da abordagem geral aos períodos Medieval e Renascentista, foi a vez de se relacionarem os conteúdos Monodia e Polifonia com as referidas épocas da História da Música Ocidental.

Foi explicado aos alunos que, no período Medieval (século VII), se verifica a presença da monodia (uma única linha melódica) através da prática do canto gregoriano e, seguidamente, apresentados alguns exemplos áudio onde a composição assenta na monodia. Da mesma forma foi apresentada a Polifonia, desenvolvida desde a Idade Média até ao Renascimento, com a introdução de instrumentos musicais na performance musical.

3.2.2. Plano de aula 2 de 15/05/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo: Monorritmia, Polifonia • Altura: interpretação da peça «Halleluia»
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar o conceito de forma nos conteúdos monorritmia e polirritmia. ▪ Interpretar e executar a peça «Halleluia» em todos os seus aspetos técnicos e musicais.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de exemplos musicais alusivos ao tema da História da Música Ocidental nos períodos Barroco e Clássico. • Relacionamento das formas Monorritmia e Polirritmia com as épocas da História da Música Ocidental. • Audição de excertos musicais dos diferentes períodos a relacionar com a Monorritmia e Polirritmia. • Interpretação de pequenas peças musicais com uma frase rítmica (Monorritmia) e mais do que uma frase rítmica (Polirritmia) • Interpretação da peça «Halleluia» com os instrumentos musicais anteriormente selecionados.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de Percussão • Material da Sala de Aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de audição, leitura e reprodução de pequenas frases melódicas sob a forma de Monodia e/ou Polifonia; • Capacidade de compreensão e relacionamento entre as épocas da história da música ocidental e a forma Monodia e Polifonia. • Capacidade de interpretação da peça «Halleluia», em

	<p>instrumentos musicais previamente selecionados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica, e registo em documento próprio (anexo1); • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No seguimento da exploração das épocas da História da Música Ocidental, iniciou-se a aula como a explanação das épocas do Barroco e do Classicismo (anexo7) apresentando-se imagens, gravuras e suporte áudio como complemento à compreensão da sociedade das épocas.

Relativamente à Monorritmia e Polirritmia, foi feita uma explicação utilizando um esquema para auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos:



No seguimento da exploração do tema, os alunos foram chamados a realizar um exercício em grupos de dois elementos. Com os instrumentos de percussão, foi proposto que os alunos criassem ritmos em conjunto. Para terminar, os alunos escolheram um instrumento de percussão e, entrando um a um no grupo, construíram um ritmo.

Numa segunda parte da aula foram distribuídos instrumentos Orff pelos alunos. Alguns acompanharam a peça com o cavaquinho. O tema escolhido tema

«Hallelujah», de Leonard Cohen (anexo 2) foi dividido em três partes (Introdução, Parte A, Refrão), para facilitar a compreensão do tema a exploração foi feita parte a parte.

O Instrumental Orff foi dividido em metalofone, xilofone e xilofone baixo.

Metalofone utiliza mínimas com ponto de aumentação (uma nota por compasso), uma vez que se está a trabalhar uma peça em compasso composto.



Xilofone utiliza mínimas com ponto de aumentação (duas notas por compasso).



3.2.3. Plano de aula 3 de 29/05/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Altura: Escala Cromática
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a construção e utilização da escala cromática; ▪ Relacionar a escala cromática com a composição musical do século XX. ▪ Dominar a escala cromática pela execução
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica da escala cromática; • Apresentação gráfica e auditiva da escala cromática em diferentes contextos musicais; • Execução da escala cromática no cavaquinho.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de corda dedilhada: cavaquinho • Material da Sala de Aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreensão do conceito de escala cromática, na componente teórica e na aplicabilidade prática. • Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica, e registo em documento próprio (anexo1); • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)

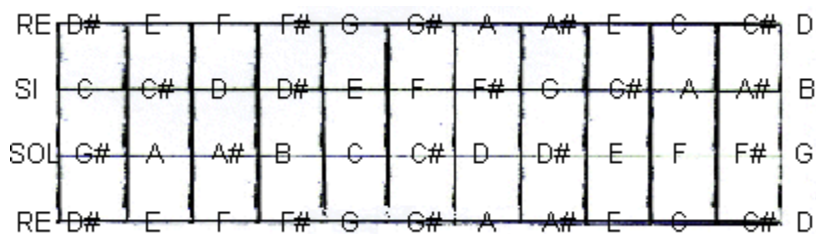
A aula teve início com a realização de uma apresentação teórica sobre a relação de tons e meios-tons entre as notas.

Do Ré Mi Fá Sol Lá Si DO
 \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ /
 1 tom 1 tom ½ tom 1 tom 1 tom 1tom ½ tom

A escala cromática foi apresentada com auxílio da imagem de um teclado.



De seguida foi apresentada uma imagem com o esquema da escala cromática no cavaquinho.



Os alunos começam a explorar a escala cromática no cavaquinho, através da execução prática do mesmo.

3.2.4. Reflexão sobre as três aulas implementadas (Fevereiro a Maio de 2015)

Tal como aconteceu, no âmbito da PP desenvolvida na turma do 1º ciclo, no caso da turma do 2º ciclo, a primeira tarefa em que nos implicámos foi a de conhecer a turma e os alunos que a integram – a turma do 6º ano.

Inteirámo-nos da planificação anual, enquadrando a nossa PP no trabalho desenvolvido pelo professor da turma. Assim, após tomarmos conhecimento da evolução do programa, seleccionámos os conteúdos a abordar nas três aulas agendadas. Neste caso, o enfoque da PP situou-se na História da Música Ocidental, numa perspetiva evolutiva, partindo da Época Medieval, passando pelo Renascentismo, Barroco, Classicismo, chegando ao Século XX.

Como ponto de partida, a PP centrou-se na forma – a Monofonia e a Polifonia –, seguindo-se por associação a exploração conceptual do ritmo – a Monorritmia e a Polirritmia –, desembocando na altura – Escala Cromática. A finalidade deste conjunto de três aulas no 6º ano foi, portanto, a incidência nas capacidades implicadas e a sua relação com os conhecimentos científicos que as sustentam (timbre, altura, ritmo, forma e dinâmica), nunca esquecendo que os conhecimentos de nada valem se não forem aplicados em situação concreta, isto, se não foram encarados como sustentáculo das competências, neste caso, musicais.

Assim, na primeira aula, optámos por relacionar os conceitos em foco com a evolução que a Música foi sofrendo ao longo da história, assim como com os conteúdos programáticos em foco. De novo, a nossa preocupação apontou para proporcionar atividades que viabilizassem aos alunos o contacto com a realidade, por um lado, a audição de trechos musicais dos diferentes períodos históricos, situados em diferentes sociedades, levando-os a estar atentos para identificarem as épocas em causa; por outro lado, a interpretação de pequenas peças musicais, ora com uma melodia, ora com mais do que uma. Desta forma, os alunos, ao envolverem-se com estas experiências, mais facilmente entenderam os conceitos apresentados; pela prática, a teoria foi compreendida e assimilada.

Na segunda aula, a peça «Halleluia» de Leornad Cohen, abordada progressivamente, foi o recurso pedagógico que nos levou a utilizar instrumentos de percussão, permitindo que em grupos, um a um, fossem contribuindo para a construção de um ritmo. Para isso contribuiu também a divisão do Instrumental Orff em metalofone, xilofone e xilofone baixo. A proposta de se organizarem em grupo ajudou os alunos a tomarem consciência da importância da interação, da colaboração, da interajuda. Em conjunto conseguiram melhores resultados do que isoladamente.

Salientamos que a aprendizagem inicialmente realizou-se em grupos; passou-se a um trabalho individualizado em certos momentos pois existia alguma dificuldade com as notas nos xilofones, metalofones ou com algumas cordas nos cavaquinhos. Ultrapassando estas pequenas dúvidas, os grupos passaram a funcionar melhor e é de salientar a colaboração desenvolvida entre os alunos da turma, rentabilizado a sua performance.

Da junção dos dois grupos emergiu alguma dificuldade na pulsação e, de novo, foi preciso um pequeno momento de trabalho individual, principalmente no caso dos cavaquinhos, para fazer o ritmo em colcheias. Ao longo do ensaio ouve algumas paragens e momentos breves, para realizar correções de pormenor a nível dos xilofones e metalofones.

Constatámos que a aprendizagem experiencial ajudou à construção dos conhecimentos científicos e estes levaram a aperfeiçoar a performance e as técnicas. Foi por isso que optámos por uma estratégia que levasse a uma constante dialéctica teoria/prática e prática/teoria. As atividades concretizaram a opção da estratégia; ora, os incitámos a escutar, com vista a desenvolver a capacidade de audição, ora a ler frases melódicas, ora a reproduzi-las, ora a observar o desempenho dos colegas, avaliando e identificando diferentes performances, procurando formas de melhorar as suas próprias performances e de ajudar os colegas a melhorar as deles.

Depois desta experiência colaborativa, reconhecemos que estava criada a oportunidade de avançarmos e propor aos alunos mais um conteúdo programático: a altura. Partimos da conceptualização de escala cromática e, para facilitar a compreensão, de novo, propusemos uma aproximação real – uma experimentação –,

quer pela observação da representação gráfica, quer pela audição em contextos musicais diversificados. Esta experiência concreta permitiu que os alunos executassem a escala cromática no cavaquinho.

Em termos avaliativos, foi-nos possível verificar que quanto mais apostarmos em estabelecer uma relação próxima entre a teoria e a prática, mais contribuímos para uma implicação motivada dos alunos e, conseqüentemente para aprendizagem consolidada dos conteúdos programáticos que torna possível uma performance de sucesso. Para isso precisamos de mais tempo, para prosseguir com as experiências que lhes permitem ultrapassar as dificuldades com que se deparam

No final, o resultado foi bastante aceitável. Salientamos o contributo da aprendizagem de cooperação e colaboração entre os alunos. Embora o tema não tenha ficado perfeito, devido ao nível de dificuldade ter sido significativo, o que levou os alunos a se empenhar e entreajudar para o resultado final.

Reconhecemos que será necessário mais algum ensaio em futuras aulas, de forma a consolidar a aprendizagem. Torna-se um projeto mais ambicioso desde o início pois tem como fim a junção de outras turmas que assumem a função da parte coral do tema, englobando assim turmas de anos e ciclos diferentes.

3.3. Planos de aula do 3.º ciclo do EB

3.3.1. Plano de aula 1 de 12/02/2015

Plano de Aula	
Módulo	Memórias e tradições
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a escala cromática, gráfica e auditivamente. ▪ Executar a escala cromática num instrumento de corda dedilhada. ▪ Interpretar uma melodia do repertório tradicional português aplicando passagens em cromatismo.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem teórica da escala cromática; • Apresentação gráfica e auditiva da escala cromática em diferentes contextos musicais; • Execução da escala cromática na guitarra. • Interpretação de uma peça musical do repertório tradicional português fazendo passagens cromáticas na guitarra para a mudança de acordes. • Introdução ao tema «Ode à Alegria», de Ludwig van Beethoven
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Material da sala de aula • Guitarras clássicas
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreensão do conceito de escala cromática, na componente teórica e na aplicabilidade prática. • Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica, e registo em documento próprio (anexo1); • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)

a) Implementação das atividades/estratégias.

A aula teve início com os procedimentos rotineiros de afinação dos instrumentos de corda, neste caso concreto, as guitarras clássicas, rotinas criadas já pelo professor titular da turma desde o início do ano letivo.

De seguida, foi feita uma abordagem teórica do conceito de escala e, mais precisamente, do conceito de escala cromática, revendo, desta forma, o conteúdo programático já abordado no 2.º ciclo do EB.

Do	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si	DO
\ /	\ /	\ /	\ /	\ /	\ /	\ /	\ /
1 tom	1 tom	½ tom	1 tom	1 tom	1 tom	½ tom	

De seguida, com recurso a uma imagem de um teclado fez-se uma explicação sobre a escala cromática.



Depois de abordado o tema através da exposição teórica, procedeu-se à apresentação da mesma, pela aplicação prática. Para tal, a utilização da guitarra clássica foi de grande utilidade dado que pela observação do braço da guitarra foi possível compreender o cromatismo na música e igualmente executar com facilidade e grande compreensão a escala cromática.

Mi	Fá	Fá#	Sol	Sol#	Lá	Lá#	Si	Dó	Dó#	Ré	Ré#	Mi
Si	Dó	Dó#	Ré	Ré#	Mi	Fá	Fá#	Sol	Sol#	Lá	Lá#	Si
Sol	Sol#	Lá	Lá#	Si	Dó	Dó#	Ré	Ré#	Mi	Fá	Fá#	Sol
Ré	Ré#	Mi	Fá	Fá#	Sol	Sol#	Lá	Lá#	Si	Dó	Dó#	Ré
Lá	Lá#	Si	Dó	Dó#	Ré	Ré#	Mi	Fá	Fá#	Sol	Sol#	Lá
Mi	Fá	Fá#	Sol	Sol#	Lá	Lá#	Si	Dó	Dó#	Ré	Ré#	Mi

Na segunda parte, e dando continuidade ao trabalho já iniciado pelo professor titular da turma, procedeu-se à preparação da peça «Ode à Alegria», de Ludwig van Beethoven, a ser apresentada no Sarau de final do ano letivo.

A abordagem ao tema através da partitura incidiu na explicação sobre a melodia e execução na Guitarra com recurso à tablatura. Fez-se uma divisão em duas partes da peça para facilitar a preparação e execução instrumental.

Ode à Alegria

Music by Beethoven

Moderate ♩ = 100

The image displays three systems of musical notation for the piece 'Ode à Alegria'. Each system consists of a standard musical staff with a treble clef and a guitar tablature staff positioned directly below it. The first system begins at measure 1, the second at measure 6, and the third at measure 12. The tempo is marked 'Moderate' with a quarter note equal to 100 beats per minute. The tablature uses numbers 0, 1, 2, and 3 to indicate fret positions on the strings.

3.3.2. Plano de aula 2 de 09/04/2015

Plano de Aula	
Módulo	<ul style="list-style-type: none"> Melodia e arranjos: A Escala de <i>Blues</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> Conhecer e compreender a escala de <i>Blues</i> Executar a escala de <i>Blues</i> Improvisar sobre base harmónica
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> Explicação e apresentação teórica sobre a construção da escala de <i>Blues</i> Introdução da escala de <i>Blues</i> na Guitarra Continuação com tema «Ode à Alegria» – Beethoven Momento de performance: <ul style="list-style-type: none"> «Hallelujah» de Leonard Cohen «Menina estás à janela» de Vitorino «Ode à Alegria» de Beethoven
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos de Percussão Material da Sala de Aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de compreensão do conceito de escala de <i>Blues</i>, na componente teórica e na aplicabilidade prática. Capacidade de compreensão do conceito de improvisação, na componente teórica e na aplicabilidade prática. Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica, e registo em documento próprio (anexo1); Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)

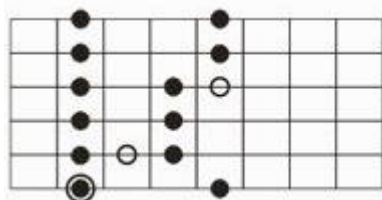
A apresentação e explicação da escala de *Blues* teve como base de sustentação a escala pentatónica, já explorada em aulas anteriores.

Esta escala serve-se da escala pentatónica acrescentando apenas uma nota, a chamada «nota *blues*». Por esse motivo os alunos começam por praticar a escala Pentatónica para um melhor domínio da mesma.

De seguida, foi apresentada a representação gráfica da escala de *Blues*, a fim de se compreender a diferença entre as duas escalas (pentatónica e *Blues*).



A nota circundada a vermelho é aquela que se designa por «nota *blues*», que lhe vai dar a sonoridade característica da música *Blues*. O esquema abaixo, representativo do braço da guitarra, apresenta o esquema da técnica a utilizar para se executar a escala de *Blues* na guitarra. É idêntico ao esquema da escala pentatónica, acrescentando apenas duas notas que estão representadas pelos círculos em branco.

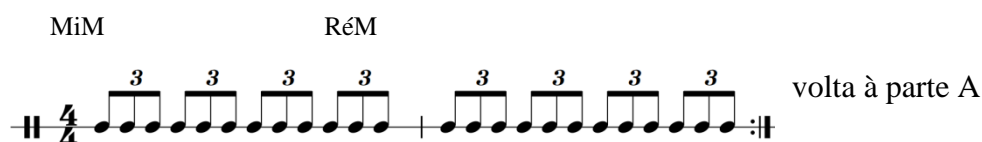


Num momento seguinte, foi exemplificado como se pode fazer improvisação de *Blues*, utilizando acordes básicos, conforme se pode verificar no esquema abaixo apresentado:

Parte A:



Parte B:



Os alunos utilizaram o esquema da escala de *Blues*, iniciando com o 1º dedo no quinto traste na 6ª corda, nota Lá.

O próximo passo foi dar ao improviso um pouco de *Swing*, “balanço» característico do estilo *Blues*.

Na segunda parte da aula, retomou-se o ensaio e preparação das peças «Halleluia» (anexo 3), «Menina estás à janela» (anexo 4) e «Ode à Alegria» (anexo 5), para a apresentação no Sarau de final do ano letivo.

3.3.3. Plano de aula 3 23/4/2015

Plano de Aula	
Módulo	<ul style="list-style-type: none"> • Música e Tecnologia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer software de notação musical. ▪ Aplicar experiencialmente <i>software</i> musical que permita gravar, produzir e misturar sons. ▪ Construir noções básicas para manusear <i>software</i> musical.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do <i>software</i> Cubase, produzindo e misturando sons, como por exemplo: Sibelius e Guitar Pro. • Identificação das diferenças que caracterizam os Softwares assim como dos pontos em comum entre ambos, ao nível do utilizador comum e ao nível do utilizador enquanto músico. • Audição de interpretações distintas: uma realizada por uma orquestra real e outra por uma orquestra digital, sendo utilizado apenas um <i>software</i> musical. Comparação entre as duas gravações, evidenciando as especificidades de ambas. • Recurso a um outro <i>software</i> musical permitindo a gravação, a produção e a mistura de sons para diferentes produções: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reactable ▪ GarageBand ▪ VirtualDJ
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Material da Sala de Aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreensão do conceito de música e tecnologia Observação direta incidindo nas capacidades e nos conhecimentos científicos relacionados com os conceitos de Timbre, Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica, e registo em

	<p>documento próprio (anexo1);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta e registo das atitudes e valores face às atividades apresentadas. (anexo1)
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O ponto de partida foi uma breve explicação sobre o módulo Música e Tecnologia, seguindo-se um pequeno debate entre pares (alunos), dando assim oportunidade ao professor diagnosticar o nível de conhecimento da turma e a preparação para abordar o tema.

Optamos pela exposição do programa Sibelius, tendo por objetivo dá-lo a conhecer como um *software* acessível para a notação musical, recorrendo ao uso de ferramentas de composição musical. Os exemplos de partituras criadas no Sibelius visavam demonstrar as suas funcionalidades.

De seguida, explorámos o Guitar Pro, um *software* criado e desenvolvido pela empresa francesa Arobas Music e próprio de edição de partituras e tablaturas¹ para Windows, Mac OS X e Linux (a partir da versão 6). Explorámos também alguns exemplos de partituras e tablaturas criadas no Guitar Pro assim como foram postas em evidência algumas das suas funcionalidades.

Na sequencialidade da aula, chegou o momento de apresentar o *software* Cubase, que reúne três dimensões; a gravação, a produção e a mistura de sons para produção. As suas funcionalidades foram exploradas. Embora não se tivesse tido a possibilidade de explorar o programa, dada a complexidade do mesmo, houve no entanto oportunidade de demonstrar as suas potencialidades.

Para as demonstrar, recorremos à audição de duas gravações, uma interpretada por uma orquestra real e outra por uma orquestra digital. Utilizou-se apenas o *software* musical para dar oportunidade de comparar as duas gravações.

Pelo recurso à banda sonora do filme «Pirates of the Caribbean» – *Moonlight Serenade*, os alunos puderam ouvir as duas versões e, assim, distinguir a versão real

¹ Tablatura (ou tabulatura) é uma forma de notação musical, que diz ao intérprete onde colocar os dedos em um determinado instrumento, em vez de informar quais as notas a tocar.

da digital. O exemplo explorado foi a forma de facilitar a percepção da potencialidade das tecnologias; por vezes, torna-se muito difícil detetar as diferenças.

Houve também ocasião de apresentar o *software* Reactable – uma mesa redonda translúcida – que, ao ser utilizada numa sala escura, aparece como um ecrã *Backlight*². No momento em que se colocam blocos tangíveis³ sobre a mesa, o interface com a apresentação visual através de recursos tangíveis ou pelas pontas dos dedos, torna-se num sintetizador virtual modular, cria música ou efeitos sonoros.

A apresentação do GarageBand foi feita pelo recurso ao iPad considerado uma ferramenta de trabalho para a composição musical. O GarageBand faz do iPad, do iPhone e do iPod touch instrumentos tácteis que viabilizam a criação de um estúdio de gravação completo, em que se pode fazer música em qualquer lugar ou momento. Através de gestos Multi-Touch conseguimos uma performance musical seja tocando o piano, o órgão, a guitarra ou a bateria, produzindo sons equivalentes, permitindo ainda fazer coisas que são impossíveis num instrumento real tal como ligar uma guitarra eléctrica ao iPad, ao iPhone ou ao iPod touch, usando amplificadores clássicos e pedais de efeitos. Torna-se, assim, possível gravar uma atuação, utilizando um instrumento táctil, um microfone integrado ou uma guitarra, recorrendo no momento a um suporte para 32 faixas.

O VirtualDJ, um *software* de DJ para PC e MAC foi o último a ser apresentado. Utilizado por DJs substitui os seus gira-discos e leitores de CD, recorrendo a música digital, em vez do vinil e CDs. É gratuito, de fácil manuseamento e intuitivo.

Para os implicar numa experiência, os alunos foram convidados a experimentar e improvisar pelo recurso ao GarageBand e ao VirtualDJ. Com vista a motivar os alunos, no fim da aula surgiu o desafio, para que eles próprios criassem a sua música ou mistura de músicas, podem em prática o que aprenderam nesta aula, utilizando um dos programas apresentados ou até outro programa do género que, eventualmente conhecessem.

² É uma forma de iluminação usada em telas de cristal líquido (LCDs).

³ Áudio frequência VCOs , LFOs , FCR e sequenciadores são alguns dos tangíveis mais usados.

3.3.4. Reflexão sobre as três aulas implementadas (Fevereiro a Abril de 2015)

A turma do 8.º ano 3.ºCEB tem 15 alunos; quase todos possuem guitarra própria e a escola possui 3 guitarras que podem ser utilizadas pelos alunos que não dispõem de uma. A disciplina de Música tem uma periodicidade quinzenalmente, alternando com a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para o Módulo Memórias e Tradições, optámos pela abordagem dos conceitos que o suportam, nomeadamente os referentes à escala cromática. Esta abordagem prende-se com o facto de utilizarmos em sala de aula guitarras e cavaquinhos, instrumentos de corda dedilhada do cancionero tradicional português. Tivemos em conta que a leitura e escrita da linguagem é comum e de fácil reconhecimento, o que em termos dos conhecimentos musicais dos alunos, anteriormente construídos no 2.º ciclo, facilitaram grandemente o envolvimento dos alunos nas atividades que organizámos.

Focalizado no processo de aprendizagem, partimos dos conhecimentos construídos no ano anterior, o que permitiu passar da teoria à prática, ou seja, tocar a guitarra clássica, com o recurso a imagens didáticas da explicação dos exercícios (braço da guitarra, teclado piano) que facilitaram a compreensão dos alunos. Foi bastante intuitiva a forma como passaram à performance. Passámos por uma abordagem da tablatura e os alunos demonstraram grande destreza na aprendizagem da mesma. Muitos até acharam bastante fácil e intuitivo dedilhar a música através da tablatura.

É de realçar este trabalho de entre ajuda; os alunos, voluntariamente, criam pequenos grupos, pois os alunos sentem-se mais à vontade entre eles não se inibindo de expor as dúvidas, situação que perante a turma é mais difícil.

No seguimento das aulas na matéria da escala de *Blues*, a improvisação na escala de *Blues* com acordes básicos como LáM, RéM e MiM foi um exercício muito bem aceite, levando os alunos a uma satisfação ao ver a musicalidade conseguida apenas com três acordes. Este tipo de exercícios sempre motivou os alunos desta turma, pois por norma transportam a guitarra durante o dia na escola, com este tipo de matérias ganham conhecimentos, que colocam em prática muitas vezes no átrio da escola, criando momentos de performance engraçados, com pequenos exercícios aprendidos

na sala de aula. Quando foi explicado o conceito do *Swing* para aplicar na improvisação, alguns alunos apresentaram alguma dificuldade na compreensão do balanço característico. Sendo um pormenor de execução com um grau elevado de dificuldade, é normal que seja necessário algum tempo de prática para os alunos obterem melhores resultados. Contudo, os alunos construíram bons conhecimentos dos conceitos abordados na aula e mostraram-se satisfeitos com a musicalidade dos exercícios e pelo desenvolvimento instrumental obtido.

O módulo da Música e Tecnologia, logo à partida, pela associação que implica às novas tecnologias, despertou uma maior atenção por parte dos alunos devido ao interesse do tema. Alguns alunos demonstraram conhecimento relativamente aos *software* de gravação e mistura de áudio. Como era de esperar, o levar para a sala de aula conhecimentos e aprendizagens ligadas aos gostos musicais dos nossos jovens, traz logo à partida uma maior entrega dos alunos.

Ao pensarmos nos softwares a utilizar, inteiramo-nos sobre as experiências anteriores realizadas nesta disciplina, pelo recurso à tecnologia. Com efeito, os alunos tiveram conhecimento em sessões anteriores da facilidade na execução de tablaturas para guitarra. Um dos *software* que levou a um grande interesse dos alunos foi o Guitar Pro. Guitar Pro, um *software* de edição de partituras e tablaturas. Com este *software* sabiam poder criar as suas próprias tablaturas das músicas.

Também o GarageBand e o Virtual Dj, software já conhecido por alguns alunos, obteve da parte deles uma grande atenção; houve um momento de troca de conhecimentos, houve um grande contributo dos alunos a acrescentar ao conhecimento apresentado pelos docentes. Os alunos apresentaram uma motivação extra ao sentirem-se úteis nesta troca de conhecimento.

O momento de performance, que esta turma apresentou, correu por norma muito bem; é de relembrar alguns temas aprendidos anteriormente, pelo que os alunos se sentiram bastante à vontade. Muitos dos temas já vêm de anos anteriores; são temas que os alunos trazem na bagagem como reportório, que executam nos intervalos, sendo assim cumprido, o papel do professor de Educação Musical no estímulo para a busca de conhecimento na área da Música.

IV – CONCLUSÃO

Chegado a este ponto do nosso trabalho de investigação, focalizamo-nos na problemática eleita – *a coadjuvação*. Acreditamos que o título reforça o nosso empenho nesta problemática: *A formação atual do professor de Educação Musical do Ensino Básico: a questão do conceito de coadjuvação na área da música no 1.º ciclo do EB*.

O título, só por si, orientou-nos na organização das etapas em que nos implicámos ao longo do tempo dedicado à investigação. Estando em processo de estágio, a formação do professor foi algo que nos preocupou. Em sequência, comprometemo-nos em traçar o objetivo principal que nos orientou ao longo do processo. Sendo o nosso propósito dedicarmo-nos profissionalmente ao ensino da música e conhecendo a polémica que envolve esta profissão, a nossa intenção foi questionar o conceito de coadjuvação alvo de muita discussão por parte de professores/investigadores, presente em muitos eventos científicos, em muitas entrevistas.

Por isso, numa primeira fase foi esse o nosso envolvimento. Concentrámo-nos na formação do professor de educação musical. Nas três últimas décadas do século XX, foram várias as alterações, desde a extinção das escolas do Ministério Primário, à criação dos primeiros cursos de formação de professores do EB que leva ao aparecimento das Escolas Superiores de Educação.

Portugal, nos últimos trinta anos do século XX, é caracterizado a nível da formação inicial por profundas mudanças no campo da educação. Com a aprovação pela Assembleia da República, a LBSE iniciou um processo de reforma do sistema educativo em vários aspetos, a nível das metodologias, das práticas e atitudes. A LBSE veio definir um conjunto de medidas que estabeleceram o direito à educação, garantindo uma ação formativa orientada para o desenvolvimento individual e social, democraticamente, bem como da sociedade.

Com o aparecimento do Processo de Bolonha em 1999, dá-se uma reformulação de modo a uniformizar o Ensino Superior no Espaço Europeu. Segundo Ponte (2006), os alunos depararam-se com um maior leque de opções profissionais, facilitando a reconversão profissional e estimulando a formação ao longo da vida. Vimos que Ferreira & Mota (2009) demonstram que essas alterações surgiram pela necessidade

de maior qualidade dos portugueses, vindo na linha das alterações já anteriormente presentes na LBSE.

De seguida, avançámos para uma pesquisa centrada no perfil do professor de Educação Musical no contexto em que nos encontramos integrados profissionalmente, o Sistema Português.

O novo papel do professor em Portugal foi regulamentado pela LBSE e pelo CNEB-CE. A LBSE, no art.º 7, destaca a Educação Artística como um objetivo a atingir pelo EB; como em contradição a Educação Artística entregue ao professor monodocente, pois não são criadas condições para que a docência seja assumida por quem recebeu formação artística.

Mais tarde, o CNEB-CE, com as propostas nele legisladas, vem permitir a inclusão da Educação Artística, a qual engloba a Educação Musical e a Música; estando previsto serem contempladas no currículo do 1.º ao 9.º ano, infelizmente, apenas passaram a integrar o currículo escolar a partir do 5.º ano, sendo confiadas ao professor de Educação Musical.

Com efeito, o papel do professor torna-se cada vez mais difícil. Defendemos a ideia de que a evolução do professor só pode acontecer se houver uma motivação e estabilidade para um percurso harmonioso. Previu-se e espera-se que o professor desenvolva um trabalho persistente junto do aluno, um trabalho colaborativo entre os vários intervenientes no espaço escolar. Salientámos na componente teórico-normativa os contributos que especialistas e legisladores partilharam. Sustentado por esses contributos, com os conhecimentos aprofundados, foi intenção refletir sobre as nossas práticas e com este trabalho levar o professor de música a refletir sobre a sua formação, sobre as suas práticas, a nível do desenvolvimento estético, do gosto pelas áreas performativas. Queremos ser um professor que leve o aluno a procurar conhecer e conseqüentemente a alargar os seus horizontes estéticos. Esse trabalho só é possível nos dias de hoje, se o professor mantiver uma perspetiva empreendedora, uma constante procura do conhecimento, das novas técnicas, na vanguarda dos novos métodos, recursos e atividades na área da música. Com este trabalho pretendemos

também levar o professor a repensar o seu papel, a questionar a sua maneira de atuar, inovando na sua maneira de estar no ensino.

Por último, tendo reunido informação credível suficiente, centrámo-nos no essencial, delineado pelo objetivo principal que traçámos: a coadjuvação. O conhecimento alargado e fundamentado sobre a temática escolhida, facilitou a PP, não apenas por si, mas por aquilo em nos implicámos em contexto real de ensino e aprendizagem.

A nossa pesquisa levou-nos logo no momento inicial ao conceito de coadjuvação a nível teórico, cooperação, ajuda, apoio ou assistência, ação de coadjuvar, trabalho que auxilia outrem e a nós traz também mais-valias, colaboração ou parceria. Remetendo a questão para o nível normativo na educação, deparámo-nos com a situação da monodocência coadjuvada, situação em que o/a docente, principal responsável, pode ser coadjuvado/a em áreas especializadas (LBSE). A Música encontra-se no currículo do 1.º ciclo, juntamente com a Matemática e o Português e é lecionada pelos/as docentes generalistas. Essa gestão da monodocência coadjuvada vai-se mantendo inalterada nas várias retificações da LBSE.

Durante a realização deste trabalho, a prática pedagógica e mesmo os poucos anos de experiência a que se resumem às Áreas das Expressões Curriculares, nunca nos deparámos com a questão da coadjuvação na área das expressões, mais especificamente a da Música. Por várias vezes, pudemos constatar que nos livros de ponto se encontrava sumariado pelo professor titular a Expressão Musical, mas nunca a vimos refletida nas atividades diárias dos alunos do 1.º ciclo.

Em conversas na sala dos professores, foram ouvidos comentários como “tenho de ir dar uma hora de música, mas como não percebo nada daquilo, deixo para as áreas de enriquecimento curricular”; em consequência, embora seja sumariado para cumprir calendário obrigatório, já que se encontra no currículo do 1.º ciclo, na realidade a aula não se realiza. Após todas estas vivências, no final da realização deste trabalho, constatamos que a área da Expressão Musical não é lecionada pelo professor monodocente, nem o processo de coadjuvação é cumprido, ficando a lacuna no currículo real da criança.

Foi-nos proposto como local de estágio supervisionado o Colégio Adventista de Oliveira do Douro (CAOD), em Vila Nova de Gaia, onde a PP decorreu ao longo de dois períodos letivos. Teve início na primeira semana de aulas do 2.º período, janeiro de 2015, e terminou no final do ano letivo em vigor. Foram-nos atribuídas três turmas, nomeadamente a do 3.º ano de escolaridade (1.º CEB), a do 6.º ano de escolaridade (2.º CEB) e a do 8.º ano de escolaridade (3.º CEB).

Na turma do 1.º ciclo, a nossa ação pedagógica foi marcada por um pedido – o uso da flauta de bisel –, que levou a uma reorganização do trabalho já programado para esta turma. A introdução do instrumento prendeu-se com o facto de os alunos o terem adquirido, no início do ano, e nunca o terem utilizado. Em conversas informais com a professora titular da turma, esta situação resultou, conforme reconheceu, da falta de conhecimentos, da sua parte, para ensinar a tocar a flauta de bisel. Esta questão foi o ponto fulcral que levou à escolha dos conteúdos programáticos para as aulas que vim a lecionar e, por inerência, constituiu-se na ponte que se estabeleceu com o tema escolhido para este trabalho de investigação que culmina o 2º ciclo. Está aqui presente um conjunto de condições com que nos confrontámos e que nos levou à problematização da questão da coadjuvação. O que prevê a LBSE, para uma situação análoga a esta, seria a coadjuvação, opção por que optámos e que veio a realizar-se, sendo nós, como aluno estagiário presente na escola, o interveniente a que se recorreu.

Inicialmente verificámos, por parte dos alunos, uma excitação e perplexidade provocadas pela exploração dos instrumentos, sem conhecerem as técnicas performativas. Com o trabalho contínuo os alunos foram ganhando confiança. O cumprimento das regras permitiu-lhes conseguirem apresentar, no final das aulas, pequenos excertos musicais com rigor e qualidade performativa, o que muito os entusiasmou e motivou para continuarem implicados na aprendizagem musical. Na nossa ótica, importa realçar que é

«o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos

contextos escolares e sociais» (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007).

O trabalho com os restantes ciclos assentou na preocupação de proporcionar atividades que viabilizassem aos alunos o contacto com a realidade. Desta forma, os alunos, ao envolverem-se com as experiências programadas, mais facilmente entenderam os conceitos apresentados. Salientamos que a aprendizagem inicialmente realizou-se em grupos; passou-se a um trabalho individualizado em certos momentos pois existia alguma dificuldade da parte de alguns alunos e sentimos ser necessário uma atenção personalizada. Ultrapassando estas pequenas dúvidas, os grupos passaram a funcionar melhor e salientamos que a colaboração desenvolvida entre os alunos da turma, rentabilizou a sua performance. Durante este trabalho adotámos estratégias como aprendizagem experiencial, o que ajudou à construção dos conhecimentos científicos e estes levaram a aperfeiçoar a performance e as técnicas. Por outro lado, com a experiência colaborativa, reconhecemos que estava criada a oportunidade de avançarmos e propor aos alunos mais desafios.

Sentimos portanto que, como docentes, cada vez mais temos de demonstrar a capacidade de adaptar as nossas estratégias perante as dificuldades apresentadas pelas turmas que nos foram atribuídas, mais especificamente pelos alunos. Um dos pontos que evidenciamos, como docente, a ter em atenção para a nossa prática pedagógica futura é a atenção a dar ao momento de performance. Cada vez mais notamos a necessidade de os alunos sentirem que o seu trabalho do dia a dia na sala de aula tem um objetivo. Na nossa opinião, com base no trabalho desenvolvido, o momento de performance e a apresentação dos resultados conseguidos pelos alunos ao público é essencial.

Muitos dos temas/trabalho desenvolvidos na sala de aula passaram a andar na bagagem dos alunos, como reportório, performances que executam nos intervalos. Sentimos pois que o trabalho como docente foi cumprido – o papel do professor de Educação Musical no estímulo para a busca de conhecimento na área da Música. É nesse propósito que nos vamos empenhar, no futuro, procurando aprofundar os conhecimentos e a forma de os trabalhar para planificar atividades que envolvam e

motivem os alunos e os entusiasmem na aprendizagem da música, ajudando ao seu desenvolvimento de uma forma mais harmoniosa e holística.

V - BIBLIOGRAFIA E Webgrafia

- A.R. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – “estabelece o quadro geral do sistema educativo”. Diário da República, I Série, n.º 237. pp. 3067-3081.
- Almeida, J. C. de (23 de maio de 2013). Apoio ao estudo e coadjuvação passam a ser componente lectiva. Entrevista dada ao *Jornal de Negócios*. Disponível em http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/apoio_ao_estudo_e_coadjuvacao_passam_a_ser_componente_lectiva.html acedido a em junho de 2016.
- André, T. (2008). A Educação Artística na Formação de Professores: Apontamento para uma (re)Visão. In *20.º Encontro Nacional da APEVC*. Lisboa: FBAUL.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº46/86 de 14 de Outubro. Lisboa: Diário da República I Série, Número 137.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caspurro, H. (2012). *Entrevista ao XpressingMusic partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal*. Disponível em <http://www.xpressingmusic.com> acedido em maio de 2016.
- CCM (2012). *Regulamento de funcionamento da Prática Pedagógica. Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico*. Coimbra: ESEC.
- CNE (2013). *Recomendação n.º1/2013 sobre Educação Artística de 28 de janeiro*. Lisboa: Diário da República, II série, n.º19.
- Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente (2005). *Ensino Superior – Consolidação da Oferta Educativa* (Versão final). Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Dias, J. A., Fazenda, L. & Lopes, J. T. (2003). *Projecto Lei n.º311/IX a 28 de Maio de 2003*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em <http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c336470626d6c7561574e7059585270646d467a4c306c594c33>

[526c6548527663793977616d777a4d544574535667755a47396a&fich=pjl311-IX.doc&Inline=true](#) acedido em maio de 2016.

Encarnação, M. (2016a). Que Educação queremos? Repensar o lugar da Música no currículo do séc. XXI. *Conferência Currículo do Séc. XXI: competências, conhecimentos e valores*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Encarnação, M. (2016b). *A Educação Musical em foco, partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal*. Disponível em <http://www.xpressingmusic.com> acedido em maio de 2016.

Esteves, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, cap. IV, pp. 93-124.

Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In José David Justino (dir.). *Formação Inicial de Professores*, pp. 156-165. Lisboa: CNE.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade*, dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências.

Ferreira, A. G. & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Revista Exedra*, n.º1, pp. 69-90. Coimbra: ESEC.

Fortin, M. F., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidata.

Jesuíno, J. C. (2014). Ser professor não é fácil. *Revista Educação em Questão*, v. 49, n.º 36, pp. 29-48. Rio Grande do Norte: UFRGS.

Jornal de Negócios (06 Junho 2013). *Fenprof admite prolongar greve às avaliações com o acordo de todos os sindicatos*. Disponível em http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/fenprof_admite_prolongar_greve_as_avaliacoes_com_o_acordo_de_todos_os_sindicatos.html acedido em maio de 2016.

Leite, C. (2000). Painel: Monodocência – Coadjuvação, pp. 45-52. In *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu*. Lisboa: DEB.

- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. M., & Tormenta, R. (2007). Currículos de formação inicial, identidades profissionais de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, pp. 139-156.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. M., & Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, pp. 139-156.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- M.C.I.E.S. (2005). *Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro*. Lisboa: Diário da República, I Série-A, n.º 37.
- M.C.T.E.S. (2006). *Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março*. Lisboa: Diário da República, I Série-A, n.º 60.
- M.E. (1990). *Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro*. Lisboa: Diário da República, I Série, n.º 253.
- M.E. (1989). *Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto de 1989*. Lisboa: Diário da República, I Série, n.º 198.
- M.E. (1989). *Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro*. Lisboa: Diário da República, I Série, n.º 234.
- M.E. (1998). *Organização Curricular e Programas (Ensino Básico: 1º ciclo)*. Disponível em <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c> acessado em maio de 2016.
- M.E. (2000). *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu 2000*. Lisboa: DEB.
- M.E. (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 1 Janeiro*. Lisboa: Diário da República, I Série-A, n.º 15.
- M.E. (2002). *Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 Outubro*. Lisboa: Diário da República, I Série-A n.º 240. Disponível em http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-209_2002.pdf acessado em maio de 2016.
- M.E. (2005). *Despacho n.º 16795/2005, de 3 de Agosto*. Lisboa: Diário da República, II Série n.º 148.

- M.E. (2006). *Despacho n.º12591/2006, de 16 de Junho*. Lisboa: Diário da República, II Série n.º 115.
- M.E. (2007). *Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro*. Lisboa: Diário da República, I Série, n.º 14.
- M.E. (2007). *Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de Fevereiro*. Lisboa: Diário da República, I Série, n.º 38.
- M.E. (2009). *Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro*. Lisboa: Diário da República, I Série, n.º 174.
- M.E.C. (2011). *Despacho n.º17168/2011, de 23 de Dezembro*. Lisboa: Diário da República, II Série n.º 245. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf acedido em maio de 2016.
- M.E.C. (2012). *Comunicado sobre a Revisão da Estrutura Curricular de 26/03/2012 sobre o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho*. Disponível em acedido em maio de 2016.
- M.E.C. (2012). *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho*. Lisboa: Diário da República, I Série n.º 129.
- M.E.C. (2012). *Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de Dezembro*. Lisboa: Diário da República, II Série, 2º Suplemento, n.º 236.
- M.E.C. (2014). *Despacho Normativo n.º6/2014, de 26 de maio*. Lisboa: Diário da República, II Série, n.º 100.
- M.E.C. (2016). *Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril*. Diário da República, II Série, n.º 66.
- M.F.P.E.R.A. (1983). *Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Setembro*. Lisboa: Diário da República, I Série, n.º 149.
- Martins, I. P. (2015). Formação inicial de professores – um debate inacabado. In José David Justino (dir.). *Formação Inicial de Professores*, pp. 176-190. Lisboa: CNE.
- Martins, M.F.P.M. (2012). *A Música nas AEC nos concelhos de Viana do Castelo e Paredes de Coura*. Relatório Reflexivo Profissional. Braga: U.C.

- Morais, M. F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Mota, G. (2014). A Educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *UNIRIO*, n. 13, p. 41-50. Rio de Janeiro: UNIRIO.
- National Commission on Education (1993). *Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foundation*. London: Heinemann.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pacheco, J. (2000). Painel: Monodocência – Coadjuvação, pp. 53-60. In *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu*. Lisboa: DEB.
- Pacheco, J. (Janeiro de 2001). A monodocência coadjuvada. In *A Página da Educação*, n.º 98, Ano 10, p. 20. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=98&doc=8272&mid=2> acedido em junho de 2016.
- Palácios, F. (1997). *Escuchar*. Gran Canaria: Ed. Fundación Orquesta Filarmónica.
- Palheiros, G. (2013). *Entrevista ao XpressingMusic, partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal*. Disponível em <http://www.xpressingmusic.com> acedido em maio de 2016.
- Pargana, L. (2000). Painel: Monodocência – Coadjuvação, pp. 69-74. In *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu*. Lisboa: DEB.
- Pereira, F, Carolino, A. M. & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1). Braga: UM, CIED.
- Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (s/d). *A formação inicial de professores em Portugal*. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18250/1/Artigo%20RCE.pdf> acedido em maio de 2015.

- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), pp. 19-36.
- Porto Editora (2003-2016). Dicionário da Língua Portuguesa sem Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora. Disponível em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-ao/coadjuvaçãozinha> acedido março de 2016.
- Rangel, M. (2000). Painel: Monodocência – Coadjuvação, pp. 61-68. In *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu*. Lisboa: DEB.
- Relvas, M. (2009). O lugar da Música no Ensino Básico: Música para todos. *Congresso do 1º Ciclo “De Pequenino se Trilla o Caminho”*. Vila Nova de Gaia: Editora Gaialivro.
- Roldão, M. do C. (2000). Gestão Curricular. A Especificidade do 1º Ciclo, pp. 15-31. In *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão, Viseu*. Lisboa: DEB.
- Ruivo, J. (coord.). (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes*. Castelo Branco: IPCB, Serviços Editoriais e de Comunicação.
- Russel, B. (2000). As funções de um professor. *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Shuman, L. S. (fall 2005). Teacher Education Does Not Exist. *Stanford Educator*, p. 7. Stanford: University School of Education Alumni Newsletter. Disponível em <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/suse-educator-fall05.pdf> acedido em julho de 2016.
- Steiner, G. (2008). *School Terms. My Unwrytten Books*. London: Penguin Books.
- Tracana M. G. (2015). Formação de Professores, Ensino da Música nos ramos genérico e especializado do 1º do Ensino Básico. In *Educação, Território e Desenvolvimento Humano – I Seminário Internacional*. Porto: Universidade Católica.

- Tracana, M. G. (2011). O PP na formação inicial de professores de Educação Musical — revendo o passado, solidificando o presente, projectando o futuro. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 20-27. Corunha: Universidade da Corunha (Espanha) e Instituto da Educação (Portugal).
- Tracana, M. G. (2015). A educação musical no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal. In *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, Vol. 2 n.º 2, pp. 63-77. Madrid: Common Ground.
- Tracana, M. G. (2015). A educação musical no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal. In *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, Vol. 2 N.º 2, pp. 63-77. Madrid: Common Ground.
- Tracana, M. G. & Lamas, E. R. (2011). Auto-formação continuada – Contributos do Relatório Final de Estágio/Portefólio. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado, *Quanto vale o que fazemos? – Práticas de Avaliação de Desempenho*, pp. 153-175). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios de Coadjuvação no 1º Ciclo do Ensino Básico. Reconfigurações de um ciclo da educação básica. In *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 43, pp. 87-105. Porto: UP, FPCE – CIIIE.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM. Disponível em http://www.meloteca.com/orientacoes_progama_musica_1ciclo.pdf acedido em junho de 2016.
- Vasconcelos, A. A. (2007). A Música no 1.º ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, n.º 128 /129: pp. 5-15.

VI – ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 01 - Grelha de Avaliação	II
Anexo 02 - Arranjo para Instrumental Orff do tema “Hallelujah” de Leonard Cohen	III
Anexo 03 - Partitura tema “Hallelujah” de Leonard Cohen	V
Anexo 04 - Tema “Menina Estas à Janela” de Vitorina	VI
Anexo 05 - Tablatura tem “Ode à Alegria” de Beethoven	VII
Anexo 06 - PowerPoint Pré-história e Música Medieval	VIII
Anexo 07 - PowerPoint Classicismo	IX
Anexo 08 - Plano de aula do 3ºano 27/02/2015	X
Anexo 09 - Plano de aula do 6ºano 27/02/2015	XI
Anexo 10 - Plano de aula do 8ºano 12/03/2015	XII

ANEXO 01

Grelha de Observação		Educação Musical		Ano Letivo 2014/2015		Conceitos (85%)						Atitudes e valores (10%)		
						Timbre (17%)	Ritmo (17%)	Altura (17%)	Dinâmica (17%)	Forma (17%)	Utilização adequada da terminologia específica para a disciplina (5%)	Respeito por pessoas e bens (2%)	Cooperação ativa (4%)	Autonomia (3%)
Aluno														
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
Legenda		I - Insuficiente		S- Suficiente		B- Bom		MB- Muito Bom						

ANEXO 02

Hallelujah

Leonard Cohen

♩ = 63 INTRODUÇÃO

Metalofone soprano

Xilofone soprano

Metalofone alto

Xilofone alto

Metalofone baixo

Xilofone baixo

Barra de carrilhão

Coro

oh o oh

I've

Am C Am

Detailed description: This block contains the musical score for the introduction of the song 'Hallelujah'. It features seven staves for percussion instruments: Metalofone soprano, Xilofone soprano, Metalofone alto, Xilofone alto, Metalofone baixo, Xilofone baixo, and Barra de carrilhão. The tempo is marked as quarter note = 63. The key signature is one flat (B-flat major/D minor). The introduction consists of four measures. The vocal part (Coro) enters in the fourth measure with the lyrics 'oh o oh' and 'I've'. Chords Am, C, and Am are indicated above the vocal line.

5 PARTE A

Met. sop.

Xil. sop.

Met. alto

Xil. alto

Met. baixo

Xil. baixo

Barra car.

Coro

heard there was a se-cret chord that Da-vid played and it pleased the Lord, but you don't real-ly care for mu-sic, do_you?

C Am C Am F G C

Detailed description: This block contains the musical score for Part A of the song. It features seven staves for percussion instruments: Met. sop., Xil. sop., Met. alto, Xil. alto, Met. baixo, Xil. baixo, and Barra car. The tempo is marked as quarter note = 63. The key signature is one flat. Part A consists of seven measures. The vocal part (Coro) enters in the first measure with the lyrics 'heard there was a se-cret chord that Da-vid played and it pleased the Lord, but you don't real-ly care for mu-sic, do_you?'. Chords C, Am, C, Am, F, G, and C are indicated above the vocal line.

2

12

Met. sop.

Xil. sop.

Met. alto

Xil. alto

Met. baixo

Xil. baixo

Barra car.

Coro

G C F G Am F G/B Em7 Am

It goes like this: the fourth, the fifth, the mi-nor fall, the ma-jor lift, the baf-fled king com- po sing. Hal-le - lu jah.



20 REFRÃO

Met. sop.

Xil. sop.

Met. alto

Xil. alto

Met. baixo

Xil. baixo

Barra car.

Coro

F Am F C G C

Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu jah

Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu - jah Hal-le - lu jah

ANEXO 03

Hallelujah

Coro

Leonard Cohen

INTRODUÇÃO

$C = 63$ Am C Am

oh o oh I've

5 C PARTE A Am C Am F

heard there was a se-cret chord that Da - vid played and it pleased the Lord, but you don't real - ly

10 G C G C F G

care for mu-sic, do_ you? It goes like this: the fourth, the fifth, the

15 Am F G/B Em7 Am

mi-nor fall, the ma-jor lift, the baf - fled king com - po - sing Hal - le - lu - jah.

20 REFRÃO F Am

Hal - le - lu - jah Hal - le - lu - jah Hal - le -

Hal - le - lu - jah Hal - le - lu - jah Hal - le -

25 F C G C

lu - jah Hal - le - lu jah

lu - jah Hal - le - lu jah

ANEXO 04

«Menina estás à Janela» de Vitorino.

Sol M – Dó M – Ré M – Sol M – Mi m – Dó M – Ré M - Sol M

Menina estás à janela com o teu

Cabelo à lua não me vou

Daqui embora sem levar

Uma prenda tua sem levar

Uma prenda tua sem levar

Uma prenda dela com o teu

Cabelo à lua menina estás à janela

Os olhos requeres os olhos

Os corações corações

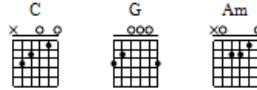
E os meus requerem os teus

Em todas as ocasiões menina

ANEXO 05

Ode à Alegria

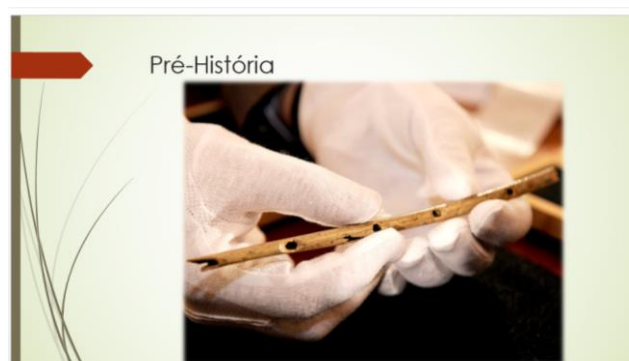
Music by Beethoven



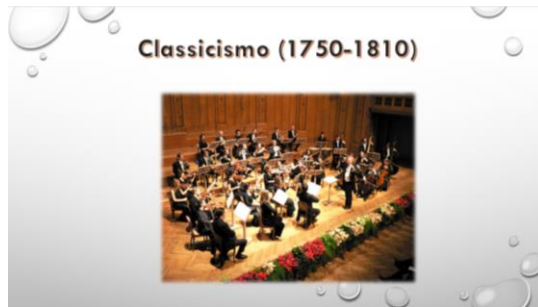
Moderate ♩ = 100

The musical score is presented in 4/4 time with a tempo of Moderate (♩ = 100). It consists of three systems of music, each with a treble clef staff and a guitar TAB staff below it. Chord diagrams for C, G, and Am are provided at the top. The score includes measure numbers 1 through 16. The first system covers measures 1-5, the second system covers measures 6-11, and the third system covers measures 12-16. The TAB staff uses numbers 0-3 to indicate fret positions and includes slurs and bar lines to indicate phrasing and structure.

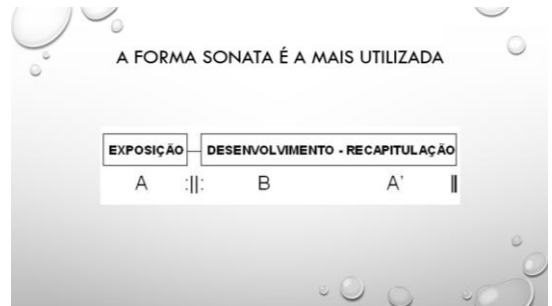
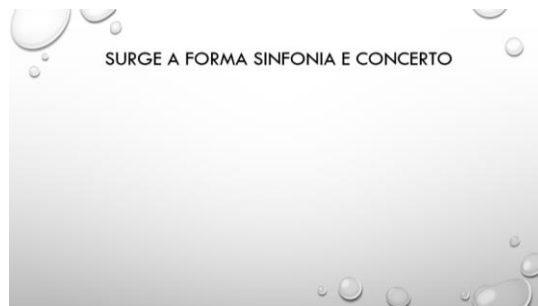

ANEXO 06



ANEXO 07



O ESTILO BARROCO CARACTERÍSTICO PELAS MELODIAS ENTRELAÇADAS, TOCADAS POR VÁRIOS INSTRUMENTOS, É SUBSTITUÍDO POR UM ESTILO ONDE UMA DAS MELODIAS É DESTACADA



AS DINÂMICAS SÃO MUITO MAIS EXPLORADAS

Term	Symbol	Effect
piano	<i>p</i>	soft
planissimo	<i>pp</i>	very soft
mezzo piano	<i>mp</i>	slightly soft
forte	<i>f</i>	loud
fortissimo	<i>ff</i>	very loud
mezzo forte	<i>mf</i>	slightly loud
fortepiano	<i>fp</i>	loud then soft
sforzando	<i>sfz</i>	sudden accent
crescendo	>>>	gradually louder
diminuendo	<<<	gradually softer



ANEXO 08

Plano de aula do 3ºano 27/02/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Forma: Ostinato; Elementos repetitivos • Ritmo: Som organizado com a pulsação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduzir padrões rítmicos mediante modelo, utilizando percussões corporais e instrumentais. ▪ Interpretar frases rítmicas em diferentes andamentos e dinâmicas, com mudanças súbitas e progressivas, em percussão corporal. ▪ Reconhecer frases rítmicas e/ou melódicas repetitivas e contrastes, em pergunta e resposta.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de um ostinato rítmico com sons corporais. • Execução do ostinato rítmico com os instrumentos Orff. • Organização do som com a pulsação. • Execução dos ostinatos com suporte áudio.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos Orff • Material sala de aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Preenchimento de uma grelha de observação direta incidindo nos domínios atitudes e valores das capacidades e dos conhecimentos científicos. (anexo 1) • Posse do material necessário para a aula (material de escrita, manual, instrumentos)

ANEXO 09

Plano de aula do 6ºano 27/02/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Forma: Diferentes Géneros Estilos e Culturas • Altura: Harmonia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar as épocas da história com a época História da Música a apresentar na aula. ▪ Executar uma peça num instrumento orff. ▪ Executar uma peça em conjunto num instrumento orff.
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de imagens organizadas em programa PowerPoint e exibidas em DataShow. • Audição de exemplos musicais alusivos História da Música Ocidental nos períodos Clássico e Romântico
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Material da sala de aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Preenchimento de uma grelha de observação direta incidindo nos domínios atitudes e valores das capacidades e dos conhecimentos científicos. (anexo 1) • Posse do material necessário para a aula (material de escrita, manual, instrumentos)

ANEXO 10

Plano de aula do 8ºano 12/03/2015

Plano de Aula	
Conceitos/ Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Altura: Acordes, Escala pentatónica
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a escala pentatónica maior e menor ▪ Executar a escala pentatónica menor ▪ Explorar acordes no instrumento musical (guitarra).
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação com tema Ode à Alegria Beethoven • Exploração do acorde Lá menor na guitarra • Teoria da escala pentatónica • Exploração da escala pentatónica menor na guitarra
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Material da sala de aula
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade • Preenchimento de uma grelha de observação direta incidindo nos domínios atitudes e valores das capacidades e dos conhecimentos científicos. (anexo 1) • Posse do material necessário para a aula (material de escrita, manual, instrumentos)