

Alexandre Manuel Costa Leitão

**Contributos para a Compreensão da
Coadjuvação de Expressão e Educação Musical,
no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento
de Escolas do Algarve**



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

Alexandre Manuel Costa Leitão

**Contributos para a Compreensão da
Coadjuvação de Expressão e Educação Musical,
no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento
de Escolas do Algarve**

**Dissertação para a obtenção de grau de
Mestre em Gestão e Administração Escolar**

Trabalho realizado sob a orientação de:

Maria Leonor A. Borges Santos Terremoto

Jorge Tomás Ferreira dos Santos



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

**Contributos para a Compreensão da Coadjuvação da
Expressão e Educação Musical, no 1.º Ciclo do Ensino Básico,
num Agrupamento de Escolas do Algarve**

Declaração de autoria do relatório

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

Alexandre Manuel Costa Leitão

Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Quando somos pais, os filhos tornam-se no maior valor da vida. Para as minhas M&M pelo tempo que retirei às nossas brincadeiras. Fica a promessa de estar mais presente.

À Ana por ter sido incansável e pela compreensão.

Às minhas parceiras de Portimão que foram um amparo, fica uma grande amizade.

A todos os professores do agrupamento em estudo, que de um modo ou outro, contribuíram para este estudo.

Aos orientadores pelo acompanhamento neste processo.

A todos os que contribuíram para eu ser quem sou.

Um muito obrigado do tamanho do mundo.

Resumo

Este estudo pretende abordar a importância da coadjuvação na expressão e educação musical (EEM) no 1.º ciclo do ensino básico (CEB) enquanto medida pedagógica para melhorar a leção de EEM. A EEM é uma disciplina do currículo do 1.º CEB com importância para o desenvolvimento global dos alunos, que habitualmente é lecionada pelos professores do 1.º CEB. Estes professores, isoladamente, referem ter algumas dificuldades no ensino desta disciplina. Este sentir por parte destes profissionais motivou este estudo e a sua pergunta de partida: será importante a coadjuvação na EEM, no 1.º CEB, por um docente especializado na área da música?

Tendo em conta a questão de partida, emergiu como objetivo geral conhecer as perceções e as práticas de coadjuvação na EEM, no 1.º CEB e os seguintes objetivos específicos: conhecer a importância da EEM; identificar as razões do diretor do agrupamento para a atribuição ou não de coadjuvação na EEM no 1.º CEB; identificar os principais constrangimentos na leção da EEM; perceber se o currículo de EEM é cumprido; saber se os professores do 1.º CEB pretendem/continuam a pretender ser coadjuvados por um professor especializado na área da música; conhecer o funcionamento da coadjuvação em EEM; identificar as vantagens e desvantagens da coadjuvação; entender a diferença de perceções entre docentes do 1.º CEB com e sem coadjuvação de professor especializado na área da música; identificar o perfil ideal do professor coadjuvante e identificar práticas e estratégias promotoras da coadjuvação no 1.º CEB na EEM.

O estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, sendo um estudo exploratório, na forma de estudo de caso, na escola do 1.º CEB de um agrupamento de escolas no Algarve. Para a recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas ao diretor do agrupamento, à coordenadora de departamento do 1.º CEB, à coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB, ao coordenador do grupo de educação musical (EM) e ao professor coadjuvante de EEM, um *focus group* com professores do 1.º CEB com e sem coadjuvação em EEM, um inquérito por questionário aplicado aos professores do 1.º CEB do agrupamento e procedemos, ainda, à análise de documentos do agrupamento

O estudo permitiu identificar os constrangimentos na leção de EEM pelos professores do 1.º CEB, com consequências no cumprimento do programa. Os resultados evidenciam que estes professores pretendem ser coadjuvados em EEM, por um professor

especialista na área da música, e que a coadjuvação em EEM é uma estratégia importante para melhorar o seu ensino, quer no que se ensina e como se ensina.

Palavras-chave: Coadjuvação; Expressão e Educação Musical; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Música

Abstract

This study aims to address the importance of co-teaching in expression and music education in primary education as a pedagogical measure to improve teaching expression and music education. Music expression and education is a subject in the primary education curriculum with importance for the overall development of students, which is usually taught by primary education teachers. These teachers, alone, report having some difficulties in teaching this subject. This feeling by these professionals motivated this study and the starting question: Whether it will be important to co-teaching in expression and music education in primary education, by a music teacher.

Taking into account the starting point, the general objective emerged to know the perceptions and practices of co-teaching in expression and music education, in primary education and the following specific objectives: to know the importance of expression and music education; to identify the headmaster's reasons for the attribution or not of co-teaching in musical expression and education in primary education; to identify the main constraints in teaching musical expression and education; to understand if the curriculum of expression and music education is fulfilled; to know if teachers in primary education intend/continue to intend to be assisted by a specialized teacher in the area of music; to know how co-teaching works in expression and music education; to identify the advantages and disadvantages of support; to understand the difference in perceptions between primary education teachers with and without co-teaching of a teacher specialized in the area of music; to identify the ideal profile of the supporting teacher and identify practices and strategies that promote co-teaching in primary education in expression and music education.

The study fits into a qualitative paradigm, being an exploratory study, in the form of a case study, in the primary school of a group of schools in headmaster's, the primary education coordinator, the primary school establishment coordinator, the music education group coordinator and the supporting teacher of expression and music education, a focus group with primary education teachers with and without co-teaching in expression and music education, a questionnaire survey applied to primary education teachers in the cluster and we resorted to document analysis of the cluster.

The study allowed us to identify the constraints in the teaching of expression and music education by primary education teachers, with consequences for the fulfillment of the program. The results show that these teachers intend to be assisted in expression and

music education by a specialist in the field of music, and that this assistance is an important strategy to improve their teaching, both in what it taught and how it is taught.

Keywords: Co-Teaching; Expression and Music Education; Primary Education; Music

Índice geral

| | |
|---|------------|
| Agradecimentos | iii |
| Resumo | iv |
| Abstract | vi |
| Índice das Tabelas | x |
| Índice de Figuras | xi |
| Índice de Apêndices | xii |
| Lista de Abreviaturas | xiv |
| Introdução | 1 |
| Parte I - Enquadramento Teórico | 3 |
| Capítulo I- Coadjuvação | 3 |
| Compreender a coadjuvação | 3 |
| Os sucessos da coadjuvação | 6 |
| As fragilidades e constrangimentos da coadjuvação | 8 |
| As potencialidades e estratégias de melhoria na coadjuvação | 9 |
| Coadjuvação em Expressão e Educação Musical | 12 |
| Formação de professores de música | 17 |
| Capítulo II- Expressão e Educação Musical | 19 |
| A Música na Sociedade | 19 |
| A música no desenvolvimento da criança | 21 |
| Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico -legislação, referencial, programa e aprendizagens essenciais..... | 23 |
| A Expressão e Educação Musical na escola | 26 |
| Pedagogia musical na escola | 27 |
| Constrangimentos da Expressão e Educação Musical na escola | 29 |
| Os benefícios da música na escola..... | 30 |
| Provas de aferição de expressões artísticas | 32 |
| Capítulo III- A Expressão e Educação Musical e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico 33 | |
| A lecionação de Expressão e Educação Musical pelo professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico | 33 |
| Formação do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na área da música..... | 35 |
| Atividades Extracurriculares de música | 37 |
| Parte II - Estudo de caso | 38 |
| Capítulo IV- Procedimentos Metodológicos | 38 |
| Objetivos..... | 38 |
| Natureza do estudo | 39 |
| Contexto de estudo e participantes | 40 |
| Métodos de recolha de dados | 40 |
| Análise de dados..... | 44 |
| Procedimentos éticos | 46 |
| Capítulo V- Apresentação e Análise dos Resultados | 48 |
| Considerações finais | 85 |
| Conclusões do estudo | 90 |
| Limitações no estudo | 91 |
| Referências | 92 |

Apêndices 103

Índice das Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1.1 – Formas de praticar a coadjuvação | 4 |
| Tabela 1.2 – Estratégias pedagógicas de vários países | 5 |
| Tabela 2.1 – Síntese da organização dos blocos que constam no programa de EEM do 1.º CEB | 25 |
| Tabela 3.1 – Matriz curricular-base do 1.º CEB | 34 |
| Tabela 4.1 – Funções e códigos atribuídos aos participantes nas entrevistas semiestruturadas | 45 |
| Tabela 4.2 – Funções e códigos atribuídos às professoras do 1.º CEB participantes no <i>focus group</i> | 45 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 2.1 – Esquema conceitual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória | 24 |
| Figura 5.1 – Grau de concordância em relação à importância da EEM no 1.º CEB | 49 |
| Figura 5.2 – Grau de satisfação dos alunos em EEM | 51 |
| Figura 5.3 – Grau de concordância de uma boa preparação para lecionar EEM | 57 |
| Figura 5.4 – Tempo semanal dedicado à EEM | 60 |
| Figura 5.5 – Fatores que constituem dificuldades na lecionação de EEM | 61 |
| Figura 5.6 – Cumprimento do programa de EEM pelas professoras do 1.º CEB | 63 |
| Figura 5.7 – Cumprimento do programa de EEM pelas professoras do 1.º CEB coadjuvadas ao longo do percurso profissional | 64 |
| Figura 5.8 – Atividades desenvolvidas no âmbito da EEM pelas professoras do 1.º CEB | 65 |
| Figura 5.9 – Professoras do 1.º CEB que planejaram com o professor coadjuvante de EEM nos últimos 3 anos letivos | 68 |
| Figura 5.10 – Tipo de atividade desenvolvida pelas professoras do 1.º CEB nas aulas de EEM coadjuvadas | 69 |
| Figura 5.11 – Implicações da coadjuvação em EEM na condução do projeto educativo da turma do 1.º CEB | 75 |

Índice de Apêndices

| | |
|--|-----|
| Apêndice I - Caracterização dos participantes no estudo | 103 |
| Apêndice II - Guião de Entrevista Semiestruturada - Diretor do Agrupamento | 108 |
| Apêndice III - Guião de Entrevista Semiestruturada - Coordenadora de Departamento do 1.º CEB | 112 |
| Apêndice IV - Guião de Entrevista Semiestruturada - Coordenadora de Estabelecimento do 1.º CEB | 117 |
| Apêndice V - Guião de Entrevista Semiestruturada - Coordenador de EM | 122 |
| Apêndice VI - Guião de Entrevista Semiestruturada - Professor Coadjuvante de EEM | 127 |
| Apêndice VII - Guião do <i>focus group</i> | 132 |
| Apêndice VIII - Formulário do inquérito por questionário | 136 |
| Apêndice IX - Dados quantitativos recolhidos das questões fechadas do inquérito por questionário | 148 |
| Apêndice X - Transcrição da Entrevista - Diretor do Agrupamento | 156 |
| Apêndice XI - Transcrição da Entrevista - Coordenadora de Departamento do 1.º CEB | 169 |
| Apêndice XII - Transcrição da Entrevista - Coordenadora de Estabelecimento do 1.º CEB | 185 |
| Apêndice XIII - Transcrição da Entrevista - Coordenador do grupo de EM | 196 |
| Apêndice XIV - Transcrição da Entrevista - Professor de EM que coadjuva em EEM | 207 |
| Apêndice XV - Transcrição do <i>focus group</i> | 218 |
| Apêndice XVI - Grelha de tratamentos de dados - Diretor do Agrupamento | 236 |
| Apêndice XVII - Grelha de tratamento de dados - Coordenadora de Departamento do 1.º CEB | 247 |
| Apêndice XVIII - Grelha de tratamento de dados - Coordenadora de Estabelecimento do 1.º CEB | 260 |
| Apêndice XIX - Grelha de tratamento de dados - Coordenador do grupo de EM | 267 |
| Apêndice XX - Grelha de tratamento de dados - Professor de EM que coadjuva em EEM | 273 |
| Apêndice XXI - Grelha de tratamento de dados do <i>focus group</i> | 279 |
| Apêndice XXII - Grelha de tratamento de dados - questões abertas do inquérito por questionário | 293 |
| Apêndice XXIII - Grelha de tratamento de dados - Análise documental | 296 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice XXIV - Informação e consentimento para participação em estudo de investigação | 300 |
|---|-----|

Lista de Abreviaturas

AEC- Atividade Extracurricular

AEC's- Atividades Extracurriculares

APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EEM- Expressão e Educação Musical

EM- Educação Musical

GCEA- Gabinete Coordenador de Educação Artística

ME- Ministério da Educação

PAA- Plano Anual de Atividades

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE- Projeto Educativo

RAM- Região Autónoma da Madeira

Introdução

O professor do 1.º CEB, também denominado de professor generalista, professor titular de turma ou monodocente, é o responsável pelo desenvolvimento do currículo no ensino básico do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Tendo que abordar todas as disciplinas previstas no currículo como o português, a matemática ou estudo do meio, na EEM expressam, aparentemente, dificuldade na abordagem por falta de conhecimentos e falta de formação, revelando insegurança e o sentimento de pouca aptidão no desenvolvimento dos conteúdos e das atividades. A este propósito, Figueiredo (2004) refere que os professores do 1.º CEB não sendo matemáticos, cientistas ou escritores lecionam matemática, ciências e português aos seus alunos, “mas normalmente não se sentem confiantes para aplicar questões . . . musicais por se considerarem desprovidos de talento” (p. 56).

A música é uma área artística bastante importante no desenvolvimento da criança, com um carácter motivador e interdisciplinar por excelência, com reconhecido valor por si própria, desenvolve a capacidade auditiva, desenvolve o ritmo, ajuda na aquisição de competências no processo de aprendizagem da escrita e da leitura, aumenta a motivação nas outras áreas, desenvolve a coordenação motora, “ajuda na formação de conceitos, no desenvolvimento da autoestima e na interação com o outro” (Goés, 2009, p. 1). Sendo reconhecidas inúmeras vantagens à música e podendo existir dificuldades na sua abordagem pelos professores do 1.º CEB, temos a questão de partida deste estudo: será importante a coadjuvação na EEM, no 1.º CEB, por um docente especializado na área da música?

Como objetivo principal, este estudo pretende conhecer as perceções e as práticas de coadjuvação na EEM, no 1.º CEB. Para atingir este objetivo foram delineados outros objetivos mais específicos: conhecer a importância da EEM; identificar as razões do diretor do agrupamento para a atribuição ou não de coadjuvação na EEM no 1.º CEB; identificar os principais constrangimentos na lecionação da EEM; perceber se o currículo de EEM é cumprido; saber se os professores do 1.º CEB pretendem/continuam a pretender ser coadjuvados por um professor especializado na área da música; conhecer o funcionamento da coadjuvação em EEM; identificar as vantagens e desvantagens da coadjuvação; entender a diferença de perceções entre docentes do 1.º CEB com e sem coadjuvação de professor especializado na área da música; identificar o perfil ideal do

professor coadjuvante e identificar práticas e estratégias promotoras da coadjuvação no 1.º CEB na EEM.

Para obter informação para responder aos objetivos propostos, enquadrado num paradigma qualitativo, desenvolvemos um estudo exploratório, na forma de estudo de caso, na escola do 1.º CEB de um agrupamento de escolas no Algarve.

Poderá a coadjuvação ser a estratégia que permite dar resposta às aparentes limitações de conhecimento específico na área da música do professor do 1.º CEB, com um trabalho de equipa entre o professor titular de turma e o professor especializado na área da música? Representarão as coadjuvações aos professores do 1.º CEB em EEM, pretendidas por Tracana (2013), “os alicerces para a melhoria do ensino da música no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p. 238)? Não menos relevante, os professores do 1.º CEB tencionarão ser coadjuvados em EEM por um professor especialista na área da música?

Com este estudo, pretendemos responder à questão de partida, querendo contribuir com um suporte que permitirá ao diretor e aos órgãos deliberativos do agrupamento tomar decisões mais esclarecidas na atribuição da medida de coadjuvação em EEM aos docentes do 1.º CEB, por um docente especializado na área da música.

É nossa pretensão que este estudo reúna um conjunto de conhecimentos mais alargados e desenvolvidos que permitam aprofundar a compreensão da coadjuvação em EEM, para melhorar a prática desta medida educativa com consequências favoráveis na qualidade do que se ensina e do que se aprende.

Este estudo está organizado em duas partes. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico, organizado em três pontos: coadjuvação; expressão e educação musical; a expressão e educação musical e o professor do 1.º ciclo do ensino básico. A segunda parte apresenta o estudo de caso, centrando-se primeiro, na apresentação e justificação dos procedimentos metodológicos e depois na análise e apresentação dos resultados e sua discussão. No final apresentamos as considerações finais com a resposta à questão de partida, apresentamos propostas de melhoria ao agrupamento em estudo, a sugestão de estudos futuros e identificamos as limitações no estudo.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo I- Coadjuvação

Compreender a coadjuvação

A possibilidade de utilizar a coadjuvação no ensino, em termos de legislação, surgiu pela primeira vez no Dec. Lei nº 46/86 de 14 de outubro, ou seja, há 35 anos. Na alínea a), do ponto 1, do artigo 8.º, foi redigido que “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;” explicitando os objetivos específicos, para este CEB, na alínea a) do ponto 3, do mesmo artigo: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

Atualmente, a coadjuvação continua a ser referida na Lei 55/2018 de 6 de julho, na alínea a) do nº1, do artigo 13.º onde se lê que as matrizes curriculares-base das ofertas educativas integram no 1.º CEB “as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, . . . bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos”.

Volta a ser mencionada no artigo 21.º, nas dinâmicas pedagógicas: “com vista à promoção da qualidade e eficiência educativas” poderá ser implementado “o trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de . . . coadjuvação entre docentes, do mesmo ano ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares”. Explicita ainda no ponto 6 do artigo 21.º que no 1.º CEB “as práticas de coadjuvação devem privilegiar as áreas da Educação Artística e da Educação Física . . . através da mobilização de docentes de outros ciclos que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas, privilegiando os recursos humanos disponíveis”.

A coadjuvação representa uma estratégia de colaboração entre professores, dentro e fora da sala de aula, mas sobretudo na sala de aula, tendo como objetivo um acompanhamento mais próximo, concreto e eficaz dos alunos para melhorar as suas aprendizagens e diminuir o insucesso escolar (Lourenço, 2018). Na perspetiva de Coelho (2014) a coadjuvação representa uma forma de pluridocência, porque a partir do momento

que estão dois professores a trabalhar com os alunos, deixa de ser considerado monodocência.

Para Obando-Castillo (2018) existem cinco possíveis tipos/modelos de *codocência*-expressão utilizada para o trabalho entre dois professores que colaboram na aula que traduziremos para coadjuvação- que apresentamos na tabela 1.1:

Tabela 1.1

Formas de praticar a coadjuvação

| Formas de praticar a coadjuvação | |
|---|--|
| Líder e auxiliar | Um professor assume a liderança da docência em sala de aula, enquanto o segundo atua como auxiliar, como acompanhante silencioso que auxilia os alunos no desenvolvimento das aulas. |
| Docência rotativa | Os professores dividem o material e cada um assume a responsabilidade de ensinar a sua parte. |
| Docência paralela | A turma é dividida em grupos e cada professor é totalmente responsável por conduzir o seu grupo, fazendo as adaptações necessárias. |
| Docência em estações | Os professores dividem a turma em grupos e ambos, em ocasiões diferentes, trabalham com os grupos. Esta técnica é utilizada nos alunos com diferentes níveis de aprendizagem, de forma que o progresso de cada grupo seja acelerado de acordo com seus ritmos. |
| Docência em grupo | Ambos os professores compartilham a planificação, ensino e avaliação. Eles apresentam os conteúdos e as atividades em conjunto, o que requer uma boa preparação, comunicação e confiança entre eles. |

Fonte: Obando-Castillo (2018, p. 98)

Estas práticas de coadjuvação poderão não ser aplicadas isoladamente, podendo os docentes optar por utilizar mais do que uma das formas referidas dependendo de fatores como a duração da aula, o domínio dos conteúdos, tipo de grupo a que lecionam, a experiência dos professores, entre outros (Obando-Castillo, 2018).

A coadjuvação é descrita como um trabalho de cooperação entre o professor do 1.º CEB e um outro, habitualmente especializado (Lourenço, 2018; Mouraz & Silva, 2000; Tracana, 2013; Vale & Mouraz, 2014). Habitualmente, a coadjuvação no 1.º CEB circunscreve-se a áreas específicas como a educação física, EM, língua estrangeira ou ao apoio de alunos com necessidades educativas integrados na turma (Alarcão, 2009). Coelho (2014) menciona ainda a expressão plástica, observando que a existência de coadjuvações está dependente dos recursos humanos disponíveis nos agrupamentos.

A opção de coadjuvação nas escolas surgiu em resposta à necessidade de existirem articulações entre ciclos e às pressões de melhoria dos resultados nas avaliações externas

(Coelho, 2014). Também com a integração do 1.º CEB nas Escolas Básicas Integradas, surgiram alguns ensaios na coadjuvação em que o convívio e a frequência do mesmo edifício, impulsionou o trabalho entre os professores do 1.º e 2.º CEB, com a partilha de materiais e desenvolvimento de atividades de apoio à lecionação, principalmente nas expressões, rompendo com o isolamento dos profissionais do 1.º CEB (Vale & Mouraz, 2014).

Analisando as práticas educativas europeias, interessa observar que a larga maioria dos sistemas de ensino europeus, utilizam a estratégia de coadjuvação ou equipas pedagógicas nos primeiros anos de escolaridade (Coelho, 2014) (Tabela 1.2). Países como a Áustria, Espanha, França, Irlanda e República Checa com a monodocência difundida, esta pode ser coadjuvada por docentes de música, línguas estrangeiras, educação física, ou alunos com necessidades especiais, áreas consideradas específicas, ressalvando que em Espanha habitualmente os professores do 1.º CEB são substituídos pelos professores especialistas (Gaspar, 2009).

Tabela 1.2

Estratégias pedagógicas de vários países

| País | Estratégia Pedagógica | Disciplinas | |
|--------------------|--|---|---|
| Espanha | Professor/tutor, coadjuvado por professores especialistas. | Educação Físico- Motora, Música, Língua Estrangeira e outras. | |
| França | Professor titular de classe, coadjuvado por professores especialistas. | | |
| Irlanda | Professor titular de classe, equipa de professores e professores especialistas. | | |
| Finlândia | Principalmente, professor titular de classe, mas também equipas pedagógicas. | | |
| República Checa | Professor generalista, professores especialistas e equipas pedagógicas. | | |
| Austrália | Professor titular de classe e professores especialistas. | | |
| Dinamarca | Professor titular de classe. | | |
| Áustria | Professor titular de classe. | | |
| Bélgica (francesa) | Professor titular de classe e equipas pedagógicas. | | |
| Bélgica (alemã) | Equipas pedagógicas. | | Enfãse nas ciências. |
| Suécia | Professor titular de turma em conjunto com professores especialistas. | | Música, Educação Físico-Motora, Língua Sueca, Inglês, Matemática, Trabalhos Manuais, Desporto e Saúde, Arte e Música. |
| Itália | Professor generalista coadjuvado ou equipas pedagógicas (de acordo com o horário de trabalho). | Coadjuvação em Língua Inglesa e Religião. | |

Fonte: Coelho (2014, pp. 23- 24)

Os sucessos da coadjuvação

A maioria dos autores que analisam a coadjuvação, avaliam-na como uma estratégia de elevado potencial de êxito, em que a colaboração representa a chave para conquistar o tão desejado sucesso dos alunos. Uma vantagem apontada, prende-se com a possibilidade de retirar o professor do 1.º CEB do isolamento da monodocência, permitindo a possibilidade de planear e criar estratégias através da colaboração entre pares (Coelho, 2014; Lourenço, 2018; Mouraz & Silva, 2000).

A coadjuvação representa uma estratégia de melhorar a prática educativa dos professores do 1.º CEB em regime de monodocência (Cebola, 2013; Costa et al., 2019a). Mais que para apoiar os docentes num ensino individualizado em sala de aula, a coadjuvação deve ser considerada uma estratégia que permite dar resposta ao desenvolvimento dos conhecimentos e ao surgimento de novas tecnologias, através de um trabalho multidisciplinar, com o objetivo de melhorar as abordagens sob uma perspetiva mais alargada e mais desenvolvida com consequências favoráveis na qualidade do que se ensina (Leite, 2000). Considera-se que o trabalho individual do docente do 1.º CEB, sem a participação de outros professores, não conseguirá ultrapassar com qualidade tudo o que é exigido no currículo, por muito habilitado que seja (Vale & Mouraz, 2014). Ao trabalhar isolado, o professor cairá na letargia ao planear e lecionar de uma forma mais repetitiva, não tendo a possibilidade de alargar o seu horizonte e conhecer métodos praticados por outros (Alves, 2016).

Através da coadjuvação é possibilitada uma aproximação profissional entre os professores, não se limitando à planificação de aulas em conjunto e à partilha de materiais, dando-lhes o privilégio de partilhar a sala de aula com um conhecimento mais profundo do trabalho desenvolvido pelo seu pares (Tadeu & Machado, 2017). Ao partilhar-se a sala de aula, não é apenas o aluno que beneficia nas aprendizagens ao ter um meio de apoio mais acessível, é também o professor que aprende com o seu colega numa construção mútua do conhecimento, tornando-se esta estratégia num elemento promotor de um serviço educativo de qualidade (Miquel et al., 2014).

A partilha da aula, por dois docentes permite, segundo Aretxaga e Palacios (2014), um ensino mais individualizado, diferenciação pedagógica com repercussões positivas na redução da segregação, diversificação de processos de intervenção, facilita a autonomia do aluno, aumenta o contato dos alunos com os professores e permite uma leção mais alargada e diversificada.

No seu estudo, Lourenço (2018), refere que a coadjuvação foi implementada pelo diretor do agrupamento, como meio de diminuir o insucesso escolar e de melhorar os resultados nas provas de avaliação externas. No decorrer da sua implementação, foi constatado que conseguiu aumentar o contacto entre os docentes e conseqüentemente, permitiu desenvolver mais adequadamente o trabalho colaborativo entre estes. Com o objetivo de “avaliar a pertinência de incorporar a coadjuvação na prática pedagógica como estratégia impulsionadora de trabalho colaborativo entre docentes...” (p. 149) concluiu que a coadjuvação representou uma forma de trabalho colaborativo, considerada relevante e vantajosa, com impacto positivo ao nível da prática pedagógica, nas alterações da prática pedagógica, na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores.

Foi verificado por Alves (2016) que na implementação inicial da prática de coadjuvação, os docentes inexperientes nesta prática inicialmente não a desejavam, por terem o entendimento que estavam a invadir o seu espaço que habitualmente sentiam como inabalável. Na análise da continuidade da prática, conclui que existiu uma “assunção da eficácia do trabalho conjunto, em sala de aula, consolidado na reflexão, supervisão e auto e heterorregulação da intervenção pedagógica, em equipa pluridisciplinar” (p. 295), destacando como principal valia o trabalho reflexivo em conjunto dos professores envolvidos.

Tadeu e Machado (2017) revelam que na generalidade, os docentes do 1.º CEB depois de praticarem a coadjuvação reconhecem que:

- Aumenta o à vontade com os colegas;
- Permite um maior conhecimento profissional dos colegas;
- Facilita o diálogo científico;
- Estimula a perda de medos e inseguranças;
- Conduz à aquisição de novas estratégias de ensino-aprendizagem;
- Incrementa a relação profissional dos docentes;
- Diminui o isolamento da profissão docente dentro e fora da sala de aula (p. 782).

Na perspetiva de Huguet (2011), a coadjuvação apresenta ainda as seguintes vantagens:

- Apoio mútuo;
- Troca de opiniões sobre os alunos no que respeita às suas dificuldades;
- Desenvolvimento de estratégias e metodologias que isoladamente não seriam possíveis;

- Apoio a docentes com menos experiência;
- Aprendizagem mútua;
- Resolução mais fácil dos problemas identificados devido à troca de ideias e à diversidade de soluções.

Abordando a ótica dos alunos, Pinho (2018) refere que a colaboração de professores em sala de aula é apreciada por terem mais que um professor na sala de aula, experimentarem outras práticas, perceberem maior qualidade nas atividades realizadas e terem maior envolvimento emocional com os professores. Esta autora apresenta ainda uma vantagem da prática de pluridocência no 1.º CEB: a de amenizar a passagem para o 2.º CEB numa dinâmica de pluridocência em contraste com a monodocência habitualmente praticada.

As fragilidades e constrangimentos da coadjuvação

Nem sempre as coadjuvações conseguem um efeito de melhoria, ressalva Leite (2000), que faz este reparo dando alguns exemplos: traduz-se num tempo livre para o docente titular de turma tratar de outros assuntos, o professor coadjuvante não ter preparação, sensibilidade ou utilizar estratégias desadequadas para a faixa etária e existir uma relação desajustada entre os docentes. Com maior ou menor sucesso, têm sido praticadas um pouco por todo o país, e não poucas vezes, a coadjuvação lecionada por um especialista resultou na desresponsabilização do professor generalista (Santos, 2007). Esta medida de colaboração entre pares poderá na opinião de Mouraz e Silva (2000) criar no docente do 1.º CEB, o sentimento de falta de qualificação na área em que é coadjuvado.

É observado por Cebola (2013), que os professores do 1.º CEB, ao partilharem a sua sala com os professores coadjuvantes, sentem-se observados na sua prática e de certo modo avaliados e, por conseguinte, nem sempre a aceitam de bom grado. Esta ideia é partilhada por Tadeu e Machado (2017), ao assinalarem a insegurança dos professores do 1.ª CEB com o acesso de outro professor à sala de aula e apontam ainda, noutras ocasiões, a subjugação do professor coadjuvante por estar num espaço que não é seu por direito.

Há a ter em conta que o trabalho isolado é preconizado há muito tempo, existindo bastante renitência em abandoná-lo (Coelho, 2014). Sem que haja vontade da implementação da coadjuvação, nem a intenção dos dois docentes em trabalhar em conjunto, sem que planifiquem juntos para saber o que fazer na sala de aula com os discentes, não faz sentido desenvolvê-la (Lourenço, 2018).

Vale e Mouraz (2014) reconhecem a importância da legislação prever a monodocência coadjuvada, no entanto, ressaltam que o sucesso da sua implementação está dependente da aprendizagem com a prática e do trabalho em equipa dos vários intervenientes educativos, sejam professores do 1.º CEB, professores especialistas, estruturas de coordenação e direção, faltando “percorrer algum caminho para que as experiências de trabalho pedagógico colaborativo se efetivem de forma a contribuir para potenciar aprendizagens entre os/as alunos/as mais enriquecedoras e significativas” (p. 99).

Na visão de Pacheco (2001) a coadjuvação como meio de substituição do monodocente não representa uma boa prática, questionando de que modo esta estratégia tem contribuído para estimular a cultura de cooperação. Para este autor, que critica o desenvolvimento de todo o currículo por um único professor e até a própria coadjuvação, deverão ser criadas equipas multidisciplinares extensíveis a todas as disciplinas e não apenas às que tradicionalmente são coadjuvadas. Na mesma linha Pacheco (2000) propõe que existam professores com valências distintas de modo a não existir o titular de turma e a equipa que o apoia, propondo uma alteração de fundo no recrutamento de professores, permitindo a contratação em função do projeto pedagógico e da equipa disciplinar necessária, ao abrigo da autonomia de escolas. Por fim, o autor aponta que os espaços físicos e os equipamentos existentes são um obstáculo, sem solução aparente, para um trabalho em equipa num único espaço físico devido à dispersão dos espaços escolares.

As potencialidades e estratégias de melhoria na coadjuvação

Como atualmente o docente do 1.º CEB já não se encontra isolado na sala de aula, devido aos projetos que integra (Coelho, 2014), podemos considerar que estão reunidas as condições para serem desenvolvidas equipas pedagógicas entre o professor do 1.º CEB, com um carácter mais nuclear e professores especialistas (Pargana, 2000). Uma enorme vantagem sugerida pelo autor anteriormente referido, seria os professores coadjuvantes serem detentores de formação no 1.º CEB e que as coadjuvações fossem estendidas a todas as áreas disciplinares. Considerando que o currículo no 1.º CEB não ficaria diminuído ao integrar a pluridocência, há a ter em conta que as opções políticas entre a monodocência e pluridocência retratam um fundamento economicista (Roldão, 2009).

A coadjuvação poderá servir, segundo Rangel (2000), como meio de ultrapassar as limitações da formação em determinadas áreas, tais como nas expressões, devendo-se

trabalhar em equipa, situação essa cada vez mais frequente e eficaz, de modo a cumprir o currículo. Monodocentes e professores especialistas deverão ser formados para trabalhar sobre as várias óticas que caracterizam o 1.º CEB, podendo estes docentes complementarem-se se trabalharem sobre a perspetiva do “desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante” (Figueiredo, 2004, p. 60).

É proposto por Mouraz e Silva (2000) substituir a expressão monodocência coadjuvada por monodocência partilhada por entenderem que a partilha deve assumir um papel mais preponderante do que fazer em conjunto. A monodocência coadjuvada está relacionada com o trabalho colaborativo e o seu sucesso dependente da “identidade profissional e seu reconhecimento pelos pares de outros ciclos e com outras formações” (Vale & Mouraz, 2014, p. 93). Posição idêntica é partilhada por Alves e Coimbra (2017) quando referem a monodocência coadjuvada como um meio de sucesso que está “muito dependente da identidade profissional, bem como da orgânica pedagógica das escolas, por via da associação ao trabalho colaborativo em comunidade” (p. 102), obtendo resultados ao nível interdisciplinar, na compreensão de outras estratégias e no aumento do acompanhamento do aluno por parte do professor.

É constatado por Santos e Miranda (2008) que, embora os professores do 1.º CEB não dialoguem habitualmente sobre os currículos e métodos de trabalho, manifestam abertura para trabalhar em equipa. Estas autoras, pretendem que a cultura institucional seja mais clara e precisa nos preceitos interligados com o trabalho colaborativo, podendo mesmo registá-los no PE, estabelecendo formalmente o empenho para ultrapassar a contradição entre o que se pretende e o que se pratica.

O trabalho colaborativo, como estratégia de sucesso, apenas alcançará os objetivos pretendidos se conseguir ser aceite e desejado pelos professores, com reconhecimento que será uma ponte para valorizar o trabalho por eles implementado, com elevada confiança nos colegas de profissão, espírito de partilha, com proveitos para os envolvidos neste processo (Cardoso, 2016). Como referem Machado e Formosinho (2016),

O ensino aprende-se fundamentalmente na interação dos profissionais e permite abordar a escola numa perspetiva de comunidade de práticos que vão atribuindo novos significados ao que fazem e perspetivar a colaboração docente como pedra basilar da construção de uma comunidade profissional de aprendizagem, orientada para o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, . . . focada na melhoria das aprendizagens de cada aluno (p. 12).

Para além da importância da colaboração entre docentes, na ótica de Obando-Castillo (2018) é importante que as direções das escolas criem condições para o desenvolvimento e fortalecimento da coadjuvação. Na perspetiva deste autor, quando é assumido o comprometimento das direções com uma aposta num contexto mais participativo e empreendedor, favorecendo a liderança distributiva e consciencializando para a potencialidade do trabalho em equipa, obtém-se maior satisfação dos envolvidos, uma diversificação das aprendizagens e melhores resultados dos alunos. Os sucessos da implementação de estratégias inovadoras, estão interligados às lideranças que têm uma importante ação “na estrutura interna da escola: as práticas pedagógicas, a estrutura organizativa, o clima e a cultura escolar” (Machado & Formosinho, 2016, p. 27).

Santos (2007) afirma que os professores do 1.º CEB identificam vantagens na prática da monodocência. No entanto, também reconhecem que impossibilita os alunos de conhecerem diferentes formas de abordar os conteúdos e isola-os no desenvolvimento do seu trabalho. Segundo este autor, estes professores valorizam a coadjuvação, considerando-a como meio de utilizar estratégias que em circunstâncias habituais não utilizariam, como meio de impulsionar novas práticas pedagógicas e como forma de ultrapassar a falta de formação em áreas mais específicas que não dominam.

A monodocência, pelas características de acompanhamento integral por um professor enquanto estratégia integradora do currículo, de bem-estar sociológico e psicológico do aluno, oferece vantagens que poderão continuar a ser garantidas no caso da pluridocência desde que sejam assegurados o trabalho colaborativo, os dispositivos de liderança e o trabalho de equipa no currículo dos alunos (Roldão, 2009).

Após terem experimentado a coadjuvação como estratégia pedagógica, foram verificadas mudanças de opinião favorável dos professores, tendo adquirido uma forte capacidade no desenvolvimento do trabalho colaborativo, não obstante, os professores identificaram propostas de melhoria para uma prática de coadjuvação com maior eficácia e melhor qualidade: reunir em espaços físicos próximos com condições, orientações da direção e das estruturas de coordenação do trabalho a realizar ao longo do ano e um tempo no horário para planear e refletir (Tadeu & Machado, 2017).

Na ótica de Roldão (2009) torna-se importante a adoção de um currículo integrado, que inclua as áreas especializadas e que a coordenação e gestão do currículo fique ao cuidado do professor responsável e da equipa de docentes.

É referido por Coelho (2014) que a coadjuvação é uma estratégia difundida em diversos países da Europa, com alguns anos de experiência, que continuam a promover

devido ao sucesso educativo, sem que se verifiquem alterações nas relações entre os professores titulares e os seus alunos. Esta autora compreende as apreensões e renitências nos monodocentes, fruto da insegurança de ter outros atores na sua sala de aula e de partilhar a sua turma com terceiros, considerando que o tempo se encarregará de esbater após experimentarem e reconhecerem as vantagens da coadjuvação.

Coadjuvação em Expressão e Educação Musical

A formação de professores do 1.º CEB parece ter uma tendência para a formação geral mais vocacionada para o ensino das áreas consideradas mais importantes: o português, a matemática e o estudo do meio (Tracana, 2013). Para a autora, urge a necessidade da coadjuvação de docentes especializados ao docente do 1.º CEB, na área da música em particular e nas áreas artísticas em geral, devido à falta de formação adequada nestas áreas. Na mesma linha, Ferreira (2017) reconhece ser importante a coadjuvação ao professor do 1.º CEB, por verificar dificuldades em acompanhar tecnicamente as atividades de EEM. Não concordamos totalmente com o autor referenciado anteriormente, quando expressa que embora a coadjuvação em EEM esteja legislada a sua implementação não é praticada, por se verificar que existem escolas com esta prática, como referido em Santos (2007).

Na perspetiva dos docentes do 1.º CEB, o ensino da música deverá ser levado a cabo pelo professor de música, com a sua colaboração, por reconhecerem a falta de formação inicial e a pouca preparação/insegurança para a sua abordagem (Costa et al., 2019a; Dias, 2011). O vocabulário intrínseco à música tais como timbre, harmonia, sistema tonal, entre outros, é completamente desconhecido para a maioria dos professores do 1.º CEB, tornando a missão destes bastante ingrata ao ter que abordar conteúdos tão singulares sem uma capacitação e apoio (Bréscia, 2011). Há que ter em conta que apenas um terço dos docentes do 1.º CEB afirmam sentirem-se preparados para lecionar a EEM (Costa et al., 2019a).

Para além da formação, na vertente do professor do 1.º CEB, existem outros fatores para a dificuldade/limitação da lecionação da EEM nomeadamente, a prioridade na lecionação de outras disciplinas, a falta de espaço adequado para a desenvolver (Dias, 2011), a extensão dos programas curriculares nas outras áreas, poucos materiais adequados e a falta de recursos humanos (Costa et al., 2019a, 2019b).

É observado por Ferreira (2017) que a EEM é sumariada no livro de ponto pelos professores do 1.º CEB. No entanto, nunca a viu ser implementada na sala de aula, ficando uma lacuna no currículo real dos alunos. Também Dias (2011) e Costa, et al. (2019b) verificam que a EEM não é habitualmente lecionada, mesmo quando é valorizada pelos professores do 1.º CEB.

Para Tracana (2013) as aprendizagens, previstas no ensino da música no 1.º CEB, possuem elementos artísticos e técnicos bastante específicos, em que a “experiência e o conhecimento do professor coadjuvante podem vir a ser fundamentais para a construção efetiva de conhecimentos musicais por parte das crianças, centrando-se na interpretação, composição e audição” (p. 57), competências que habitualmente o professor do 1.º CEB não domina integralmente e que isoladamente não consegue transmitir aos seus alunos para cumprir o currículo integral. Nesta medida, é proposto por Relvas (2009), a coadjuvação de um professor especialista na área da música ao professor do 1.º CEB como um apoio na preparação das atividades musicais, em que uma hora corresponderia ao trabalho com a turma e trinta minutos ao trabalho entre ambos para preparar as atividades. Com esta proposta, poderiam planear as atividades musicais que Vasconcelos (2006) considera fundamentais:

- “- o que os alunos vão aprender;
- como vão aprender;
- o repertório que vão estudar;
- as competências adquiridas e outros resultados da aprendizagem” (p. 7)

A planificação em conjunto, entre estes dois docentes (professor generalista e professor especialista), reveste-se de importância acrescida para o debate e definição de estratégias, sendo reconhecido, no entanto, que não é praticada de uma forma consistente e constante (Santos, 2007).

Na perspetiva de Tracana (2013) o professor que coadjuva na EEM deve ser um especialista na área da música e deve trabalhar em colaboração com o docente do 1.º CEB, nunca se devendo descurar as capacidades e deveres de cada um:

- “- professor monodocente: competências científicas e pedagógicas nas áreas das letras e das ciências exatas;
- professor especializado: competências científicas e pedagógicas da música;
- ambos: competências relacionadas com o desenvolvimento psico-motor da criança” (p. 239).

É apontada ainda a importância na prática da coadjuvação de o professor coadjuvante ter um conhecimento razoável sobre o programa no 1.º CEB, assim como, o professor generalista conhecer o programa de EEM, podendo com este conhecimento mútuo implementar mais facilmente a interdisciplinaridade entre as várias áreas. (Santos, 2007).

Na opinião de Morais (1999), o professor especialista na área da música não consegue assegurar como o professor do 1.º CEB a planificação e a seleção das atividades a desenvolver. Por esta razão, pretende que os professores do 1.º CEB assumam a sua responsabilidade enquanto promotores das atividades ligadas à música que constam no programa. Este autor defende que a música deve fazer parte da vida diária dos alunos na escola, não podendo ficar sujeita à ação exclusiva do professor especialista.

Na perspectiva de Relvas (2009) existem várias opções para fazer música, estando muitas ao alcance dos professores generalistas, podendo utilizar a música em diversos contextos ao longo do dia, com as mais variadas dinâmicas. Para o autor referenciado anteriormente, a música pode ser desenvolvida pelos professores do 1.º CEB como fazem nas outras disciplinas curriculares, deixando os alunos criar, tocar e ouvir, para estimular a criatividade, utilizá-la como meio de expressão das emoções e compreender o seu papel no meio que os rodeia.

Para Chapuis (2001) é importante que os professores generalistas utilizem a voz para cantar e o corpo para se movimentarem com os alunos nos diversos contextos, aconselhando que poderão recorrer aos professores especializados nos contextos mais complexos. Na mesma linha, Morais (1999) considera que a intervenção do especialista dever-se-á realizar pontualmente ou regularmente, apenas para a execução de projetos que não seriam possíveis executar ou ficariam mais pobres. Enquanto o ensino de um instrumento musical deverá, inevitavelmente, estar ao encargo do professor de música especializado, o professor do 1.º CEB é aquele que melhor articulará a música com as outras áreas curriculares (Relvas, 2009).

A utilização da música no ensino, segundo Bréscia (2011), deverá ter em conta dois aspetos:

- os aspetos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais;
- os aspetos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o sentido rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o

respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a sociabilização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e da movimentação (p. 14).

Seguindo o raciocínio de Chapuis (2001) e de Moraes (1999) podemos considerar que os professores especialistas terão um papel mais direcionado para os aspetos intrínsecos e os professores generalistas mais direcionados para os extrínsecos.

Segundo Moraes (1999), sem a colaboração e o entusiasmo dos professores do 1.º CEB, “não será possível dar à música o lugar que ela merece na escola” (p. 17), deixando duas questões para o caso de ser possível implementar a coadjuvação de forma generalizada:

- Caso haja a possibilidade de atribuir professores especialistas, será que existem em quantidade suficiente?

- Quais serão os critérios para a escolha das áreas que terão direito à coadjuvação?

Na perspetiva de Tracana (2013) o monodocente coadjuvado por um professor de EM, apresenta-se como a via de melhorar o ensino da música no 1.º CEB, em que a experiência e saberes com as crianças da turma do primeiro com o conhecimento artístico do segundo, permitirão edificar um ensino/aprendizagem de qualidade da música para todas as crianças.

Os professores do 1.º CEB, consideram as práticas artísticas importantes na formação dos alunos ao nível cognitivo e na sensibilidade, reconhecem que a coadjuvação pode representar um meio de as ensinar de forma mais eficaz e referem que as práticas de “monodocência coadjuvada não são sinónimo de desarticulação curricular” (Santos, 2007, p. 153).

A colaboração destes docentes tem ganhos mútuos: permite aos professores do 1.º CEB obterem conhecimentos na área da música que desconheciam existir ou não os saberiam como desenvolver; por permitir ao professor de música beneficiar da experiência que os professores do 1.º CEB possuem, melhorando a capacidade didática, a capacidade pedagógica e as atividades desenvolvidas com as crianças (Tracana, 2013).

Para Gardner (2012) as crianças devem lidar com artistas e professores de artes para conviverem com o tipo de pensamento que estes possuem, as disciplinas artísticas necessitam de serem lecionadas por quem tem um conhecimento aprofundado e as consegue desenvolver mais além. No caso específico da música precisam de um docente capaz de ser músico, capaz de “pensar musicalmente- e não apenas introduzir a música através da linguagem ou da lógica” (p. 123)

Na perspetiva de Vasconcelos (2013) o único projeto com importante relevância na música no 1.º CEB, desenvolveu-se na Região Autónoma da Madeira (RAM), tendo como impulsionador o Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA). É segundo Seabra (2012), designado como “Expressão Musical e Dramática” em que o professor generalista é coadjuvado pelo professor especialista, com quase 40 anos de implementação.

É um projeto praticado em todas as escolas do 1.º CEB da RAM, na componente curricular, fornecendo uma forte legitimação do ensino artístico no currículo dos alunos Carvalho (2016).

É referido por Mota e Abreu (2014) que o projeto tem duas vertentes:

- a curricular, desenvolvida em 60 minutos semanais, no âmbito da música e da expressão dramática;

- a extra-curricular, desenvolvida em 90 minutos por semana, com cinco opções possíveis, em que os alunos podem frequentar grupos de instrumental Orff e flauta de bísel, cordofones tradicionais da Madeira, coro, dança e teatro. As autoras alertam para a possibilidade de algumas das opções não serem desenvolvidas, caso não existam professores com as aptidões técnicas para o fazer.

Pela forma estruturada como o projeto é desenvolvido na componente das Atividades Extracurriculares (AEC's), não se verifica na RAM a indefinição curricular que é observada no continente Português neste tipo de componente (Seabra, 2012).

São incentivadas apresentações ao público com o produto do trabalho desenvolvido, de forma a dar visibilidade social ao projeto, aspeto vital para o seu sucesso/continuidade (Carvalho, 2016). Por esta razão, Seabra (2012) aponta que as aulas de EEM são muito direcionadas para a interpretação instrumental, por este motivo, nota um desequilíbrio curricular entre a interpretação e a audição e composição.

No sentido de apoiar o projeto, são desenvolvidas pela estrutura do GCEA, reuniões, workshops, supervisão e foram publicados quatro livros didáticos, para servirem de apoio no 1.º CEB, que aconselham a ser usados pelos professores (Mota & Abreu, 2014). Segundo as autoras, as aulas são preparadas em grupo, supervisionadas e são redigidos relatórios que são enviados ao Gabinete anteriormente referido.

Mesmo com algumas fragilidades, como a dificuldade de articulação com os professores titulares de turma (Seabra, 2012) e a dificuldade em manter a médio e longo prazo no projeto professores não naturais da RAM, é apontado como um projeto de referência no contexto nacional e internacional (Mota & Abreu, 2014).

Carvalho (2016) considera que a integração do ensino artístico nas práticas letivas no 1.º CEB na RAM

promove uma consciência sobre a importância que a educação pela arte tem na própria formação base das crianças e que a comunidade escolar reconhece como relevante para o desenvolvimento integral do ser humano, estimulando as ferramentas de comunicação, a criatividade, a sensibilidade estética e a interação (p. 127).

Formação de professores de música

Tracana e Vieira (2010) referem que durante muito tempo, os professores de música não possuíam grau académico superior, que os minorizava enquanto professores em relação aos homólogos de outras disciplinas e à própria disciplina de EM, representando mais um fator de diminuição da importância do ensino da música.

Segundo Mota (2014), até 1983 eram formados exclusivamente pelos Conservatórios e Academias de Música, com especializações em canto, composição ou num instrumento, sem habilitação pedagógica e didática. A autora refere que após a data anteriormente referida, a formação de professores de EM foi desenvolvida sobretudo nas Escolas Superiores de Educação para a vertente pedagógica e nas Escolas Superiores de Música e Conservatórios nas vertentes mais especializadas da música como o canto, composição e instrumento. Estas alterações na formação dos docentes na área da música, representaram um importante contributo por preparar o professor com maior qualidade pedagógica, maior sensibilidade para o contexto educacional e para a comunidade educativa, permitindo de uma forma mais estruturada desenvolver a criança enquanto pessoa (Ferreira, 2017).

A formação do professor de música deve ser adequada para permitir-lhe ter a capacidade de ensinar conteúdos de música, ser versátil instrumentalmente para conseguir ensinar a tocar, ter capacidades de direção coral para dirigir e conseguir sensibilizar para a música de modo a contribuir para a valorização da música pelos alunos e na comunidade (Pimentel, 2016).

A possibilidade de os professores especialistas na área da música poderem partilhar ideias e materiais com os professores do 1.º CEB, quer em formação contínua quer no trabalho desenvolvido em equipa, tal como é realizado ao nível internacional, conduzirá “a uma maior segurança profissional e ao crescimento da confiança e da responsabilidade

no processo de ensino-aprendizagem” (Tracana, 2013, p. 238). Deste modo o ensino da EM realizado por profissionais habilitados e conscientes, permitirá elevá-la de um mero entretenimento para um meio de expressividade que permitirá vivências no que respeita aos pensamentos e emoções (Bréscia, 2011).

Capítulo II- Expressão e Educação Musical

A Música na Sociedade

A música está associada à história da humanidade, faz parte da cultura do homem nas manifestações culturais ao nível de “hábitos, emoções, religiosidade, mitos e no processo educativo” (Barros et al., 2018, p. 2), diferencia-nos de outros animais porque faz “parte da nossa natureza, faz parte da nossa essência” (Relvas, 2009, p. sp)

Para Swanwick (2001), a música representa uma influente ferramenta de discurso, é um conhecimento que representa uma forma de sentir, pensar e estar. A música é uma forma de linguagem tão antiga quanto o ser humano, em que expressamos “as ideias sobre nós mesmos e dos outros . . . articuladas em formas sonoras” (Swanwick, 2003, p. 18).

A música é definida por Campbell et al. (2000) como

uma linguagem auricular que usa três componentes básicos: som, ritmo e timbre ou qualidade do som. É frequentemente escrita com sistemas simbólicos próprios. As inúmeras combinações desses três elementos deram origem à enorme variedade de música encontrada no mundo (p. 132).

Entre sete inteligências atribuídas ao ser humano, Howard Gardner identifica entre elas a musical (Ferrari, 2008). Gardner (2012) define inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais e comunitários” (pp. 13-14). Neste contexto, para o autor há a ter em conta que numa comunidade de caçadores provavelmente será mais valorizada a capacidade de caçar e numa comunidade de pescadores a de pescar ou navegar. Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, esclarecendo que estão habitualmente presentes em todas as pessoas, com maior ou menor capacidade em cada uma delas: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência corporal-cinestética, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal (Campbell et al., 2000). Mais recentemente, adicionou a estas inteligências a naturalista e a existencial e agrupou a interpessoal e a intrapessoal (Ferrari, 2008).

Gardner (2012) considera que as inteligências têm o mesmo grau de relevância, no entanto, reconhece que a sociedade atual sobrevaloriza a linguística e a lógico-matemática e conseqüentemente, tende a considerar mais inteligentes os que obtêm melhores resultados nos contextos que envolvam exercícios ligados às inteligências referidas.

Registamos a descrição preconizada por Champbell, et al. (2000) nas inteligências que mais se relacionam com o programa de EM, a cinestética-corporal e a musical:

-Inteligência cinestético-corporal permite que a pessoa manipule objetos e sintonize habilidades físicas. . . .

-Inteligência musical é evidente em indivíduos que possuem uma sensibilidade para a entoação, a melodia, o ritmo e o tom. . . . é a forma de talento humano que emerge mais precocemente; a razão disso é um mistério (pp. 22-23).

Todos os humanos têm aptidão musical, não é um dom exclusivo de apenas alguns predestinados, (Bréscia, 2011; Gordon, 2000; Moreira, 2012) e a sua utilização “promove e enriquece a nossa compreensão de nós mesmos e do mundo” (Swanwick, 2003, p. 18), a música é tão importante que está presente nos momentos mais significativos da nossa vida.

Qualquer pessoa que interaja com a música adquirirá aptidões suficientes para utilizar os principais elementos desta, para conseguir de forma mais ou menos habilidosa inventar, tocar ou cantar (Campbell et al., 2000).

Para Martins (2014) todas as pessoas ouvem música, a maioria aprecia-a por fazer “parte da vida social e individual, principalmente associada às festividades, ao lazer, do trabalho, da sexualidade, da religião e da cura” (p. 24), conseguindo, inclusivamente, ter influência ao nível metabólico e fisiológico.

As pessoas gostam de conviver com a música por assumir uma enorme presença e importância na sua vida, com capacidades reconfortantes, não existindo dúvidas que melhora a qualidade de vida de quem a utiliza (Goés, 2009).

A música é uma invenção da capacidade criativa dos humanos, suplanta as fronteiras da palavra ao permitir a expressão de sentimentos e emoções tais como a alegria, tristeza, momentos de vida, a própria morte, o isolamento, a vida com os outros, do amor, dos desgostos, do que desejamos, dos medos e da saudade (Bréscia, 2011).

São identificados por Loureiro (2003) cinco valores atribuídos à aprendizagem da música: “social, estético, multicultural, psicológico e tradicional” (sp).

Alan Merriam (1964: 219-27) é citado por Swanwick (2003) relativamente às funções em que a música é utilizada:

- expressão emocional;
- prazer estético;
- diversão;
- comunicação;

- representação simbólica;
- resposta física;
- reforço da conformidade a normas sociais;
- validação de instituições sociais e rituais religiosos;
- contribuição para a comunidade e estabilidade da cultura;
- preservação da integração social (p. 47).

Baseada em diversos estudos, Hallam (2010), afirma que a ligação da música ao longo da vida, beneficiará quem dela usufrui, apontando várias áreas ou competências em que as capacidades musicais poderão interagir com influência favorável:

- capacidades de percepção, linguagem e alfabetização;
- cálculo;
- desenvolvimento intelectual;
- realização geral;
- criatividade;
- desenvolvimento pessoal e social;
- desenvolvimento físico, saúde e bem-estar.

A música no desenvolvimento da criança

Ao crescer em contacto com a música, a criança terá acesso a uma linguagem cada vez mais acessível, sendo interpretada de forma distinta ao nível físico e emocional (Ralha, 2009).

Na visão de Barros et al. (2018), a música enquanto linguagem deve ser assumida desde a infância como um meio de expressividade dos sentimentos e estados de espírito. Para os autores anteriores o recurso à música para além do desenvolvimento do sentido estético, proporciona a formação da criança, o desenvolvimento da criatividade, potencia a inteligência e aumenta a capacidade cultural.

A música possui um carácter social marcante, representando um importante meio de desenvolver a identidade e a autonomia (Goés, 2009).

A musicalidade como conceito de fazer música, utilizá-la e entendê-la, está presente em todas as crianças, sendo viável e fundamental desenvolvê-la para a construção da personalidade (Moreira, 2012).

Para Góis (2009), a música assume-se como uma referência cultural, com forte presença na tradição oral onde são utilizados jogos e brinquedos musicais. Segundo a

autora, através das brincadeiras musicais, a criança desenvolve a imaginação e a capacidade de socialização.

Loureiro (2003) considera que cantar, dançar, movimentar-se e improvisar faz parte do cotidiano da criança, tornando-se num meio de desenvolver a criatividade, a imaginação e a sensibilidade.

O contacto da criança com a música permite-lhe auto descobrir-se, entender os que a rodeiam e ao próprio mundo, sendo importante que a compreenda pela frequência com que a ouve (Gordon, 2000). Num mundo com estímulos sobretudo visuais e repleto de ruído, o desenvolvimento da escuta auditiva ganha importância no seu desenvolvimento (Chiarelli & Barreto, 2005).

Posição idêntica é defendida por Ralha (2009) ao referir que a música é um excelente meio de trabalhar a audição pois através deste sentido as crianças identificam as vozes dos amigos, dos vizinhos e o seu estado de espírito, de onde vem, onde estão e o que estão a fazer, distinguem os sons da rua, dos animais, dos sons da natureza e conhecem o silêncio. Através de atividades de exploração de sons, poderá identificar, comparar, representar graficamente e reproduzi-los, adquirindo acuidade auditiva, competências de análise de sons, estimulando ainda a atenção e a concentração (Chiarelli & Barreto, 2005).

É verificado por Chapuis (2001) que há pouca preocupação com o desenvolvimento e crescimento da criança no mundo sonoro e na influência que este tem no crescimento “fisiológico, psicológico, moral, ético e estético” (p. 12). Uma compreensão limitada da música fará as crianças crescerem sem entenderem que a vida e a arte são a face da mesma moeda, limitando uma capacidade inigualável de fomentar a imaginação e a criatividade de forma destemida (Gordon, 2000).

Segundo Bréscia (2011), quando as crianças ou mesmo os adultos integram um grupo musical realizam uma atividade com características fantásticas, pois ao tocarem ou cantarem juntas, aprendem a trabalhar em conjunto, tornam-se mais condescendentes, mais colaborativas, aguardam e avançam em conjunto, aumentam o grau de conhecimento de si e dos outros, partilham situações e circunstâncias, permitindo ampliar o sentimento de pertença e o sentido de sociedade tão importante à condição humana.

Atendendo ao potencial da música, se for conseguida a ligação entre a participação em projetos musicais e a vida musical do dia a dia com as atividades musicais na escola, aumenta-se a capacidade de gerar crianças mais felizes e completas nas diversas plenitudes (Ramos, 2017).

A melhor compreensão do funcionamento do cérebro, segundo Hallam (2012), permite entender de forma mais concreta como a música interage com as outras competências. Esta autora explica que a “fala e a música partilham uma série de processamentos” (p. 29), em que as crianças com formação musical adquirem competências mais desenvolvidas na perceção auditiva e na codificação inicial do som linguístico, a capacidade de leitura da música melhora a consciência fonémica e a aquisição de competências de literacia e que a interpretação através de notação de canções com ritmos corporais, ajuda na compreensão da leitura.

Chiarelli e Barreto (2005) observam que a criança ao desenvolver a sensibilidade auditiva através dos sons e ao trabalhar ritmos na leitura, na interpretação ou na audição, contribuirá para o desenvolvimento cognitivo/linguístico e ao dançar e ao usar gestos nos contextos musicais, desenvolverá capacidades rítmicas e motoras importantes no desenvolvimento psicomotor que contribuirá para a leitura, escrita e para a concentração.

É entendimento do sistema educativo ensinar música nas escolas a todas as crianças, de modo a proporcionar esse conhecimento e desenvolver competências musicais “numa perspetiva do desenvolvimento global das capacidades inatas do ser humano” (Relvas, 2009, p. sp).

Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico -legislação, referencial, programa e aprendizagens essenciais

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, refere no ponto do artigo 2.º que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”. Esta mesma lei aponta a educação artística como a relevante no desenvolvimento da criança ao nível da sua formação integral (Machado, 2012), “estimulando as ferramentas de comunicação, a criatividade, a sensibilidade estética e a interação” (Carvalho, 2016, p. 127). Ainda nesta Lei, interessa referenciar que no 1.º CEB existe a responsabilidade de desenvolver entre diversas disciplinas a expressão musical.

No Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, o referencial, designado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), apresenta 10 competências, conforme consta na figura 2.1 entre as quais destacamos a mais direcionada para a área artística, a sensibilidade e estética artística. As competências estão interligadas, sem graus de importância distintos, sendo desenvolvidas através dos conhecimentos, capacidades e atitudes, contribuindo como um todo para o desejado PASEO.

Figura 2.1

Esquema conceitual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho

Existindo diversas referências às artes, regista que os alunos deverão ter competências da utilização da linguagem musical e que deverão relacionar-se em grupos musicais.

Na matriz curricular base do 1.º CEB, que se encontra em anexo na Lei 55/2018, de 6 de julho, lê-se que em qualquer dos anos de escolaridade deste ciclo, são atribuídos cinco tempos semanais à educação artística (artes, expressão dramática/teatro, dança e música) e à educação física. A distribuição destes tempos pelas diversas disciplinas do currículo, ficam ao critério da escola no âmbito da sua autonomia.

A Música incluída no currículo do 1.º CEB, é referenciada como área disciplinar no documento curricular *Organização Curricular e Programas-1.º ciclo* (Ministério da Educação, 2004), do 1.º CEB do Ensino Básico, com a designação de EEM.

O programa de EEM está organizado em dois blocos (Tabela 2.1):

- o bloco de jogos de exploração que é desenvolvido com o recurso à voz, ao corpo e aos instrumentos;
- o bloco da experimentação, desenvolvimento e criação musical no qual há lugar à abordagem das capacidades musicais, nomeadamente o desenvolvimento auditivo, expressão e criação musical e representação do som.

Para cada recurso e capacidade, estão definidos um conjunto de objetivos, com indicação dos anos de escolaridade em que deverão ser lecionados.

Tabela 2.1

Síntese da organização dos blocos que constam no programa de EEM do 1.º CEB

| Síntese da organização do programa de EEM do 1.º CEB | |
|---|---|
| Bloco 1 Jogos de Exploração | Recursos -Voz -Corpo -Instrumentos |
| Bloco 2 Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical | Capacidades Musicais -Desenvolvimento auditivo -Expressão e criação musical -Representação do som |

Fonte: Organização Curricular e Programas-1.º ciclo (Ministério da Educação, 2004)

Parece-nos relevante constatar que a EM é dirigida sobretudo ao sentido auditivo (Swanwick, 2003), devendo, segundo diversos autores, ser edificada em torno da composição, audição e interpretação, nunca ignorando as vivências musicais dos alunos (Mota, 2014).

As aprendizagens serão conseguidas através de ações que envolvam a audição, a prática vocal, a prática instrumental, o movimento corporal, a experimentação, a improvisação e a composição, com integração/interação, quando possível, na relação com outras áreas do saber, na realização de projetos artísticos, na criação de materiais digitais e outros tipos de materiais, na avaliação das práticas, na promoção de parcerias e trabalho em rede (Vasconcelos, 2006).

Mais recentemente, com o Despacho nº 6944-A/2018 de 19 de julho, foram homologadas as aprendizagens essenciais na Educação Artística-Música com o objetivo de articular com o Perfil do Aluno já referenciado. Este documento de orientação base, classifica a música como um meio excepcional no “desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (Ministério da Educação, 2018, p. 2). As aprendizagens essenciais são estruturadas a partir de três domínios/organizadores:

- i- Experimentação e criação: explorar material sonoro, compor e improvisar;
- ii- Interpretação e comunicação: tocar, cantar, movimentar-se e apresentar publicamente as interpretações;

iii-Apropriação e reflexão: distinguir, identificar e utilizar conceitos musicais em audições e em conceitos teóricos.

Os domínios descritos foram desenvolvidos com base no currículo da música refletindo três grandes áreas interdependentes, a Audição, a Interpretação e a Criação/Improvisação.

Analisando as aprendizagens essenciais, constata-se que no seu desenvolvimento pretende-se que as crianças desenvolvam a criatividade, entendam as funções da música no meio envolvente e no mundo e a compreendam como um meio de comunicação emocional, não se resumindo à aprendizagem de canções ou de animação (Soares, 2012).

Com o ensino da música não se deseja apenas desenvolver

as habilidades, mas sim um ensino da música que ligue os aspetos científicos da música com os aspetos artísticos, de forma a conciliar o saber e as capacidades com a sensibilidade e a criatividade, através de vivências musicais capazes. Não só de despertar nas crianças o gosto pela música, mas também o de desenvolver a sua personalidade (Reis, 2012, p. 26).

A Expressão e Educação Musical na escola

Por ser na escola que as crianças convivem e partilham as suas vivências, esta instituição possui uma função relevante no ensino da música, para formar cidadãos conscientes e conhecedores (Martins, 2014).

Educar através da arte é um conceito bastante antigo que remonta à antiguidade clássica (Bréscia, 2011). Para a autora, esta ideia ganhou ênfase com o livro “Educação pela Arte” do pedagogo Herbert Read, na segunda metade do século XX, em que propunha uma educação mais virada para os sentimentos através das artes em detrimento da educação formal e mais lógica.

O ensino da música na escola tem como objetivo formar o aluno/criança contribuindo na construção da sua personalidade, melhorar a sua cultura geral, aumentar as suas capacidades e desenvolver a sua sensibilidade musical (Goés, 2009).

Na perspetiva de Bréscia (2011) a aprendizagem de música na escola “além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo” (p. 74).

Concordamos com Relvas (2009) ao afirmar que na escola, o desenvolvimento da música pode ser realizado em qualquer contexto e em qualquer momento, tendo um enorme potencial interdisciplinar. Para o autor a música é lecionada no 1.º CEB porque é um sistema simbólico dos nossos sentimentos, ligada à nossa vida emocional; as estruturas e padrões musicais desencadeiam em cada pessoa associações e significados; . . . há várias inteligências que precisam ser desenvolvidas e a musical é uma delas (sp).

Rocha (2012) reconhecendo os benefícios que a música possui, ao nível cognitivo, social e emocional, no bem-estar físico e psíquico e nos benefícios na compreensão de outras áreas, suporta que estes argumentos não deverão ser por si próprios a validação para a música fazer parte do currículo escolar. Para o autor “ouvir, tocar e compor é essencial para o ser humano” (p. 64) e este deve ser o argumento, que está demonstrado pelo valor na história da humanidade.

Pedagogia musical na escola

Segundo Vasconcelos (2006), no contexto de definição de orientações programáticas para a música no 1.º CEB, no âmbito das aprendizagens essenciais, o desenvolvimento da literacia musical é apresentada como o grande propósito da EEM nas escolas do 1.º CEB.

A literacia musical para além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música, engloba também competências da leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões . . . da aprendizagem musical (p. 5).

O ensino da música tal como o conhecemos na atualidade, resulta de uma série de intervenções importantes, ao longo do século XX, por um grupo de pedagogos musicais tais com Dalcroze, Kodaly, Willems, Orff, Maurice, Susuki, Denkmann, Paynter, Shafer e Wuytack que moldaram a forma de ensinar, de pensar e selecionar o repertório (Mateiro & Ilari, 2012).

Canhão (2002) refere que Edgar Willems foi o primeiro pedagogo a introduzir um conceito de pedagogia musical moderno, devido aos estudos ligados à psicologia infantil e à relação entre a música e o ser humano, tendo surgido posteriormente outros métodos pedagógicos como o de Orff, Ward, Kodally e mais recentemente o de Gordon. Para o

autor anteriormente referido estes métodos têm uma característica em comum: “a criança é o denominador comum para onde convergem as atenções” (p. 12).

Kodaly, um pedagogo musical de grande relevo, citado por Mateiro e Ilari (2012) afirma que as aulas de música deverão “propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão” (p. 57).

Para Gardner (2012) “a aprendizagem artística contrasta nitidamente com a maioria das disciplinas escolares tradicionais” (p.120), enquanto Bréscia (2011), atribui especificamente à disciplina de música, um perfil tão concreto que nenhuma outra disciplina conseguirá colmatar.

Oliveira e Boal-Palheiros (2017) referem Wuytack, um dos pedagogos de referência no século XX, ao considerarem a forma como a criança se expressa na EM:

Para Wuytack, a educação musical integra três formas de expressão artística: verbal (poesia, drama, teatro), musical – vocal e instrumental (cantar, tocar, criar, improvisar) e corporal (movimento, mímica, dança). A voz e o corpo das crianças são instrumentos naturais e são, por isso, o primeiro meio de expressão musical. Os instrumentos musicais são uma extensão do corpo, não substituindo, mas enriquecendo, a expressão vocal” (p. 99).

Campbell et al. (2000) exemplificam algumas possibilidades que poderão ser utilizadas na sala de aula para aprender música e utilizá-la no contexto educativo:

- ouvir música, para utilizar como meio de analisar as suas características, como meio de movimento, meio de associar palavras e desenhos ou simplesmente para a ouvir. Pode ainda ser utilizada como meio de estimular a criatividade, associar às emoções ou facilitar mudanças de tarefas.
- utilizar o ritmo da música para uma assimilação de competências e coordenação mais eficiente em situações interligadas ao movimento motor;
- construir instrumentos musicais para compreender a própria música, podendo recorrer à reciclagem de materiais diversos;
- tocar instrumentos musicais para permitir aos alunos trabalhar a solo ou em grupo, podendo improvisar, produzir pequenas composições e acompanhar músicas;
- usar tecnologias nos diversos contextos musicais.

Constrangimentos da Expressão e Educação Musical na escola

Desde há muito que a EM atravessa uma conjuntura complicada na escola devido ao tempo que lhe é dedicado, ao elevado número de crianças nas salas de aula e devido à falta de importância que lhe é dada pelos diversos agentes educativos e legislativos (Gordon, 2000).

Costa, et al. (2019a) constataam que a EEM não é lecionada com frequência e a sua prática é limitada. A excessiva importância do português e da matemática em detrimento das disciplinas artísticas, entre elas a EEM, são sinal de necessidade de mudanças na educação (Jardim, 2017). A substituição das atividades musicais por outras consideradas mais importantes e a falta de profissionais especializados nesta área é encarada como uma contrariedade (Goés, 2009).

O desenvolvimento da criatividade, um dos importantes objetivos previstos na EEM, não é explorado pela larga maioria dos docentes (Moreira, 2012). Perde-se assim, a possibilidade de conseguir pessoas mais criativas com um pensamento diferente, que vivem de forma distinta, mais entusiastas e apaixonadas pelo que fazem (Gardner, 2012).

Chambell, et al. (2000) mencionam que os programas curriculares demasiado centrados no desenvolvimento de competências linguísticas e matemáticas não permitem desenvolver convenientemente as outras inteligências e capacidades. “Assim, muitos alunos que não conseguem demonstrar as inteligências académicas tradicionais ficam confinados à baixa estima e os seus pontos fortes podem permanecer não-percebidos e perdidos, tanto para a escola quanto para a sociedade em geral” (p. 21).

As dificuldades de aprendizagem manifestadas em sala de aula, poderão advir, segundo Morais (2019), da pouca estimulação da criatividade, no não desenvolvimento da competência de escuta, na falta de concentração, na pouca motivação e pouco comprometido com a aprendizagem. Esta autora aponta que através da música os professores conseguem uma maior adesão dos alunos às atividades, na melhoria das aprendizagens e na integração dos alunos com dificuldades. Reforçando esta ideia, nas observações preconizadas por Sampaio (2018), nas aulas com práticas de atividades artísticas os alunos mantiveram-se quase na totalidade, motivados e atentos.

Na perspetiva de Gardner (2012), a escola deverá ter como objetivo desenvolver as várias vertentes de inteligência e capacidades com o mesmo grau de importância, para tornar as crianças mais competentes e mais motivadas, contribuindo conseqüentemente para uma melhor escola e uma melhor sociedade.

A Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) considera ser necessário que o Ministério da Educação (ME) intervenha para resolver as limitações existentes na qualidade do ensino artístico e na EEM, questionando “quando serão criadas as condições para que as escolas e agrupamentos, no seu quadro de autonomia, possam investir no desenvolvimento de uma verdadeira educação artística no 1.º ciclo do ensino básico?” (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2019, p. 6).

Os benefícios da música na escola

A música representa um meio insubstituível para a função pedagógica do professor no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, com um alargado leque de atividades para explorar, podendo ser adaptadas em conformidade com a idade da criança, tendo repercussões ao nível da “psicomotricidade, ludicidade, motivação para a leitura e escrita, sonoridade, ritmo, vocabulário e na linguagem como um todo” (Barros et al., 2018, p. 1).

Para Góes (2009) o ensino da música na sala de aula, tem um carácter motivador bastante elevado, tem um contributo interdisciplinar inigualável, é assumido como um meio para a aquisição de competências de leitura e escrita, ajuda na aquisição de conhecimentos em diversas áreas, melhora a coordenação motora, é um meio de estimular a relação com os outros e de melhorar a confiança em si própria.

Alguns autores sublinham nos seus estudos que a música é assumida como uma ferramenta no desenvolvimento das aprendizagens e capacidades pela sua essência lúdica (Mateus, 2018; Sampaio, 2018). Ao ser lecionada interdisciplinarmente contribuirá para a “aquisição de competências, refletindo-se no resultado da avaliação das várias disciplinas” (Moreira, 2012, p. 362).

Pela fácil capacidade que a música têm em se relacionar com as outras áreas, Reis (2012) e Barros et al. (2018) propõem que os professores prevejam a interdisciplinaridade nas planificações, para promover esta potencialidade.

Na perspetiva de Gordon (2000), a EM vale por si própria, sem estar dependente de valorizar ou não outras áreas, por não existir “outra disciplina que possa ensinar as pessoas a usar o seu potencial de audição para melhorar a sua qualidade de vida” (p. 26).

No contexto das crianças com necessidades educativas, a EEM assume um papel catalisador na integração e desenvolvimento global, com um forte potencial ao nível da psicomotricidade, ao nível da diminuição da ansiedade, de problemas comportamentais, na melhoria da relação com os pares e adultos e na aceitação pelos outros. (Mateus, 2018).

O aspeto lúdico associado à música permite que seja frequentemente utilizada pelas crianças nas brincadeiras, no dia a dia, em que joga, explora, toma opções, socializa e interage com notórios impactos na socialização, na linguagem, no pensamento e no próprio saber (Barros et al., 2018).

Utilizar a música no processo educativo com o propósito de impulsionar as boas relações entre as crianças e estimular a autoconfiança, apresenta-se como uma estratégia de sucesso, pois a utilização de atividades em grupo no âmbito da audição, composição e interpretação, vinculará os laços de quem as realiza com ótimos benefícios no contexto social e também na área da musicoterapia (Swanwick, 2003)

Os resultados favoráveis conseguidos na aprendizagem de música pelas crianças na escola, justificam-se por facilmente poderem utilizar a natureza lúdica que lhe é associada (Bréscia, 2011).

Há uma distinção de funções na utilização da música em casa e na escola no que respeita à audição: em casa num contexto informal, ouve por iniciativa própria, com maior ligação ao prazer, tendo uma incidência mais relevante nos aspetos emocionais e sociais enquanto que na escola, habitualmente é utilizada num contexto mais direcionado para o desenvolvimento cognitivo (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002).

Canhão (2002) refere a importância das expressões e da música para obter resultados no domínio afetivo:

Estamos certos que uma definitiva implementação das expressões, vertente capital para um face a face com o rosto mecanicista da época, na qual a música pesa como um maná que toca as mais recônditas cordas do ser humano, fonte inenarrável de onde brota o amor e a alegria . . . pode transformar-se numa das mais benéficas forças para restituir à criança grande parte daquilo que o mundo lhe sonega. Todos sabemos que os afetos são, hoje em dia, um outro pão para as carências da sua existência (p. 13).

São identificadas, resumidamente, as razões pelas quais, a música deverá ser lecionada na escola:

- Conhecer música é importante;
- A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein;
- A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida;
- A música é criativa e auto-expressiva, permitindo a expressão de nossos pensamentos e sentimentos mais nobres;

- A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras;
- A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo;
- A música melhora a aprendizagem de todas as matérias;
- A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável;
- A música exalta o espírito humano (Campbell et al., 2000, p. 147).

Provas de aferição de expressões artísticas

No 2.º ano do 1.º CEB, têm sido aplicadas anualmente provas de aferição na EEM, na expressão plástica, na expressão dramática e na expressão físico-motora. É referido por Vigário e Cabral (2017) que este tipo de provas externas não têm repercussões nas avaliações finais do aluno, servindo para “cumprir finalidades de caráter político, regular os sistemas, monitorizar a avaliação do sistema educativo nacional, assegurar a prestação de contas das escolas e dos educadores” (p. 622). Para estes autores existem dúvidas sobre a importância e os resultados deste tipo de provas, embora verifiquem que foram ativadas estratégias nas escolas para melhorar as prestações dos alunos. A APEM num parecer sobre estas provas, critica a forma como são realizadas por não irem ao encontro dos objetivos propostos e por criarem frustração nas crianças durante a sua aplicação (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2019).

Capítulo III- A Expressão e Educação Musical e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A lecionação de Expressão e Educação Musical pelo professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor do 1.º CEB, é também designado por generalista ou monodocente por habitualmente ser o responsável por lecionar todas as disciplinas no 1.º CEB (Alves, 2016). Em regime de monodocência ou beneficiando de apoios por parte de outros docentes, é o responsável integral pelo desenvolvimento do currículo de uma forma articulada e pelas opções pedagógicas no processo de ensino na turma (Formosinho & Machado, 2018).

Sendo a EEM uma área curricular como a matemática ou o português (Relvas, 2009; Soares, 2012) no 1.º CEB, é habitualmente desenvolvida pelo docente titular de turma, sendo considerada uma disciplina com uma “linguagem de difícil compreensão e ensino” (Costa et al., 2019a, p. 95). O professor do 1.º CEB, afirma que a EEM é demasiado específica para ser compreendida, criando uma série de “equivocos e preconceitos” (Figueiredo, 2004, p. 56) por estes se considerarem desprovidos de talento nesta área, sem confiança na abordagem dos conteúdos e sem os conhecimentos adequados para a lecionar adequadamente (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2009).

Os docentes do 1.º CEB consideram a música bastante importante para os alunos no que respeita ao “desenvolvimento de competências musicais e artísticas, o desenvolvimento da capacidade de memorização e o equilíbrio emocional, o desenvolvimento global do aluno, a capacidade de atenção/concentração e o relaxamento e descontração do aluno” (Costa et al., 2019b, p. 90). Também Sampaio (2018) refere que estes professores consideram a música em particular e as áreas artísticas em geral como indispensáveis na formação da criança, por contribuir como meio de expressão na construção do pensamento e da personalidade.

Segundo Carvalho e Condessa (2017) os professores do 1.º CEB recorrem sobretudo à utilização das canções como o principal meio de melhorar as aptidões musicais dos seus alunos.

É reconhecido pelos monodocentes que a articulação/interdisciplinaridade com outras disciplinas consegue “despertar no aluno a atenção, concentração, motivação e criatividade, conduzindo-o a uma aprendizagem significativa” (Sampaio, 2018, p. 169).

Uma observação importante a ter em consideração, prende-se com o facto da larga maioria dos professores do 1.º CEB terem a noção que os seus alunos gostam das aulas onde se desenvolvem as atividades musicais/artísticas (Figueiredo, 2004). No entanto, o currículo de EEM não é desenvolvido com a mesma seriedade que noutras disciplinas (Reis, 2012). Para Sampaio (2018) a menor quantidade de horas, previstas no horário dos alunos, para desenvolvimento de EEM em comparação com o português, a matemática ou o estudo do meio é um dos motivos que contribuem para a sua desvalorização.

Ao analisar a carga horária prevista na matriz curricular -base do 1.º CEB, conforme registado na tabela 3.1, é verificado que são destinadas sete horas a português, sete horas a matemática, três horas a estudo do meio e cinco horas à educação artística (que contempla as artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música) e educação física.

Tabela 3.1

Matriz curricular-base do 1.º CEB

| Componentes de currículo | Carga Semanal em horas |
|---|-------------------------------|
| -Português | 7 |
| -Matemática | 7 |
| -Estudo do Meio | 3 |
| -Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) -Educação Física | 5 |
| -Apoio ao Estudo -Oferta Complementar | 3 |
| -Inglês (apenas no 3.º e 4.º ano) | 2 |

Fonte: Matriz curricular-base do 1.º ciclo in Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho

Na perspetiva de Gardner (2012) uma outra possível razão para a desvalorização da música e das artes na escola prende-se com a dificuldade de as testar formalmente, como nas disciplinas ditas mais formais.

Os professores do 1.º CEB reconhecem que nem sempre abordam adequadamente o currículo de EEM por motivos já identificados anteriormente, nomeadamente por falta de conhecimento, por falta de tempo devido à extensão dos programas nas diversas disciplinas ou até por falta de material específico (Costa et al., 2019a, 2019b). Moreira

(2012) vai mais longe ao referir que a EEM raramente é lecionada por ser-lhe atribuída um menor valor em relação às outras áreas curriculares.

Mendes (2018) ao realizar atividades de música na sala de aula, constatou que os alunos não estavam habituados a explorar esta área. No entanto, observou muita adesão e motivação dos alunos às atividades musicais propostas. Para Pacheco (2000) a desvalorização e pouca rentabilização das disciplinas de expressões em relação às disciplinas consideradas estruturais, resulta numa diminuição do currículo do aluno.

Para Dias (2011) confunde-se frequentemente o verdadeiro desenvolvimento do currículo de EEM com a interpretação de canções, a utilização de músicas gravadas e a improvisação de coreografias para serem apresentadas em festas ou para reforçar outras áreas curriculares.

Relativamente à importância atribuída pelos professores do 1.º CEB à EEM e às outras disciplinas artísticas, verifica-se que são lecionadas com frequência nas últimas aulas do dia, reservando as primeiras horas do horário para português, matemática e estudo do meio (Pacheco, 2000) por serem as horas onde existirá maior facilidade na aquisição das aprendizagens (Teixeira, 2016).

Segundo Relvas (2009) existe a ideia generalizada nos professores do 1.º CEB de não possuírem musicalidade, no entanto, o autor refere que continuam a desenvolver atividades musicais com os seus alunos.

A EEM e outras expressões artísticas, são por vezes lecionadas como disciplinas isoladas, e noutras são implementadas pela sua capacidade interdisciplinar servindo de apoio e motivação à aprendizagem das áreas curriculares mais importantes, sendo utilizadas como um meio e não um fim (Sampaio, 2018). Uma contrariedade para a aplicação da interdisciplinaridade na sala de aula prende-se com a organização dos tempos atribuídos a cada área disciplinar, no horário dos alunos, de forma rígida, em contracorrente com estratégias adotadas em países da Europa do Norte, que implementam projetos por temas com o envolvimento de diversas áreas (Teixeira, 2016).

Formação do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico na área da música

Nas dificuldades apresentadas no ensino de EEM pelos professores do 1.º CEB, são apontadas lacunas de formação nesta área (Figueiredo, 2004; Martins, 2014; Soares,

2012; Tracana, 2013), em que sentem bastantes limitações na lecionação e temem errar na transmissão de conteúdos (Costa et al., 2019a; Tracana, 2013).

Os docentes do 1.º CEB, habitualmente apontam que a qualidade deficitária da música na sua formação inicial não corresponde às suas expectativas e necessidades, no entanto, mesmo tendo noção desta realidade, não frequentam formação continua nesta área de modo a conseguir conhecimentos mais sólidos (Costa et al., 2019a).

Na formação de professores, as instituições de ensino superior, cumprindo as orientações da tutela, definem de forma autónoma os planos de estudos para os cursos que servirão de formação inicial dos professores do 1.º CEB, sendo observado que a maioria atribui o mesmo número de horas à didática da matemática, do português, do estudo do meio e das expressões (Vieira & Damião, 2014). Importa salientar que enquanto o português, a matemática e o estudo do meio correspondem a uma disciplina, as expressões englobam simultaneamente a expressão musical, dramática, plástica e físico-motora, conforme consta no documento curricular, “Organização Curricular e Programas-1.º ciclo” (Ministério da Educação, 2004). Mais recentemente, no Decreto-Lei 55/2018, a música está integrada com as artes visuais, expressão dramática/teatro e a dança numa área denominada educação artística.

Ferreira (2017) considera que pela natureza da sua atividade, o professor do 1.º CEB confronta-se com uma variedade de exigências inerentes ao ensino de diversas áreas, em que a formação inicial não consegue por si responder a todas as solicitações exigidas à atividade docente. Para o autor referido, o professor do 1.º CEB deverá procurar conhecimentos através da reflexão, investigação e formação, para responder ao carácter multifacetado e diversificado que lhe é imposto ao longo do seu desempenho profissional.

Embora a formação do professor do 1.º CEB não consiga suprimir a necessidade de um professor especializado em música, deverá permitir-lhe desenvolver um trabalho minimamente adequado com os seus alunos (Beineke, 2011). Também Relvas (2009) considera os professores do 1.º CEB capacitados para lecionar a EEM, por serem os que melhor conseguem articulá-la com as outras áreas do saber.

Sendo os professores do 1.º ciclo detentores da mesma habilitação, o desenvolvimento da EEM na sala de aula vai variar consoante o perfil e a qualificação de cada um, com uma maior ou menor capacidade e vontade na lecionação desta disciplina (Sampaio, 2018).

Atividades Extracurriculares de música

Pelas dificuldades expostas na lecionação da EEM pelos professores do 1.º CEB, é observado que frequentemente delegam o desenvolvimento da área da música nos técnicos das Atividades Extracurriculares (AEC) (Costa et al., 2019a; Moreira, 2012; Tracana, 2013), sendo apontado que raramente se verifica uma articulação do professor titular de turma com estes técnicos, (Costa et al., 2019a; Moreira, 2012). No mesmo sentido, Alarcão (2009) aponta que as Expressões, onde se inclui a EEM, são por vezes remetidas para as AEC por ser dada prioridade ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, embora a legislação as inclua no currículo de forma clara e inequívoca, com objetivos bem definidos.

O Conceito de AEC surge na conjuntura das Escolas a Tempo Inteiro (Amador, 2014; Machado, 2012; Vasconcelos, 2013) em 2006, redigido no Despacho nº 12591/2006 de 16 de junho de 2006, com os objetivos de oferecer atividades complementares ao currículo do 1.º CEB, “nos domínios do ensino do inglês, atividade física e expressões artísticas, e . . . adaptar o tempo de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias” (Amador, 2014, sp).

A responsabilidade da implementação das AEC’s ficou a cargo das câmaras municipais em conjunto com as escolas enquanto que a contratação dos técnicos necessários para as desenvolver, ficou ao encargo das câmaras municipais, de associação de pais ou de empresas privadas (Moreira, 2012).

Num contexto de promoção das aprendizagens, foram introduzidas novas áreas disciplinares entre elas a música, que possibilitaram o contato das crianças do 1.º CEB com outros professores, para além do professor titular (Formosinho & Machado, 2018). É referido por Machado (2012) que o desenvolvimento das AEC’s ficaram a cargo dos técnicos e a supervisão na competência do professor titular de turma

Uma contrariedade no desenvolvimento da AEC de música foi a contratação de técnicos com formação inadequada nesta área por não existirem em número suficiente para as necessidades (Machado, 2012; Moreira, 2012).

Parte II - Estudo de caso

Capítulo IV- Procedimentos Metodológicos

Temos como objetivo neste capítulo apresentar as opções metodológicas para responder à questão de partida que orienta/preside ao estudo: Será importante a coadjuvação na EEM, no 1.º CEB, por um docente especializado na área da música?

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003) uma pergunta de partida bem concebida representará uma enorme vantagem na preconização do estudo, permitindo “trabalhar eficazmente a partir dela e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder” (p. 35) servindo de guia para o início da investigação.

Apresentaremos seguidamente os objetivos que pretendemos alcançar, a natureza do estudo, o contexto de estudo e participantes, os métodos de recolha de dados, a forma como analisámos os dados e os procedimentos éticos adotados.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2003) “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (p. 31).

Objetivos

Da pergunta de partida resultou o objetivo geral deste estudo: Conhecer as perceções e as práticas de coadjuvação na EEM, no 1.º CEB.

Do objetivo geral deste estudo decorreram os objetivos específicos que foram delineados no sentido de aprofundar os conhecimentos nas diversas visões e conceções sobre a temática escolhida:

- i) Conhecer a importância de EEM na perspetiva do diretor do agrupamento, lideranças intermédias, do professor coadjuvante de EEM e dos professores do 1.º CEB;
- ii) Identificar as razões do diretor do agrupamento para a atribuição ou não de coadjuvação na EEM no 1.º CEB;
- iii) Identificar os principais constrangimentos na lecionação da EEM;
- iv) Perceber se o currículo de EEM é cumprido;
- v) Saber se os professores do 1.º CEB pretendem/continuam a pretender ser coadjuvados por um professor especializado na área da música;
- vi) Conhecer o funcionamento da coadjuvação em EEM;

- vii) Identificar as vantagens e desvantagens da coadjuvação;
- viii) Entender a diferença de perceções entre docentes do 1.º CEB com e sem coadjuvação de professor especializado na área da música;
- ix) Identificar o perfil ideal do professor coadjuvante;
- x) Identificar práticas e estratégias promotoras da coadjuvação no 1.º CEB na EEM.

Natureza do estudo

Face aos objetivos que pretendemos atingir e pela forma como foi desenvolvido, este estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, sendo um estudo exploratório, na forma de estudo de caso, num agrupamento de escolas na região do Algarve.

O paradigma qualitativo, interpretativo (Coutinho, 2020) permite estudar de forma mais adequada a “subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações . . . centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores” (Sousa & Baptista, 2014, p. 56). Ao entendermos as ideias “dos participantes a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Nas investigações exploratórias o investigador assume um papel mais explorador e de pesquisador em que se pretende “familiarizá-lo com o assunto a estudar e com as situações em que o fenómeno se produz . . . uma boa investigação exploratória combina . . . criatividade e rigor” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 117). Numa investigação exploratória, poderemos aumentar as possibilidades de análise e descobrir diferentes perspetivas que o investigador, isoladamente, não possuiria (Quivy & Campenhoudt, 2003).

O estudo de caso na perspetiva de Sousa e Baptista (2014) consiste na “exploração de um único fenómeno no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intenso e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo” (p. 64). Para Freixo (2011) “este procedimento metodológico constitui na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo . . . , é uma investigação de natureza empírica, para além de apresentar um forte cunho descritivo” (p. 109). Apresentaremos uma visão interpretativa que representa, segundo o autor anteriormente referido, uma perspetiva inerente ao estudo de caso, em que procuraremos compreender “como é o mundo do ponto de vista dos participantes” (p. 111).

Os estudos de caso recorrem a uma grande diversidade de fontes e de instrumentos de recolha de informação (Coutinho, 2000), sendo apresentadas nos pontos seguintes as opções tomadas neste estudo.

Contexto de estudo e participantes

O estudo foi desenvolvido na escola do 1.º CEB de um agrupamento de escolas do Algarve, com prática de coadjuvação em EEM implementada há mais de 30 anos. Este agrupamento situado no litoral algarvio, encontra-se enquadrado num meio urbano com cerca de 22 mil habitantes que está ligado sobretudo ao turismo, hotelaria, comércio e atividade piscatória. A escola do 1.º CEB em estudo é frequentada por cerca de 420 alunos, distribuídos por 20 turmas. Fazem parte destas escolas 24 docentes, sendo 19 deles do quadro e cinco contratados.

Fazem parte do estudo os professores do 1.º CEB titulares de turma, a coordenadora de departamento do 1.º CEB, a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB, o professor coadjuvante na área da música, o coordenador do grupo de EM e o diretor do agrupamento em estudo, cuja caracterização se encontra no apêndice I. Assim, temos a amostra que representa “o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados” (Coutinho, 2020, p. 98). Os sujeitos que integram o estudo constituem uma amostra não probabilística intencional (Pardal & Correia, 1995) em que os critérios de seleção são da nossa responsabilidade, tendo em atenção os objetivos do estudo, e de conveniência pela disponibilidade que revelaram para participar no estudo (Bogdan & Biklen, 1994). A amostragem escolhida, na nossa opinião, vai ao encontro do sugerido por Bogdan e Biklen (1994) por reunir os informadores que permitiram recolher os dados necessários para a concretização do estudo.

Métodos de recolha de dados

Recorremos à combinação de métodos qualitativos e quantitativos que Coutinho (2020) considera legítima nos estudos de caso para permitir um maior entendimento do que se estuda. Tal como observado por Bogdan e Biklen (1994), “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas . . . em conjunto com observação participante, análise de documentos e outras técnicas (p. 134).

A utilização de várias fontes de dados, segundo Yin (2001), reforçará as conclusões ou novas descobertas do estudo de caso em que “provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação” (p. 121). Por este motivo, a recolha de dados neste estudo de caso foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, *focus group*, inquérito por questionário e análise documental. As questões integradas nas entrevistas semiestruturadas, no *focus group* e no inquérito por questionário, foram concebidas de modo a tentar recolher os dados necessários para conseguir dar resposta aos objetivos propostos no estudo.

Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas representam num estudo de caso uma das fontes de informação mais ricas, em que os entrevistados “podem dar interpretações importantes para uma determinada situação” (Yin, 2001, p. 114). Servem para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Estas entrevistas foram aplicadas ao diretor do agrupamento, ao coordenador do grupo disciplinar de EM, à coordenadora de departamento do 1.º CEB, à coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB e ao professor coadjuvante de EEM.

Para as entrevistas semiestruturadas, foi construído um guião organizado em categorias idênticas para todos os respondentes: Legitimação da entrevista; Caracterização do entrevistado; Importância da EEM; Constrangimentos; Coadjuvação; Modelo Ideal- com “várias perguntas que cobrem o escopo pretendido pela entrevista” (Flick, 2013, p. 115), adaptadas ao perfil de cada um dos participantes (*vide* apêndice II a VI-guiões de entrevistas semiestruturadas aos diferentes participantes no estudo). Seguindo a sugestão de Quivy e Campenhoudt (2003), os guiões de entrevista foram testados com um interlocutor, de forma a aferir como as questões estão formuladas e treinar a condução do entrevistador.

Recorremos à gravação das entrevistas porque “do ponto de vista técnico, é indispensável gravar a entrevista” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 76), tendo sido utilizados dois gravadores de forma a prevenir algum problema técnico no processo de gravação.

As diversas entrevistas foram previstas serem realizadas na escola de origem dos participantes, sendo marcadas em conformidade com a sua disponibilidade. Contudo, por questões de logística devido ao confinamento em resultado da pandemia por covid-19, estes instrumentos de recolha de dados foram aplicados por videoconferência, através da plataforma *google meet*.

Grupo focal ou *focus group*

O *focus group* consiste numa entrevista feita a um grupo de participantes, entre cinco a dez elementos, bastante frequente nas investigações qualitativas (Coutinho, 2020) que permitirá aos sujeitos encorajarem-se uns aos outros nas interações onde surgem novas ideias (Bogdan & Biklen, 1994). Coutinho (2020) elucida que no *focus group* são realizadas perguntas pré-determinadas “pelo simples facto de envolver um grupo, as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados” (p.143).

O *focus group* foi realizado com professoras do 1.º CEB com e sem coadjuvação em EEM.

Para o desenvolvimento do *focus group* foi elaborado um guião dos temas a abordar: Legitimação do *focus group* e motivação dos participantes; Caracterização dos participantes; Importância da EEM; Constrangimentos na EEM; Coadjuvação; Práticas e estratégias promotoras da coadjuvação; Encerramento- com uma questão geral sobre cada tema (apêndice VII). O *focus group* foi desenvolvido com seis professoras do 1.º CEB, em que três foram coadjuvadas em EEM nos últimos dois anos e as restantes não o foram, permitindo um debate com pontos de vista mais diversificados sobre a temática e a recolha de informação de participantes com e sem experiência de coadjuvação em EEM.

De referir que a opção de seleção de professores do 1.º CEB com coadjuvação em EEM, nos últimos dois anos, deveu-se ao facto do professor que realiza esta coadjuvação encontrar-se de atestado médico e por conseguinte, foi impossível seleccionar professores que beneficiassem desta medida educativa durante o ano letivo em que se desenvolveu o estudo.

Tal como nas entrevistas semiestruturadas, recorreremos à gravação do *focus group* para recolher a informação o mais fielmente possível, com o recurso a dois gravadores para evitar qualquer problema técnico.

Também foi previsto ser aplicado presencialmente na escola de origem dos participantes, mas por motivo de confinamento em resultado da pandemia por covid-19 aplicámos o *focus group* através da plataforma *google meet*, tal como aconteceu com as entrevistas.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário, representa um instrumento de recolha de dados em que são os próprios participantes a preencher, que é composto por um conjunto de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação. . . . É um instrumento de medida que traduz os objetivos de estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados (Freixo, 2011, p. 197).

O inquérito por questionário foi aplicado aos professores do 1.º CEB, titulares de turma.

Foi organizado por secções idênticas às categorias dos guiões das entrevistas de modo a “dar uma estrutura . . . dentro da qual se pode escrever perguntas relevantes para as hipóteses” e para “ajudar a justificar a inclusão das perguntas do questionário” (Hill & Hill, 2 1998, p. 10). O questionário é misto, nele se incluindo questões abertas para dar “ao inquirido uma maior liberdade de resposta, podendo ser redigida pelo próprio”, e por questões fechadas que permite “obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados” (Sousa & Baptista, 2 2014, p. 91). Este questionário foi inicialmente realizado em papel para ser entregue pessoalmente aos professores do 1.º CEB, titulares de turma, com a intenção de o preencherem numa reunião de departamento. Após a reunião, seriam recolhidos, garantindo, deste modo, uma taxa de preenchimento mais elevada. Devido à situação já referida de confinamento, foi necessário recorrer a um serviço de formulário online, o *google forms*, tendo sido mantida a estrutura do questionário em formato de papel (apêndice VIII). Foi solicitado o seu preenchimento por e-mail dirigido aos professores de 1.º CEB anteriormente referidos.

O inquérito por questionário foi pré-testado, por dois docentes do 1.º CEB em condições idênticas aos participantes em estudo, “de forma a confirmar que ele é realmente aplicável com êxito” (Sousa & Baptista, 2014, p. 100), permitindo detetar e corrigir erros, ambiguidades ou outro tipo de problema.

Os inquéritos por questionário foram dirigidos a um universo de 20 professores do 1.º CEB, titulares de turma, tendo obtido uma taxa de participação de 95% que corresponde a 19 respondentes. Poderá ser consultada a apresentação dos resultados quantitativos, provenientes do inquérito por questionário, organizados em tabela no apêndice IX.

Análise documental

Considerou-se relevante proceder à análise documental do PE, do PAA e das atas do conselho pedagógico, do departamento do 1.º CEB e do grupo de EM que abordam a EEM e a coadjuvação. No entanto, não foi permitido o acesso direto às atas, tendo sido cedida apenas uma referência de uma ata de reunião do 1.º CEB, pela coordenadora de departamento do 1.º CEB, com a autorização do diretor do agrupamento.

A análise documental possibilita a análise dos dados contidos em documentos oficiais que permitem obter conclusões sobre os autores ou sobre a instituição (Flick, 2013). “A análise documental permitirá passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2011, p. 47). “A maneira como os documentos são concebidos são uma parte do seu significado” (Flick, 2013, pp. 125–126), permitindo o material recolhido validar os dados fornecidos pelos outros métodos de recolha (Coutinho, 2020).

Análise de dados

Após a realização das entrevistas e do *focus group*, procedeu-se à sua transcrição o mais fielmente possível (*vide* apêndice X a XIV- transcrições das gravações das entrevistas semiestruturadas aos diferentes participantes entrevistados e apêndice XV- transcrição da gravação do *focus group* com professoras do 1.º CEB) “dado que a qualidade da análise dos dados está intimamente relacionada com a qualidade da transcrição” (Azevedo et al., 2017, p. 166).

Na transcrição das entrevistas e do *focus group* os participantes foram codificados, de forma a omitir o seu nome e garantir a sua confidencialidade. Nas entrevistas substituímos os nomes dos entrevistados pelas siglas das funções que desempenham, à exceção do diretor em que mantivemos a mesma nomenclatura, como consta na tabela 4.1.

Tabela 4.1

Funções e códigos atribuídos aos participantes nas entrevistas semiestruturadas

| Função | Código atribuído |
|---|------------------|
| Diretor | diretor |
| Coordenadora de departamento do 1.º CEB | coord1CEB |
| Coordenadora de estabelecimento do 1.ºCEB | coordest |
| Coordenador do grupo de EM | coordEM |
| Professor coadjuvante de EEM | profcoadjEM |

No *focus group* substituímos os nomes das entrevistadas pela abreviatura de professora (prof), com um número atribuído de um a seis e a referência cc que significa com coadjuvação ou sc que significa sem coadjuvação, como consta na tabela 4.2.

Tabela 4.2

Funções e códigos atribuídos às professoras do 1.º CEB participantes no *focus group*

| Função | Código atribuído | Com coadjuvação |
|-----------------------|------------------|-----------------|
| Professora do 1.º CEB | Prof1cc | Sim |
| Professora do 1.º CEB | Prof2cc | Sim |
| Professora do 1.º CEB | Prof3cc | Sim |
| Professora do 1.º CEB | Prof4sc | Não |
| Professora do 1.º CEB | Prof5sc | Não |
| Professora do 1.º CEB | Prof6sc | Não |

Depois da transcrição das gravações concluída, realizámos a “análise e interpretação o que implica recorrer às técnicas de análise de conteúdo” (Coutinho, 2020, p. 142), mais precisamente a uma análise de conteúdo temática, seguindo os procedimentos definidos por Bardin (2011).

Através desta técnica recolhemos a informação importante que consta nas transcrições realizadas, através da seleção de dados que emergiram de “padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja regularidade nos dados” (Coutinho, 2020, p. 216) ou da “descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Em função da relevância e do contexto dos dados, organizámo-los em categorias e subcategorias que representam uma “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de

significação constituídos da mensagem” (Bardin, 2011, p. 39). Foram mantidas as categorias inicialmente previstas aquando a construção dos guiões das entrevistas, tendo emergido na análise de dados a categoria “Sem Coadjuvação” nas entrevistas à coordenadora de departamento do 1.º CEB, ao professor coadjuvante de EEM, no *focus group* e na análise documental.

Os dados das entrevistas reduzidos e organizados em grelhas (*vide* apêndice XVI a XX- grelhas de tratamento de dados das entrevistas semiestruturadas aos diferentes participantes entrevistados e apêndice XXI- grelha de tratamento de dados do *focus group* com professoras de 1.º CEB) possibilitaram uma análise mais fidedigna do conteúdo das mensagens e a extração da informação útil para o estudo.

Os dados quantitativos recolhidos nas questões fechadas do questionário foram sintetizados em tabela (apêndice IX), para permitir uma análise mais simplificada, uma melhor visualização das relações e conseqüentemente uma interpretação mais facilitada do que se pretende saber (Freixo, 2011). Estes dados, depois de tabelados foram convertidos em gráficos no programa *Microsoft Excel* para uma visualização e análise mais compreensível e dinâmica.

Os dados obtidos das questões abertas do questionário foram sujeitos a uma análise de conteúdo, sendo divididos em indicadores e quantificados, registando-se em grelha para uma interpretação mais facilitada (apêndice XXII).

Na análise documental fizemos o “recorte da informação, divisão em categorias segundo o critério da analogia” (Bardin, 2011, p. 48), tendo um procedimento semelhante à análise de conteúdo. Compilámos a informação recolhida numa grelha (apêndice XXIII), tendo o propósito de “armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo)” (Bardin, 2011, p.47).

Em seguida procedeu-se à análise, com a triangulação dos resultados obtidos pelas diversas fontes de informação, de “forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (Coutinho, 2020, p. 239).

Procedimentos éticos

No desenvolvimento do estudo, tivemos sempre presente os direitos dos participantes e a sua proteção, em que desenvolvemos todos os procedimentos adequados para garantir

“o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de dano” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

Para participação no estudo, solicitámos em primeiro lugar a autorização ao diretor do agrupamento em estudo que foi concedida. Posteriormente solicitámos a autorização de realização do estudo aos serviços de monitorização de inquéritos em meio escolar da Direção-Geral da Educação. O pedido de autorização identificado com o número 0762200001 foi analisado e aprovado por esta Direção-Geral. Foi ainda solicitada a autorização para a realização do estudo à Comissão de Ética da Universidade do Algarve que emitiu um parecer positivo.

Aos entrevistados, foi dado a conhecer os seus direitos quer oralmente quer por escrito, sendo informados dos objetivos, da garantia de confidencialidade de participação e do anonimato tendo sido solicitada a assinatura de um consentimento para participação no estudo (*vide* apêndice XXIV com exemplar da informação e consentimento para participação em estudo de investigação). Foi pedida a permissão de gravação áudio das entrevistas e do *focus group* de modo a permitir a sua transcrição o mais fielmente possível, estando a captação do áudio sempre sujeita à autorização dos respondentes. As entrevistas decorreram num ambiente tranquilo e agradável, com cordialidade entre as partes para que os contributos fossem recolhidos sem quaisquer restrições. Após ter sido realizada a transcrição das entrevistas e do *focus group*, foram dadas a ler aos participantes para validação das transcrições, tendo sido dada a possibilidade de alterar a linguagem utilizada.

Para os professores do 1.º CEB, titulares de turma, que responderam ao questionário por inquérito, foi dado a conhecer antes do seu preenchimento os objetivos, a garantia de confidencialidade de participação e o anonimato. Os participantes, preencheram um campo a aceitar a participação no estudo em que concordaram com os termos apresentados.

Foram respeitadas as orientações da Direção-Geral de Saúde emanadas no contexto de pandemia covid-19.

Capítulo V- Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo apresentamos o produto da análise de conteúdo dos dados recolhidos das entrevistas semiestruturadas, do *focus group* com professores do 1.º CEB, das perguntas abertas do inquérito por questionário dirigido aos professores do 1.º CEB e dos documentos consultados. Os resultados foram interpretados tendo como base as categorias e subcategorias criadas no tratamento dos dados recolhidos. São ainda apresentados os resultados das perguntas fechadas do inquérito por questionário anteriormente referido.

A apresentação e discussão dos dados obtidos estão organizados de acordo com os objetivos específicos estabelecidos para este estudo, apresentando sempre que se justifique os dados obtidos e tratados. Adicionámos ainda o tema “Quando não há coadjuvação” por ter emergido na análise dos dados das entrevistas à coordenadora de departamento do 1.º CEB, ao professor que coadjuva em EEM, no *focus group* e na análise documental.

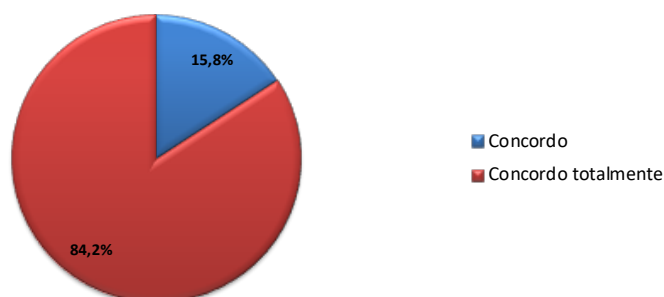
Importância de EEM na perspetiva do diretor do agrupamento, lideranças intermédias, do professor coadjuvante de EEM e dos professores do 1.º CEB

Procurando dar resposta ao primeiro objetivo deste estudo, constatamos serem vários os participantes que explicitaram de forma direta que **a música é importante** quando lhes questionámos sobre *o contributo da EEM para o desenvolvimento global do aluno*, nomeadamente o diretor, a coordenadora de departamento do 1º CEB e o coordenador do grupo de EM. A música chegou a ser assumida como “*fundamental para o desenvolvimento das crianças*” (coordEM). Também as professoras entrevistadas sem coadjuvação (prof4sc; prof5sc; prof6sc) ao falar da importância da música classificaram-na como **importante** de forma clara e inequívoca. Estas professoras referiram ainda que pela relevância que é atribuída “*é muito, muito importante estar inserida no currículo do 1º ciclo*” (prof4sc), sendo considerado fundamental “*que as crianças tenham contacto com a música, não só no 1.º ciclo, logo, desde que nascem*” (prof6sc), tendo sido frisado que é “*super importante a formação de música*” (prof5sc).

Reforçando esta ideia, 84,2% das professoras do 1.º CEB que responderam ao questionário **concordaram totalmente** que a EEM é importante no 1º CEB e as restantes 15,8% **concordaram**, como pode ser verificado na figura 5.1.

Figura 5.1

Grau de concordância em relação à importância da EEM no 1.º CEB



A EEM foi considerada “*relevante*” pelo diretor para o desenvolvimento global do aluno, sendo acrescentado que “*completa o aluno*” pelo professor coadjuvante de EEM. Foi ainda referido que “*a criança quanto mais tempo tiver música, melhor para ela. Para o seu desenvolvimento global, a música implica estímulo*” (prof6sc).

No questionário solicitámos a indicação de dois contributos da EEM para o desenvolvimento do aluno. Foram dados 43 contributos com sete referências à **atenção/concentração**, seis ao **desenvolvimento psicomotor**, cinco aos **conhecimentos musicais**, quatro à **criatividade**, quatro à **relação com os outros**, três à **acuidade auditiva**, três ao **desenvolvimento emocional**, duas ao **desenvolvimento cognitivo**, duas à **memorização**, e uma referência ao **desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da organização, à aprendizagem lúdica, à estruturação do raciocínio e ao desenvolvimento cultural**.

Nas entrevistas, todos os participantes mencionaram exemplos favoráveis sobre os contributos da EEM. A coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB indicou que contribui “*no desenvolvimento da sensibilidade, na atenção, no relacionamento com os outros e na desinibição da criança*” enquanto que o coordenador do grupo de EM considerou que “*desenvolve outras áreas que as disciplinas não desenvolvem, nomeadamente a concentração, criatividade, memorização . . . completa de facto a formação da criança noutros níveis diferentes*”. Este coordenador mencionou a componente musical ao explicar que “*a parte da execução instrumental é muito importante, todo o processo de leitura, de execução, todos esses mecanismos que são acionados quando algum pratica a música, quando toca, que só a música lhe consegue fazer*”.

Os diversos contributos apresentados pelas professoras do 1.º CEB entrevistadas foram ao encontro dos já identificados no questionário, surgindo um ainda não referido, nomeadamente a capacidade da EEM ajudar *“a melhorar nas outras áreas”* (prof6sc).

Numa perspetiva mais ampla, para o diretor do agrupamento a música oferece *“benefícios para o dia”*.

Foi constatado que a música *“ajuda em tudo”* (prof1cc) notando-se diferenças entre *“as crianças que ouvem música e as que não ouvem”* (prof3cc) sendo ainda observada a *“diferença entre as crianças que ouvem música, que cantam, que dançam”* (prof6sc).

Para a professora do 1.º CEB detentora de formação em EM, os alunos que interagem com a música *“são muito alegres e isso dá-lhes prazer, ajuda-os a ter mais equilíbrio emocional, a ter mais energia, desenvolve a criatividade que vem deles, outras capacidades como capacidade auditiva”*.

Não foram apontados, pelos participantes no estudo, exemplos com **conotação desfavorável** acerca do contributo da EEM para o desenvolvimento do aluno.

Da apreciação destes dados, infere-se que a EEM é considerada importante para o desenvolvimento global dos alunos. Os contributos identificados enquadram-se nos benefícios da aprendizagem musical na escola que Bréscia (2011) identifica, nomeadamente, no desenvolvimento afetivo, na obtenção de melhores resultados escolares, no estímulo da atividade cerebral e na integração social. São apontados ainda contributos direcionados para o currículo da música no que respeita à audição e aos conhecimentos de índole musical, sendo estes os contributos que Rocha (2012) defende serem os principais motivos para a EEM ser ensinada na escola.

No que respeita à relação da EEM com outras disciplinas, a música reuniu **consenso geral** nas implicações positivas nas aprendizagens de outras disciplinas.

A música tem influência *“em todas as áreas”* (coordest), *“claramente que sim”* (diretor), *“daí nós muitas vezes associarmos . . . realmente sentimos que é uma mais-valia”* (coord1CEB).

A EEM foi apontada como *“um trampolim para ajudar noutras disciplinas. É sem dúvida, porque eles acabam por memorizar, estar mais atentos, a questão auditiva, eles têm que estar mais concentrados, também, para poder ouvir, é melhor em tudo”* (prof3cc). Esta opinião também foi partilhada por uma das professoras do 1.º CEB sem coadjuvação ao dizer *“depois acho que aprendem melhor e tudo”* (prof6sc).

Foram apontados fatores motivacionais na importância que representa *“para o aluno se integrar mais na escola e gostar mais das outras disciplinas”* (coordEM).

A ligação da música às outras áreas disciplinares foi frisada pelo professor coadjuvante de EEM ao referir que a “*parte rítmica, está muito ligada à matemática*”, que a “*expressão motora ou motricidade fina está muito ligada à educação física*” e ainda que “*os meninos ao cantar, estão a desenvolver a parte da oralidade que faz parte do português*”.

No questionário **todas** as inquiridas **afirmaram estabelecer relações interdisciplinares** entre a música e as outras áreas do currículo, refletindo a importância da interação da EEM com as outras disciplinas e o seu contributo positivo nas aprendizagens em geral.

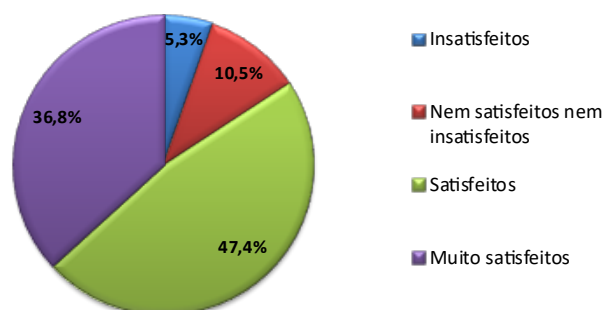
Pelo apresentado, a capacidade interdisciplinar da música assume uma importância relevante com benefícios nas aprendizagens de outras áreas disciplinares e na aquisição de competências, constatações também verificadas por Góes (2009), Hallam (2010) e Moreira (2012).

Na importância da música foi abordada a **satisfação dos alunos**. O professor coadjuvante de EEM considerou que “*eles gostam muito*”, opinião partilhada por todos os entrevistados. É um momento, segundo uma das professoras do 1.º CEB, “*em que se nota bem bastante gosto e envolvimento por parte das crianças*” (prof4sc).

No questionário, ao analisar-se o grau de satisfação dos alunos em EEM, 36,8% das inquiridas consideraram-nos **muito satisfeitos**, 47,4% **satisfeitos**, 10,5% **nem satisfeitos nem insatisfeitos**, 5,3% **insatisfeitos** não tendo havido a escolha da opção **muito insatisfeitos** (Figura 5.2).

Figura 5.2

Grau de satisfação dos alunos em EEM



Ao identificarem-se as razões da satisfação dos alunos nas aulas de EEM, a coordenadora de departamento do 1.º CEB observou que “*tem tudo para os miúdos*

gostarem” por ser *“uma aula completamente diferente, onde eles podem extravasar mais um bocadinho”*. A coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB apontou o **aspecto lúdico** ao explicar que os alunos gostam *“porque é alegre . . . porque se mexem, porque fazem brincadeiras”*. Já o diretor referiu a motivação agregada à **componente prática**, explicando que *“quando os alunos fazem muito mais atividades práticas e mexem em instrumentos e ouvem e têm reações àquilo que eles fazem diretamente, acho que lhes promove automaticamente, um elevado grau de satisfação”* apontando ainda *“a interação que lhes permite com os pares”*. Também o professor coadjuvante de EEM relacionou a satisfação dos alunos ao facto de ser *“tudo mais prático”*, sendo concluído pelo coordenador do grupo de EM que *“música é música, não é? E isso é uma vivência . . . prática”*.

Relativamente à satisfação dos alunos em EEM, 84,2% dos participantes consideram-nos satisfeitos ou muito satisfeitos, verificando-se que na opinião das professoras do 1.º CEB os seus alunos gostam da disciplina. Esta satisfação também foi apurada por Figueiredo (2004), quando verificou que a maioria dos docentes do 1.º CEB consideraram que os seus alunos gostavam das aulas onde se desenrolaram atividades musicais. Mesmo nos alunos que não tiveram a possibilidade de participar em atividades musicais de forma regular, foi observado por Mendes (2018) um elevado empenho e motivação nas atividades que realizaram.

A motivação dos alunos em EEM foi associada a três fatores: o carácter prático, a natureza lúdica e a interação com os colegas. Em relação ao fator lúdico Mateus (2018) conclui que *“pela sua natureza lúdica, temos na música uma ferramenta extraordinária para promover aprendizagens e desenvolver capacidades e competências”* (p. 59).

Quando questionados sobre a existência de práticas musicais na escola para além da sala de aula, a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB respondeu que há nas *“festinhas da escola”* e que também há atividades *“feitas na biblioteca”*. Já o professor coadjuvante respondeu *“acho que não, nenhuma”*. As atividades na biblioteca também foram referidas pela coordenadora de departamento do 1.º CEB ao informar que *“por vezes, são atividades propostas pelos titulares de turma, outras vezes são pessoas convidadas para realizar atividades na biblioteca e que acabam por dar o seu contributo”*.

Na análise ao PAA do agrupamento relativamente a atividades que envolvam a música no 1.º CEB, constatamos que estão previstas interpretações de canções de Natal e

Carnaval, atividades de educação artística alusivas ao dia do pai e da mãe e a “*comemoração do aniversário de Mozart*”.

O diretor elucidou que são realizadas apresentações à comunidade em que os “*momentos desportivos e de música*” são a base das apresentações.

Embora existam atividades musicais fora da sala de aula, a informação facultada indicia que aquelas não apresentam dinâmicas e estrutura reveladoras de uma prática forte e consertada com objetivos dirigidos ao desenvolvimento de competências musicais.

Em suma, relativamente à importância da EEM para os participantes no estudo, esta é valorizada sendo-lhe reconhecidos atributos importantes para o desenvolvimento global do aluno indo ao encontro de Brésica (2011) quando refere que “*tende-se a reconhecer as contribuições da música . . . para a educação global dos escolares que frequentam as classes do ensino fundamental*” (p. 86). Os professores do 1.º CEB reconhecem-lhe valências interdisciplinares e utilizam-na como meio de desenvolver as competências dos alunos. A constatação de que os alunos gostam da disciplina torna-se também um aspeto revelante na importância que a EEM assume na escola. Fora da sala de aula, não existe, aparentemente, uma prática estruturada e direcionada para o desenvolvimento das capacidades musicais, circunscrevendo-se a situações festivas ou atividades isoladas desenvolvidas na biblioteca.

Justificação do diretor do agrupamento para a atribuição ou não de coadjuvação na EEM no 1.º CEB

A responsabilidade da atribuição da coadjuvação em EEM no agrupamento de escolas em estudo “*é do senhor diretor*” (profcoadjEM) situação confirmada pelos vários coordenadores e pelo próprio diretor quando elucidou que “*compete ao diretor*”.

Sendo uma decisão do diretor, a decisão é partilhada, segundo a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB, ao referir que é decidido “*em parceria aqui conosco, comigo e com a coordICEB*”. Como elemento pertencente ao conselho pedagógico, o coordenador do grupo de EM explicou que **é uma medida debatida nesse órgão** em que “*é falada a situação como importante e urgente*” sendo emitidas “*recomendações do conselho pedagógico*” para ser atribuída a coadjuvação em EEM. Uma perspetiva diferente tem o professor coadjuvante de EEM ao considerar que “*os elementos do pedagógico normalmente concordam com a decisão do senhor diretor*” entendendo ser importante que “*as pessoas fossem ouvidas antes de se poder ou não atribuir horas de*

coadjuvação”. Há a considerar na decisão da atribuição da coadjuvação em EEM que existem **solicitações dos professores do 1.º CEB para serem coadjuvados**, situação confirmada pelo professor coadjuvante de EEM, pelo diretor e ainda expressa numa ata de departamento do 1.º CEB, no ano letivo 2018/2019 onde se lê que “*após reflexão sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, foi consensual que seria importante a implementação de coadjuvação no primeiro ciclo nas áreas das expressões*”. Também a **coordenadora de departamento do 1.º CEB exerce “muita pressão para que houvesse coadjuvação em expressão musical”** (coord1CEB) sendo constatado que “*todos os anos solicita, se possível, a coadjuvação na área da expressão musical*” (diretor) sendo a própria a assumir que “*todos os anos peço, todos os anos digo que é muito importante*” (coord1CEB).

Existe por parte do diretor a “*sensibilidade e noção da importância da coadjuvação*” (diretor), explicando que quando assumiu o cargo a coadjuvação “***já era prática anterior a mim, a coadjuvação na expressão musical no 1.º ciclo. E que claro que eu considereei que era uma questão importante. Até porque os alunos faziam prova de aferição no 2.º ano***”.

A prática da coadjuvação em EEM é bastante anterior ao exercício deste diretor, porque o professor que coadjuva em EEM no 1.º CEB já a faz há “*25 anos*” (profcoadjEM) tantos quanto os que tem enquanto professor no agrupamento. Mas já existia antes porque foi referido por uma professora do 1.º CEB que “*desde 1990 que cheguei à escola e . . . já tinha nessa altura coadjuvação em educação musical*” (prof1cc). Este foi um dos argumentos pelo qual o diretor achou “*de todo importante dar continuidade a este processo de coadjuvação*”.

A prática da coadjuvação em EEM está relacionada, segundo o diretor, com os **recursos humanos disponíveis no agrupamento** “*e mais horas ou menos horas, sempre oscilou da insuficiência do horário do docente*” (diretor) ou seja das “*horas remanescentes do horário*” (diretor) do professor do 2.º CEB. Esta ideia é também percecionada pelos coordenadores, sendo explicado que “*isso é uma questão administrativa. Porque é sempre o professor do 2.º ciclo, efetivo na escola, que tem horas de sobra, não tem horário completo*” (coordest) e por esse motivo “*pode vir aqui dar umas horinhas para completar horário, em coadjuvação*” (coord1CEB) no entanto, “*as horas de coadjuvação são sempre poucas ou inexistentes*” (coordest). Há mesmo a ideia que a coadjuvação em música serve “*sempre para os colegas completarem horário*” (prof1cc). Foi observado pela coordenadora de departamento do 1.º CEB que “*a*

coadjuvação tem a ver se sobram horas ou se não sobram . . . caso não sobrem horas, não temos direito a nada”.

Em conformidade com o número de horas disponíveis, o diretor indicou que *“tentamos sempre abranger. . . todas as turmas do 2.º ano . . . se for possível, alargamos para mais anos. Portanto, depende muito de quantas horas estão disponíveis do professor”* (de EM que coadjuva na EEM). *“Optamos por atribuir ao 2.º ano ou ao 4.º ano”*, elucidou a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB.

No presente ano letivo *“tínhamos pedido para termos **coadjuvação no 2.º ano . . . porque temos as provas**”* (coord1CEB), porque *“são anos normalmente que eles têm as provas de aferição”* (coordEM). A escolha da coadjuvação para o 2.º ano de escolaridade é validada e valorizada por uma professora do 1.º CEB por se privilegiar *“os anos que vão ter provas para os miúdos sentirem-se mais à vontade”* (prof1cc).

O diretor assumiu *“que nunca tive no meu mandato necessidade de atribuir créditos de escola”* apontando que este crédito é *“bastante reduzido”* priorizando-o *“mediante as necessidades dos alunos em termos acima de tudo, do sucesso escolar”* dando o exemplo das áreas do *“português e da matemática . . . que carecem de algum investimento porque são as áreas, onde há sempre mais insucesso”*.

No que respeita à vontade dos professores de EM para coadjuvar na EEM no 1.º CEB, estes *“estão disponíveis”* (diretor) e o professor coadjuvante de EEM *“por acaso, sempre quis”* (coordEM), sendo atribuída ao *“professor com menos tempo de serviço na escola”* (profcoadjEM).

Na análise do plano estratégico que consta no PE, o agrupamento em estudo pretende promover *“a coadjuvação em sala de aula como forma de **potenciar a partilha de experiências e a reflexão sobre as práticas pedagógicas**”* dos seus professores, operacionalizando *“o serviço letivo de forma a possibilitar **o desenvolvimento profissional através da coadjuvação, sempre que se justifique**”*. É ainda referido no mesmo documento que a coadjuvação representa um meio de *“consolidação e reforço das modalidades de apoio e acompanhamento dos alunos”*.

Ao aferirmos se as AEC's tinham influência na atribuição da coadjuvação, o diretor esclareceu que *“à partida, não”*, resposta negativa também foi dada pelo professor coadjuvante de EEM e pela coordenadora de departamento do 1.º CEB, tendo a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB sido mais contundente ao esclarecer que *“não tem nada uma coisa a ver com a outra”*.

O diretor é o responsável pela atribuição da coadjuvação na EEM, mas tem em consideração vários atores para autorizar a implementação desta prática pedagógica. Tem a percepção que os professores do 1.º CEB pretendem ser coadjuvados e que o professor de EM a quem é atribuída a coadjuvação está disponível para a desenvolver. Há a sensibilidade do diretor para a importância da coadjuvação e uma tradição da prática anterior ao exercício da sua função, que entendeu não interromper quando assumiu o cargo.

São dois os critérios realçados para a disponibilização da coadjuvação em EEM, os recursos humanos e o pedagógico. A existência do horário de um professor de quadro do grupo de EM que necessita de ser completado (recurso humano) e a preparação das turmas do 2.º ano para melhorar os resultados na prova de aferição de expressões artísticas (pedagógico).

Em relação ao primeiro critério, o diretor mobiliza o docente do 2.º ciclo da área da música para apoiar no 1.º CEB, privilegiando o recurso humano disponível no agrupamento tal como previsto no ponto 6 do artigo 21.º da Lei 55/2018 de 6 de julho. O segundo critério, também foi observado por Vigário e Cabral (2017) quando indicaram que as escolas acionaram medidas para melhorar os resultados nas provas de aferição. Também no estudo de caso de Lourenço (2018) a implementação da coadjuvação pretendeu obter melhores resultados e como neste estudo, também o diretor foi o responsável pela implementação da medida de coadjuvação.

As horas disponíveis para o professor de EM no 2.º CEB coadjuvar em EEM são as remanescentes para que o seu horário fique completo com 22 horas letivas.

Estas horas remanescentes não são suficientes para possibilitar a coadjuvação em todas as turmas do 1.º CEB, não tendo sido decidida a utilização das horas de crédito horário por serem consideradas poucas e por se encontrarem direcionadas para as áreas com maior insucesso escolar, nomeadamente o português e a matemática.

Identificação dos principais constrangimentos na leção da EEM

Na opinião do professor coadjuvante de EEM, os professores do 1.º CEB não estão preparados para lecionar EEM por “*falta de conhecimento*”. À exceção de uma das professoras do 1.º CEB que participaram no *focus group* que tem formação em EM, todas **expressaram terem limitações nos conhecimentos musicais**. Para além das limitações há mesmo uma minimização das suas capacidades quando lamentaram “*que só sei cantar*”

e mal” (prof5cc), “tenho pena mesmo de ser um zero a música” (prof4sc), “como não sei cantar, não sei fazer nada” (prof3cc), “eu não percebo muito de música” (prof2cc) ou ainda “não sei fazer com certeza fazer já nada” (prof1cc). As limitações no desenvolvimento da EEM foram esboçadas ao explicar que “em relação à música, tenho muitas dificuldades” (prof2cc), sendo esclarecido por uma das professoras que não “é só pela minha falta de conhecimentos de um instrumento musical, não é? Passa também por outros conhecimentos básicos” (prof5sc) fazendo a comparação das suas capacidades com as da professora com formação em EM constatando que “para ela tão simples e para mim é um bicho de sete cabeças” (prof5sc).

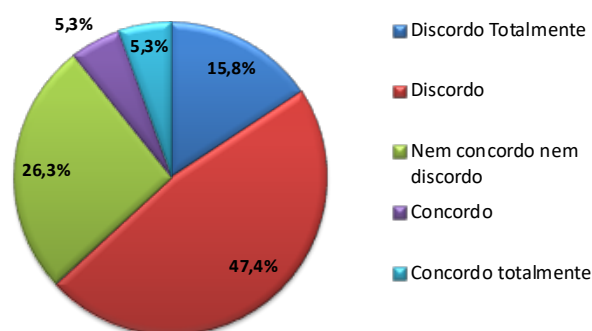
Perante as dificuldades das colegas de grupo, a professora com formação em EM revelou “ajudar as minhas colegas de grupo, planifico as aulas e ajudo-as, nessas aulas de música” (prof6sc).

Refletindo a coerência destes dados, também a coordenadora de departamento do 1.º CEB esclareceu que em relação à sua preparação para lecionar EEM “não, não sinto não” preparada e na mesma linha de pensamento, a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB revelou que “quando era titular de turma, não me sentia completamente preparada para isso”.

Quando questionámos as professoras do 1.º CEB do agrupamento se concordavam ter uma boa preparação para lecionar EEM, 5,3% **concordaram totalmente**, 5,3% **concordaram**, 26,3% **nem concordaram nem discordaram**, 47,4% **discordaram** e 15,8% **discordaram totalmente** (Figura 5.3).

Figura 5.3

Grau de concordância de uma boa preparação para lecionar EEM



Os dados quantitativos parecem estar em linha com a percepção que as professoras participantes no *focus group* têm sobre a sua preparação para lecionar EEM. A noção que

as professoras do 1.º CEB têm sobre sua a preparação para lecionar EEM torna-se bastante preocupante quando apenas 10,6% consideram estar preparadas.

A **falta de preparação dos professores do 1.º CEB** foi percebida pela coordenadora de departamento do 1.º CEB quando disse “*eu penso que não*” estão preparadas, considerando que “*algumas terão um bocadinho mais aptidão para cantar com os miúdos, outras nem tanto, nem voz temos*”. Na perspetiva do diretor, estão “*formalmente preparados*” considerando que “*têm as noções mínimas*”, têm consciência que poderão “*não ser muito confiantes e não terem uma profundidade científica que têm os seus pares do 250*” (grupo de recrutamento de EM) tendo lacunas de “*alguma literacia musical, de como ler uma pauta, de noções de melodias, harmonias, . . . tudo isso já é demasiado específico*” para um “*professor de uma formação inicial de 1.º ciclo*” contrapondo que “*se o professor tiver muito gosto . . . ele vai à procura e desenvolve*”.

Quando questionámos o **professor coadjuvante de EEM se se sentia preparado** para lecionar EEM, este respondeu que “*sim. Obviamente*”. Quer o diretor quer o coordenador de EM partilharam a perceção que o professor coadjuvante de EEM está preparado.

Ao nível da **formação inicial dos professores do 1.º CEB**, o diretor garantiu saber como foi realizada, por também a ter frequentado, tendo a noção que “*não temos uma preparação ao nível específico dos professores de uma dada área que nos traga ao docente a capacidade e o conforto para depois transmitir corretamente todas as dimensões científico/pedagógicas*”. Aponta que “*embora o professor de 1.º ciclo seja um professor generalista, ele acaba por ter mais foco na sua formação inicial no português, na matemática e no estudo do meio*”.

Tendo todas as professoras do 1.º CEB entrevistadas frequentado uma disciplina na área da música na sua formação inicial, não parece ser suficiente porque para o professor coadjuvante de EEM “*não preparam os professores para lecionar*” complementando a coordenadora de departamento do 1.º CEB que falta formação aos professores “*para saber utilizar as coisas que tem ali à sua disposição*”.

Ao nível da **formação contínua**, a quantidade de formações na área da música foi considerada “*desfavorável*” (coordEM), porque “*não há muita formação nesse sentido, para os professores de 1.º ciclo . . . deveria haver mais e não tem havido*” (coord1CEB). Na perspetiva da coordenadora de departamento do 1.º CEB “*ficamos muito aquém . . . por falta também de formação*”. Esta opinião não é partilhada pela coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB ao referir que “*os professores têm feito formação nessa área,*

inclusivamente este ano, quase todos os professores da escola fizeram 50 horas de formação". Segundo uma professora do 1.º CEB a formação realizada no presente ano letivo, *"já deu muitas luzes"* (prof2cc) para trabalhar EEM com os alunos.

Mesmo havendo limitações ao nível dos saberes para lecionar EEM, continuam a lecionar porque *"há coisas que todos nós sabemos fazer, são as básicas"* (coordest).

A disponibilidade de **materiais específicos de música**, nomeadamente instrumentos musicais, não parece constituir um problema atendendo ao expressado pela coordenadora de departamento do 1.º CEB que referiu que *"até temos alguns"* tendo observado que *"os titulares de turma não os utilizam muito"* justificando a falta de uso por terem pouco à vontade. Nas aulas de EEM coadjuvadas o professor coadjuvante de EEM explicou que *"quando precisamos de mais instrumentos . . . levamos"* da Escola Básica do 2.º e 3.º CEB para a do 1.º CEB.

Relativamente aos **espaços para o desenvolvimento da EEM** apenas as coordenadoras de departamento do 1.º CEB e de estabelecimento do 1.º CEB expressaram existir dificuldades neste tema porque *"as salas não estão preparadas para a insonorização"* (coordest) não sendo muito confortável *"estar a ouvir o colega que está a tocar, que está a cantar com os miúdos, a fazer batimentos, às vezes com os pés"* (coord1CEB) e por esta razão *"já tentámos de várias maneiras . . . para interferir o menos possível"* (coordest) para solucionar este constrangimento. A coordenadora de departamento do 1.º CEB esclareceu que as aulas decorrem habitualmente *"na sala de aula"* e *"às vezes acaba por ser um bocadinho na sala polivalente"* referindo que as aulas de EEM coadjuvadas são desenvolvidas no polivalente.

O **tempo disponível** para o desenvolvimento da EEM foi apontado pelo diretor como um dos constrangimentos porque *"é sempre escasso para tudo"*, por existirem *"muitas noções das áreas ditas mais nucleares, português, matemática e estudo do meio"* para ensinar e por esta razão *"é que eles têm maior carga curricular"* nestas áreas.

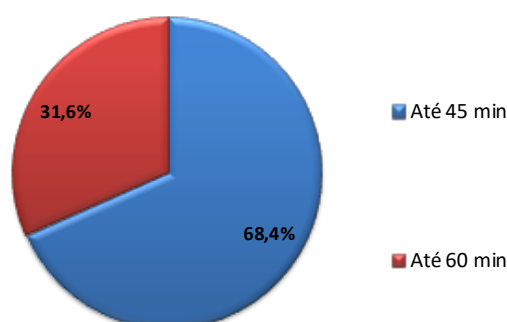
A coordenadora de departamento do 1.º CEB explicou que **"devido ao currículo do 1º ciclo ser tão extenso"** nem sempre o horário de EEM é cumprido e por este motivo *"vamos sempre tentando arranjar mais tempo para dar o currículo e a expressão musical tem ficado para trás . . . e penso que seja generalizado"*. A extensão do currículo do 1.º CEB e a dificuldade de ter tempo para o desenvolvimento da EEM também foi uma preocupação referida por cinco das seis professoras do 1.º CEB participantes no *focus group*, que manifestaram alguma angústia e dificuldade porque têm *"um programa muito extenso e nós não temos aquele tempo para dar às artes"* (profsc6), ou *"porque os*

programas são muito exigentes, porque os tempos são outros, porque o tempo corre, porque nos exigem, . . . a primazia é dada . . . a outras disciplinas: a matemática e o português” (prof1cc). A **maior valorização de disciplinas em detrimento da EEM** parece patente quando foi verificado que “continuamos a ter problemas de currículos muito grandes naquelas áreas que todos achamos mais importantes” (prof5sc) e pela menor importância dada às expressões, estas “vão ficando para trás, vão tendo menos tempo” (prof2cc). Mesmo para a professora do 1.º CEB com formação em EM “às vezes torna-se difícil devido à imensidão de conteúdos que nós temos de transmitir às crianças” (prof6sc) salvaguardando “que sou também de música, sei que . . . nós devemos arranjar um pouquinho de música das aulas para fazermos algo de música” (prof6sc), tendo a preocupação em lecionar EEM todas as semanas. Para ultrapassar a falta de tempo atribuída à EEM, na perspectiva de uma das professoras do 1.º CEB “tem que haver uma consciencialização nossa de que não estamos a pecar quando tiramos um bocadinho do português ou um bocadinho da matemática para a música” (prof5sc) porque se está “a fazer uma coisa que sei que eles gostam e provavelmente, vou ter frutos mais tarde” (prof5sc).

Para entender o tempo que é dedicado ao desenvolvimento da EEM, questionámos as professoras do 1.º CEB quanto ao tempo semanal dedicado à leção de EEM, tendo 68,4% respondido **até 45 minutos** e 31,6% **até 60 minutos**. A opção **nenhum** tempo assim como as outras opções disponíveis não obtiveram qualquer resposta (Figura 5.4).

Figura 5.4

Tempo semanal dedicado à EEM

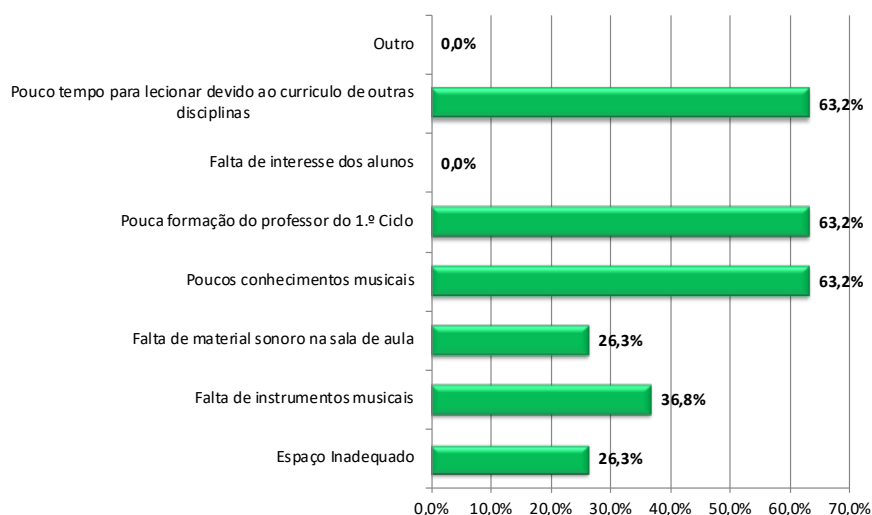


Foi observado que no tempo dedicado à EEM por vezes “já vem associado ao português ou estudo do meio” (coord1CEB).

Ainda no questionário, solicitámos aos professores do 1.º CEB para assinalar três fatores de uma lista de possíveis dificuldades para a leção de EEM, dando a possibilidade de adicionar um novo fator no campo “outro”. Nenhuma das inquiridas adicionou um “outro” fator, sendo concluído que os fatores incluídos na lista da pergunta foram considerados os necessários. Assim, 63,2% dos inquiridos assinalou **pouco tempo para lecionar devido ao currículo de outras disciplinas**, 63,2% **pouca formação do professor do 1.º ciclo**, 63,2% **poucos conhecimentos musicais**, 36,8% **falta de instrumentos musicais**, 26,3% **falta de material sonoro na sala de aula**, 26,3% **espaço inadequado** e nenhum assinalou a **falta de interesse dos alunos** (Figura 5.5).

Figura 5.5

Fatores que constituem dificuldades na leção de EEM



O professor coadjuvante, ao falar dos constrangimentos para lecionar EEM, refere serem “ nenhuns”, tendo apontado apenas a limitação de instrumentos que solucionou, como já referimos, com o transporte de instrumento da escola do 2.º e 3.º CEB para a do 1.º CEB.

Do exposto, verificamos existirem vários constrangimentos na leção de EEM nas professoras do 1.º CEB, sendo as limitações mais referidas ligadas à falta de conhecimentos musicais, à falta de formação musical enquanto professor generalista e ao pouco tempo para lecionar a EEM devido à extensão do currículo nas outras áreas. No professor coadjuvante de EEM, não são referidos quaisquer constrangimentos, sendo indicado que se sente preparado para lecionar EEM.

No que respeita aos conhecimentos musicais, verifica-se que há uma opinião depreciativa da maioria das professoras do 1.º CEB sobre as suas próprias capacidades e

conhecimentos, sendo diversas vezes referido por estas professoras “essa sua lacuna na formação, tantas vezes apelidada de falta de jeito para a música” (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2009, p. 12). Ao nível da formação inicial de professores do 1.º CEB, embora existam disciplinas ligadas à área da música, parecem ser insuficientes para conseguir transmitir conhecimentos, capacidades e desenvoltura para desenvolver o currículo de EEM e nem mesmo a frequência de formação contínua consegue resolver adequadamente a lacuna das competências musicais em relação à maioria das professoras.

A percentagem das professoras do 1.º CEB que se consideram preparados para lecionar EEM situa-se em 10,6%, sendo um valor bastante baixo, conclusão também apurada no estudo de Costa et al. (2019a). Sendo estes professores os responsáveis por lecionar EEM, “estes valores assumem importância, na medida em que revelam uma realidade que poderá comprometer significativamente a formação dos alunos” (Costa et al., 2019a, p. 98).

Sem conseguirmos aferir da existência de oferta suficiente de formação contínua na área da música, por termos obtido informações contraditórias, no presente ano letivo já existiu essa oferta e aparentemente trouxe benefícios. Quer na formação inicial, quer no desenvolvimento do currículo, parece existir uma valorização das áreas do português e da matemática em detrimento da EEM, mesmo quando a EEM é valorizada pelos professores do 1.º CEB, como já referimos na análise do primeiro objetivo desta apresentação de dados. Um currículo do 1.º CEB demasiado extenso e a preocupação na leção do português, da matemática ou do estudo do meio diminuem o tempo e a importância na abordagem da EEM em que até uma professora do 1.º CEB com formação especializada em música, que tem o conhecimento e a determinação em lecionar EEM semanalmente, menciona ser muito difícil.

A falta de instrumentos musicais embora tenha sido referido no questionário é constatado que os existentes são pouco utilizados e quando há falta nas aulas coadjuvadas há reforço com os instrumentos de outra escola. A falta de material sonoro também mencionada no questionário, não foi referida nos dados qualitativos. A falta de instrumentos musicais e material sonoro não representam um fator tão valorizado como a falta de conhecimentos dos professores do 1.º CEB.

Em relação à falta de espaço adequado, o desenvolvimento de EEM na sala de aula ou no polivalente representa incómodo devido aos sons produzidos que se propagam para as salas contíguas, tendo sido já tentadas outras soluções.

Os constrangimentos na lecionação de EEM pelos professores do 1.º CEB identificados vão ao encontro do referido por Dias (2011) que nomeou “a prioridade dada às outras áreas e à extensão do programa, . . . a falta de formação e a ausência de espaços específicos” (p. 64) e por Costa et al. (2019a), para além da falta de formação e da extensão dos programas curriculares, mencionaram ainda “a falta de recursos, nomeadamente a falta de material de apoio à EEM” (p. 99)

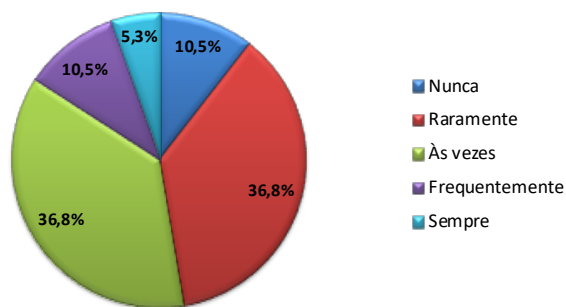
Não obstante os constrangimentos referidos, todas as professoras do 1.º CEB lecionam a EEM ao longo da semana.

Cumprimento do currículo de EEM

Para perceber se o currículo de EEM é cumprido, começamos por analisar as respostas do questionário à questão se os professores do 1.º CEB conseguem cumprir o programa de EEM. 36,8% consegue cumprir o programa **às vezes**, 36,8% **raramente**, 10,5% **frequentemente**, 10,5% **nunca** e 5,3% **sempre** (Figura 5.6).

Figura 5.6

Cumprimento do programa de EEM pelas professoras do 1.º CEB

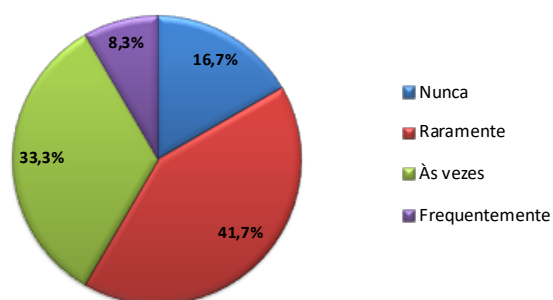


Deste modo verificamos que o programa de EEM apenas é cumprido anualmente por 5,3% das inquiridas, que corresponde apenas a uma professora, existindo uma elevada percentagem de participantes que não o cumprem de forma regular.

Analisando o cumprimento do programa de EEM apenas pelas professoras do 1.º CEB que foram coadjuvadas ao longo do seu percurso educativo, que são 63,2% das inquiridas, verificamos que 41,7% **raramente** consegue cumprir o programa, 33,3% **às vezes**, 16,7% **nunca** e 8,3% **frequentemente** (Figura 5.7).

Figura 5.7

Cumprimento do programa de EEM pelas professoras do 1.º CEB coadjuvadas ao longo do percurso profissional



Acerca do cumprimento do programa de EEM, a coordenadora de departamento do 1.º CEB considera que “quando o titular de turma está em sala de aula, só com a sua turma, não é cumprido”, observando “que há diferenças” quando existe coadjuvação, salvaguardando que “também depende muito de quem vem coadjuvar”. A coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB, sem mostrar total convicção, observou “que deve haver diferenças” no cumprimento do programa de EEM quando há coadjuvação. De forma esclarecedora, o professor coadjuvante de EEM revelou que nas aulas de EEM, por si coadjuvadas, “o programa é completamente cumprido”.

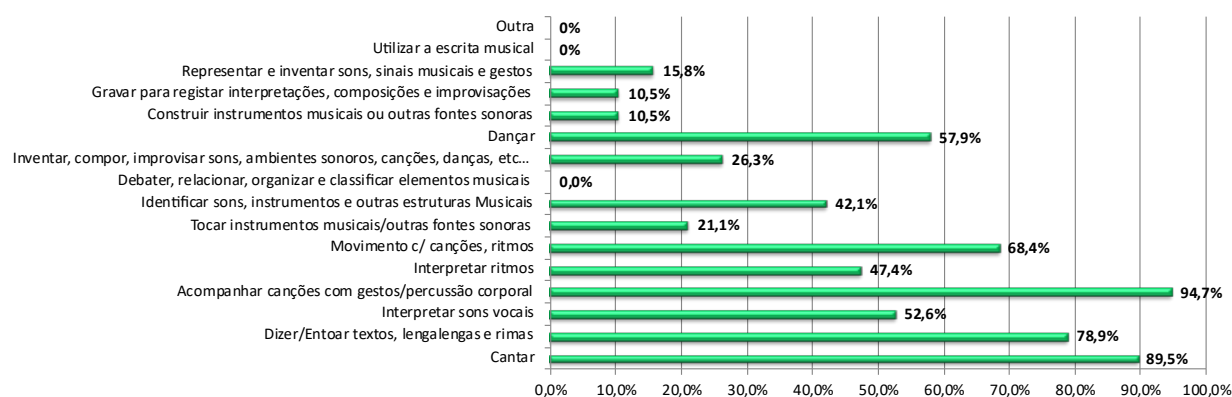
Também no questionário, para compreendermos de que forma o programa não era cumprido, solicitámos aos professores do 1.º CEB para assinalar todas as opções que entendessem, numa lista de 15 possíveis atividades que desenvolvem na sala de aula com os alunos, no âmbito da aula de EEM, dando ainda a possibilidade de assinalar a opção “outra” para especificar alguma atividade não representada. A lista de atividades representa, de forma compilada, um conjunto de rúbricas propostas nos objetivos do programa de EEM, devendo todas elas ser abordadas nos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB à exceção das primeiras quatro, não contabilizando com a opção “outra”. Destas quatro atividades, “construir instrumentos musicais ou outras fontes sonoras” e “representar e inventar sons, sinais musicais e gestos” são atividades dirigidas ao 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade e as restantes, nomeadamente, “gravar para registar as interpretações, composições e improvisações” e “utilizar a escrita musical” são dirigidas apenas ao 3.º e 4.º ano, ressalvando que a utilização da escrita musical é facultativa, por poder ser desenvolvida apenas pelos professores que a dominem.

Da análise da figura 5.8 com a apresentação das atividades desenvolvidas no âmbito da EEM, verificamos que 94,7% das inquiridas costumam **acompanhar canções com**

gestos e/ou percussão corporal, 89,5% costumam **cantar**, 78,9% costumam **dizer e/ou entoar textos, lengalengas e rimas**, 68,4% costumam **movimentar-se com canções, ritmos, etc.**, 57,9% costumam **dançar** e as restantes atividades estão abaixo dos 50%. Algumas das atividades não são realizadas tais como, **utilizar a escrita musical** ou **debater, relacionar, organizar e classificar elementos musicais** e apenas 21,1% costumam **tocar instrumentos musicais**. A opção **outra** não foi escolhida por nenhuma das inquiridas.

Figura 5.8

Atividades desenvolvidas no âmbito da EEM pelas professoras do 1.º CEB



Deste modo, verificamos que atividades musicais que deveriam ser lecionadas em todos os anos de escolaridade do 1.ºCEB, nomeadamente as últimas onze expostas na figura, não são lecionadas por todas as docentes, reforçando a ideia que habitualmente o programa de EEM não é cumprido, conseguindo-se entender as que são menos abordadas.

Sobre as atividades realizadas, as professoras do 1.º CEB participantes no *focus group* referiram experiências diferentes, enquanto uma professora utiliza “*os instrumentos não convencionais e com o corpo e ali umas cozinhas, fazem umas coisas muito interessantes numa sequência de interdisciplinariedade*” (prof1cc) outra professora referiu “*parar muito nas canções*” (prof2cc) por falta de conhecimento. De forma mais abrangente, para professora com formação em EM tem de “*haver sempre alguns momentos de música, de movimento, de ouvir música também, de dança . . . quando eles precisam de memorizar alguma coisa . . . improviso, faço uma canção . . .*” (prof6sc). Na perspetiva desta professora “*nem todas as professoras conseguem muitas vezes trabalhar a música em sala de aula*” (prof6sc).

Relativamente às atividades desenvolvidas, dois dos coordenadores observaram que os docentes do 1.º CEB “*cantam, fazem dramatizações, fazem teatros, fazem distinção*

de sons” (coordest) e ao “*nível instrumental, praticamente não funciona porque não há conhecimento*” (coordEM)

A análise dos dados revela que o programa de EEM não é cumprido pelas professoras do 1.º CEB com regularidade, independentemente de terem ou não sido coadjuvadas ao longo do seu percurso profissional, sendo verificado que muitos dos objetivos previstos não são desenvolvidos, Estes resultados são similares ao estudo de Tracana (2013), que refere que “as habilitações e aptidões musicais do professor monodocente não dão resposta ao pretendido para com os seus alunos a fim de concluírem com sucesso o 1.º ciclo” (p. 57).

Ao analisar-se o cumprimento do programa de EEM pelas professoras do 1.º CEB coadjuvadas em EEM ao longo do seu percurso profissional, é observado que o cumprimento com menor frequência quando comparado com a amostra total das professoras do 1.º CEB.

Como referido pelo professor coadjuvante de EEM, nas aulas de EEM coadjuvadas o programa é cumprido, afigurando-se deste modo como uma estratégia que oferece maior probabilidade de cumprir o programa quando comparada às aulas lecionadas em exclusivo pelas professoras titulares de turma.

Interesse dos professores do 1.º CEB em ser ou continuarem a ser coadjuvados por um professor especializado na área da música

No questionário interrogámos as professoras do 1.º CEB se caso tivessem a oportunidade de decidir, se pretendiam ser coadjuvados em EEM. A resposta foi bastante elucidativa pois **todas responderam afirmativamente**. Também as professoras com e sem coadjuvação entrevistadas foram ao encontro desta pretensão, quando foi respondido por uma das docentes “*dizemos logo todas que sim*” (prof1cc), com a anuência das restantes.

Os dados demonstram que as professoras do 1.º CEB deste agrupamento, independentemente de terem tido ou não coadjuvação ao longo do seu percurso profissional, pretendem ser coadjuvadas por um professor especializado na área da música.

No estudo de Costa et al., (2019a), sem fazerem referência à existência de experiência em coadjuvação nos professores do 1.º CEB, também concluem que estes professores pretendem que a EEM seja desenvolvida por um professor de música com a sua

colaboração, devido à falta de formação e à dificuldade em desenvolver o currículo. A vontade que as docentes têm em ser coadjuvadas constitui na perspetiva de Lourenço (2018) um aspeto determinante para o desenvolvimento da coadjuvação.

Funcionamento da coadjuvação em EEM

No presente ano letivo o professor coadjuvante *“está de baixa e neste momento não é possível a coadjuvação . . . deixou de ser feita a coadjuvação na nossa escola no 1.º ciclo, o que é lamentável”* (coordEM) e por este motivo a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB encontra-se insatisfeita *“porque neste momento não temos”*. Por não existir coadjuvação em EEM neste ano letivo, a descrição do funcionamento desta coadjuvação reflete o trabalho realizado nos anos anteriores porque na escola em estudo *“sempre tivemos coadjuvação com um colega”* (prof2cc) e no *“ano passado, houve coadjuvação”* (prof6sc).

Ao nível da preparação das aulas entre o professor coadjuvante e o professor coadjuvado, há *“a participação em trabalho colaborativo e na preparação inicial do ano letivo, há planificações partilhadas e a partir daí, há uma calendarização feita ao longo do ano letivo”* (diretor).

O professor coadjuvante de EEM referindo-se ao planeamento em conjunto afirmou que *“nós também fazemos isso . . . vou propondo à professora e ela também”*.

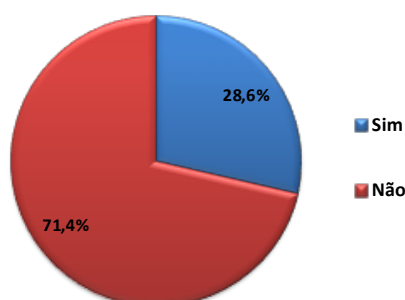
Quer a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB quer a coordenadora de departamento do 1.º CEB, partilharam da opinião que é importante planear as aulas de EEM em conjunto. No entanto, tiveram opiniões divergentes acerca da sua concretização, enquanto uma coordenadora referiu que *“não creio que isso aconteça”* (coord1CEB) para outra coordenadora *“é feito normalmente, às vezes não são momentos formais . . . informalmente, isso é feito”* (coordest).

A coadjuvação em EEM também foi abordada no *“trabalho colaborativo . . . É um momento realmente de troca de impressões e análise do que é que está a ser feito”* (coordEM).

No questionário perguntámos aos professores do 1.º CEB que beneficiaram de coadjuvação nos últimos 3 anos letivos se planificaram com o professor coadjuvante de EEM. 71,4% (5 professoras) responderam **não** e 26,8% (2 professoras) responderam **sim** (Figura 5.9).

Figura 5.9

Professoras do 1.º CEB que planificaram com o professor coadjuvante de EEM nos últimos 3 anos letivos



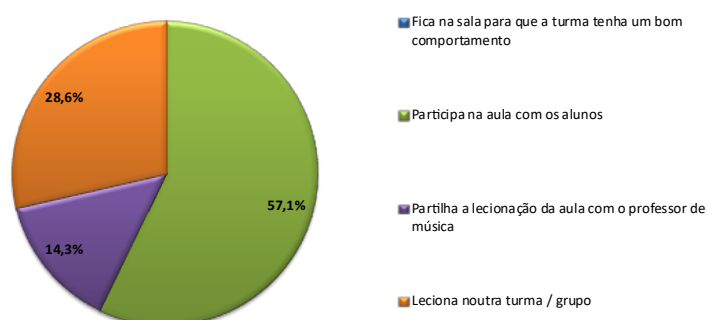
De modo a entender a forma como se planificaram as aulas de EEM, colocámos uma questão aberta sobre este assunto no questionário. Das duas respostas obtidas, uma indicou que realizaram uma *“planificação em grelha semanal”* e a outra resposta não foi clara na forma como planificaram, especificando que *“a planificação das atividades desenvolvidas foi realizada a partir do programa curricular . . . e de acordo com as capacidades dos alunos”*. Estas respostas encontram-se enquadradas na ideia do diretor que explicou que *“há assim a participação em trabalho colaborativo e na preparação inicial do ano letivo, há planificações partilhadas e a partir daí, há uma calendarização feita ao longo do ano letivo”*.

Para as professoras que foram coadjuvadas em EEM nos últimos três anos e não planificaram com o coadjuvante, colocámos uma questão aberta para conhecer as razões de não o fazer. Obtivemos quatro respostas em cinco possíveis, com características diferentes: **falta de conhecimentos técnicos; o professor coadjuvante não participar no trabalho colaborativo; a professora coadjuvante é que planificava as aulas e porque trocavam de grupos de alunos e ficavam em espaços diferentes**. Nas duas últimas razões, parece existir alguma confusão entre a coadjuvação praticada pelo professor de EM e uma permuta praticada no ano letivo 2018-2019 pela professora do 1.º CEB, com formação em EM. Esta permuta será apresentada e analisada no último item da apresentação e análise dos dados com o tema “quando não há coadjuvação” devido à relevância que assumiu para a lecionação de EEM. Não consideraremos a permuta uma coadjuvação porque como refere Lourenço (2018) a coadjuvação é uma estratégia de cooperação desenvolvida fora da sala de aula e sobretudo no seu interior. Por este motivo, para conhecer o funcionamento da coadjuvação, não consideraremos as respostas que estão relacionadas com a permuta.

Quanto ao funcionamento da aula de EEM coadjuvada, 57,1% (4) das professoras coadjuvadas nos últimos três anos responderam que **participaram nas aulas com os alunos**, 28,6% (2) responderam **leciona noutra turma/grupo** e 14,3% (1) respondeu que **partilha a leção da aula com o professor de música** (Figura 5.10).

Figura 5.10

Tipo de atividade desenvolvida pelas professoras do 1.º CEB nas aulas de EEM coadjuvadas



Relativamente à estratégia registada por duas professoras na **leção de outra turma/grupo** na figura 5.10, reforça a ideia anteriormente mencionada ao serem indicadas duas informações diferentes sobre a coadjuvação: a que era praticada com o professor de EM e a permuta que foi praticada com a professora do 1.º CEB, com formação em EM.

No que respeita à articulação entre coadjuvante e coadjuvado na sala de aula, constatamos que a maioria das professoras do 1.º CEB participam nas aulas com os alunos sem partilharem propriamente a leção da aula. Tal como referiu uma das professoras do 1.º CEB com coadjuvação, *“nós estávamos com o professor, ele desenvolvia a aula e nós estávamos com ele. Fazíamos a aula com ele, no fundo”* (prof3cc).

A aula de EEM coadjuvada funcionava *“uma vez por semana”* (prof3cc), *“50 minutos por semana”* (profcoadjEM) e os professores levavam *“as crianças à sala TIC”* (prof3cc) que também é designada por polivalente, que é *“a sala onde havia instrumentos (musicais)”* (prof2cc). A escolha da sala polivalente para o desenvolvimento das aulas de EEM coadjuvadas, segundo a coordenadora de departamento do 1.º CEB, devia-se ao facto de ser uma sala *“ampla”* que permitia *“fazer coreografias, danças de roda ou outro tipo de atividades com os miúdos ali, no meio da sala, porque é espaçosa”*.

O professor coadjuvante de EEM considerou que as aulas de EEM por si coadjuvadas foram desenvolvidas *“num ambiente de alegria, sem constrangimentos absolutamente*

nenhuns”. Descreveu que começava *“com exercícios de aquecimento, um pouco de relaxamento, depois entoação e a seguir, vou fazendo por etapas”*, desenvolvia a *“parte vocal . . . a seguir a expressão corporal com a música”* até ter um *“grande grupo instrumental ao mesmo tempo dramático”* em que *“uns fazem a parte da coreografia e outros tocam e cantam”* esclarecendo que segue o método Wuytack e também utiliza o método Susuki.

Segundo a coordenadora de departamento do 1.º CEB *“os miúdos aprendem alguns instrumentos”*, observando que *“no 3.º e 4.º ano, o colega insistia um bocadinho na flauta”* sendo crítica com a rentabilização destas aulas porque com *“24, 26 alunos, a ouvir, a posicionar os dedos na flauta, a ouvir um a um, . . . quando chega ao último, acabou a aula”*. Apesar disso, no seu ponto de vista o trabalho desenvolvido foi *“enriquecedor”* e os alunos *“gostavam”*.

A **avaliação do processo de coadjuvação**, segundo a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB, foi realizada *“na avaliação trimestral e também fazemos no final do ano . . . no relatório”* (coordest). Este registo é confirmado pelo professor coadjuvante de EEM ao explicar que *“na reunião de docentes isso ficará . . . escrito em ata”*. Foi esclarecido pela coordenadora de departamento do 1.º CEB que *“os relatórios são entregues na direção”* e que *“alguns são apresentados na reunião de concelho pedagógico”* embora não se recorde *“de se ter falado na coadjuvação de música”*.

Informalmente o diretor constata que quando a coordenadora de departamento do 1.º CEB anualmente *“faz pressão para ter coadjuvação na área da expressão musical . . . está respondido por si só, ou seja, há um balanço positivo da coadjuvação senão ela não a pediria”*.

No presente ano letivo os professores do 1.º CEB não estão a ser coadjuvados em EEM por o professor de EM que as coadjuva não estar a lecionar.

Nos últimos três anos letivos verificámos que a realização da planificação em conjunto na coadjuvação, embora importante na perspetiva de duas coordenadoras, não parece ter sido desenvolvida de forma uniforme com todas as professoras do 1.º CEB coadjuvadas inquiridas por existir registo de quem o faça formalmente e de quem não o faça.

Há a ter em conta que pode existir alguma contradição na informação recolhida, por a permuta com a professora do 1.º CEB, com especialização em EM ter sido considerada coadjuvação pelas respondentes. Atendendo que o professor coadjuvante afirma ter sido realizada a planificação em conjunto, parece-nos pertinente considerar que foi realizada

de forma diferente em conformidade com o trabalho que desenvolveu com cada uma das docentes, existindo situações de planificação formal e outras informal, tal como indicou a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB, sem conseguirmos aferir a periodicidade com que foram realizadas. É verificado que o professor coadjuvante de EEM não participou no trabalho colaborativo com as professoras coadjuvadas, situação justificada por uma docente para não planificar em conjunto. Sobre a planificação em conjunto entre o docente coadjuvado e coadjuvante, Santos (2007) considera-a importante, materializando-se na *“troca de ideias sobre os conteúdos a trabalhar, mas . . . os novos desafios não se coadunam com este modelo. . . não existe, ainda, uma cultura de planificação colaborativa sistematizada”* (p. 144), propondo uma reflexão para melhorar as práticas de coadjuvação e colaboração.

Na prática da coadjuvação de EEM o coadjuvante e o coadjuvado estiveram presentes na sala de aula enquanto lecionavam. A presença dos dois professores na sala de aula não revelou uma das possíveis fragilidades apontadas por Leite (2000) em que os professores do 1.º CEB utilizavam o tempo de coadjuvação “para descansar ou para resolver questões de ordem organizacional” (p. 50) nem foram mencionados constrangimentos de relação entre os docentes.

Apenas uma das professoras do 1.º CEB coadjuvadas nos últimos três anos, partilhou a leção de EEM com o professor coadjuvante de EEM, enquanto que as outras quatro professoras participaram nas aulas com os alunos, não tendo partilhado a leção da aula, cabendo ao coadjuvante de EEM desenvolvê-la. Das cinco formas de praticar a coadjuvação previstas no modelo apresentado por Obando-Castillo (2018) parece-nos que a coadjuvação em EEM praticada com a maioria das professoras do 1.º CEB coadjuvadas, no agrupamento em estudo, se aproximou do modelo “líder e auxiliar” em que o professor coadjuvante de EEM assume o papel de líder e a professora do 1.º CEB participa na aula.

A coadjuvação foi habitualmente realizada na sala polivalente por ser um local com mais espaço que a sala de aula e foi praticada uma vez por semana, durante 50 minutos. Na descrição do funcionamento da aula de EEM coadjuvada é constatado que foram utilizados instrumentos musicais, atividade que apenas 21,1% das professoras do 1.º CEB (quatro professoras) afirmaram utilizar.

A utilização do método Wuytack pelo professor coadjuvante de EEM na aula de EEM, segundo Oliveira e Boal-Palheiros (2017) permitiu a integração verbal, corporal e

musical, sendo a musical explorada ao nível da interpretação vocal e instrumental, da composição e da improvisação.

O processo de avaliação da coadjuvação em EEM foi registado em ata e em relatório, não tendo sido verificados os balanços ou sugestões a implementar.

Identificação de vantagens e desvantagens na coadjuvação

No plano estratégico do PE do agrupamento, a coadjuvação está prevista ser implementada como meio de *“consolidação e reforço das modalidades de apoio e acompanhamento dos alunos”*, como *“forma de potenciar a partilha de experiências e a reflexão sobre a prática”* e *“enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino na sala de aula”*.

Nas vantagens da coadjuvação em EEM a **especialização e conhecimentos do professor coadjuvante de EEM** foram diversas vezes referenciados porque *“a especialização é outra coisa”* (coord1CEB), porque é *“muito importante que os alunos tenham ali uma pessoa que sabe o que faz”* (diretor). As competências deste professor na EEM foram diversas vezes comparadas com as dos professores do 1.º CEB, sendo explicado pelo diretor que *“um professor coadjuvante traz dinâmica à expressão musical que eles não conseguem dar”* observando que tem maior *“preparação científica e está mais habilitado para a desenvolver convenientemente”*, oferece *“eficiência”*, sendo estas ideias partilhadas pelas coordenadoras de estabelecimento do 1.º CEB e de departamento do 1.º CEB. Estas coordenadoras aludem ainda a vantagem de conseguir utilizar instrumentos musicais por haver *“sempre uma sensibilização também para a utilização desses instrumentos”* (coord1CEB), sendo ainda explicado que *“o professor de música é especializado naquilo. Tem outros conhecimentos, sabe tocar instrumentos musicais, aplica-os no acompanhamento das músicas, o que é sempre atrativo para as crianças”* (coorddest).

O apoio do professor coadjuvante foi considerado importante porque *“é preciso que alguém me ajude”* (prof5sc), porque *“a parte artística fica sempre a desejar, portanto agradeço sempre qualquer ajuda que possa vir”* (prof3cc), sendo valorizada a especialização porque *“tirava muito mais frutos do que atualmente eu faço”* (prof5sc).

“A coadjuvação é importantíssima . . . porque de facto eles têm uma componente geral”, observa o coordenador de EM referindo-se aos professores do 1.º CEB.

No trabalho em conjunto entre o docente do 1.º CEB e o professor coadjuvante de EEM foi apontado pela coordenadora de departamento do 1.º CEB que *“há aprendizagem de parte a parte”* sendo referido pela coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB que *“o contributo de cada um é importantíssimo”* acrescentando ainda que por um ter maior conhecimento na área da música e outro dos alunos *“a interação entre os dois dá muitas vezes atividades muito mais criativas”*. Também o diretor abordou o trabalho entre os dois professores considerando que *“o professor titular consegue dar ali um apoio e o próprio aprender coisas novas . . . quando o professor coadjuvante não está, ele consegue desenvolver em situações futuras, portanto é uma forma de formação dos docentes informal”*.

Quando existe coadjuvação, há diferença no **cumprimento do programa de EEM**, o diretor não tem dúvida disso: *“Havendo um professor coadjuvante na área da expressão musical, ele vai incutir uma dinâmica nessa área, uma rotina semanal e depois vai rentabilizar o tempo”*. Para a coordenadora de departamento do 1.º CEB *“o professor de EEM trazia conhecimentos e por causa disso conseguia cumprir o programa”*.

A **satisfação dos alunos** foi referida por uma professora do 1.º CEB ao considerar que *“os miúdos gostaram muito porque saem um bocadinho da sala, é uma rotina diferente e depois têm uma pessoa especializada”*.

Ao nível dos **resultados nos alunos**, a coadjuvação foi considerada por três docentes do 1.º CEB *“uma mais-valia”* (prof1cc; prof3cc; prof6sc) para os alunos, tendo também o coordenador de EM referido que é *“uma mais-valia, com certeza, é uma área muito interessante e que se não funciona, é pena, não é? Ficam mais pobres”*. Através da coadjuvação em EEM os alunos têm *“mais sucesso e maior gosto até pela área, em educação musical”* (diretor).

Abordando a **preparação, satisfação dos alunos e acompanhamento do professor** do 1.º CEB, o diretor comentou que através da coadjuvação *“um professor especialista no 1.º ciclo prepara melhor os alunos, traz mais satisfação e gosto pela área e o professor titular da turma sente também que essa área é melhor desenvolvida, portanto, e sente-se acompanhada por alguém especialista”*. Na perspetiva de uma professora do 1.º CEB, um professor especializado em música é o que consegue colocar em *“prática atividades que eles mais precisam”* (prof6sc), considerando que *“as crianças precisam de ser felizes”* (prof6sc). *“Conseguimos implementar desde muito cedo o gosto pela música”* complementa o professor coadjuvante de EEM.

A coadjuvação é importante “*para se habituarem depois à **transição para o 2.º ciclo**, onde têm vários docentes*” (prof3cc), sendo mesmo “*uma mais-valia . . . para o 5.º e 6.º ano*” (coordEM), sendo verificado pelo professor de EM do 2.º ciclo que “*já vinham com alguma preparação*” (diretor).

No que respeita aos **resultados nas provas de aferição** foi constatado pelo professor coadjuvante de EEM que “*os resultados têm sido bons*”, tendo comentado que “*os alunos estão bem preparados porque alguém os preparou*” referindo-se ao trabalho realizado na coadjuvação. Também a coordenadora de departamento do 1.º CEB foi da opinião que “*quando há coadjuvação no 2.º ano, as provas depois correm melhor*” reparando que “*nota-se ali diferença entre os alunos que tiveram a coadjuvação e os que não tiveram*”.

Foi ainda referida a vantagem da prática de coadjuvação por **garantir que a EEM é lecionada** porque “*se houver uma coadjuvação, àquela hora terminas a atividade que estás a realizar, mesmo que tivesse a ser produtiva . . . porque chegou o coadjuvante e há uma nova atividade para fazer com os alunos*” (coord1CEB).

Não foram referidas quaisquer desvantagens na coadjuvação em EEM pelas professoras do 1.º CEB, o professor coadjuvante de EEM considera que “*desvantagens, não há nenhuma*”, ideia também partilhada pelo diretor que ainda expressa só ver vantagens porque “*todos ganham no processo*”.

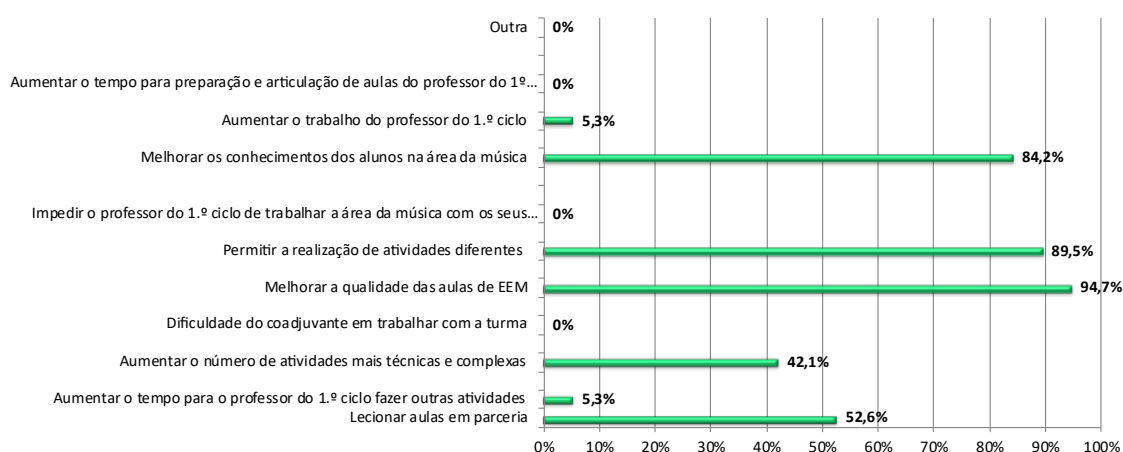
A coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB apontou como possível desvantagem “*se não houver um bom relacionamento entre as pessoas*”. Também a coordenadora de departamento do 1.º CEB referiu a relação entre o coadjuvante e o coadjuvado como desfavorável se não houver partilha e “*empatia entre as pessoas*”. Esta coordenadora nomeou algumas situações que podem tornar a coadjuvação desvantajosa, nomeadamente, os coadjuvantes “*não estarem a trabalhar com gosto*”, justificando que “*uma aula que poderia ser partilhada de aprendizagem tanto para os alunos como mesmo para o titular de turma, às vezes acaba por tornar-se um bocadinho monótona*” e a **adaptação do professor coadjuvante ao “nível etário que tem à frente e também saber captar a atenção das crianças e muitas vezes isso não acontece**”. Outra situação indicada foi a professora titular de turma ter no início do ano letivo “*alguém . . . um bocadinho estranho*” (diretor) sendo, no entanto, uma situação que é superada.

No questionário dirigido às professoras do 1.º CEB perguntámos quais eram as implicações que a coadjuvação em EEM poderia ter na condução do PE da turma do 1.º CEB. 94,7% assinalaram que **melhora a qualidade das aulas de EEM**, 89,5% que **permite a realização de atividades diferentes**, 84,2% que **melhora os conhecimentos**

dos alunos na área da música, 52,6% que permite **lecionar aulas em parceria**, 42,1% que **umenta o número de atividades mais técnicas e complexas**, 5,3% que **umenta o trabalho do professor do 1.º CEB**, 5,3% que **umenta o tempo para o professor do 1.º CEB fazer outras atividades** e nenhuma das inquiridas assinalou as opções: **outra**; **umentar o tempo para a preparação e articulação das aulas do professor do 1.º CEB**; **impedir o professor do 1.º CEB de trabalhar na área da música com os alunos** e **dificuldade do coadjuvante em trabalhar com a turma** (Figura 5.11).

Figura 5.11

Implicações da coadjuvação em EEM na condução do projeto educativo da turma do 1.º CEB



Na análise dos dados referidos para o objetivo *identificar as vantagens e desvantagens da coadjuvação*, como sugerido por Santos e Miranda (2008) a coadjuvação está prevista no PE do agrupamento, como meio de apoio e acompanhamento dos alunos e enquanto meio para melhorar a qualidade do que se ensina na sala de aula, através da partilha, reflexão e desenvolvimento profissional dos seus professores.

Verifica-se que são apontadas pelos entrevistados um maior número de vantagens do que desvantagens na coadjuvação em EEM, existindo mesmo quem considere não existirem desvantagens nesta medida educativa.

No que respeita às vantagens, foi referido o maior conhecimento do professor especialista em música, em relação ao professor generalista, sendo o seu apoio ao professor do 1.º CEB apontado como importante por conseguir desenvolver a EEM de uma forma que os professores do 1.º CEB não conseguem. Foram as próprias professoras do 1.º CEB que assinalaram de forma significativa que a coadjuvação permite melhorar a qualidade das aulas de EEM, permite realizar atividades diferentes e melhorar os

conhecimentos dos alunos na área da música representando um meio de “desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade” (Leite, 2000, p. 51).

Na esteira de Huguet (2011), o trabalho entre os dois docentes foi também especificado como um meio de aprendizagem mútua representando um meio de elevar a qualidade do que se ensina pelo conhecimento que cada um tem, indo ao encontro do que se pretende da coadjuvação no PE do agrupamento, nomeadamente a partilha de experiências, o desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade do ensino. Como indica Tracana (2013), a EEM coadjuvada obterá maior qualidade com o “conhecimento por parte do professor monodocente da turma e das crianças e da forma como estas devem ser abordadas, e o conhecimento científico da música do professor especializado” (p. 80).

O cumprimento do programa parece ser mais facilmente alcançável quando se leciona EEM em coadjuvação, ficando-se mais próximo de alcançar o cumprimento integral do currículo pretendido por Rangel (2000). É apontada uma maior satisfação dos alunos e resultados positivos ao nível da preparação musical que se reflete também nos resultados nas provas de aferição, indo de encontro ao encontro de Santos (2007) ao considerar a coadjuvação como uma estratégia para ensinar com maior eficácia.

A coadjuvação enquanto recurso foi apontada como um meio de preparação dos alunos para a pluridocência no 2.º CEB, situação defendida por Pinho (2018) quando considera que um regime de pluridocência no 1.º CEB suaviza a transição para o 2.º CEB e para a obtenção de melhores resultados em EM.

Por último, tem a vantagem de garantir que a EEM é lecionada de forma regular.

Encontramos semelhanças nas vantagens identificadas na coadjuvação com as apresentadas nas conclusões de Lourenço (2018) que a define como “uma estratégia oportuna e vantajosa para os alunos, para o trabalho dos professores com os seus alunos, para o trabalho dos professores com os seus pares e, de um modo geral, para a escola” (p. 184)

Nas desvantagens identificadas na coadjuvação é verificada a possível falta de interesse no trabalho do coadjuvante, o titular de turma partilhar a sala de aula com um outro professor, a falta de empatia entre coadjuvante e coadjuvado e a falta de adaptação do coadjuvante ao nível etário dos alunos, sendo estas duas últimas também nomeadas por Leite (2000). A partilha da sala de aula é ainda considerada uma desvantagem quando o professor titular de turma demonstra “alguma insegurança com a entrada de um outro professor na sua sala de aula” (Tadeu & Machado, 2017, p. 780) que acaba por ser ultrapassada.

Na desvantagem falta de adaptação do coadjuvante ao nível etário da turma, interessa referir que no questionário nenhuma das inquiridas assinalou a opção *dificuldade do coadjuvante em trabalhar com a turma*, na questão relacionada com as implicações que a coadjuvação poderia oferecer no PE da turma do 1.º CEB.

Diferença de perceções entre docentes do 1.º CEB com e sem coadjuvação de professor especializado na área da música

A coadjuvação em EEM é considerada *“importantíssima. Todas nós já o dissemos”* (prof3cc), analisa uma professora do 1.º CEB assumindo-se em representação das colegas presentes no *focus group*.

Como já referenciado, no objetivo sobre *saber se os professores do 1.º CEB pretendem/continuam a pretender ser coadjuvados por um professor especializado na área da música*, verificamos que todas as professoras do 1.º CEB pretendem ser coadjuvadas, independentemente de terem sido ou não coadjuvadas no seu percurso profissional.

Assim, atendendo à unanimidade na opinião sobre a importância da coadjuvação, na vontade de pretenderem ser coadjuvadas e na ausência de dados que exponham diferenças de opinião das professoras com e sem coadjuvação, não identificamos diferença de perceções dos docentes do 1.º CEB com e sem coadjuvação.

Perfil ideal do professor coadjuvante de EEM

Procurámos saber qual o perfil idealizado pelos participantes para o professor que coadjuva em EEM.

Foi mencionado pelo diretor que o coadjuvante de EEM deve ter *“formação na área”*, *“formação inicial ou posterior para o 1.º ciclo”* e ainda *“saber trabalhar em equipa”*.

O professor coadjuvante de EEM apontou que deve *“gostar daquilo que faz”* e apontando características de âmbito musical, referiu que deve ser *“bom cantor”*, *“tem que saber um pouco sobre coreografia”* e também *“utilizar todo o tipo de instrumentos do instrumentário Orff”*.

Já a coordenadora de departamento do 1.º CEB explicou que em *“relação ao titular de turma, deve haver empatia, logo pelas duas pessoas”*, referindo-se ao coadjuvante e

ao coadjuvado, acrescentando que o professor coadjuvante não deverá “*vir naquela de como tem mais conhecimentos*”, que deverá “*ser uma pessoa **dinâmica***” e que deverá **adaptar-se à faixa etária**, conseguindo “*descer ao nível etário dos nossos meninos*” explicando que deve fazê-lo de forma a “*que os saiba captar, saiba ganhar a confiança deles*”. Em relação ao dinamismo e à adaptação à faixa etária, a coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB também partilhou da mesma opinião ao expressar que deve “*ser uma pessoa ativa, dinâmica, alegre*” conseguindo um “*bom relacionamento com as crianças, que consiga descer ao nível, de cada grupo*” considerando que quando não tem o perfil que permita “*captar o interesse e desenvolver as atividades motivadoras para as crianças . . . é mais aborrecido*”. A capacidade de adaptação do coadjuvante aos alunos do 1.º CEB foi ainda apontada pelo coordenador de EM quando considerou que “*a própria comunicação tem que ser diferente, porque as crianças são pequeninas*”, que deve ter “*proximidade com as crianças*” e ainda referiu que o coadjuvante “*tem que gostar*”, ideia também partilhada pelo próprio professor coadjuvante de EEM.

Foi realizada uma questão aberta no questionário aos docentes do 1.º CEB para registarem as características ideais no professor coadjuvante de EEM. Foram registadas 38 características, sendo sete na **formação na área da música**, seis na **capacidade de adaptação** às crianças no 1.º CEB, seis em **ser criativo**, quatro em **dinâmico**, quatro em **trabalhar colaborativamente**, três em **conhecimentos técnicos**, duas em **motivador** e uma nas restantes que são **empatia pelo 1.º CEB**, **gosto pelo que faz**, **experiência no 1.º CEB**, **inovador**, **motivador**, **permitir a aquisição de conhecimentos** e **vocação**.

Para os participantes no estudo, ser detentor de formação na área da música parece ser o requisito mais valorizado no coadjuvante na área da música, requisito partilhado por Tracana (2013) quando indica que o coadjuvante de EEM deve ser um especialista na área da música. Os requisitos seguintes foram a capacidade de adaptação às crianças do 1.º CEB e ser criativo. A criatividade imputada ao professor coadjuvante de EEM, embora não tenha sido referida nas entrevistas, foi referenciada no inquérito por questionário. Trabalhar colaborativamente foi uma característica apontada ao perfil ideal do professor coadjuvante, podendo revelar que alguns dos professores do 1.º CEB também pretendem trabalhar com o coadjuvante, corroborando a constatação de Santos e Miranda (2008) que verificaram a disponibilidade dos professores do 1.º CEB para trabalhar colaborativamente. Ser dinâmico, ter conhecimentos técnicos e ser motivador foram também características apontadas como relevantes para um professor que coadjuva em EEM. Ao nível dos conhecimentos técnicos há a considerar os conhecimentos musicais

específicos apontados pelo professor coadjuvante de EEM, nomeadamente saber utilizar instrumentário Orff, saberes em coreografar e ser bom cantor.

Identificamos ainda as características menos nomeadas, mas que não deixam de ser relevantes pelos participantes no estudo, tais como ter empatia pelo professor do 1.º CEB, ter empatia pelo 1º CEB, ter gosto pelo que faz, ter experiência no 1.º CEB, ser inovador, que permita a aquisição de conhecimentos, ter vocação e com formação no 1.º CEB. Acerca da formação dos professores especializados no estudo de Tracana (2013) foi observado que os professores do 1.º CEB pretendem que estes sejam detentores de “conhecimentos pedagógicos, didáticos, psicológicos e filosóficos sobre o desenvolvimento da criança e da criança na música, não se pretendendo que o conhecimento técnico e científico seja mais importante que o conhecimento da criança no seu todo” (p. 238).

Práticas e estratégias promotoras da coadjuvação no 1.º CEB na EEM

Para recolher as opiniões dos participantes acerca das práticas e estratégias que promovam a coadjuvação, numa pergunta aberta no questionário, solicitámos aos professores do 1.º CEB que apresentassem propostas de melhoria na coadjuvação em EEM.

Foram apresentadas 19 propostas, estando seis ligadas ao desenvolvimento do **trabalho colaborativo**, quatro à **colocação de um professor de EEM no 1.º CEB**, duas à realização de **formação** e as restantes prenderam-se com a **abrangência da coadjuvação em EEM em todos os anos do 1.º CEB**, **realização de aulas práticas/lúdicas**, **aumentar o número de horas das expressões**, **completar horários de professores específicos incompletos**, **existência de professor para coadjuvar**, **flexibilidade curricular** e **redução dos programas nas outras áreas**.

Nas entrevistas realizadas, também questionámos de que forma poderíamos melhorar a coadjuvação em EEM, tendo algumas propostas ido ao encontro das registadas no questionário.

A **contratação** de um professor para coadjuvar em EEM foi indicada por três professoras do 1.º CEB no *focus group*, ao mencionar que deveria haver “*um professor colocado para o efeito*” (prof1cc), era relevante existir “*mais um professor na escola para esse trabalho*” (prof4sc) ou ainda que “*devia haver só um professor para o 1.º ciclo*”

... para expressão musical” (prof6sc). Foi ainda sugerido que deveria existir “um grupo destinado à expressão musical, no 1.º ciclo, tal como há no inglês” (prof6sc).

Não referindo propostas de contratação ou de gestão do crédito horário, para a coordenadora de departamento do 1.º CEB é importante que deixasse de haver coadjuvação *“simplesmente quando há horas”* pretendendo que haja *“sempre aquelas ditas horas”* para poder contar com elas.

A coadjuvação em EEM **ser estendida a todos os anos de escolaridade no 1.º CEB** foi indicada pelo professor coadjuvante de EEM e pela coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB. A coordenadora de departamento do 1.º CEB também considerou ser *“bom que todos tivessem”*, ressalvando que *“pelo menos no 2.º ano, penso que faria todo o sentido”*, opinião semelhante foi partilhada pelo coordenador de EM ao concluir que *“o ideal seria em todo o 1.º ciclo, mas não é possível”*.

Para alargar a coadjuvação em EEM no 1.º CEB na perspetiva do diretor *“a tutela terá que assumir se assim quiser de forma global”* entendendo que *“não tem que ser em todos os anos porque isso seria impensável em termos de investimento na educação”*. Observou que *“alguém ter materiais e dar orientações, olha faz isto e faz aquilo na tua aula e depois eu lá dar uma aula por mês ou quinzenalmente ou de 3 em 3 semanas, já seria um ganho enorme”* considerando ser *“importante que ao longo do tempo se faça esse investimento”* para *“atribuir x carga de professores específicos nas áreas das expressões no 1.º ciclo”*.

A coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB referindo-se à EEM, considerou importante *“haver partes do dia . . . próprias para isso”*, que *“as escolas deveriam ter um espaço próprio”* e que seria interessante criar *“um grupo coral e um grupo de teatro na escola”*.

Foi proposto por uma das coordenadoras *“formação para os professores”* (coord1CEB) do 1.º CEB. Nesta temática uma das professoras do 1.º CEB comentou que através da coadjuvação poder-se-ia **ensinar estes professores “a tocar alguma coisa”** (prof3cc).

A **valorização da coadjuvação em EEM** foi ambicionada pelo professor coadjuvante ao pretender que seja instituída *“não . . . só para que os alunos tenham boa nota na prova de aferição, mas como uma parte integrante do currículo”*.

“Os resultados começam a ser outros” caso exista uma **aposta mais forte nas expressões**, defendeu o coordenador de EEM, propondo que sejam dadas *“mais horas às expressões”* diminuindo *“um bocadinho da carga horária das outras disciplinas”*.

A leção de EEM **através de um técnico de AEC** foi sugerida por uma professora do 1.º CEB e pela coordenadora de departamento do 1.º CEB, por já estar em funcionamento no agrupamento, propondo *“a flexibilidade . . . uma vez que os colegas já têm a AEC de expressão físico-motora”* (prof1cc). A coordenadora de departamento do 1.º CEB considerou ser *“uma forma de nós conseguirmos colmatar a falta de coadjuvação”*, sendo desenvolvida por *“um professor de AEC”*. Esta coordenadora explicou que o desenvolvimento desta AEC na expressão físico-motora funciona ao abrigo de um projeto *“em que a colega vem cá de tempos a tempos e faz uma atividade com cada turma que está no projeto”* tendo a perceção que é pouco tempo por ser *“meia horinha, assim de três em três semanas ou de mês a mês”*.

Para uma melhor rentabilização das aulas de EEM coadjuvadas em que é trabalhada a flauta de bisel, a coordenadora de departamento do 1.º CEB julga ser uma boa opção dividir a turma e *“sob a orientação do colega que é quem tem a especialização, estar a fazer com um grupo determinada coisa e o professor especializado . . . ensinar flauta”*.

O alargamento da coadjuvação em EEM a todos os anos de ensino do 1.º CEB reúne um consenso alargado, estando também relacionada a vontade de ter um professor colocado para esse efeito. Esta vontade poderá estar relacionada com a sugestão de Gardner (2012) quando considera que *“os currículos de arte precisam ser apresentados por professores ou outros indivíduos com um profundo conhecimento de como pensar num meio artístico. Se a área é a música, o professor deve ser capaz de pensar musicalmente”* (p. 123). Há a preocupação em garantir a coadjuvação pelo menos no 2.º ano, por compreender-se que há dificuldade na atribuição desta medida pedagógica a todos os anos do 1.º CEB. A possibilidade de alargamento a todos os anos é imputada à tutela pelo diretor, sendo importante *“que os responsáveis do Ministério da Educação assumam a necessidade de intervir para melhorar a qualidade da educação artística e musical nos primeiros anos de escolaridade”* (APEM, 2019, p. 6). O diretor, tendo a noção que representaria um investimento alargado, propõe um possível desenvolvimento em moldes ligeiramente diferentes aos praticados atualmente, sugerindo que o professor do 1.º CEB seja apoiado e tenha acesso a materiais cedidos pelo coadjuvante. No contexto de intervenção da tutela, as sugestões de reduções dos programas curriculares nas diversas disciplinas também se enquadram nas competências deste órgão.

O trabalho colaborativo que já foi mencionado no perfil do professor coadjuvante, volta a ser referido neste objetivo pelas professoras do 1.º CEB, ao nível do planeamento, partilha e articulação, dando indicações de vontade em desenvolver o trabalho interpares,

sendo revelador que a “coadjuvação em sala de aula parece despontar como estratégia que poderá funcionar como meio impulsionador de trabalho colaborativo” (Lourenço, 2018, p. 6). Deste modo, a formação pretendida para os professores do 1.º CEB e a aprendizagem de algum instrumento musical poderão encontrar viabilidade no trabalho colaborativo, desenvolvido entre o coadjuvante e o coadjuvado.

A estratégia sugerida por uma das coordenadoras na divisão da turma para o ensino de flauta de bível enquadra-se numa estratégia de coadjuvação que Obando-Castillo (2018) identifica como docência paralela, em que cada professor é responsável por acompanhar o seu grupo de alunos. Metade da turma ficaria ao encargo do professor coadjuvante de EEM, para aprender a parte instrumental e a outra metade, ao encargo do professor do 1.º CEB, com as orientações do coadjuvante, desenvolveria atividades musicais, parecendo uma estratégia que permitirá uma maior rentabilização do ensino de instrumentos musicais e uma forma de fomentar a colaboração entre os docentes.

O envolvimento das AEC's na coadjuvação em EEM foi apontado como alternativa à ausência da coadjuvação que habitualmente é praticada no agrupamento, tendo como referência uma experiência já desenvolvida na expressão física-motora, no entanto, parece representar uma oferta com poucas horas para lecionar.

A pretensão de um espaço próprio para o desenvolvimento da coadjuvação de EEM não parece ser fácil solucionar, porque como já registado nos constrangimentos da leção da EEM, já foram tentadas diversas formas para ultrapassar a limitação do espaço onde é desenvolvida a EEM e os problemas identificados subsistem.

A valorização da coadjuvação e das expressões artísticas são referidas como importantes para obter outros resultados nos alunos do 1.º CEB.

Foi ainda referido que deverão ser utilizados instrumentos musicais nas aulas coadjuvadas e no âmbito da coadjuvação em EEM ser formado um coro.

Quando não há coadjuvação

Embora não esteja referido nos objetivos, pela pertinência dos dados recolhidos considerámos importante abordar a estratégia encontrada pelo agrupamento para ultrapassar a ausência do professor coadjuvante de EEM, no ano letivo 2018-2019.

No ano letivo referido não existiu professor coadjuvante de EEM o que implicou, nas palavras da coordenadora do 1.º CEB, “*ser mais do mesmo. É uma canção que está relacionada com o tema de portugueses ou de estudo do meio, uns batimentos*” verificando

que “os conhecimentos ficam muito aquém. Mesmo depois quando passam para o 5.º ano, os colegas lá depois sentem que há lacunas”. Esta coordenadora explicou que “**como não havia possibilidade de ter coadjuvação em música, propus ao diretor**” que “as colegas que tinham 2.º ano, naquela altura, permutassem” com a colega do 4.º ano com formação em EM.

Esta proposta foi registada em ata de departamento do 1.º CEB, com uma breve explicação do seu funcionamento: “de forma a **rentabilizar os recursos humanos existentes . . . a profºsc . . . com formação em educação musical, que permutasse com as docentes titulares das turmas do segundo ano**” sendo acrescentado que “os alunos do segundo ano passam a usufruir de Expressão Musical, quinzenalmente”, enquanto na turma do quarto ano da professora com formação em EM “as disciplinas de Apoio ao Estudo e Expressão Plástica são lecionadas pelas professoras titulares de turma do segundo ano”.

No mesmo sentido, a professora do 1.º CEB com formação em EM comentou que a proposta desta permuta partiu da coordenadora de departamento do 1.º CEB, que foi implementada porque “**não havia mesmo ninguém para fazer a coadjuvação**”, esclarecendo que “no ano letivo 18/19, não fiz coadjuvação, mas era como se fosse porque havia uma troca” tendo explicado que “dava aulas de música ao 2.º ano e as colegas, na hora que eu estava com a turma delas, estavam com a minha turma a fazer outra atividade”. Para esta professora uma das razões para a implementação desta estratégia “foi também para os **preparar para as provas de aferição**”. Quando questionada se no presente ano letivo esta permuta estava em funcionamento, esta professora respondeu que “**não**”.

Na forma como a **permuta foi desenvolvida**, uma das docentes entrevistadas achou “que resultou muito bem” (profºcc). Analisando o **trabalho da professora** do 1.º CEB, com especialização em EM, o professor coadjuvante reconheceu que “ela tem feito tudo o que consegue para colmatar agora que eu estou a faltar”.

A **satisfação dos alunos** pelo funcionamento da permuta foi assinalada em ata, tendo sido registado que as turmas do 2.º ano manifestaram “grande entusiasmo e motivação pela disciplina” (ata de departamento do 1.º CEB, 1.º período, ano letivo 2018-2019). A motivação também foi constatada pela professora do 1.º CEB, com especialização em EM, que verificou que “os miúdos adoraram” e ainda “acho que correu bem. E eles gostaram”.

O ponto menos favorável prendeu-se com a vontade de uma professora titular de turma querer **estar em aula com os seus alunos** “*porque queria estar na aula com os meus alunos também a fazer. E de certeza que ia aprender mais alguma coisa com a prof6sc*” (prof1cc) tendo considerado que “*esta coisa de ser a troca, foi o meu único senão*” (prof1cc). Esta opinião também foi partilhada pela professora do 1.º CEB, com especialização em EM, ao lamentar que “*por acaso tinha pena de vocês não estarem presentes*”.

Quando não há coadjuvação, os alunos ficam com menos conhecimentos, concluiu uma das coordenadoras participantes. Esta conclusão já debatida no objetivo *perceber se o currículo de EEM é cumprido*, pelos dados reunidos, parece ser válida.

Não havendo a possibilidade de lecionar a EEM em regime de coadjuvação no ano letivo 2018-2019 e existindo a preocupação de preparar os alunos do 2.º ano para as provas de aferição, o agrupamento rentabilizou uma professora do 1.º CEB, com especialização em EM, que lecionava no 4.º ano.

Foi incrementada uma permuta quinzenal, com as turmas do 2.º ano, em que a professora do 1.º CEB com especialização em EEM lecionava EEM nas turmas do 2.º ano, enquanto as titulares de turma dessas turmas lecionavam apoio ao estudo ou expressão plástica na sua turma do 4.º ano.

Como na coadjuvação em EEM, um dos objetivos a alcançar pela permuta prendeu-se com a preparação dos alunos do 2.º ano para as provas de aferição, sendo confirmada a observação de Vigário e Cabral (2017) quando verificaram que as escolas implementam estratégias para melhorar os resultados nas provas de aferição.

Esta permuta parece ter tido sucesso no seu funcionamento e na satisfação dos alunos, sendo identificado como ponto desfavorável a impossibilidade de as professoras titulares de turma participarem na aula de EEM e conseqüentemente não aprenderem com a professora com especialização em EM. Neste constrangimento é impossibilitada uma das vantagens associadas à coadjuvação por Tadeu e Machado (2017) no que respeita à aprendizagem de novas estratégias quando se trabalha em conjunto.

Não obstante o sucesso da permuta, no presente ano letivo ao não voltar a existir coadjuvação em EEM, esta não foi desenvolvida. Não tendo sido identificada a razão, é do conhecimento público que no presente ano letivo foram canceladas as provas de aferição pelo ME e conseqüentemente não foi necessário preparar as turmas do 2.º ano para melhorar o desempenho nas referidas provas.

Considerações finais

“A música faz parte da vida das pessoas e as escolas não podem desconsiderar isso” (Bréscia, 2011, p. 77).

Para compreender a coadjuvação em EEM num agrupamento de escolas no Algarve, de modo a entender se esta coadjuvação é importante para o ensino da EEM, realizámos um estudo de caso enquadrado num paradigma interpretativo, num agrupamento de escolas em que a coadjuvação em EEM é praticada há 25 anos. No decurso do estudo constatámos que esta prática ainda é anterior à existência do atual professor de EM, pelo menos desde 1990. No presente ano letivo esta coadjuvação em EEM não foi praticada, porque o professor de EM que a desenvolve está de baixa médica. Por este motivo, os dados recolhidos sobre as práticas de coadjuvação reportaram-se às experiências adquiridas nos últimos três anos letivos no agrupamento.

A EEM é valorizada pelos vários participantes no estudo, sendo-lhe reconhecida importância no desenvolvimento dos conhecimentos musicais e no desenvolvimento global do aluno com diversos contributos identificados.

A lecionação de EEM pelas professoras titulares de turma reveste-se de alguns constrangimentos que colocam em causa o desenvolvimento do currículo de EEM. Os constrangimentos mais significativos apontados foram a falta de formação e de conhecimentos musicais dos professores do 1.º CEB, para o desenvolvimento da EEM de forma adequada e a falta de tempo para lecionar EEM devido à extensão dos programas curriculares nas outras disciplinas. Considerando que apenas 10,6% das professoras do 1.º CEB consideraram ter preparação para lecionar EEM, torna-se bastante alarmante que estas docentes sejam as únicas responsáveis pela lecionação nesta área, tornando-se urgente apoiá-las para que os seus alunos não fiquem com uma lacuna no currículo. A consciência da falta de preparação poderá representar um dos principais motivos para que todas as docentes do 1.º CEB pretendam ser coadjuvadas por um professor especialista em música, quer tenham ou não sido coadjuvadas ao longo do seu percurso profissional.

Os constrangimentos refletem-se no cumprimento do programa de EEM em que apenas 15,8% das professoras do 1.º CEB o cumprem frequentemente ou sempre, tendo sido verificado que muitas das capacidades musicais a desenvolver, previstas no programa de EEM, não são realizadas nas aulas. Nem o facto de 63,2% das professoras do 1.º CEB terem sido coadjuvadas ao longo do seu percurso profissional contribuiu para

uma aprendizagem suficientemente relevante para conseguirem cumprir o currículo de EEM.

Quando a coadjuvação em EEM é praticada, há diferença no cumprimento do programa de EEM, sendo mesmo assumido que é cumprido pelo professor coadjuvante e deste modo, haverá uma maior garantia de atingir a literacia musical que Vasconcelos (2006) considera ser o principal objetivo da EEM. Também nos constrangimentos na lecionação de EEM existe diferença quando há coadjuvação, porque o professor coadjuvante indicou não haver qualquer constrangimento.

Face aos constrangimentos na lecionação de EEM e à dificuldade em cumprir o programa de EEM pelos professores do 1.º CEB isoladamente, ganha relevância a constatação de Pimentel (2016) ao considerar que “o ideal, para que a disciplina de Educação Musical possa singrar no 1.º ciclo, seria pôr deveras em prática o que está legislado e colocar um professor de Educação Musical a coadjuvar com um professor generalista” (p. 25).

A responsabilidade da implementação da medida de coadjuvação é do diretor do agrupamento em estudo, sendo assente num conjunto de fatores relevantes. Estes fatores englobam a importância da coadjuvação na perspetiva do diretor, ser uma prática anterior ao exercício das suas funções, ser solicitada por vários atores educativos, entre eles os professores do 1.º CEB do agrupamento, a existência de horas remanescentes num horário de um professor de EM que podem ser preenchidas com coadjuvação, a disponibilidade deste professor para coadjuvar no 1.º CEB e a pretensão de melhorar os resultados nas provas de aferição no 2.º ano, do 1.º CEB.

As horas de coadjuvação em EEM têm origem na necessidade de completar o horário do professor de EM do 2.º CEB, sendo priorizadas para o 2.º ano, caso sobrem horas, para um outro ano, não sendo suficientes para todos os anos do 1.º CEB do agrupamento. No mandato deste diretor nunca foram utilizadas horas do crédito horário para esta medida pedagógica porque o crédito horário é limitado e é habitualmente canalizado para medidas que permitam diminuir o insucesso escolar, nomeadamente no português e na matemática.

Quanto ao funcionamento das aulas de EEM coadjuvadas, estas são lecionadas uma vez por semana num período de 50 minutos, não é desenvolvida na sala de aula das turmas coadjuvadas, sendo lecionada no polivalente por ser um espaço mais amplo e por ser o local onde estão os instrumentos musicais. Ambos os professores, coadjuvante e coadjuvado, estão presentes na aula com os alunos, a maioria das professoras do 1.º CEB

participam na aula, não partilhando a lecionação com o professor coadjuvante de EEM. Fora da sala de aula, no que respeita à preparação das aulas de EEM, não pareceu existir um procedimento uniformizado, tendo sido um dos pontos mais difíceis de aferir neste estudo por existirem informações díspares. Concluímos existir um planeamento das aulas que variou em conformidade com o trabalho desenvolvido com cada uma das docentes, sem ter sido compreendida a frequência com que foi realizada. O facto de o professor coadjuvante não participar no trabalho colaborativo com as professoras coadjuvadas, poderá ter contribuído para não existir uma planificação conjunta sistematizada. A planificação em conjunto poderá ser um dos aspetos que beneficiará com a intervenção da direção e dos professores envolvidos na coadjuvação, “em suma a equipa educativa” (Vale & Mouraz, 2014, p. 99), através da calendarização no trabalho colaborativo e na definição do formato como se preparariam as aulas de EEM. Deste modo, poder-se-ão preparar regularmente as aulas em conjunto com os conhecimentos do professor generalista e do professor especialista, partilhando regularmente materiais e ideias, preparando ambos os professores para a lecionação de EEM e facilitando a partilha na lecionação das aulas. Estes procedimentos fundamentados no trabalho em colaboração permitirão oferecer vantagens “para os alunos que beneficiam do conhecimento de vários professores, como para os professores que discutem ideias com o objetivo de selecionar as melhores estratégias e metodologias a aplicar na turma” (Coelho, 2014, p. 52).

Foram identificadas vantagens e desvantagens na prática da coadjuvação em EEM, sendo evidente que são associadas muito mais vantagens do que desvantagens, tendo mesmo havido quem tenha referido não existirem desvantagens. O próprio agrupamento reconhece as vantagens da coadjuvação por a inscrever no PE enquanto meio de apoio e acompanhamento dos alunos e meio de potenciar a qualidade dos professores através da partilha, reflexão e desenvolvimento profissional.

Nas vantagens associadas à coadjuvação em EEM foram referidas o maior conhecimento do professor especialista em relação ao professor generalista, o apoio prestado às professoras do 1.º CEB, a aprendizagem mútua entre coadjuvante e coadjuvado, a melhoria da qualidade das aulas de EEM, a possibilidade de realizar atividades diferentes, a melhoria dos conhecimentos dos alunos na área da música, a maior probabilidade do cumprimento do programa de EEM, a melhoria dos resultados dos alunos nas provas de aferição e na disciplina, o aumento da satisfação dos alunos, a preparação dos alunos para a pluridocência praticada no 2.º CEB e a garantia que a EEM é lecionada de forma regular. Nas desvantagens associadas à coadjuvação foram

apontadas a falta de interesse do coadjuvante de EEM, a insegurança na partilha da sala de aula com um outro professor, a dificuldade de relação entre o coadjuvante e o coadjuvado e a dificuldade de adaptação do coadjuvante às crianças do 1.º CEB. Ou seja, as desvantagens prendem-se mais com questões de interação, articulação e adequação do professor coadjuvante à especificidade do 1.º CEB que poderão ser ultrapassadas ou minimizadas através do trabalho colaborativo e no planeamento das aulas, pelo professor de 1.º CEB e o professor especialista na área da música em conjunto.

As desvantagens apontadas à relação entre coadjuvante e coadjuvado, poderão ser precavidadas se tivermos em consideração a conclusão de Lourenço (2018) quando assegura que “gerar relações de compromisso e confiança entre os professores envolvidos está, seguramente, na base do sucesso da coadjuvação” (p. 184).

Para os participantes no estudo, a formação na área da música foi o requisito mais destacado para ser coadjuvante de EEM. Para além da formação, os aspetos mais referidos que idealmente gostariam de observar neste professor são a capacidade de adaptação às crianças no 1.º CEB, ser criativo, trabalhar colaborativamente, ser dinâmico, ter conhecimentos técnicos e ser motivador. Não sendo das mais mencionadas, a formação ou experiência no 1.º CEB foram também indicadas, podendo representar um meio de ultrapassar a dificuldade de adaptação do coadjuvante de EEM às crianças deste nível de ensino.

Trabalhar de forma colaborativa, para além de ter sido indexado ao perfil ideal do professor coadjuvante de EEM, foi também a proposta mais referida pelas professoras do 1.º CEB na identificação de práticas e estratégias promotoras da coadjuvação. Estas referências serão um indicador da vontade de trabalhar em conjunto com o coadjuvante, reforçando a nossa ideia da importância de alterar o modo como tem sido realizada a planificação de EEM quando é coadjuvada. Para além da planificação da aula de EEM, o trabalho colaborativo deverá servir como meio de aquisição de conhecimentos provenientes do trabalho em conjunto entre coadjuvante e coadjuvado e um momento de reflexão “para alterar o que correu menos bem e potenciar o que já aconteceu dentro da sala e se considerou positivo” (Tadeu & Machado, 2017, p. 781).

Nos vários contributos para identificar as práticas e estratégias promotoras de coadjuvação, foi proposto o alargamento da coadjuvação em EEM a todos os anos do 1.º CEB e também aparentemente relacionada com esta proposta, a contratação de um professor na área da música. Embora ideal, esta proposta parece ser difícil de concretizar, porque o crédito horário das escolas “*nunca dá para tudo*” (diretor). A intervenção do

ME foi apontada como uma solução para viabilizar as propostas anteriores, sendo semelhante à aspiração da APEM (2019) pois pretende que o ME permita às escolas tomarem as suas opções para implementar uma educação artística de qualidade.

A proposta da coadjuvação em EEM ser realizada em horário letivo pelas AEC's parece ser exequível por já ser aplicada na expressão físico-motora, mas pelas horas que lhe são atribuídas, não deverá ser possível desenvolver semanalmente.

A criação de um coro na coadjuvação em EEM poderá ser um projeto interessante para divulgar o trabalho realizado nesta coadjuvação e despertar o interesse na comunidade educativa, indo ao encontro do pretendido pelo professor coadjuvante no que respeita à maior valorização da coadjuvação em EEM.

Uma estratégia a considerar na impossibilidade de estender a coadjuvação em EEM a todos os anos de ensino no 1.º CEB, será reativar a permuta desenvolvida no ano letivo 2018-2019 nos mesmos moldes, atendendo à satisfação dos envolvidos, contribuindo deste modo para que pelos menos um dos anos do 1.º CEB tenha um acompanhamento com uma professora com formação em EM. Há que ter em consideração que esta medida só é exequível com a continuidade desta professora no agrupamento ou caso exista mais algum professor do 1.º CEB com formação adequada.

Um aspeto pertinente no estudo é não terem sido verificadas diferenças de perceções sobre a coadjuvação nas professoras do 1.º CEB, independentemente de terem ou não sido coadjuvadas, tendo sido considerada importante e unanimemente desejada.

Chegados a este ponto, consideramos ter contribuído com este estudo para *conhecer as perceções e as práticas de coadjuvação na EEM, no 1.º CEB* que se afigurou como o objetivo geral proposto.

Do estudo de caso neste agrupamento, sem querer generalizar a outros contextos da região do algarve ou nacional, acreditamos estar em condições de responder à questão de partida se *será importante a coadjuvação na EEM, no 1.º CEB, por um docente especializado na área da música?* De forma direta, concluímos que sim. Podemos inferir que a coadjuvação em EEM representa uma importante estratégia para melhorar o ensino da EEM, com benefícios no que se ensina e como se ensina às crianças do 1.º CEB, representando uma solução para os constrangimentos de maior relevo identificados.

Os resultados deste estudo poderão ser úteis para o agrupamento e para os seus órgãos deliberativos identificarem os constrangimentos existentes na lecionação de EEM, tomarem decisões mais esclarecidas acerca da atribuição e do funcionamento da

coadjuvação em EEM e delinear conscientemente estratégias para melhorar a qualidade do ensino de EEM.

Conclusões do estudo

Sem pretensões de produzir teorias, mas contribuir com sugestões práticas que poderão estar ao alcance do agrupamento, registamos as nossas propostas que consideramos ser um contributo para melhorar o ensino de EEM:

- Ponderar a utilização de crédito horário para garantir que pelo menos os professores titulares de turma do 2.º e do 4.º ano sejam coadjuvados em EEM;

- Ponderar a utilização simultânea da coadjuvação em EEM com professor de EM, da permuta com a docente do 1.º CEB com formação em EM e da coadjuvação realizada pelas AEC's, em horário letivo, de modo a possibilitar o contato regular com técnicos e professores da área da música na EEM, a todas as turmas de todos os anos de escolaridade do 1.º CEB;

- Calendarizar tempos em comum no trabalho colaborativo dos professores do 1.º CEB e do professor coadjuvante de EEM para trabalharem em conjunto. Esta proposta de calendarização deve ser igualmente considerada na permuta e na coadjuvação em EEM realizada nas AEC's, anteriormente referidas.

- Rentabilizar o trabalho colaborativo como meio de planeamento, aprendizagem/formação dos docentes envolvidos, na troca e criação de materiais e reflexão;

- Criar um projeto onde possa ser divulgado o trabalho realizado na coadjuvação em EEM à comunidade escolar, dando como exemplo um coro ou um grupo instrumental;

- Realizar formação na área da EEM para os professores do 1.º CEB com uma forte vertente prática e direcionada para capacitá-los no desenvolvimento de atividades ligadas à audição, interpretação e composição.

Considerando que a coadjuvação em EEM é uma das estratégias de sucesso para a aprendizagem da EEM no 1.º CEB, interessa ressaltar que “sejam quais forem as propostas pedagógicas adotadas, o importante é que a música esteja sempre presente nos currículos das escolas (Bréscia, 2011, p. 133).

Para uma melhor compreensão das perceções e práticas da coadjuvação em EEM e das estratégias encontradas para o seu funcionamento, parece-nos pertinente a possibilidade de alargar o estudo a um contexto de maior dimensão. Deste modo, talvez

seja possível encontrar exemplos de boas práticas em agrupamentos para servirem de referência na implementação ou funcionamento da coadjuvação em EEM.

Limitações no estudo

São imensos os fatores que definem os contextos em estudo, não sendo possível controlar ou precaver em toda a dimensão os percalços que vão surgindo. Tornou-se assim necessário criar soluções alternativas às situações inesperadas com que nos fomos deparando, para conseguir obter as respostas aos objetivos que nos propusemos e poder contribuir para a compreensão da coadjuvação em EEM.

No decorrer do estudo foram decretados sucessivos estados de emergência, com o dever de confinamento, no âmbito da pandemia da doença covid-19, impedindo um normal acesso à informação. Também pelas razões evocadas anteriormente, foi necessário alterar algumas das estratégias delineadas inicialmente para a recolha de dados:

- os inquéritos ao invés de serem entregues pessoalmente em papel, foram aplicados pela plataforma *google forms*, com o envio por e-mail aos docentes participantes;
- o *focus group* e as entrevistas foram realizadas por videoconferência, através da plataforma *google meet* e não presencialmente como inicialmente previsto.

Na recolha documental, não foi possibilitada o livre acesso às atas do agrupamento em estudo. As informações obtidas numa ata foram cedidas pela coordenadora de departamento do 1.º CEB, das atas de departamento do 1.º CEB, apenas com as partes do texto referentes à temática em estudo.

O agrupamento em estudo, tem um longo histórico de coadjuvação em EEM no 1.º CEB. Infelizmente, no ano letivo em que foi realizado o estudo, o professor da área da música que coadjuva os professores do 1.º CEB não lecionou por motivos de saúde. Não obstante, foram considerados os últimos três anos como referência de coadjuvação em EEM.

Referências

- Alarcão, I. (2009). Intervenção da Equipa de Investigação. In *Conselho Nacional da Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12*, 245–256. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Alves, C. (2016). *O Projeto Aprender a Crescer: Desenvolvimento Transdisciplinar da Leitura em Monodocência Coadjuvada no 1º CEB*. (Tese de doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Repositório Científico Lusófona.
<https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/8822>
- Alves, C., & Coimbra, M.N. (2017). Um Projeto transversal de leitura: concretização e contributos. *Indagatio Didactica*, 9 (3), 99-112.
<https://doi.org/10.34624/id.v9i3.625>
- Amador, S. (2014, abril 02). *O novo rumo da educação e a escola a tempo inteiro*. Diário de Notícias.
<https://www.dn/opinioao/opinioao-dn/convidados/o-novo-rumo-da-educacao-e-a-escola-a-tempo-inteiro-3790827.html>
- Associação Portuguesa de Educação Musical. (2009). *Relatório de 2008/2009 sobre o programa de actividades de enriquecimento curricular no 1.ª Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_apem_aec_2008_2009.pdf
- Associação Portuguesa de Educação Musical. (2019). *Parecer da APEM- Provas de aferição do 1º ciclo do ensino básico/2º ano/expressões artísticas-código 27*. Lisboa: APEM.
<https://www.apem.org.pt/docs/parecer-da-APEM-PA-EM-2-ano-2019-Ult-Versao.pdf>
- Aretxaga, L., & Palacios, J. (2014). Docencia Compartida. *Taller de Docencia Compartida Tenerife / Gran Canaria*.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/jornadasdap/files/2014/05/Docencia-compartida-documento.pdf>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas

- e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, 14, 159–168.
<https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda.
- Barros, R., Marques, L., & Tavares, L. (2018). A Importância da Música para o Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil: Reflexões à Luz Da Psicologia Histórico-Cultural. *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA*, 3(0), 1–21.
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11348/8232>
- Beineke, V. (2011). Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música Na Educação Básica*, 3(3), 8–27.
http://abemeduacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. J. (2002). Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto, em crianças e adolescentes. *Journal Music, Psychology and Education*, 4, 47–66.
<https://doi.org/10.26537/RMPE.V0I4.2417>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bréscia, V. (2011). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva* (2ª ed.). Editora Alínea.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por Meio das Inteligências Múltiplas* (2ª ed.). Artmed.
- Canhão, J. (2002). Alguns Factos e Ideias sobre a Criança e a Música em Portugal. *Revista de Educação Musical*, 112, 11–13.
- Cardoso, P. (2016). *Dinâmicas colaborativas entre docentes de um centro escolar da região de Lisboa: representações e práticas*. (Dissertação de mestrado Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/27541>
- Carvalho, F. (2016). *Música no 1º ciclo na Região Autónoma da Madeira: conceção, implementação e avaliação do ESCOL'Artes* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14827>
- Carvalho, N., & Condessa, I. (2017). A relevância dada à música e ao movimento nas práticas pedagógicas por Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo. In N. Fernandes, M.H. Vieira, F. Azevedo & B. Pereira (Eds.), *Atas I Jornadas em Estudos da Criança*, 131–143. Braga: CIEC.

- <http://www.eventos.ciec-uminho.org/jornadas2019/docs/atas.pdf>
- Cebola, A. (2013). *O contributo do trabalho interdisciplinar na aprendizagem dos alunos do 3.º ano: reflexão sobre a Prática Pedagógica no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Repositório da UTAD.
<http://repositorio.utad.pt//handle/10348/7222>
- Chapuis, J. (2001). A propósito do lugar da música na vida da criança. *Revista Portuguesa de Educação Musica*, 111, 12–13.
- Chiarelli, L., & Barreto, S. (2005). A Importância da Musicalização Na Educação Infantil E No Ensino Fundamental. *Revista Recre@arte*, 3, ISSN: 1699-1834.
<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>
- Coelho, S. (2014). *A Pluridocência no 1.º Ciclo* (Tese de doutoramento, Universidade de Valladolid). Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
<https://doi.org/10.35376/10324/2882>
- Costa, A., Aguiar, M. C., & Rocha, J. (2019a). Lecionar expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, R. Patricio & L. Castanheira (Eds.), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 91–101). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/15084>
- Costa, A., Aguiar, M., & Rocha, J. (2019b). Lecionar Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perspetivas Dos Professores Acerca Da Sua Formação. In J. Rocha, L. Menezes, B. Rego, M. Figueiredo, A. Ribeiro, A. I. Silva, S. Felizardo, & A. P. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7 Editores*: (pp. 81–95). Viseu: Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Viseu.
- Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Almedina.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
<https://dre.pt/application/file/a/115648908>
- Despacho 6478/2007, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
<https://dre.pt/application/file/a/107756793>

- Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologo das Aprendizagens Essenciais do ensino básico.
- <https://dre.pt/application/file/a/115742277>
- Dias, M. (2011). *Operacionalização da Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Repositório Científico IPVC.
- <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1533>
- Ferrari, M. (2008, outubro 01). *Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas*. nova escola.
- <https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>
- Ferreira, V. (2017). *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* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório Comum.
- <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18012>
- Figueiredo, S. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da abem*, 12(11), 55-61 ISSN: 2358-033x.
- <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347>
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2018). Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Medi@ções, Revista OnLine*, 6(1), 5–29.
- <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/199/pdf>
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica* (3ª ed.). Instituto Piaget.
- Gardner, H. (2012). *Inteligências Múltiplas*. Artmed.
- Gaspar, T. (2009). Intervenção da Equipa de Investigação. In *Conselho Nacional da Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12*, 272–274. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Goés, R. (2009). A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *Revista Do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC*, 2(1), 27–43.

- <https://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *Investigação empírica em ciências sociais: um guia introdutório*. Dinâmia.
<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/468>
- Jardim, S. (2017). *Da Educação e do Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos)* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18631>
- Ketele, J.-M. de, & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.
- Lei 46/86, de 14 de outubro. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
<https://dre.pt/application/file/a/222361>
- Lei 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
<https://dre.pt/application/file/a/245260>
- Leite, C. (2000). Painel: Monodocência-Coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.) *Gestão Curricular no 1º Ciclo Monodocência – Coadjuvação*, 45–52. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Loureiro, A. (2003). *O Ensino de Música na Escola Fundamental*. Papyrus.
- Lourenço, E. (2018). *Da Coadjuvação ao Trabalho Colaborativo e do Trabalho Colaborativo à supervisão pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo). Repositório Científico IPVC.
<http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/2086>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11–31.
https://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1601_EquipasEducativasComunidadeAprendizagem.pdf

- Machado, M. (2012). *Expressão Musical em Atividades de Enriquecimento Curricular: Estudo Exploratório no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Repositório Aberto.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2380>
- Martins, E. (2014). A Música na Escola. *Ensaio Pedagógicos, Revista Eletrônica Do Curso de Pedagogia Das Faculdades OPET*, 1–11. ISSN 2175-1773.
<https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n7/ARTIGO-erlene.pdf>
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em educação musical*. Editora Intersaberes.
- Mateus, C. P. (2018). *Os benefícios da expressão musical no desenvolvimento de crianças com limitações cognitivas - uma intervenção com alunos do 1º CEB* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/21868>
- Mendes, J. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro). Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28956>
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, 1.º ciclo do Ensino Básico* (4ª ed.). Ministério da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf
- Miquel, E., Sabaté, B., & Morón, M. (2014). La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas. *Barcelona Inclusiva 2014 International Congress*, 1–15.
https://www.researchgate.net/publication/271691156_Miquel-Sabate-MoronLa_docencia_compartida_un_recurso_para_favorecer_buenas_practicas_inclusiva
- Morais, C. (2019). A Expressão Musical Como Estratégia Integradora do Currículo do 1o Ciclo. In Duarte, P., Moreira, A. I., Diogo, F. L., Fernandes, D. M., Ribeiro, D. A., Costa, J. A., & Canha, M. B. (Orgs.), *O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)?*, 111–126. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/14637>
- Morais, D. (1999). Música na escola Um desafio a todos os professores do 1º ciclo. *Revista de Educação Musical*, 101, 14–17.
- Moreira, T. (2012). *A Educação Musical nos jardins-de-infância e no primeiro ciclo da*

- escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências* (Tese de doutoramento, Universidade de Valladolid). Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid.
<https://doi.org/10.35376/10324/2882>
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *DEBATES - Cadernos Do Programa de Pós-Graduação Em Música*, 13, 41–50.
<http://seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4609>
- Mota, G., & Abreu, L. (2014). Thirty years of music and drama education in the Madeira Island: Facing future challenges. *International Journal of Music Education*, 32(3), 360–374.
<https://doi.org/10.1177/0255761413515803>
- Mouraz, A., & Silva, A. (2000). Conclusões do encontro. In Graça Aníbal (Coord.) *Gestão Curricular no 1º Ciclo Monodocência – Coadjuvação*, 75–90. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboracion como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93–107. ISSN: 2414-1364.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/80>
- Oliveira, C., & Boal-Palheiros, G. (2017). MusicarWuytack: Avaliação de um Projeto de Educação Musical para Crianças. In N. Fernandes, M.H. Vieira, F. Azevedo & B. Pereira (Eds.), *Atas I Jornadas em Estudos da Criança*, 98–117. Braga: CIEC.
<http://www.eventos.ciec-uminho.org/jornadas2019/docs/atas.pdf>
- Pacheco, J. (2001). A monodocência coadjuvada. In *A página Da Educação*, 98.
<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=98&doc=8272&mid=2>
- Pacheco, J. (2000). Paineis: Monodocência-Coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.) *Gestão Curricular no 1º Ciclo Monodocência – Coadjuvação*, 53–60. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Pargana, L. (2000). Paineis: Monodocência-Coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.) *Gestão Curricular no 1º Ciclo Monodocência – Coadjuvação*, 69–74. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Pimentel, F. (2016). *A Educação Musical e o Desafio de Ensinar Música a Alunos Adolescentes* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório Comum.

- <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12346>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed.). Gradiva.
- Ralha, S. (2009). Crescer com arte, porquê? Contributos da arte em geral e da música em particular na educação. *Revista de Educação Musical*, 133, 47–49.
- Ramos, Z. (2017). Literacia Musical e Aprendizagem Social: Estudo de Caso. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, M. C. Roldão (orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano Atas do II Seminário Internacional*, 139–152. Porto: Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Educação e Psicologia- Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano.
- Rangel, M. (2000). Painel Monodocência-Coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.) *Gestão Curricular no 1º Ciclo Monodocência – Coadjuvação*, 61–68. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum- Tum* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta). Repositório Aberto.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2739>
- Relvas, M. (2009). O lugar da Música no Ensino Básico: Música para todos. In *Congresso do 1.º Ciclo “De Pequenino Se Trilha o Caminho”*. Gailivro. Porto.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/799>
- Rocha, A. (2012). Reflexões sobre “os porquês” da Educação Musical nos currículos escolares: a música aprende-se com música. *Revista de Educação Musical*, 138, 63–66.
- Roldão, M. (2009). Que educação queremos para a infância. In *Conselho Nacional da Educação, A Educação das Crianças dos 0 aos 12*, 245–256. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Sampaio, M. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias* (Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Repositório da Universidade Nova.
<https://run.unl.pt/handle/10362/69723>
- Santos, H., & Miranda, P. (2008). *Trabalho em Equipa Pedagógica*. (Trabalho de projeto não editado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti).
<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/825>

- Santos, M. (2007). *Uma Abordagem à Luz da Inovação Pedagógica do Ensino Básico às Expressões Artísticas no 1º Ciclo Um Estudo de Caso Numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira). Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1610>
- Seabra, F. (2012). O ensino da Expressão Musical e Dramática no 1.º CEB-O caso da Região Autónoma da Madeira. Uma visão curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 197–216. ISSN: 0871-9187.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425876009>
- Soares, D. (2012). *O Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das orientações da tutela à prática lectiva* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Repositório científico da Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23436>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios* (5ª ed.). Pactor.
- Susan Hallam. (2012). Psicologia da Música na Educação. *Revista de Educação Musical*, 138, 29–34.
https://www.apem.org.pt/docs/artigos-em-destaque/PsicologiaDaMusica_RPED_140_141_2014_2015.PDF
- Swanwick, K. (2001). Teaching music musically. *Per Musi*, 4, 29–36.
- Swanwick, K. (2003). *swanwick, 2003-ensinando musica musicalmente*. Editora Moderna.
- Tadeu, E., & Machado, J. (2017). Os Professores e a Coadjuvação em Sala de Aula. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, M. C. Roldão (orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano Atas do II Seminário Internacional*, 768–785. Porto: Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Educação e Psicologia- Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano.
- Teixeira, C. (2016). Repensar o 1.º ciclo do ensino básico: organização e práticas na sala de aula. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds), *I Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de atas (INCTE)*, 212–219. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435>
- Huguet, T. (2011). El asesamiento a la introducción de procesos de docencia compartida. In E. Martín, & J. Onrubia, *Orientación Educativa. Procesos de*

- innovación y mejora de la enseñanza*, 143-162. Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Tracana, M. (2013). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso múltiplo* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). RepositóriUM.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34421>
- Tracana, M., & Vieira, M. (2010). O ensino da Música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso múltiplo. In M. Torres (Ed.) *XIX Congresso Nacional Da Associação Brasileira de Educação Musical Políticas* 1455-1461. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios do Ensino Básico - Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 87–105.
<https://core.ac.uk/reader/302922230>
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música: 1º ciclo do ensino básico - orientações programáticas*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf
- Vasconcelos, A. (2013). *A música no 1º ciclo do ensino básico - o Estado, a Sociedade, a Escola e a Criança*. Edição de Autor Ensaios//Ensino de Música&políticas Públicas.
https://issuu.com/a2jfv/docs/a_m_sica_no_1_ciclo_do_ensino_b_sico_-_o_estado__
- Vieira, M. D., & Damião, M. H. (2014). Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Requisitos de Ingresso, Planos de Estudos e Perfis de Docência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 127–156.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_7
- Vigário, A., & Cabral, I. (2017). O impacto das provas externas do 1º ciclo do ensino básico, para além dos números: resultados, representações e impactos percecionados. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves, M. C. Roldão (orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano Atas do II Seminário Internacional*, 620–638. Porto: Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Educação e Psicologia- Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Bookman.

Apêndices

Apêndice I – Caracterização dos participantes no estudo