

Ângela Sofia Luís Laranjeira

**As Expressões Artísticas e Físico-Motoras no
1.º Ciclo: Perspetivas e Motivações dos
Docentes**



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

Ângela Sofia Luís Laranjeira

**As Expressões Artísticas e Físico-Motoras no 1.º Ciclo:
Perspetivas e Motivações dos Docentes**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professor Doutor António Manuel Bernardo Lopes



Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
2016

As Expressões Artísticas e Físico-Motoras no 1.º Ciclo: Perspetivas e Motivações dos Docentes

Declaração de autoria de trabalho

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

Copyright

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

Ao professor doutor António Lopes pela orientação, incentivo, compreensão e acima de tudo por ter acreditado neste relatório;

À professora Maria Daniela Pereira pela disponibilidade e contributo para a realização deste trabalho;

A todos os alunos e professores-cooperantes que estiveram dispostos a receber-me e me deram liberdade para atuar em sala de aula;

À Mathilda Torbeyns pelas dicas informáticas e estéticas;

Aos colegas e amigos que estiveram presentes nos momentos de desabafo;

Um agradecimento especial à minha família pela sólida formação e pelo encorajamento ao longo de toda a minha vida.

Resumo

O presente relatório, parte integrante da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, oferece uma reflexão crítica acerca da prática pedagógica.

Para além de uma discussão das aprendizagens adquiridas, apresenta-se uma investigação desenvolvida no âmbito das expressões artísticas e físico-motoras, que explora as motivações, perspetivas e interpretações dos docentes relativas a esta área curricular. No decorrer do estágio profissional no 1.º Ciclo, verificou-se que as expressões artísticas não têm assegurada uma presença consistente na sala de aula. Atualmente, vivem-se nas escolas limitações ocasionadas pelas constantes mudanças nos processos de desenvolvimento e gestão curricular. O professor acaba por ser pressionado a alcançar os objetivos dos programas e das metas curriculares nas áreas da língua portuguesa e da matemática, correndo o risco de descurar o trabalho a desenvolver no domínio das expressões.

Este estudo visa investigar a relação existente entre as perspetivas dos professores e as suas práticas pedagógicas de âmbito artístico. Conta com uma metodologia mista que envolve as vertentes quantitativa e qualitativa, sendo que a primeira se concretizou através da aplicação de um questionário e a segunda através de uma entrevista semiestruturada, ambos dirigidos aos docentes.

Embora ao nível das metas curriculares esteja consagrado o ensino equitativo das diferentes vertentes das expressões (musical, dramática, plástica e físico-motora), o estudo revela que existe um desequilíbrio no modo os docentes as trabalham na sala de aula (com maior incidência sobre a expressão plástica em detrimento das restantes), o que pode colocar em causa a formação do aluno, uma vez que as quatro são consideradas essenciais para o desenvolvimento psicológico, afetivo e social da criança. Além disso, verifica-se que existe ainda um outro desequilíbrio face às restantes áreas curriculares e que resulta das perceções que os docentes têm das artes e das atividades físico-motoras.

Palavras-chave: artes, expressões artísticas e físico-motoras, conceções dos professores, práticas pedagógicas, Ensino do 1.º Ciclo

Abstract

This report is the final assignment of the Supervised Teaching Practice, of the Master's degree in Teacher Training in the First and Second Cycle of Basic Education, and aims to provide a critical analysis of the most enlightening aspects of the teaching practice.

Along with a discussion of the learning achieved at a technical and educational level, the report features a research project on the teaching of Artistic and Physical-Motor Expressions with a particular focus on the motivations, perspectives and interpretations of teachers. During the internship period at a primary school, it became apparent that arts are not taught consistently in the classroom. Currently, we are witnessing the existence of limitations in the educational context driven by the constant changes in curriculum development and management. The teacher ends up being pressured to meet the curriculum goals in the subject areas of Portuguese and Mathematics, thus running the risk of relinquishing the teaching of arts.

This study aims to investigate the relationship between the teachers' perspectives and practices in the domain of artistic expressions. It makes use of a mixed methodology involving the quantitative and qualitative components, the former through the submission of a questionnaire to teachers and the latter through a semi-structured interview.

Although as far as the curriculum goals are concerned the different expressions (Musical, Dramatic, Artistic and Physical-Motor) are to be taught in a balanced, the study reveals that there is an imbalance in the way teachers implement them in the classroom (with a special emphasis on Arts) which may condition the student's performance, since all four are considered essential for the psychological, emotional and social development of the child. Besides, another imbalance was identified in relation to the other subjects that results from the perceptions that teachers have of arts and of physical activities.

Keywords: arts, artistic and physical-motor expressions, teachers' conceptions, pedagogical practices, primary school teaching

Índice

Declaração de autoria de trabalho.....	i
Copyright	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de tabelas	vii
Índice de gráficos.....	vii
Índice de apêndices.....	viii
Capítulo 1	1
Apresentação do relatório de prática de ensino supervisionada	1
Capítulo 2.....	5
Percurso formativo em contexto escolar	5
1.º Ciclo	5
2.º Ciclo.....	7
Capítulo 3.....	11
As artes e o ensino das expressões artísticas e físico-motoras.....	11
O estatuto das artes no contexto educativo europeu e português.....	16
Capítulo 4.....	18
Desenho Metodológico	18
a) Método Quantitativo.....	18
b) Método Qualitativo.....	20
Capítulo 5.....	22
Análise dos dados e resultados dos questionários.....	22
Análise e resultados da entrevista semiestruturada.....	36
Interpretação e conclusão da análise dos dados	38
Capítulo 6.....	42
Conclusões.....	42
Bibliografia.....	46

Índice de tabelas

Tabela 5. 1- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão musical	29
Tabela 5. 2- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão dramática	30
Tabela 5. 3- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão plástica	32
Tabela 5. 4- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão físico-motora	34

Índice de gráficos

Gráfico 5.1 - Idade dos docentes	22
Gráfico 5.2 – Género dos docentes	22
Gráfico 5.3- Tempo de serviço enquanto docente (anos).....	23
Gráfico 5.4 - Nome do estabelecimento de ensino onde se encontra a lecionar	23
Gráfico 5.5- Ano de escolaridade que leciona de momento.....	23
Gráfico 5.6 -Instituição onde adquiriu a formação profissional para a docência	24
Gráfico 5.7 - Como avalia a sua formação académica a nível das expressões artísticas e físico-motoras	25
Gráfico 5.8 - Na sua opinião, a área das expressões tem uma importância secundária face às outras áreas de estudo?.....	25
Gráfico 5.9- Concorda com as 3 horas semanais dedicadas à área das expressões artísticas e físico-motoras?.....	26
Gráfico 5.10- Como avalia o contributo das expressões artísticas e físico-motoras para a aprendizagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares?	27
Gráfico 5.11- Qual a expressão ou expressões que considera ser a mais necessária no percurso escolar do aluno?.....	27
Gráfico 5.12 - Considere a regularidade com que costuma abordar cada uma das quatro expressões	28
Gráfico 5.13- Com que regularidade costuma trabalhar na área da expressão musical?	29
Gráfico 5.14 - Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (expressão musical)	30
Gráfico 5.15- Com que regularidade costuma trabalhar na área da expressão dramática?	31
Gráfico 5.16- Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (expressão dramática).....	31
Gráfico 5.17- Com que regularidade costuma trabalhar na área da expressão plástica?.....	32
Gráfico 5.18- Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (expressão plástica)	33
Gráfico 5.19 - Com que regularidade costuma trabalhar na área da expressão físico-motora? ..	33

Gráfico 5.20- Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (expressão físico-motora).....	34
Gráfico 5.21- De que forma os meios e recursos condicionam a prática de atividades artísticas?	35
Gráfico 5.22- Considere para qual das expressões existem mais recursos e materiais	35

Índice de apêndices

Apêndice 1- Questionário	49
Apêndice 2 - Guião de entrevista semi-estruturada.....	54
Apêndice 3 - Transcrição da entrevista ao Docente	56

Capítulo 1

Apresentação do relatório de prática de ensino supervisionada

Na legislação que regula o curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, encontra-se regulamentada a realização de um relatório final de Prática de Ensino Supervisionada (PES). De natureza reflexiva e de carácter fundamentado, o relatório vem representar todo o processo de aprendizagens adquiridas e experiências vividas durante a intervenção educativa em diferentes contextos. A parceria existente entre as instituições de ensino superior e os agrupamentos de escolas de Ensino Básico permite aos futuros professores atuar no terreno e indiciar uma atitude crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica.

A concretização do relatório com base nas componentes teórico-práticas resulta num instrumento essencial e decisivo no percurso formativo do estudante. O presente documento encontra-se organizado em diferentes capítulos que apresentam, entre outros aspetos, questões relacionadas com as aprendizagens e desenvolvimento de competências adquiridas durante este período fulcral do meu percurso profissional. É enfatizada a importância da PES na formação do futuro professor, assim como é exposto um modelo metodológico pessoal que serviu de suporte para o período de estágio. A prática profissional como futura docente no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ao longo dos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015, é descrita e são apresentadas reflexões acerca de diferentes questões, tais como as opções metodológicas ou a dimensão relacional e afetiva com os alunos e professores-cooperantes.

Para além da experiência pedagógica no terreno, a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada pressupõe uma componente investigativa na área da educação. Neste sentido, é apresentado um estudo desenvolvido na região do Algarve com o propósito de compreender opções e motivações dos docentes do 1.º Ciclo relativamente ao ensino das expressões artísticas com a respetiva análise e interpretação dos resultados. A escolha do tema adveio de algumas reflexões resultantes da observação das aulas em contexto de 1.º Ciclo. Compreende-se que o professor possa ser encarado como protagonista no processo educativo uma vez que lhe são atribuídas ou requeridas diversas competências a nível profissional. De acordo com Jonnaert

(2002) *apud* Sá & Paixão, uma competência “é orientada para uma finalidade que a determina e para uma «situação» que a contextualiza” (2013), ou seja que se manifesta na capacidade de agir num contexto e situação específica.

Uma vez que no 1.º Ciclo o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, são-lhe exigidas competências e um esforço acrescido em dominar, de forma análoga, todas as áreas de saber. Foi neste sentido que me deparei, no primeiro módulo da PES, com a dificuldade do professor-titular de turma em fazer corresponder por completo a todos os requisitos que lhe são impostos.

Partindo do princípio de que existem, segundo a matriz curricular do 1.º Ciclo (DGE) quatro áreas disciplinares de frequência obrigatória (português, matemática, estudo do meio e as expressões artísticas e físico-motoras), reconheci, durante o estágio, que não é atribuída a mesma disponibilidade para a abordagem de todas estas áreas, por parte do professor, devido a diferentes razões. A restrita exploração dos docentes relativamente às Expressões Artísticas e Físico-Motoras deu azo a esta investigação.

A prática de ensino supervisionada surge da necessidade de estabelecer ligações entre a teoria e a prática docente. O conceito de supervisão pode ser entendido como “uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante (...) mas também uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (Stones, 1984 *apud* Gaspar *et al.* 2012)

Neste caso, um docente com experiência vigiará e orientará um candidato a professor no seu desenvolvimento a nível profissional, de maneira a que ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica (Alarcão e Tavares, 1987).

É no decorrer desta experiência que o futuro professor encontra um meio de desenvolver a práxis pedagógica, aliando a construção de saberes com a formação da sua identidade docente. Segundo Jesus (2011), a identidade docente resulta de “uma construção dinâmica e contínua, social e individual, que é resultante de diversos processos de socialização entendidos como processos biográficos e relacionais, vinculados a um contexto (social, histórico e profissional) específico no qual esses processos se desenvolvem” (p.36).

A realidade escolar apresenta-se muito mais complexa do que aquilo que é conhecido fora do contexto e a prática de ensino supervisionada vem proporcionar a

oportunidade de mergulhar a fundo nesta realidade. Tal como afirmam Mesquita *et al.* (2012), a formação no contexto é fundamental, “uma vez que as práticas de formação se articulam com os diferentes contextos onde os atores se movimentam, e o sujeito em formação é perspectivado como um ser participante e não como objeto da sua própria formação” (p.62).

Em conjunto, surgem também oportunidades para adquirir competências relacionadas com as mais diversas situações. Torna-se essencial na vida profissional de um futuro docente este período de prática pedagógica pois, tal como afirma Pelozo (2007), o estágio, amparado a uma fundamentação teórica, propiciará aos futuros professores um entendimento mais claro das situações ocorridas no interior das escolas e, assim, possibilitará também uma adequada intervenção em contexto real.

Ao deparar-se com este confronto entre a teoria e a prática, juntamente com autorreflexões e conclusões que vai extraindo de todo o processo, o estagiário começa a conhecer-se e a estruturar-se enquanto professor. Vem a descobrir novos caminhos, a superar obstáculos, a construir novos jeitos de caminhar e a mudar a sua prática, amparado em pesquisas e reflexões que por sua vez instrumentalizam o professor e permitem o desenvolvimento da competência técnica (Pelozo, 2007). É também através do período de trabalho de campo que este detém a oportunidade de refletir e consciencializar-se acerca da sua escolha profissional, assumindo a responsabilidade e postura resultantes da sua decisão.

Ao iniciar a primeira prática pedagógica no 1.º Ciclo, procurei idealizar um modelo metodológico que me auxiliasse a proceder no terreno e a adaptar-me aos três diferentes contextos. Tentei descobrir quais seriam as melhores estratégias para realizar uma intervenção pedagógica de qualidade e, neste sentido, arquitetei um modelo organizado em diferentes etapas: A primeira consta de uma observação e integração. Segundo Costa (2009) “observar é muito mais do que ver, é ver com um suporte teórico e com uma determinada finalidade” (p. 12), querendo isto dizer que a observação é realizada numa fase inicial com o intuito de detetar comportamentos e particularidades dos alunos, podendo recorrer a instrumentos de recolha de informações, como por exemplo as grelhas de observação.

No decorrer desta fase, tentei integrar-me, disponibilizando a minha ajuda nas tarefas realizadas na aula e conquistar a confiança dos alunos, convertendo-se, assim, num meio para alcançar a etapa seguinte – a intervenção.

Para iniciar esta fase, comecei por planificar as atividades partilhando e discutindo ideias com o professor-cooperante. Atendendo à afirmação de Costa (2009) de que “a partilha pedagógica promove uma atitude de reflexão, o que constitui uma vantagem para o professor e para todo o processo de ensino-aprendizagem” (p.35), procurei frequentemente trocar ideias, compartilhar descobertas e conhecer opiniões de outros professores a lecionar nas instituições, refletindo conjuntamente acerca de instrumentos e estratégias úteis e vantajosas para enriquecer o meu desempenho no campo de ação.

Nesta etapa destaca-se o processo de ensino-aprendizagem de acordo não só com a capacidade e qualidade da interação com os alunos, mas também com a escolha dos recursos adequados às atividades. Prioriza-se o que é relevante para a solução dos problemas identificados e acima de tudo a autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los.

A etapa final que consiste numa autorreflexão e autoavaliação pode ser considerada a principal. É deste modo que, enquanto futura profissional, poderei tomar consciência acerca de eventuais lacunas de preparação científica, de estratégias que poderiam ter sido adotadas para melhorar o procedimento de determinada tarefa, ou seja, constitui uma maneira de salientar os aspetos positivos e negativos da minha atuação. Neste sentido, o professor em formação percebe se deve continuar a manter a mesma postura e comportamento ou se deve corrigir alguma falha relativamente ao modo como conduz o processo de ensino-aprendizagem.

Após a experimentação deste modelo no 1.º Ciclo e tendo em conta os resultados obtidos, optei por continuar a utilizar a mesma estruturação organizacional, adequando devidamente aos contextos em questão. Apesar de o 1.º e o 2.º Ciclos apresentarem características dissemelhantes, considerei que para ambos foi necessário passar por estas três etapas para garantir uma prática formativa completa.

Capítulo 2

Percurso formativo em contexto escolar

Neste capítulo, são descritos os aspetos principais do meu percurso ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Pretendo dar a conhecer as características e particularidades de cada turma, assim como o tipo de relacionamento alcançado com os alunos, professores-cooperantes e restante comunidade escolar, no decorrer desta etapa formativa. Procuo assim, demonstrar a importância das aprendizagens e lições extraídas para o meu desenvolvimento tanto profissional como pessoal.

1.º Ciclo

A minha prática profissional em contexto de 1.º Ciclo decorreu na Escola Básica 1.º Ciclo n.º 5 de Faro, pertencente ao Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, iniciando-se em novembro de 2013 e terminando a janeiro de 2014.

A prática pedagógica foi realizada com uma turma de 1.ºano, visto que a transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo tinha sido recente e os alunos ainda se encontravam numa fase de adaptação. Perante esta mudança, verifiquei especial preocupação da professora-titular de turma em proporcionar um ambiente favorável à integração. Uma vez que a minha presença seria fixa durante um período de aproximadamente dois meses, a professora-cooperante assegurou-me, simultaneamente, um lugar de “agente ativo” nesta fase importante da vida da criança, agregando-me rapidamente na turma. Desde cedo, proporcionou-me oportunidades de interação com os alunos o que veio facilitar a dinamização das atividades que realizei.

Após a primeira fase de observação, que durou 9 dias, passei a participar em algumas tarefas diárias da turma, tendo construído gradualmente uma relação de confiança com os alunos que veio a intensificar-se de semana para semana. A partir das sete horas diárias de contacto com as crianças, foi possível perceber quais as necessidades individuais de cada uma e criar, assim, ambientes e condições favoráveis e adequadas para o desenvolvimento das atividades de forma a dar resposta a todas essas necessidades. Verificaram-se casos de dificuldades extremas de concentração e de ritmos mais lentos a nível de aprendizagem e execução. Procurei desenvolver atividades

que agrupassem os alunos a pares de forma a diminuir a hipótese de abstração da tarefa a realizar, assim como também utilizei constantemente recursos didáticos para garantir o interesse das crianças.

A turma, no geral, demonstrou ser bastante aplicada e empenhada, constituindo o reflexo do acompanhamento e preparação que adquiriam também em casa. O vínculo existente entre a família e a escola é fundamental, pois tal como refere Szymanski (1997) *apud* Chechia e Andrade (2005) os dois constituem elementos que têm em comum a preparação das crianças para a sua futura inserção na sociedade. Nesta turma de 1.º ano, foi significativamente notável o envolvimento dos encarregados de educação nas atividades escolares dos alunos, tendo sempre existido um trabalho de cooperação e grande vontade dos pais em participar em atividades exteriores à sala de aula, sugeridas pela professora da turma.

Neste contexto, eram bastante frequentes as reuniões entre a professora e os encarregados de educação, tendo-me sido dada a oportunidade de presenciar um desses encontros. Reconheci a necessidade da professora em preparar uma reunião que desse uma resposta esclarecedora a todo o tipo de perguntas efetuadas pelos pais, pois segundo a docente nem sempre os pais conseguem compreender ou interpretar da melhor forma as informações que lhes são dadas no decorrer destes encontros. Assim, Allen e Fraser (2002) *apud* Chechia e Andrade (2005) relatam que são estas reuniões que possibilitam “as condições de assistência aos pais, para que estes se conscientizem de sua importância para o desempenho escolar de seus filhos, conheçam sobre desenvolvimento e comportamentos de crianças e co-assumam responsabilidades em relação às atividades propostas pela escola”.

Uma vez que os alunos desta turma apresentavam uma ótima preparação e muito empenho em sala de aula, certifiquei-me da importância de reforçar estratégias que não viessem a causar desmotivação e desinteresse pelas tarefas realizadas. Nesta tentativa contínua de cativar e estimular os alunos, a utilização de materiais didáticos revelou-se eficaz no processo de ensino, uma vez que procurou reforçar e dar utilidade à teoria. De acordo com Botas e Moreira (2013) “o professor desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito à utilização dos materiais didáticos na sala de aula, na medida em que será ele o responsável pela determinação do momento e da razão do uso de um determinado material” (p.262). Assim, torna-se importante por parte do professor uma pré-análise do material que pretende utilizar, planificando devidamente a tarefa e estudando as melhores formas de tirar partido desse recurso. Para além da utilização de

materiais didáticos, optei por utilizar também outras estratégias para motivar a turma, como, por exemplo, a associação dos conteúdos do programa com o quotidiano das crianças para que estas se familiarizassem com os temas abordados; realização de trabalhos a pares de forma a possibilitar a troca de ideias e fomentar o desenvolvimento social dos alunos; reconhecimento das qualidades de cada aluno com intuito de deixá-los mais seguros e confiantes relativamente às suas capacidades individuais.

O facto de responderem afirmativamente às estratégias educativas que desenvolvi tornou-se uma mais-valia para o meu desempenho neste processo de ensino-aprendizagem pois reforçou a minha vontade e motivação de progredir como futura docente.

2.º Ciclo

As transições entre ciclos e todas as mudanças que advêm com essa mesma situação tornam-se, segundo Abrantes, “momentos que marcam a vida social dos alunos, dos pais e dos professores” (2005). A alteração da monodocência para um regime de ensino em que diferentes professores asseguram o domínio de diversas disciplinas e a dissemelhante organização escolar são dos principais contrastes que o aluno vivencia nesta fase de transição. A proximidade entre professor e aluno não é tão intensa e na lógica de Afonso (2008) *apud* Coelho (2010) “o interesse dos professores do 1.º Ciclo é que os alunos aprendam e o interesse dos professores do 2.º Ciclo é que a sua disciplina seja aprendida”.

Neste sentido, identifiquei atempadamente este distanciamento na relação entre os alunos e os professores durante as semanas de observação no 2.º Ciclo. Em ambas as instituições, compreendia-se uma “barreira” na interação entre os docentes e alunos. Contrariamente ao sucedido no 1.º Ciclo, os professores passam a colocar maior enfoque na sua disciplina menorizando, de forma consciente ou não, a questão afetiva o que pode vir a desencadear no aluno comportamentos de desafio ou mesmo de revolta face ao adulto. Uma vez que a pré-adolescência “é uma fase do ciclo de vida que engloba grandes transformações hormonais” (Anastácio, 2012), assim como comportamentais, observa-se uma igual ou maior importância na demonstração de afeto e segurança por parte dos docentes e na necessidade de construir uma relação mais sólida entre ambas as partes.

Nesta perspetiva, constituiu-se como um dos meus principais focos estabelecer uma relação próxima com os alunos para que estes não tendessem a sentir-se reprimidos, mas pelo contrário ganhassem um maior à-vontade na participação das tarefas diárias.

Matemática/Ciências da Natureza

A minha prática profissional na Escola Básica 2,3 Poeta Emiliano da Costa foi realizada com a mesma turma no âmbito da Matemática e Ciências da Natureza. Este facto tornou-se uma mais-valia, uma vez que trabalhar apenas com uma turma de 6.º ano nas duas áreas permitiu despende mais tempo com estes alunos e, conseqüentemente, analisar de forma mais profunda as capacidades e dificuldades sentidas por cada um. Foram detetados muitos problemas de organização e disciplina em sala de aula, assim como dificuldades significativas em terminar tarefas.

O processo de aproximação desenvolveu-se rapidamente e a relação estabelecida com as duas professoras-cooperantes foi um grande auxílio para a minha integração, tanto na sala de aula como na escola em geral.

Entregaram-me a responsabilidade de ficar “à frente da turma” desde o início, cedendo-me oportunidades de arriscar na utilização de estratégias nunca antes trabalhadas com a turma, nomeadamente os trabalhos de grupo. Ambas assumiram claramente o seu papel enquanto orientadoras, dando-me sempre oportunidades de pôr em prática os meus planos, partilhando do mesmo entusiasmo e dos mesmos objetivos: o sucesso das atividades e acima de tudo o sucesso dos alunos.

Apesar da rápida integração na turma e da boa relação com as docentes, foi-se acentuando a maior dificuldade no decorrer das semanas, nomeadamente criar condições para atenuar o comportamento dos alunos em sala de aula. Durante a semana de observação deparei-me com um cenário preocupante em que a maioria dos elementos da turma não respeita os docentes e adota um comportamento inadequado que acaba por influenciar as notas escolares. Tentei conhecer e compreender as razões que se encontravam na origem deste tipo de comportamentos problemáticos ou complexos do ponto de vista pedagógico. A disfunção familiar e a falta de perspetivas para o futuro foram apontadas como os fatores predominantes para o insucesso dos alunos. Após ter tomado conhecimento destes casos, tentei assumir uma postura mais reflexiva com base nos afetos para conseguir interagir e trabalhar com a turma. Atuar desta forma,

permitiu-me adequar os conteúdos programáticos aos interesses e necessidades dos alunos, desenvolvendo-se um meio educativo favorável e fomentando a motivação da turma nas atividades realizadas. A criação de ambientes de aprendizagem colaborativa foi a estratégia que utilizei com maior frequência, uma vez que apresentava, ao longo do tempo, os resultados mais significativos. O trabalho de grupo demonstrou ser um método bastante eficaz, uma vez que a troca de ideias e a cooperação mútua desenvolveu o espírito de equipa entre os alunos e verificou-se uma diminuição considerável de comportamentos agressivos e ofensivos entre estes últimos.

A minha passagem por esta escola foi muito positiva, não só pela receção calorosa que senti por parte dos alunos como também por parte de outros docentes e pessoal não-docente. Na sala dos professores o ambiente era agradável e gracioso, tornando-se um local propício não só para descontrair nos intervalos das aulas como também para adquirir ideias e opiniões de profissionais experientes que ajudam a melhorar a qualidade das minhas funções.

Português/História e Geografia de Portugal

O último momento de estágio efetuou-se na Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim Magalhães, integrada no Agrupamento de escolas Tomás Cabreira. No ano letivo de 2014/2015 foi cumprido, nesta instituição, o último trabalho prático nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal. Esta última fase iniciou-se uma semana depois do previsto, uma vez que alguns professores de diversas instituições não demonstraram disponibilidade ou vontade para receber alunos em formação. Apresentavam muitas vezes desagrado perante a organização do ciclo de estudo do mestrado para a habilitação para a docência, justificando-se com situações que sucederam com colegas anteriormente.

Após ter sido aceite a minha prática profissional na Escola Básica 2,3 Dr. Joaquim Magalhães, fui recebida por um professor-cooperante em ambas as disciplinas, ficando responsável por uma turma de 5.º e de 6.º ano.

Nesta última fase de prática profissional deparei-me com a dificuldade em seguir a estruturação do modelo que adotei nas fases anteriores. A etapa que consistia na observação/integração não se desenvolveu ao ritmo pretendido, uma vez que a minha presença em sala de aula passou por ser na maioria das vezes, uma presença passiva causando rutura na ligação com os alunos. Esta passividade resultou das condições que

foram impostas pelo professor-cooperante que apesar das minhas sugestões para participar nas tarefas, não se mostrou recetivo a propostas ou ideias diferentes. Neste sentido, a fase da intervenção foi bastante reduzida, tendo resultado apenas em algumas aulas nas duas últimas semanas de prática profissional.

A relação de confiança com as duas turmas não se fez sentir ao nível que pretendia, existindo sempre algum distanciamento entre ambas as partes. Considero que, nesta fase final e determinante para o meu futuro docente, não tive as oportunidades que desejei para pôr em prática determinadas atividades tanto no âmbito da História e Geografia de Portugal como na disciplina de português, pois foi sempre colocado um entrave na minha vontade de atuar e de experimentar novas estratégias com os alunos. De acordo com Simões (2000) *apud* Ribeiro (2013) “ [O] desenvolvimento dos professores pode ser visto como contendo dois aspetos. O primeiro é o *input* de novas ideias teóricas e de novas sugestões de ensino; o segundo é testar, avaliar e praticar essas novas ideias e sugestões, durante um certo período de tempo, em situações de colaboração, em que os professores possam receber apoio, *feedback* e refletir criticamente”. Seguindo esta perspetiva, considero que nesta etapa, o meu crescimento enquanto profissional não alcançou a dimensão desejada ficando este desenvolvimento por vezes estagnado, devido a exteriores condições impostas.

Independentemente da minha intervenção ter sido reduzida, ambas as turmas mostraram-se recetivas e interessadas em relação às atividades que desenvolvi. Adotaram sempre um bom comportamento e realizaram intervenções adequadas no decorrer das tarefas, colaborando desta forma para o sucesso das mesmas. Também é de salientar o reforço crítico e a intervenção educativa de qualidade por parte do professor-cooperante relativamente à minha postura no decorrer das atividades realizadas com as turmas. Apesar da relutância a uma participação mais contínua e da demonstração de atitudes de carácter mais individualista por parte do docente, este contribuiu evidentemente para o meu desenvolvimento profissional na medida em que me apresentou muitas vezes argumentos que me levaram a refletir em relação a ser um professor de qualidade.

Capítulo 3

O presente capítulo apresenta alguns pressupostos teóricos relativamente à origem das artes e o valor intrínseco que estas assumem na vida do ser humano. Reunindo um conjunto de características indispensáveis no desenvolvimento da criança, é evidenciada a necessidade dos sistemas educativos promoverem uma pedagogia impulsionadora das Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Atendendo a prévias conceções e equiparando a outras realidades educativas europeias, torna-se necessário analisar e compreender as razões que levam os professores a desvalorizar a prática de atividades no âmbito desta área.

As artes e o ensino das expressões artísticas e físico-motoras

Independentemente das várias teorias antropológicas sobre a emergência das artes, o facto é que estas constituem parte integrante da humanidade desde tempos imemoriais.

Segundo Almeida (1972), os primeiros indícios de arte surgiram na fase do Paleolítico, quando no pensamento dos homens primitivos “nasce um verdadeiro ideal de forma, de perfeição consciente, ideal que ele procura exprimir objetivamente por meios inéditos” (p.14). A caça, as crenças, a violência ou outros eventos importantes poderiam servir de inspiração para gravar nas cavernas os primeiros registos artísticos da história da humanidade. Picchi (2008) considera que foi também no Paleolítico que se conheceram os primeiros registos de sons musicais, uma vez que “nas pinturas rupestres podem ser vistos mágicos e dançarinos com máscaras de animais em situação que sugere rito (...). Os gritos, elevações de voz ou movimentos corporais seriam a base primeva do ritmo e naturalmente da dança” (p. 45).

Muito se tem conjeturado acerca da função social das artes, assim como do seu propósito, e dos processos de construção de significados que lhes estão associados. Torna-se muito complexo encontrar uma definição absoluta ou de carácter universal que defina a palavra arte. O mais comum é encontrar diferentes significações de acordo com

os diferentes pensadores da estética e da filosofia da arte e condicionadas pela época histórica e artística vivida (Monteiro, 2015).

Ainda hoje não existe consenso relativamente aos critérios de avaliação das obras, à sua interpretação, e ao seu valor intrínseco e extrínseco. No entanto, tem sido considerado unânime que, de entre as várias práticas culturais, as artes representam uma das formas mais elevadas da realização humana e da expressão da humanidade.

Nos vários momentos da história, pode verificar-se a existência de diferentes formas de manifestação das expressões artísticas, nomeadamente através da pintura, escultura, literatura, música, dança, teatro, entre outras.

De acordo com Nascimento (2012), é fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos da atividade criativa dos seres humanos e que a capacidade de criar é intrínseca ao Homem, uma vez que as capacidades artísticas do indivíduo se começam a evidenciar durante a infância. Não são poucos os filósofos e pedagogos que se interessam por explorar a autenticidade e a independência das conceções sensibilizadas pela pureza de espírito características das crianças. As suas obras passaram a ser um foco de interesse, uma vez que contrariam os valores e normas da sociedade e são o reflexo dos seus próprios ideais e da sua genuína liberdade. Contudo, estas particularidades acabam por se desvanecer com o passar do tempo, dando lugar a novas aprendizagens e perceções incutidas pela respetiva cultura.

Segundo Haetinger (2005), todos temos a mesma capacidade criadora, no entanto esta é potencializada ou minimizada de acordo com as nossas interações com o meio cultural que podem, ou não, vir a oferecer mais estímulo aos atos criativos. Seguindo a linha de pensamento do autor, verifica-se que as artes desempenham um papel fundamental neste processo, uma vez que ajudam o indivíduo a expressar-se e a construir a sua identidade pessoal, social e cultural.

Reunindo um conjunto de características indispensáveis ao desenvolvimento da criança, as expressões artísticas e físico-motoras devem constituir parte integrante de uma educação completa e de qualidade. O Roteiro Para a Educação Artística (REA) elaborado aquando da Conferência Mundial sobre Educação Artística em Lisboa, defende que a arte e a cultura: “São componentes essenciais de uma educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso a Educação Artística é um direito humano universal” (Unesco, 2006: 5). Neste documento é salientado também que as sociedades do século XXI necessitam cada vez mais de trabalhadores criativos e inovadores e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas

necessidades. Neste sentido, as expressões artísticas e físico-motoras permitem enriquecer os alunos com estas capacidades fomentando o espírito crítico e habilitando-os a participar e a avaliar ativamente o mundo que os rodeia.

Cabe, em grande parte, às escolas apresentar e desenvolver uma pedagogia impulsionadora da educação artística, criando todas as condições para que as crianças se tornem cidadãs confiantes e seguras das suas próprias ideias. Partindo do princípio de que “num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, (...) a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas” (Unesco, 2006: 3), esta área deve ser considerada igualmente importante às outras áreas como a matemática ou o português.

Após diversas tentativas de organização e clarificação do sistema educativo português no período que sucedeu à revolução de 25 de abril de 1974, emergiu em 1986 a Lei de Bases que veio impulsionar a importância das expressões artísticas no currículo nacional. Através da alínea c) do artigo 7.º referente aos objetivos do Ensino Básico, pode observar-se esta evidência uma vez que é relevada a necessidade de “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”.

As expressões artísticas (expressão musical, plástica e dramática) e físico-motoras constituem um leque de características essenciais uma vez que permitem desenvolver o pensamento crítico e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores ou entender as diferenças culturais. (Currículo Nacional do Ensino Básico)

Segundo os princípios orientadores do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a expressão plástica permite à criança a possibilidade de expressar o seu mundo interior, assim como a sua forma pessoal de representar a realidade através da manipulação e experiência com os materiais, formas e cores. É também salientado que “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Direção-geral da Educação). É importante reconhecer que a criança não pinta nem desenha com o objetivo de produzir obras de arte e que a principal intenção é exprimir-se. Nos primeiros níveis de ensino, torna-se central o processo de construção e só depois

o produto final, deixando total liberdade para que o aluno possa explorar ao máximo o seu potencial imaginativo e criativo, deixando para os anos seguintes as aprendizagens técnicas e a definição dos padrões dos adultos (Silva, 2012).

O contacto da criança com atividades musicais é essencial para o desenvolvimento das suas capacidades expressivas e criativas. A prática do canto constitui a base da expressão musical no 1.º Ciclo, uma vez que é uma atividade na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o primeiro instrumento a ser explorado. De acordo com Gordon (2000) *apud* Machado (2012) a criança que aprende música ou toca algum instrumento demonstra, geralmente, maior concentração, perseverança, criatividade e perceção auditiva. A música também se revela não só importante no desenvolvimento da inteligência emocional, como também ajuda na exteriorização de sentimentos.

A área da expressão dramática procura intervir de uma forma lúdica, indo ao encontro dos interesses da criança fazendo-a expressar livremente os seus mais íntimos sentimentos, dar azo à sua imaginação criativa, desempenhar diversos papéis sociais no jogo simbólico e reconhecer o seu corpo em diferentes qualidades de movimento. Para além de uma componente lúdica, esta área abrange igualmente atividades de carácter educativo que, ao mesmo tempo, proporcionam “o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (Sousa, 2003: 32).

A expressão dramática ajuda também a criança no processo de socialização, uma vez que as atividades implicam muitas vezes a cooperação de vários elementos, aliando as suas ações a fim de alcançar um objetivo comum. De uma forma gradual, interioriza o mundo que a rodeia e a interação em grupo, fá-la sair do seu egocentrismo e interagindo com “o outro” inicia aprendizagens inerentes à sociedade e cultura predominante.

A valorização da expressão e educação físico-motora é também evidenciada no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nos princípios orientadores do mesmo pode perceber-se que “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo” e que “a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação” (p.35). O contraste das atividades físicas com as tarefas da sala de aula ajuda a restabelecer um equilíbrio relativamente às experiências

escolares, uma vez que as aulas realizadas em ambientes abertos com a utilização de diversos materiais e o contato mais direto entre colegas são próprios da infância e vêm tornar a escola e o ensino mais agradáveis e apetecíveis para o aluno.

Têm sido reconhecidas às expressões artísticas outras particularidades nomeadamente a questão da interdisciplinaridade. A definição deste conceito ou prática encontra-se ainda em processo de construção, uma vez que não se sabe ao certo o que identifica as ditas práticas ou qual a fronteira exata a partir da qual uma determinada experiência de ensino pode ser apelidada de interdisciplinar. Pombo (1994) defende que se trata de uma articulação entre disciplinas ou uma inter-relação onde se pretende estabelecer entre as mesmas, uma ação recíproca. Também na perspectiva de Piaget (1972) o fenómeno ocorre quando há reciprocidade nos intercâmbios, capaz de produzir um enriquecimento mútuo. Admitindo a interdisciplinaridade como uma cooperação entre duas ou mais disciplinas em prol de um mesmo objeto, compreende-se a importância das expressões artísticas nesta matéria. Segundo Lima (2007) *apud* Monteiro (2015), a prática regular desta área constitui um contributo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer área disciplinar, uma vez que facilita “o processo de recuperação e de criação de novas articulações mentais envolvendo a cultura popular e universal” (p.15).

Melo (2005) considera que a presença das expressões artísticas em sala de aula pode ter duas funções específicas: como objetos de aprendizagem com as suas respetivas especificidades disciplinares e como estratégias de aprendizagem. No segundo caso, as artes complementam a compreensão dos conteúdos através da utilização de elementos das artes visuais, da música ou das artes performativas que contribuem para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem. Segundo Ruppert (2006), o ensino das artes reforça as capacidades da linguagem, da leitura e da escrita. Com base em diversos estudos, a autora exemplifica com a área da expressão dramática, que a representação dramática se torna um método eficaz para uma melhor compreensão global de uma determinada história que esteja a ser trabalhada. Resulta também numa mais-valia na qualidade de escrita da narrativa infantil, uma vez que as crianças acabam por utilizar poesia, jogos ou movimentos para representar as ideias das suas histórias, o que vem contribuir em produtos mais enriquecidos e completos. Ao longo do tempo, também têm sido vários os estudos que relacionam a área da expressão musical com as capacidades matemáticas. Ruppert (2006) enfatiza ainda que a formação

em música desenvolve habilidades na análise de proporções, padrões e em outras relações matemáticas. Abrangendo um vasto leque de benefícios no desenvolvimento da criança a vários níveis, as expressões artísticas e físico-motoras integram as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória.

O estatuto das artes no contexto educativo europeu e português

Apesar de ser reconhecida a importância das expressões artísticas no currículo do Ensino Básico, compreende-se que o ensino desta área tem-se efetuado de forma exígua em Portugal. Esta exiguidade torna-se incompatível com a situação que vigora na maioria dos países europeus, nomeadamente na Irlanda onde segundo a *Irish National Teachers Organisation – INTO* (2009), as artes encontram-se bem visíveis nas escolas básicas e assumem um papel bastante significativo no currículo. Também na Alemanha têm sido criadas iniciativas na área das expressões. As próprias escolas incentivam as visitas aos museus ou galerias, para que os alunos possam acompanhar, de forma mais direta, o trabalho dos artistas.

O Diretor-geral da UNESCO apelou, em 1999, a todas as partes interessadas no domínio da educação artística e cultural, o cimentar de empenho e esforço para atribuir ao ensino das artes um lugar especial na educação de todas as crianças, desde o ensino pré-escolar até ao último ano do ensino secundário. Também Bamford (2007) salienta que as artes contribuem muito significativamente para o desempenho académico da criança, tal como para o seu bem-estar e perceções de aprendizagem mas que a consideração pela educação artística varia de país para país. Relativamente à forma como as artes são organizadas nas escolas, a *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA* (2009) reconheceu que a conceção dos currículos artísticos também difere entre os países europeus, uma vez que, em cerca de metade, cada disciplina artística é tratada separadamente no currículo (por exemplo, música ou artes visuais) enquanto na outra metade, as disciplinas são tratadas em conjunto como uma área de conhecimento integrada (por exemplo, “artes”).

Em Portugal, manifesta-se a prioridade às áreas da matemática e do português deixando o domínio artístico nas margens do currículo. Durante o período do Ensino Básico, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao

fortalecimento da sua identidade pessoal e social. O professor do 1.º Ciclo desempenha um papel crucial na definição da qualidade da educação artística. Neste âmbito, deveria promover e valorizar as artes desenvolvendo nos alunos não só a capacidade de apreciação das mesmas, mas também a capacidade de compreensão da sua função na sociedade.

Wilson *et al.* (2008) defendem que é suposto um professor bem-sucedido a nível das artes apresentar características particulares, nomeadamente nos conhecimentos, capacidades, confiança e empatia por esta área. Este estudo, realizado na Escócia, concluiu que os docentes consideraram que lhes faltavam as três primeiras características, o que resultava em serem pouco ativos relativamente às artes, nas suas aulas.

Em Portugal, os professores-titulares de turma recebem normalmente preparação em disciplinas artísticas no âmbito da sua formação profissional. No entanto, a responsabilidade que acarretam por lecionar todas as componentes do currículo e uma vez que não dominam todas as disciplinas de igual forma, resulta numa discriminação (consciente ou inconsciente) de algumas das áreas de expressões, dando mais relevância a outras.

Diversas razões podem estar na origem desta distinção pedagógica efetuada pelo professor. Desta forma, é necessário ter em conta fatores como o contexto da formação do docente, os valores e experiências pessoais vividas, empatia ou apatia por determinadas disciplinas, entre outros, pois tal como afirma Tardif (2007), “a experiência docente não pode ser limitada ao momento em que o futuro professor inicia um curso de formação inicial” (p.71). Também Cavalli (2006) refere que a identidade do professor está associada aos saberes adquiridos na sua trajetória de vida, na sua vivência particular, aos saberes advindos de suas práticas pedagógicas quotidianas, assim como aos saberes provenientes de uma interação entre sujeitos, de uma produção histórica e social, ou seja a postura que o docente assume vai muito mais além das aprendizagens adquiridas no terreno.

Todavia, nenhuma das quatro expressões deve ser “deixada para trás” no percurso académico de um aluno e conseqüentemente uma prática insuficiente ou incompleta das áreas artísticas pode interferir no desenvolvimento global da criança.

Capítulo 4

Este capítulo encontra-se reservado à descrição e fundamentação metodológica da investigação. Deste modo, procuro descrever o procedimento e a seleção dos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Desenho Metodológico

O método de investigação reúne o desenvolvimento procedimental e organizacional no âmago da mesma e pretende explorar, entre outros aspetos, as conceções, perspetivas e motivações dos docentes do 1.º Ciclo face às expressões artísticas e físico- motoras como área curricular do ensino do básico. É um estudo que envolve uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa, pela possibilidade de uso da quantificação quer na recolha como no tratamento dos dados, quer também pela confirmação da relação da realidade com o objeto de estudo, através de uma análise de caráter mais indutivo.

Apesar das abordagens assumirem diferentes particularidades metodológicas, acabam por se complementar existindo, em ambas, potencialidades ou limitações e podendo as duas fornecer as ferramentas necessárias para a realidade de uma investigação. Segundo Queiroz (2006):

Pensar em pesquisa quantitativa e em pesquisa qualitativa significa, sobretudo, pensar em duas correntes paradigmáticas que têm norteado a pesquisa científica no decorrer de sua história. Tais correntes se caracterizam por duas visões centrais que alicerçam as definições metodológicas da pesquisa em ciências humanas nos últimos tempos. São elas: a visão realista/objetivista – quantitativa, e a visão idealista/subjetivista – qualitativa. (p.88)

A combinação entre as duas sugere ser útil para melhor compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo.

a) Método Quantitativo

O método quantitativo, possuindo “como diferencial a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas

chances de distorções” (Dalfovo *et al.*, 2008: 7), assume-se adequado para mensurar e interpretar os dados recolhidos e desta forma efetuar a correlação da realidade empírica com a teoria em que se baseia o estudo. A recolha de dados foi efetuada a partir de um questionário estruturado (apêndice 1), uma vez que revela ser um método fiável e simples de aplicar que garante o anonimato dos participantes. O instrumento metodológico foi aplicado a vinte docentes de 1.º Ciclo, distribuídos por diferentes agrupamentos de escolas da região do Algarve.

A construção do questionário foi efetuada com base num modelo estrutural simples, cujas dezassete questões são distribuídas do mais geral para o mais particular.

Inicialmente é exposta uma breve introdução que apresenta o propósito do estudo que está a ser realizado, tal como a elucidação de que as declarações do inquirido serão tratadas confidencialmente. Seguem-se as respetivas instruções de preenchimento.

As informações recolhidas, na sua maioria, através de variáveis categorizadas, pretendem, em primeiro lugar, obter o levantamento dos dados pessoais: idade, género, tempo de serviço enquanto profissional de educação, estabelecimento de ensino/ localidade onde leciona atualmente e instituição onde adquiriu a formação profissional para a docência. As perguntas seguintes ostentam uma natureza mais subjetiva, procurando indagar as opiniões concretas dos professores acerca do ensino das expressões artísticas e físico-motoras e averiguar se as perspetivas e motivações correspondem às práticas efetuadas nas suas aulas. Para estas questões, o respondente depara-se com possibilidade de respostas fechadas e abertas, respetivamente, sendo as últimas utilizadas de forma a não perder a informação qualitativa. Neste sentido, o questionário encontra-se estruturado de modo a dar resposta a diversas questões e cujos objetivos fundamentais passam por:

- i) Estabelecer uma relação entre a idade, género, tempo de serviço enquanto docente ou local onde adquiriu a formação pra docência e as práticas artísticas lecionadas em sala de aula;
- ii) Conhecer a avaliação que o inquirido faz acerca da sua própria formação na área das expressões artísticas e físico-motoras;

- iii) Desvendar se para o docente as expressões artísticas e físico-motoras têm uma importância secundária face às outras áreas de estudo e procurar saber qual a justificação para a resposta;
- iv) Compreender se o docente concorda com as horas semanais atribuídas à área em estudo;
- v) Conhecer a opinião dos professores relativamente ao contributo das expressões artísticas na aprendizagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares;
- vi) Identificar qual a expressão que os docentes consideram ser a mais necessária no percurso escolar de um aluno;
- vii) Identificar qual das expressões é a mais e menos trabalhada nas aulas;
- viii) Verificar com que regularidade costuma ser abordada cada uma das quatro expressões e quais as atividades realizadas com mais frequência;
- ix) Compreender se existe uma influência dos meios e recursos existentes no contexto escolar e as práticas lecionadas;

b) Método Qualitativo

Ao iniciar uma pesquisa, é objetivo do investigador apurar da forma mais concreta possível a relação da realidade com o objeto de estudo. Para além dos resultados quantitativos, achei elementar aplicar outro tipo de método, qualitativo, que me permitisse focar na interpretação dos próprios participantes acerca do tema em estudo. Tendo em conta a perspectiva de Bogdan e Biklen (1999) que sugerem que a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permite ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os outros interpretam aspetos do mundo; esta abordagem do tipo qualitativo foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos e o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de valores quantificáveis (Bento, 2012). Assim, a pesquisa qualitativa vem descrever e compreender de uma forma mais profunda a realidade estudada. Segundo Bresler (2000), este tipo de pesquisa interessa-se pelos diferentes significados que as ações e os acontecimentos têm para os participantes, assim como pelos seus pontos de referência e

valores. Faz-se uma tentativa de captar as perspetivas e perceções dos participantes, juntamente com a interpretação do investigador.

De forma a recolher dados mais completos e respostas mais eficazes diante dos objetivos estabelecidos, foi realizada uma entrevista semiestruturada (anexo 2) a um docente de 1.º Ciclo. Este tipo de entrevista permite não só a realização das perguntas que são realmente necessárias, como também oferece mais liberdade de resposta ao entrevistado e maior possibilidade ao investigador de acrescentar novas questões não previstas, o que pode resultar numa mais-valia para a compreensão do objeto de estudo (Oliveira, 2008).

Conduzidas a partir de um guião, as questões deverão ser abordadas, sempre que possível, por ordem sequencial, de maneira a que o entrevistado consiga dar resposta a todos os tópicos pretendidos e, também, de maneira a que o investigador, tenha mais facilidade em gerir e acompanhar a sua linha de pensamento, procurando sempre desenvolver informação adicional. Partindo da ideia de Bogdan e Biklen (1999), que afirmam que se a entrevista for muito controlada pelo entrevistador, sem dar ao sujeito liberdade para contar a história pelas suas palavras, esta deixa de assumir uma natureza qualitativa, procurar-se-á assumir uma atitude de neutralidade perante o discurso para não influenciar de forma alguma as respostas obtidas.

Previamente informado sobre o objetivo da investigação, o docente disponibilizou-se para ser entrevistado já fora do período letivo de aulas, numa sessão de cerca de 15 minutos, captada através de registo áudio. A entrevista contou com algumas questões base que pretendiam explorar:

- i) o percurso profissional do docente;
- ii) qualidade da formação na área da educação artística;
- iii) motivações para a respetiva organização das aulas;
- iv) expressão artística explorada com maior e menor frequência;
- v) influência dos materiais e recursos existentes na escola.

Capítulo 5

O presente capítulo apresenta uma análise sucinta dos dados e os respetivos resultados derivados da aplicação do método quantitativo e qualitativo. Para terminar, são expostas as conclusões e interpretações dos resultados.

Análise dos dados e resultados dos questionários

O primeiro leque de perguntas do questionário, da questão n.º 1 à n.º 6, procura obter a caracterização do perfil pessoal e profissional dos vinte docentes inquiridos, no ano letivo de 2015/2016.

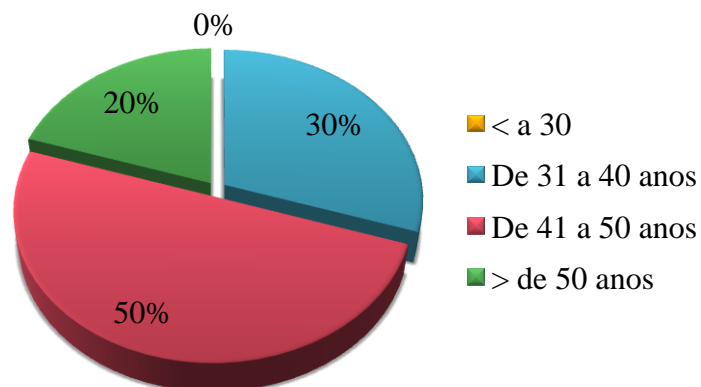


Gráfico 5.1 - Idade dos docentes

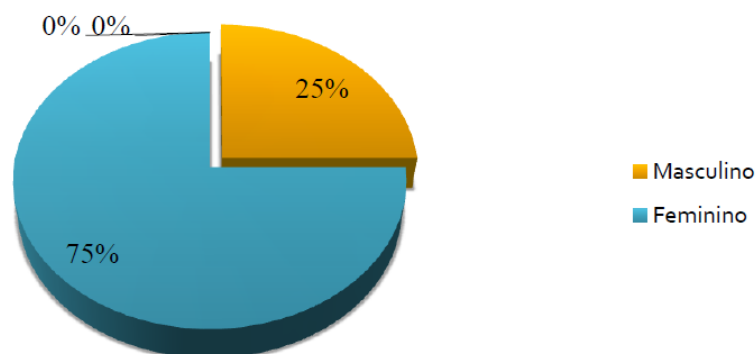


Gráfico 5.2 – Género dos docentes

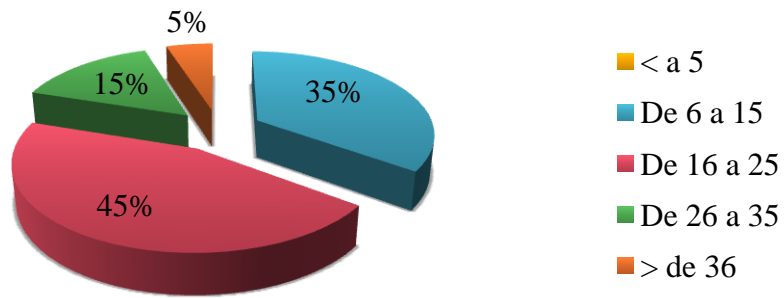


Gráfico 5.3- Tempo de serviço enquanto docente (anos)

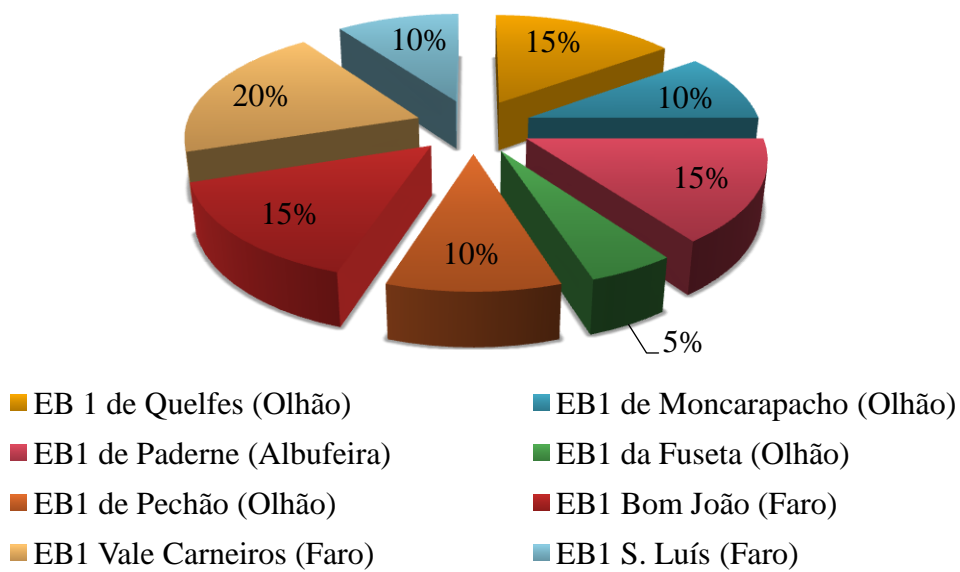


Gráfico 5.4 - Nome do estabelecimento de ensino onde se encontra a lecionar

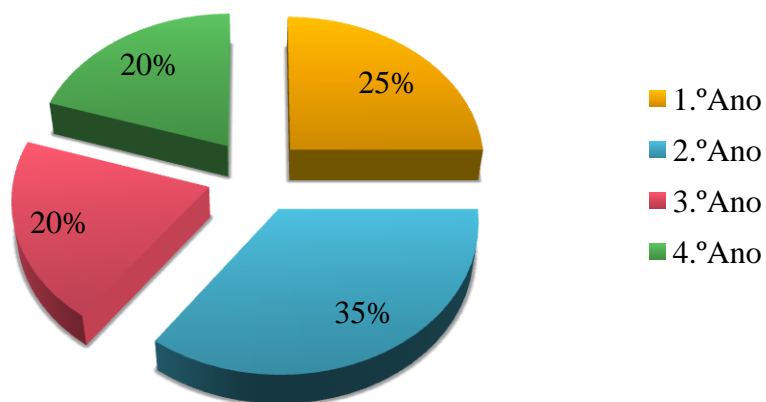


Gráfico 5.5- Ano de escolaridade que leciona de momento

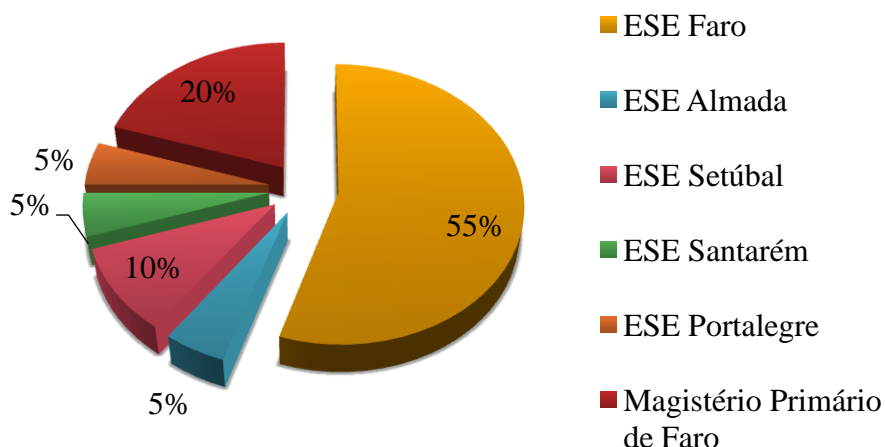


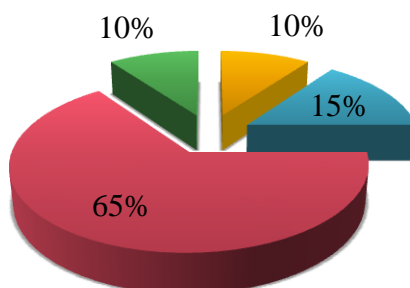
Gráfico 5. 6 - Instituição onde adquiriu a formação profissional para a docência

Em relação à idade dos inquiridos (Gráfico n.º 5.1) a faixa etária com maior representatividade é a do grupo entre os “41 a 50 anos” (50%), em seguida o dos “31 a 40 anos” (30%) e com mais de 50 anos (20%). Nenhum dos docentes inquiridos apresenta idade inferior a 30 anos. Relativamente ao género (Gráfico n.º 5.2), existe uma grande dispersão, constituindo o feminino 75% dos docentes inquiridos e o masculino apenas 25%. No que respeita ao tempo de serviço enquanto professores (Gráfico n.º 5.3), compreende-se uma maioria (45%) no grupo que leciona de “16 a 25 anos”. Segue-se o grupo de “6 a 15 anos” (35%), de “26 a 35 anos” (15%) e para terminar com “mais de 36 anos” (5%), não tendo sido questionado nenhum docente com menos de 5 anos de serviço.

Os vinte participantes encontram-se a lecionar em diversas escolas do Algarve (Gráfico n.º 5.4), na sua maioria no Concelho de Olhão que abrange a EB1 de Quelfes (15%), EB1 da Fuseta (5%), EB1 de Moncarapacho (10%) e EB1 de Pechão (10%). A EB1 de Paderne (Concelho de Albufeira) regista 15% dos professores inquiridos. No Concelho de Faro encontra-se a escola que insere o maior número de inquiridos, EB1 Vale Carneiros (20%), depois EB1 Bom João (15%) e EB1 S. Luís (10%). A maioria dos docentes leciona o 2.º ano de escolaridade (35%), de seguida o 1.º ano (25%) e o 3.º e 4.º ano (20%) respetivamente (Gráfico n.º 5.5).

Questionados relativamente à instituição onde adquiriram a formação profissional para a docência (Gráfico n.º 5.6), verifica-se uma grande maioria de respostas a favor da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve (55%).

Observa-se também que 20% dos inquiridos se formou no Magistério Primário de Faro e 10 % na Escola Superior de Educação de Setúbal. Os restantes inquiridos distribuem-se pela Escola Superior de Educação de Portalegre, Almada e Santarém com 5% cada.



■ 1 - Insuficiente ■ 2- Suficiente ■ 3- Boa ■ 4- Muito Boa

Gráfico 5. 7 - Como avalia a sua formação académica a nível das Expressões Artísticas e Físico-Motoras

O Gráfico n.º 5.7 representa a avaliação que os docentes inquiridos fizeram relativamente à qualidade da sua própria formação académica no âmbito das expressões artísticas e físico-motoras. Verifica-se que 65% dos professores considera que adquiriu uma boa formação nesta área, 15% avalia a formação como sendo suficiente e 10% como insuficiente. Já os inquiridos que encararam a qualidade da formação como muito boa, totalizam 10%.

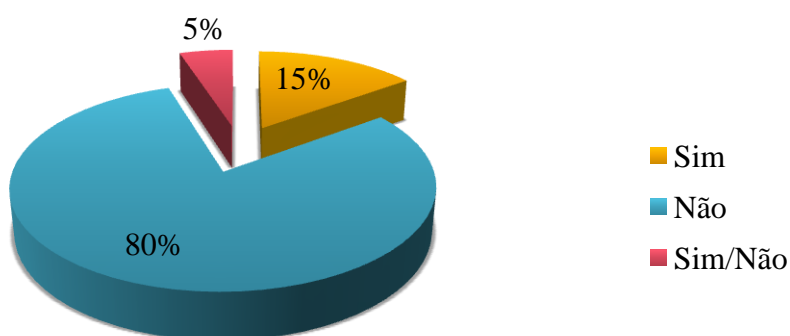


Gráfico 5. 8 - Na sua opinião, a área das expressões tem uma importância secundária face às outras áreas de estudo?

Em relação à questão “Na sua opinião, a área das expressões artísticas e físico-motoras tem uma importância secundária face às outras áreas de estudo?” (Gráfico n.º 5.8), houve uma maioria muito significativa de professores, 80% que respondeu Não. Uma vez que esta questão solicitava uma justificação, os docentes afirmaram, no geral, que esta área ajuda a desenvolver na criança competências necessárias para as outras áreas do currículo. A criatividade, raciocínio e coordenação são as aptidões mais apontadas pelos professores.

Os docentes que responderam Sim (15%), apontam a matemática e o português como mais importantes no percurso escolar da criança e ainda existe uma resposta de Sim/Não (5%) que justifica, afirmando que nem todas as expressões têm uma importância secundária, apenas duas.

Relativamente às três horas semanais dedicadas às expressões artísticas e físico-motoras (Gráfico n.º 5.9), compreende-se uma relevância nas respostas negativas (70%) que são fundamentadas com “tempo insuficiente para trabalhar eficazmente as quatro áreas artísticas”. Alguns professores inseridos nos 30% que responderam que concordam com esta distribuição horária, afirmam que os alunos podem frequentar as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) que abrangem atividades no âmbito da educação artística e que as prioridades, no horário, são português e matemática.

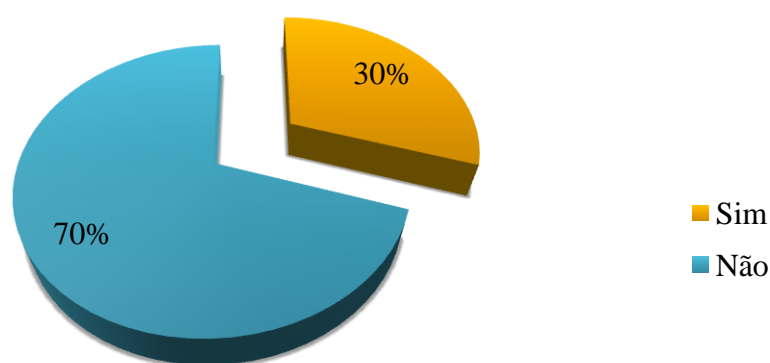


Gráfico 5. 9- Concorda com as 3 horas semanais dedicadas à área das expressões artísticas e físico-motoras?

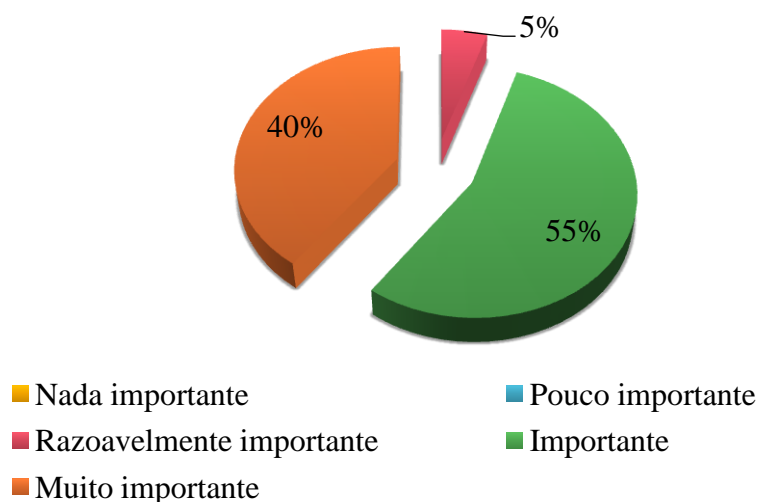


Gráfico 5. 10- Como avalia o contributo das expressões artísticas e físico-motoras para a aprendizagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares?

No que diz respeito à avaliação das expressões artísticas e físico-motoras como contributo para aprendizagem de outras áreas curriculares (Gráfico n.º 5.10) entende-se que 55% dos inquiridos considera importante. Ainda assim, 40% avalia como sendo muito importante e 5% acha razoavelmente importante. Nenhum dos participantes considera pouco ou nada importante.

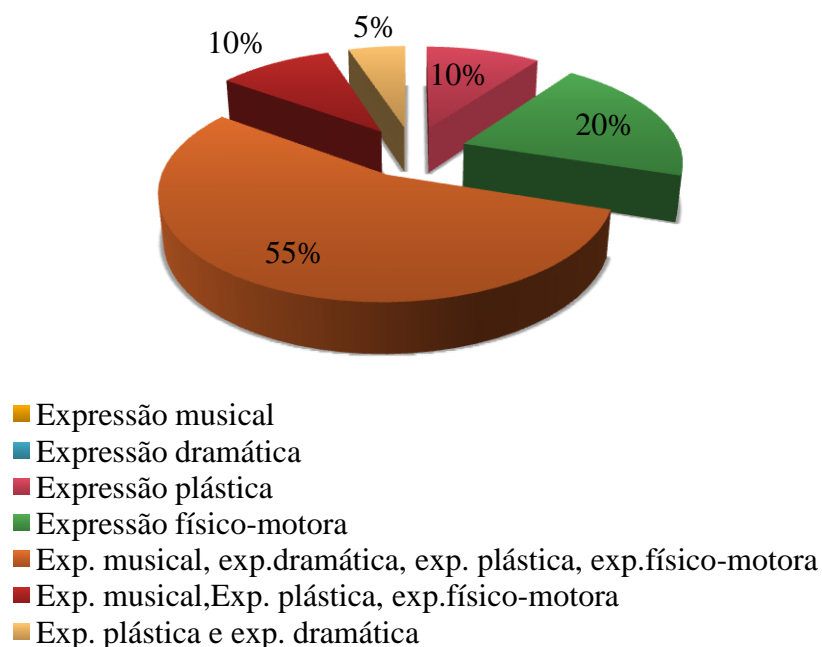


Gráfico 5.11- Qual a expressão ou expressões que considera ser a mais necessária no percurso escolar do aluno?

Como se pode verificar no Gráfico n.º 5.11, grande parte dos docentes inquiridos, 55%, reconhece a importância que as quatro áreas de expressões artísticas e físico-motoras representam no desenvolvimento e percurso escolar do aluno. Dentro das mesmas, a expressão físico-motora é a que apresenta ser mais relevante de acordo com 20% dos docentes. De seguida encontra-se a expressão plástica representada com 10% das respostas. Também 10% dos professores consideram a expressão musical, a plástica e a físico-motora como as mais importantes e ainda 5% evidencia a expressão dramática e expressão plástica.

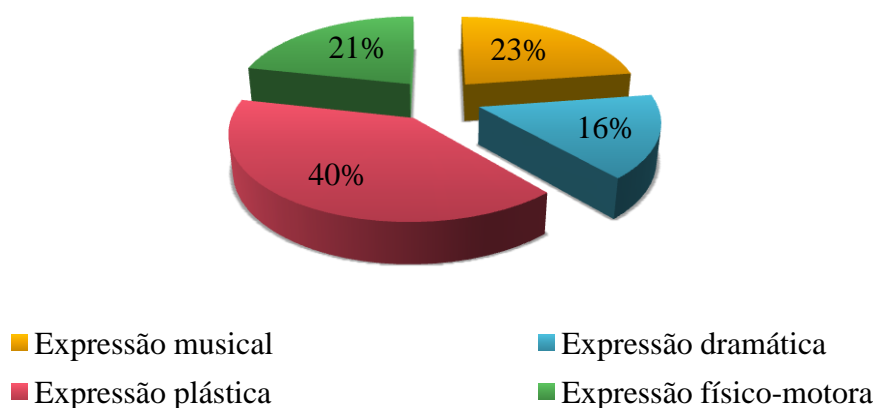


Gráfico 5.12 - Considere a regularidade com que costuma abordar cada uma das quatro expressões

A expressão plástica é apontada como a área abordada com maior regularidade (40%), seguindo-se a expressão musical (23%), a expressão físico-motora (21%) e, por último, a expressão dramática (16%) - (Gráfico n.º 5.12).

A área artística mais patenteada nas respostas costuma ser trabalhada uma (45%) ou duas vezes por semana (45%). Contudo, 5% dos participantes afirma lecionar de duas em duas semanas e outros 5% menos de uma vez por mês (Gráfico n.º 5.17).

No que diz respeito à expressão musical (Gráfico n.º 5.13), a maioria dos professores assume que executa uma vez por semana (35%) ou de duas em duas semanas (35%) a prática de atividades no âmbito desta área. Regista-se 15% de participantes que afirma trabalhar menos de uma vez por mês e 5% uma vez por mês. Contudo, 10% realiza atividades musicais duas vezes por semana. O tipo de atividades praticadas com maior

frequência no âmbito da expressão musical (Gráfico n.º 5.14), distribui-se da seguinte forma:

Tipo de Atividades	%
Cantar canções	50%
Organização de sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras	22%
Identificação e marcação da pulsação e/ou ritmo	13%
Percussão corporal, batimentos, palmas	12%
Utilização de instrumentos musicais	3%
Total: 20 professores (100%)	

Tabela 5. 1- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão musical

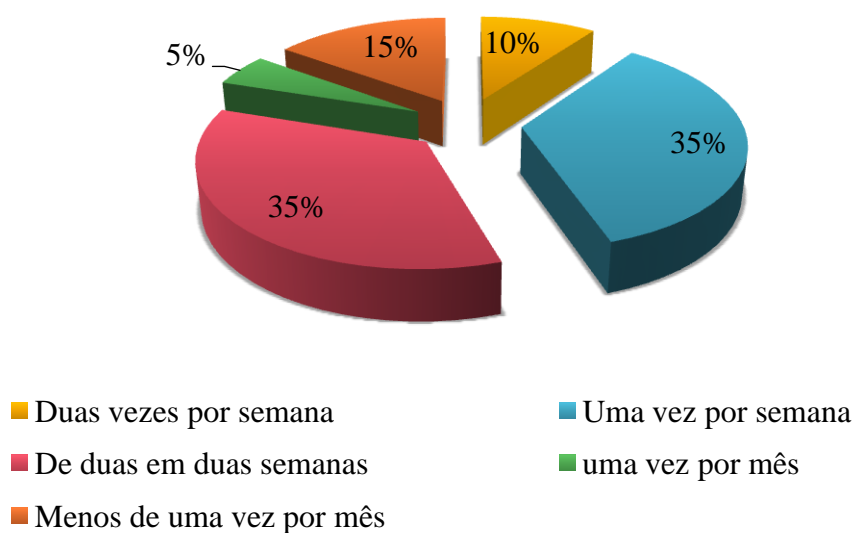
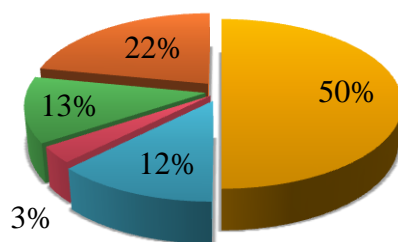


Gráfico 5. 13 - Com que regularidade costuma trabalhar na área da Expressão Musical?



- Cantar canções
- Percussão corporal, batimentos, palmas
- Utilização de instrumentos musicais
- Identificação e marcação da pulsação e/ou ritmo
- Organização de seqüências de movimentos

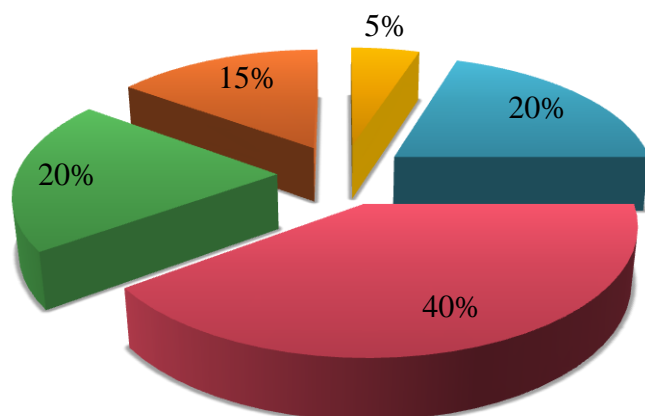
Gráfico 5.14- Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (expressão musical)

Relativamente à expressão dramática, 40% dos professores afirma lecionar de duas em duas semanas, 20% uma vez por semana ou uma vez por mês, 15% menos de uma vez por mês e apenas 5% duas vezes por semana (Gráfico n.º5.15).

No que diz respeito ao tipo de atividades praticadas com maior frequência no âmbito desta área (Gráfico n.º 5.16), encontram-se distribuídas desta forma:

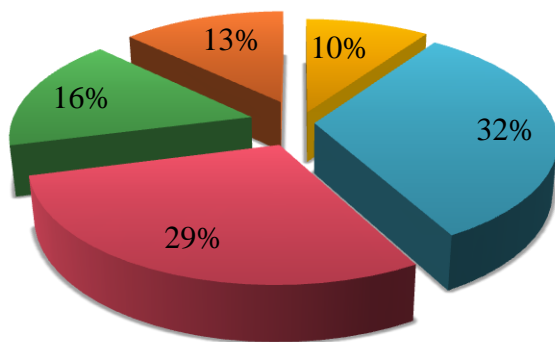
Tipo de Atividades	%
Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos	32%
Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa	29%
Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas, tácteis	16%
Explorar as transformações de objetos: Imaginando-os com outras características utilizando-os em ações	13%
Explorar as atitudes de: imobilidade-mobilidade, contração-descontração, tensão-relaxamento	10%
Total: 20 professores (100%)	

Tabela 5. 2- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão dramática



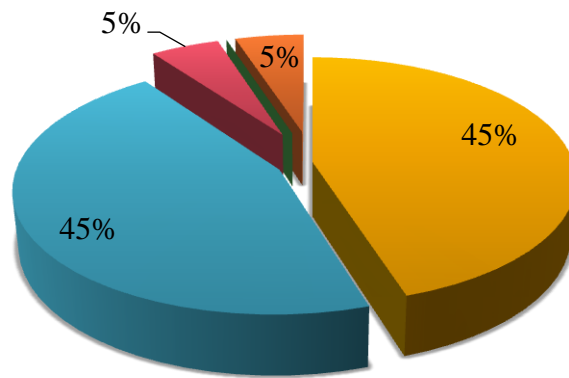
- Duas vezes por semana ■ Uma vez por semana ■ De duas em duas semanas
- Uma vez por mês ■ Menos de uma vez por mês

Gráfico 5.15- Com que regularidade costuma trabalhar na área da expressão dramática?



- Explorar atitudes
- Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos
- Improvisar palavras, sons, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa
- Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas, tácteis
- Explorar as transformações de objetos

Gráfico 5.16- Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (Expressão Dramática)



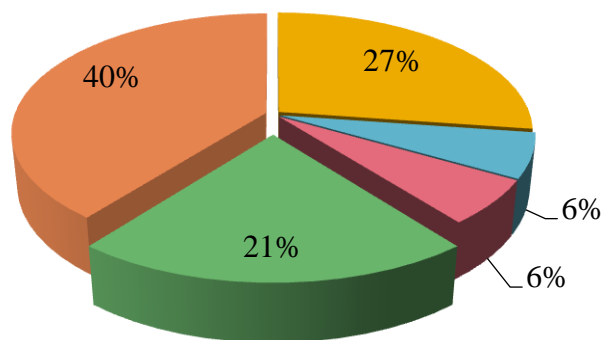
- Duas vezes por semana
- Uma vez por semana
- De duas em duas semanas
- Uma vez por mês
- Menos de uma vez por mês

Gráfico 5. 17- Com que regularidade costuma trabalhar na área da expressão plástica?

De acordo com o Gráfico n.º 5.18 que tem incidência sobre o tipo de atividades mais trabalhadas na área da expressão plástica, registam-se os seguintes dados:

Tipo de Atividades	%
Recortes, colagens e dobragens	40%
Desenho de expressão livre	27%
Pintura de superfícies e experiências de mistura de cores	21%
Construções a partir de representação no plano – (maquetes)	6%
Modelagem e escultura	6%
Total: 20 professores (100%)	

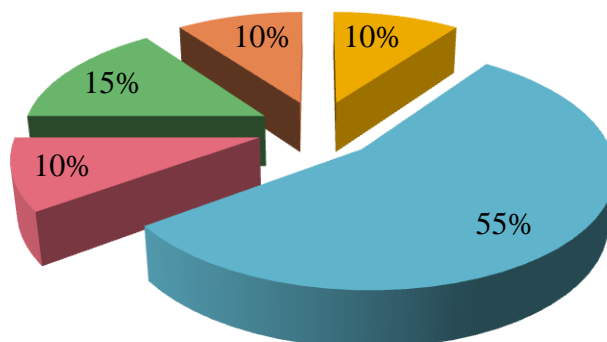
Tabela 5. 3- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão plástica



- Desenho de expressão livre
- Construções a partir de representação no plano (maquetes)
- Modelagem e escultura
- Pintura de superfícies e experiência de cores
- Recortes, colagens e dobragens

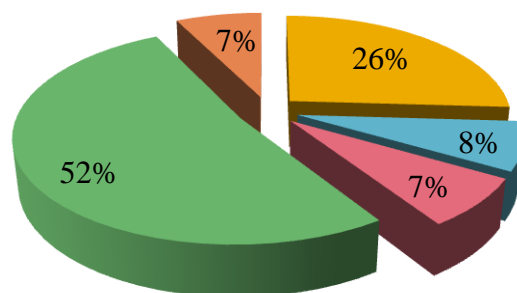
Gráfico 5. 18- Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (expressão plástica)

Em relação à regularidade com que costuma ser praticada a área da expressão físico-motora (Gráfico n.º 5.19), verifica-se que 55% dos participantes dizem realizar uma vez por semana, 15% uma vez por mês e duas vezes por semana, de duas em duas semanas ou menos de uma vez por mês distribui-se por 10% respetivamente.



- Duas vezes por semana
- Uma vez por semana
- De duas em duas semanas
- Uma vez por mês
- Menos de uma vez por mês

Gráfico 5. 19- Com que regularidade costuma trabalhar na área da expressão físico-motora?



- Perícia e manipulação
- Deslocamentos e equilíbrios
- Ginástica
- Jogos
- Atividades rítmicas e expressivas

Gráfico 5. 20- Qual das atividades costuma realizar com maior frequência? (expressão físico-motora)

No âmbito desta área, os jogos são o tipo de atividade mais praticada, seguida de exercícios que envolvem Perícia e Manipulação (Bolas, arcos, raquetes). Com menos registos apresentam-se as atividades correspondentes a deslocamentos e equilíbrios, ginástica ou atividades rítmicas e expressivas (Gráfico n.º 5.20). As percentagens apresentam-se na tabela seguinte:

Tipo de Atividades	%
Jogos	52%
Perícia e Manipulação (Bolas, arcos, raquetes)	26%
Deslocamentos e equilíbrios	8%
Ginástica	7%
Atividades rítmicas e expressivas (Dança)	7%
Total: 20 professores (100%)	

Tabela 5. 4- Distribuição ordenada das atividades mais praticadas na área da expressão físico-motora

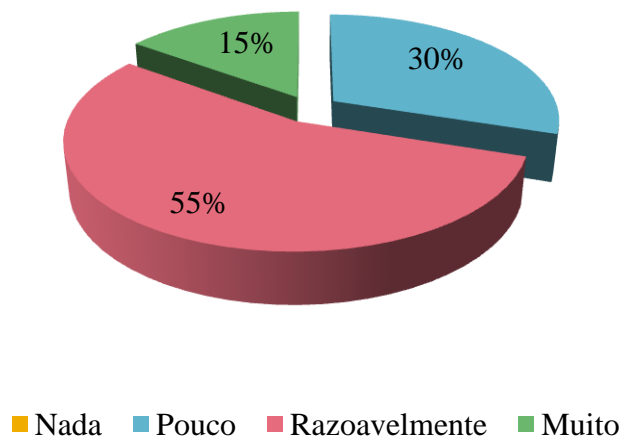


Gráfico 5. 21 - De que forma os meios e recursos condicionam a prática de atividades artísticas?

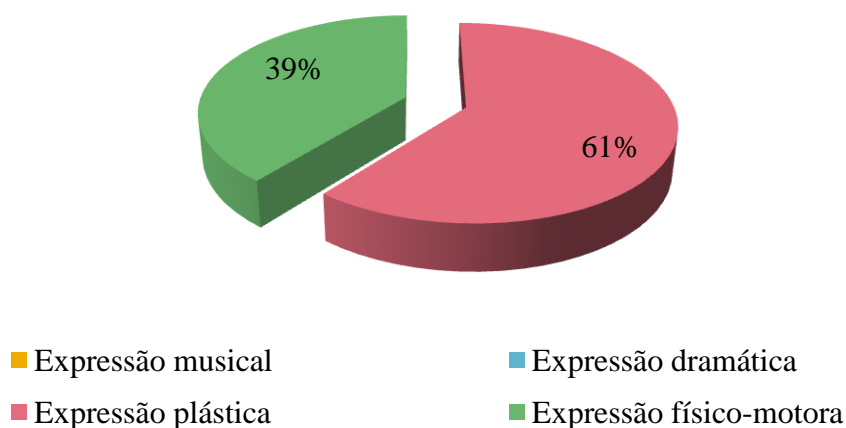


Gráfico 5. 22 - Considere para qual das expressões existem mais recursos e materiais

Tendo em conta o Gráfico n.º 5.21, observa-se que os meios e recursos existentes no contexto escolar podem ter uma influência razoável (55%) na prática de atividades na área das expressões artísticas e físico-motoras. Contudo, 30% dos inquiridos afirma que na escola onde lecionam, estes condicionam pouco e 15% assumem que condiciona muito. No que diz respeito às áreas mais favorecidas com recursos e materiais encontram-se a expressão plástica com 61% e a expressão físico-motora com 39% (Gráfico n.º 5.22).

Análise e resultados da entrevista semiestruturada

Tendo em conta que o objetivo primordial da entrevista não passava por conduzir, mas deixar fluir uma conversa no sentido de obter o máximo de informação possível dentro dos tópicos definidos, comecei por sugerir ao docente que começasse por falar sobre o seu percurso profissional, fazendo referência ao local onde se formara, qualidade da formação, áreas e disciplinas preferidas, enquanto estudante e o tipo de relação criada com as expressões artísticas e físico-motoras. Aproveitando as respostas do entrevistado, procurei aprofundar cada questão solicitando sempre uma justificação sobre as suas opiniões e/ou preferências. De seguida perguntei, requerendo novamente justificação, de que forma o docente fazia a distribuição temporal das áreas de estudo ao longo da semana e qual a sua posição relativamente às três horas semanais dedicadas ao ensino das expressões. Posteriormente, convidei-o expressar a sua opinião sobre o contributo das expressões artísticas em prol das outras áreas curriculares e tentei perceber de que forma costumava interligar as várias áreas de estudo. Perguntei, então, qual das quatro expressões, costuma trabalhar com maior frequência nas aulas, procurando justificações para tal preferência e dando liberdade para que o docente desenvolvesse o máximo possível este tópico.

Questionei também acerca dos recursos e meios existentes no estabelecimento de ensino de forma a analisar se estes consistiam numa razão influenciadora relativamente à prática de atividades dentro dessa área.

Para terminar, perguntei se o docente estava disposto a complementar a sua formação na área da educação artística e aproveitando a sua resposta, sugeri que enumerasse algumas das suas características pessoais que se tornassem numa mais-valia no ensino das expressões artísticas.

A partir da gravação da entrevista, procedi à transcrição da mesma (anexo 3) e analisei os aspetos centrais de cada resposta.

Na resposta à primeira questão da entrevista, na qual foi solicitada uma breve apresentação do percurso profissional, fazendo referência ao local onde se formara e à qualidade da formação relativamente à área das expressões artísticas e físico-motoras, o entrevistado respondeu que se formara no Magistério Primário de Faro. Considerou que tivera uma boa formação na área em questão, tendo em conta as alterações políticas que

se faziam sentir nos anos em que estudou. Admitiu que esta área não fazia parte do leque das suas disciplinas preferidas, sobretudo a educação física, no entanto evidenciou a disciplina de movimento e drama (atual expressão dramática), pela qual sentia um grande interesse.

Seguindo para a questão que consiste em perceber de que forma é organizado o plano semanal e quais os fundamentos para a distribuição temporal das áreas de estudo, o docente respondeu que o horário é decidido pela direção do agrupamento e que as horas atribuídas para a área das expressões são divididas em três (uma hora para expressão físico-motora, uma hora para expressão plástica e uma hora para expressão dramática e musical juntas). Questionado acerca da sua opinião sobre esta junção respondeu que acabava por ser uma mais-valia para eles (professores), uma vez que a união das duas expressões fazia com que pudessem dedicar mais tempo a outras áreas de estudo como o português ou a matemática. Acrescentou, também, que a formação que receberam durante o percurso profissional não é suficientemente eficaz para lecionar expressão musical todas as semanas.

Relativamente à questão que envolve o contributo das expressões artísticas com outras áreas de estudo, a resposta do entrevistado acabou por fugir um pouco à pergunta. No entanto referiu que a maior preocupação dos docentes é cumprir os programas de português e matemática e que outro tipo de atividades é na maioria das vezes deixado de lado. Ainda assim, afirmou que a expressão plástica acabava por ser a mais trabalhada uma vez que facilitava os professores na medida em que, regra geral, não é necessário sair da sala de aula para realizar as tarefas, ao contrário das outras expressões que requerem mais espaço para o movimento. Reconheceu também que a existência de professores-especializados para as áreas artísticas acabava por ser a solução mais eficaz, caso contrário a expressão dramática ou musical seria abordada apenas em ocasiões específicas como as festas de Natal ou de fim de ano.

Garantindo que a escola possui boas condições e que não existe falta de recursos materiais para a realização deste tipo de atividades, o docente, considerando-se uma pessoa ativa e dinâmica, apontou a falta de tempo e a falta de uma formação mais atual no âmbito da educação artística como as razões mais fortes para uma prática menos presente das expressões artísticas nas suas aulas.

Interpretação e conclusão da análise dos dados

Atendendo ao facto de que este estudo generaliza as respetivas conclusões de acordo com uma amostra (um subconjunto de vinte professores do 1.º Ciclo), compreende-se que esta não é representativa da população e os resultados obtidos são extrapoláveis.

Os participantes do estudo apresentam na maioria idades compreendidas entre os 41 e 50 anos e verifica-se um desequilíbrio quanto ao género, uma vez que 75% da amostra são docentes do género feminino. Verifica-se através de dados do PORDATA (estatísticas oficiais organizadas pela fundação Francisco Manuel dos Santos sobre Portugal contemporâneo) que a percentagem de professoras do 1.º Ciclo, no ano 2015, corresponde a 86,19% dos docentes na totalidade, ou seja, na realidade o género feminino constitui uma maioria muito significativa. Devido à quantidade reduzida de participantes do sexo masculino, não foi possível estabelecer uma relação válida relativamente à variável género e a prática de educação artística em contexto escolar.

Em relação ao tempo de serviço, o grupo dos 16 a 25 anos é predominante, o que significa que estes docentes se formaram na década de 90. Esta foi uma década marcada de passos importantes no sistema educativo, nomeadamente para a consolidação dos cargos e tarefas na escola básica, uma vez que “promoveu a evolução conceptual e a consagração legal da formação especializada de professores atribuindo-lhes efeitos na progressão da carreira docente e no desempenho profissional” (Formosinho, 2000: 15). Adquirindo predominantemente a formação na Escola Superior de Educação de Faro, os participantes deste estudo consideram, em grande parte, ter recebido uma boa formação académica no âmbito das expressões artísticas e físico-motoras. Por conseguinte, a falta de formação específica e profissional não demonstra ser um entrave na prática de atividades artísticas, porém e de acordo com o testemunho do docente entrevistado, poderiam perpetuar formações contínuas desta natureza.

Os docentes, de forma influente, assumiram que não consideram que a área artística tenha uma importância secundária face às outras áreas de estudo. Porém, esta resposta entra em contraste com a realidade, pois prevalece certa inibição relativamente à pedagogia deste domínio. Na justificação a esta questão aberta, muitos dos docentes registaram que reconhecem a importância que as expressões artísticas e físico-motoras desempenham no desenvolvimento global da criança, mas as exigências com que se deparam na atualidade relativamente aos programas curriculares e a pressão causada

pelos exames nacionais, levam a uma redução de prática da educação artística. A justificação do docente entrevistado reforça esta questão, uma vez que afirma que é “ao português e à matemática que se dá sempre mais ênfase, porque têm os exames. Acabamos por não trabalhar tanto as expressões porque tomara a nós conseguirmos acabar as tarefas dessas áreas”. Contudo, uma das respostas do questionário estendeu uma outra linha de reflexão, visto que um dos participantes justificou que nem todas as expressões têm uma importância secundária, apenas duas. Perante o gráfico n.º 5.11, compreende-se a perceção de que as quatro áreas artísticas estão ao mesmo nível de importância no percurso de um aluno, mas, na questão seguinte que pretende averiguar se o tempo disponibilizado para cada uma das quatro é o mesmo, verifica-se um privilégio sobre a área da expressão plástica e um isolamento, sobretudo, na área da expressão dramática. Conclui-se, assim, que, embora os docentes consciencializem que as quatro expressões são fulcrais, tanto no desenvolvimento académico como pessoal do aluno, estas não são lecionadas com a mesma isonomia.

Dado que a expressão dramática, de carácter eminentemente prático, “convoca respostas verbais e não-verbais, implicando a utilização de todos os sentidos e inteligências” (Câmara, 2014: 126) e as atividades dramáticas constituem, de acordo com Núñez Cubero e Navarro (2007), meios favorecedores para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que abrangem os mais diversos recursos, nomeadamente linguísticos, corporais, afetivos, cognitivos, culturais, entre outros, esta área não deixa de fazer jus a uma presença efetiva no currículo escolar. No entanto, os alunos encontram-se submetidos a uma prática insuficiente deste domínio, sendo a expressão dramática lecionada ocasionalmente (festas de Natal ou de final de ano letivo) ou ainda sob repartição do tempo com outra área – a expressão musical. Conforme o enunciado do entrevistado, onde revela que os horários são feitos pelo agrupamento e que unem a expressão musical e expressão dramática em um só tempo, pois “geralmente quando fazemos coisas dramáticas misturamos com atividades musicais” percebe-se, a partir deste exemplo, que os docentes têm implícitas determinadas conceções de que estas duas áreas não assumem um papel primário no currículo. Segundo os resultados do questionário, as atividades praticadas no âmbito musical restringem-se muito a “cantar canções”. O canto constitui a base da educação musical, pois a voz é o primeiro instrumento a explorar, mas o conhecimento da produção sonora através de outras atividades envolvendo experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo são igualmente importantes no desenvolvimento de potencialidades musicais na

criança. Para além do tempo reduzido para as áreas artísticas, ainda existe pouca diversidade nas atividades realizadas, o que significa que os professores tendem a limitar as aprendizagens dos alunos neste âmbito, constituindo como foco o ensino de outras disciplinas.

Em relação à área privilegiada pelos docentes do 1.º Ciclo, a expressão plástica, que é, geralmente, trabalhada uma ou duas vezes por semana, verifica-se mais homogeneidade diante da diversidade de atividades plásticas. A incidência acrescida na prática desta área relativamente às restantes três, pode resultar, de acordo com os dados recolhidos na entrevista, no facto de esta envolver tarefas em que não há necessidade dos alunos abandonarem a sala de aula para as realizar. Uma vez que os docentes se manifestam no que se refere à escassez de tempo para abordar todas as disciplinas curriculares, a mudança de um local para o outro, por exemplo da sala de aula para um polivalente, e a nova tentativa de voltar a captar a atenção dos alunos, requer mais alguns minutos que, segundo os participantes, não estão a ser aproveitados. Contudo, irrompe ainda a questão das expressões consistirem em áreas de carácter mais didático, em que muitas das vezes é necessário o professor dinamizar ou mesmo se integrar nas atividades, o que implica estar em movimento e não assumir uma atitude passiva perante exercícios de índole mais físico. Os professores-titulares de turma, com vários anos de experiência, tendem a manter um *status quo*, permanecendo fiéis aos hábitos e rotinas e conservando a superação das suas realidades, o que contraria o pensamento de Paulo Freire (1974), quando afirma que a ação educativa deve ser feita no sentido de levar o homem a refletir sobre seu papel no mundo e assim, ser capaz de mudar este mundo e a si próprio.

Estando a obesidade infantil e o sedentarismo em Portugal com uma tendência crescente preocupante, torna-se emergente tomar medidas no que diz respeito à prática de exercício físico. Uma vez que as crianças têm cada vez menos tempo livre e já vai longe a altura em que brincar e desfrutar ao ar livre constituía os momentos de lazer e divertimento na infância, é elementar promover e propiciar essas oportunidades durante o horário escolar.

Através da entrevista realizada, compreende-se que a presença de um professor-especializado para determinadas áreas artísticas é fundamental, uma vez que este permite ao aluno executar, de uma forma mais abrangente, práticas educativas adequadas e regulares, no âmbito das expressões. Mas, nem todas as escolas dispõem de professores-especializados e o regime de monodocência permanece, o que significa que

os alunos continuam a prescindir de uma educação artística completa. Em conjunto com a falta de coadjuvação nesta área, encontra-se a falta de meios e recursos no contexto escolar que, de acordo com 55% dos participantes representados pelo gráfico n.º 5.21, condicionam razoavelmente a realização de atividades artísticas. Conquanto, distingue-se a expressão plástica e físico-motora como as áreas mais favorecidas de meios e equipamentos que são uniformemente as áreas trabalhadas com mais regularidade em horário escolar.

Apesar de serem colocadas na margem do currículo, os docentes demonstram reconhecer a importância que as expressões artísticas e físico-motoras assumem no desenvolvimento do aluno e o contributo das mesmas na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas curriculares. Ainda assim, não deixam de percecionar um desinvestimento implícito que se vem a tornar explícito nas reflexões sobre a prática desta área curricular, quando comparada com as restantes.

Capítulo 6

Conclusões

Um futuro professor conhece, presencia e entrega-se de forma profunda às mais diversas experiências que lhe são propostas ao longo do seu percurso académico. Constituindo um suporte fundamental na vida do futuro profissional de docência, encontra-se a Prática de Ensino Supervisionada que proporciona oportunidades de crescimento inquestionáveis, tanto a nível pessoal como profissional. Durante o período de estágio, o formando testa as suas potencialidades no que diz respeito aos conhecimentos científicos e pedagógicos e é começando por esta fase que se depara com a possibilidade de aplicar os fundamentos teóricos em contexto real. Foi, de facto, no decorrer da PES que me vi como uma futura professora pois senti a responsabilidade de ter a cargo (ainda que acompanhada por professores-cooperantes) uma turma e de transformar as e mobilizar as aquisições teóricas em situações concretas.

Ao longo da prática profissional, procurei sempre questionar e refletir em relação ao meu desempenho e, recorrendo ao modelo metodológico que referenciei no capítulo 1 deste documento, seguir o caminho que considerava o mais adequado para enriquecer e sobretudo ampliar as minhas capacidades de ensino.

O apoio recebido por parte dos professores-cooperantes, em cada um dos contextos, constituiu a base da minha integração em sala de aula e foi uma mais-valia para a minha atuação no terreno. Reconheço o contributo das sugestões, recomendações e partilha de ideias como fundamental durante todo este processo e considero que ao assumir uma atitude recetiva às críticas, consegui criar uma boa relação, onde primava a confiança e companheirismo com os docentes. O facto de ter realizado a prática profissional em diferentes contextos escolares, permitiu-me uma visão mais abrangente do quão diversificadas podem ser as características de cada escola e da necessidade de adaptação que um professor deve ter a par do meio onde é inserido. Alternando de uma conjuntura em que os encarregados de educação são incansavelmente ativos no que diz respeito à situação escolar dos educandos, para uma outra em que se assiste continuamente a um cenário, maioritariamente, contrário e preocupante compreende-se

o desafio do professor em manifestar capacidades de inserção e de adaptação a contextos tão dissemelhantes.

Desta forma, consciencializei-me da importância de legitimar uma prática pedagógica que visasse dar resposta às necessidades de cada aluno sem um foco, apenas, sobre a cultura predominantemente existente. No sentido de atender às maiores dificuldades cognitivas e emocionais dos alunos, procurei utilizar estratégias didáticas que não sustentassem o desinteresse dos mesmos, tentando, pelo contrário, produzir outro tipo de efeitos mais produtivos e vantajosos. Apesar de reduzido, considero que durante o tempo de prática, consegui despertar nas turmas uma atitude mais investigativa do que propriamente recetiva. Através das atividades que procurei implementar, pretendi dar maior enfoque a uma participação ativa dos alunos, promovendo desta forma ampliar o interesse e motivação pelas aulas. A motivação é a base da aprendizagem uma vez que “pode influenciar o modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho” (Neves & Boruchovitch, 2004). Considerando esta questão, compreende-se a capacidade do professor realizar uma intervenção que se adegue ao meio e corresponda às necessidades evidenciadas em cada contexto.

A realidade educativa tem vindo a encarar mudanças que, de uma forma contínua, emergem sobre as práticas pedagógicas, influenciando os seus principais intervenientes. Espelhando os docentes a alma do processo de ensino, entende-se que estes devem ser expostos a uma formação ampla e continuada, de modo a manterem-se assim atualizados e preparados para tais transformações. Contudo, não se verifica, muitas das vezes, a capacidade ou mesmo a predisposição de acompanhar e aceitar determinadas alterações. Embora subjacente, foi neste sentido que surgiu a componente investigativa deste trabalho. Tirando partido de experiências anteriores em conjunto com observações realizadas em contexto de 1.º Ciclo, resultou a intenção de compreender e investigar o que leva os professores a mobilizarem-se no que diz respeito às suas pedagogias, com especial enfoque no ensino das expressões artísticas e físico-motoras. Constituindo um elemento fundamental no currículo do Ensino Básico, esta área tem vindo a ser cada vez mais distanciada da vida do aluno. Apesar de ser reconhecida a sua importância na política educativa e de assegurar presença no currículo, a educação artística, embora destaque uma influência muito significativa “no modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano” (Currículo Nacional do

Ensino Básico), não alcança a devida valorização em sala de aula. Neste sentido, pode-se constatar a existência desta desvalorização uma vez que: (i) os professores se sentem pressionados por lecionar, prioritariamente, as áreas curriculares que englobam exame nacional, nomeadamente a matemática e português; (ii) permanece a pertinência em atribuir uma importância acrescida ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, menosprezando, em parte, os processos emocionais; (iii) existe um desequilíbrio na distribuição organizacional das aulas que resulta no problema da “falta de tempo” para dedicar a outras áreas pois (iv) um professor-titular de turma usufrui de uma determinada liberdade para estender ou reduzir o tempo que dedica a cada tarefa; (v) a formação adquirida mantém-se estagnada, predominando uma necessidade de dinamização e renovação pedagógica que, em muitos casos, não é bem aceite nem predisposta pelos docentes; (vi) a presença de professores-especializados nas áreas artísticas não é corrente em todos os estabelecimentos de ensino, o que significa que o professor-titular se torna o único responsável pela leção de todas as componentes curriculares; (vii) Os meios e recursos existentes na escola não são suficientes ou não se encontram adaptados para a prática das atividades de expressões artísticas e físico-motoras.

Apesar do reconhecimento dos participantes deste estudo, relativamente ao contributo fulcral das artes em prol de outras áreas curriculares, compreende-se que esta seja uma área que deve ser trabalhada especificamente e não perspetivada apenas como um auxiliar de outras disciplinas. Cabe ao professor desenvolver um esforço no que diz respeito à capacidade de planear e promover diversas circunstâncias de aprendizagens significativas nas quatro áreas artísticas, visto que...

...promovem oportunidades de autoexpressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta. Os alunos que praticam regularmente atividades artísticas desenvolvem a autoestima e a autoconfiança porque se veem capazes de realizar trabalho que é pessoalmente gratificante e publicamente reconhecido. (Rosa, 2010: 12)

Contudo, partindo do pressuposto que os professores ensinam aquilo que acreditam ser importante ensinar e que existe uma influência das suas perceções na forma como organizam o ensino/aprendizagem, confere-se uma desigualdade no que se refere à pedagogia do domínio artístico. Esta clara distinção, que evidencia um privilégio sobre

a expressão plástica, ocorre devido a uma maior facilidade dos professores em associar as atividades plásticas com outras disciplinas, resultando numa prática mais regular das tarefas neste âmbito. Também o facto deste tipo de atividades não exigir tanto esforço e movimento a nível físico, quer da parte dos alunos como dos professores, e permitir assim, uma execução direta em sala de aula, torna-se favorável para os docentes que não precisam de se deslocar e conseqüentemente “perder esse tempo”.

A questão dos recursos e meios existentes em contexto escolar também é um fator influente, visto que os professores participantes do estudo apontaram a expressão plástica como a área mais rica na disposição de materiais.

Contudo, esta é uma tendência com grandes hipóteses de alterações tendo em conta a entrada de uma nova prova de aferição no ano letivo de 2016/2017 no âmbito das expressões. Apesar deste tipo de prova ser essencialmente uma fonte de informação sobre aquilo que está ou não a ser aprendido e não contar para a nota final, já se converte num incentivo para uma prática mais regular de atividades artísticas.

Tendo em consideração o Roteiro para a Educação Artística onde é defendido o direito humano à educação e à participação na vida artística e cultural, uma vez que a cultura e a arte são elementares numa educação completa, pretendo enquanto futura profissional, promover uma pedagogia mais impulsionadora das expressões artísticas e físico-motoras. Apesar de reconhecer os motivos que movem as ações dos professores e os desafios a que estão atualmente sujeitos, considero imprescindíveis as renovações e a continuidade do processo de formação docente, pois vive-se num mundo de transformações globais contantes e a necessidade de acompanhar o progresso torna-se, deste modo, inevitável.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2005). *As Transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto psicológico*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Alarcão, I. &. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem Almedina*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, J. A. (1972). *História da Arte I*. Lisboa: Bertrand.
- Anastácio, S. (2013). *Estudo da relação entre a empatia e a vinculação aos pais e aos pares na adolescência*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Bamford, A. (2007). Aumento da Participação e Relevância na Educação Artística e Cultural. *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Ministérios da Educação, Cultura, Negócios Estrangeiros.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?* Associação Académica da Universidade da Madeira. Revista JA:n.º 64.
- Bogdan, R. &. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. &. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação,26.
- Bresler, L. (2000). *Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical*. Instituto Politécnico do Porto. Revista Música, Psicologia e Educação n.º2.
- Câmara, M. (2015). *A expressão dramática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 1º ciclo do ensino básico na Região Autónoma da Madeira*. Universidade do Minho.
- Cavalli, S. C. (2006). *As Práticas Pedagógicas na formação do professor e na construção da sua identidade*. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) , Paraná.
- Cechia, V. &. ((2005)). *O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar*. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Coelho, M. (2010). *A Transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Algarve., Faculdade de Ciências Sociais e Humanas .
- Costa, H. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Funchal: Universidade Aberta.
- Dalfovo, M. S. (2008). *Métodos Quantitativos e Qualitativos: Um resgate teórico*. . Revista Interdisciplinar Científica Aplicada .
- EACEA. (2009). Educação artística e cultural nas escolas da Europa. *A Rede de Informação sobre Educação na Europa*. Eurydice (Unidade Portuguesa).

- Formosinho, J. (2000). *Especialização Docente e Administração das Escolas - Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas*. Universidade do Minho, Educação, Sociedade e Culturas.
- Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro.: Paz e Terra.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização*. Universidade Aberta. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12.
- Haetinger, M. (2005). *O universo criativo da criança na educação*. Instituto Criar.
- INTO. (2009). *Creativity and the Arts in the Primary School. Discussion Document and proceedings of the Consultative*. . Dublin.
- Jesus, P. (2011). *Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo Conceções de professores supervisores e professores cooperante*. . Universidade de Lisboa .
- Machado, M. (2012). *Expressão Musical em atividades de enriquecimento curricular: estudo exploratório no centro escolar de nossa senhora do Pópulo*. Lisboa.
- Melo, M. (2005). *O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores*. Universidade do Minho: Currículo sem Fronteiras, v.5, n.1.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). *Supervisão da Prática Pedagógica e Colegialidade Docente: A perspetiva dos candidatos a professores*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional.
- Monteiro, C. (2012). *A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras .
- Nascimento, V. (2012). *Ensino de arte: Contribuições para uma aprendizagem significativa*. Funarte, políticas para as artes. Fundação Nacional de Artes.
- Neves, E. B. (2004). *A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada*. Universidade Estadual de Campinas, Psicologia. Teoria e Pesquisa. Vol 20, n.1.
- Núñez Cubero, L. &. (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*. Teoría de la Educación.
- Oliveira, C. L. (2008). *Um apanhado teórico-Conceitual sobre a pesquisa qualitativa Tipos, técnicas e características*. Unioeste, Revista Travessias.
- Pelozo, R. (2007). *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão*. . Faculdade de Ciências Humanas de Garça. Brasil : Revista Científica eletrônica de pedagogia.
- Piaget, J. (1972). *L'épistémologie des relations interdisciplinaire - L'Interdisciplinarité: Problèmes d'enseignements et de recherchedans les universités*. Paris.

- Picchi, A. (2008). *A Música e os inícios do Homem- Music and the beginning of mankind*. Mimesis, Bauru, v. 29.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora, 2.^a ed.
- Queiroz, L. R. (2006). *Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia*. Brasil: Claves n. 2.
- Ribeiro, M. (2013). *Opiniões de avaliadores e avaliados sobre os efeitos da avaliação de desempenho nas práticas letivas dos avaliados*. . Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Rosa, M. C. (2010). *A Educação Artística e o Sistema Educativo. Ciclo de Conferências. A Educação Artística do Século XXI*. Lisboa: Centro Nacional de Cultura.
- Ruppert, S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*. Washington DC: National Assembly of State Arts Agencies,.
- Sá, P. &. (2013). *Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica*. . Revista Portuguesa de Educação, 26 (1), .
- Silva, F. (2012). *Expressão Plástica como atividade de enriquecimento curricular – As escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região autónoma da Madeira (Impactos de 11anos de existência)* . Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Tardif, M. (2007). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: RJ: Vozes. 8ª Edição.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Wilson, G., MacDonald, R., Byrne, C., Ewing, S., & Sheridan, M. (2008). *Dread and passion: primary and secondary teachers' views on teaching the arts*. *The Curriculum Journal* Vol. 19, No. 1,. Routledge – Taylor & Francis Group.

Apêndice 1- Questionário

Com o presente questionário pretende-se recolher informações sobre a relevância que é dada à área das expressões artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico a nível regional. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Universidade do Algarve.

Todas as informações recolhidas são confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação de outras respostas.

Para cada uma das questões fechadas deverá assinalar a (s) sua (s) resposta (s) com um **X**.

1. Idade			
\leq a 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Mais de 50 anos

2. Género	
Masculino	Feminino

3. Tempo de Serviço enquanto docente (anos)				
\leq a 5	De 6 a 15	De 16 a 25	De 26 a 35	Mais de 36

4. Nome do Estabelecimento de Ensino e Localidade onde leciona atualmente

5. Ano de Escolaridade que está a lecionar de momento			
1.º	2.º	3.º	4.º

6. Instituição onde adquiriu a formação profissional para a docência

--

7. Como avalia a sua formação académica a nível das Expressões Artísticas

1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Boa	4 Muito Boa

8. Na sua opinião, a área das expressões tem uma importância secundária face às outras áreas de estudo?

Sim	Não

Justificação:

9- Concorda com as 3 horas semanais dedicadas à área das Expressões Artísticas e Físico Motoras?

Sim	Não

Justificação:

10- Como avalia a contribuição das Expressões Artísticas para a aprendizagem de conteúdos relativos a outras áreas curriculares?

1 Nada importante	2 Pouco importante	3 Razoavelmente importante	4 Importante	5 Muito importante

11- Qual a expressão ou expressões que considera ser a mais necessária no percurso escolar de um aluno?			
Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Físico-Motora

Justificação:

12- Considere a regularidade com que costuma abordar cada uma das quatro expressões, distribuindo as respetivas percentagens de forma a obter um total de 100%.			
Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Físico-Motora
___ %	___ %	___ %	___ %

13- Com que regularidade costuma trabalhar na área da <u>Expressão Musical</u> ?				
Duas vezes por semana	Uma vez por semana	De duas em duas semanas	Uma vez por mês	Menos de uma vez por mês
13.1- Qual destas atividades costuma realizar com mais frequência?				
Cantar Canções	Percussão corporal, batimentos, palmas	Utilização de instrumentos musicais	Identificação e marcação da pulsação e/ou ritmo	Organização de sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras

Outras:

14- Com que regularidade costuma trabalhar na área da <u>Expressão Dramática</u> ?				
Duas vezes por semana	Uma vez por semana	De duas em duas semanas	Uma vez por mês	Menos de uma vez por mês
14.1- Qual destas atividades costuma realizar com mais frequência ?				
Explorar as atitudes de: imobilidade- mobilidade, contração- -descontração, tensão-relaxamento	Aliar a emissão sonora a gestos/movimentos	Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa	Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas, tácteis	Explorar as transformações de objetos: Imaginando-os com outras características utilizando-os em ações

Outras:

15- Com que regularidade costuma trabalhar na área da <u>Expressão Plástica</u> ?				
Duas vezes por semana	Uma vez por semana	De duas em duas semanas	Uma vez por mês	Menos de uma vez por mês
15.1- Qual destas atividades costuma realizar com mais frequência?				
Desenho de expressão livre	Construções a partir de representação no plano – (maquetes)	Modelagem e escultura	Pintura de superfícies e experiências de mistura de cores	Recortes, colagens e dobragens

Outras:

16- Com que regularidade costuma trabalhar na área da <u>Expressão Físico-Motora</u> ?				
Duas vezes por semana	Uma vez por semana	De duas em duas semanas	Uma vez por mês	Menos de uma vez por mês
16.1- Qual destas atividades costuma realizar com mais frequência ?				
Perícia e Manipulação (Bolas, arcos, raquetes)	Deslocamentos e equilíbrios	Ginástica	Jogos	Atividades rítmicas e expressivas (Dança)

Outras:

17- De 1 a 4, escolha de que forma os meios e recursos materiais existentes no seu contexto escolar condicionam a prática de atividades nas áreas das expressões.			
1 Nada	2 Pouco	3 Razoavelmente	4 Muito

18 - Considere para qual das quatro expressões existem mais recursos e materiais			
Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Físico- Motora

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 2 - Guião de entrevista semi-estruturada

Tema: As Expressões Artísticas e Físico-Motoras no 1.º Ciclo

Objetivo geral: Conhecer as conceções e motivações dos docentes face à área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras no ensino do 1.º Ciclo

Dia e Hora: 27 de junho 2016 – 16h

<i>Objetivos</i>	<i>Tópicos das questões</i>	<i>Questões a explorar</i>
Introduzir e Legitimar a entrevista	Informar o/a entrevistado (a) sobre o trabalho que está a ser desenvolvido e apresentar de forma breve o tema da conversa	
Conhecer o percurso profissional do docente e a sua relação pessoal com as expressões artísticas e físico-motoras	<p>Solicitar ao entrevistado que fale sobre o seu percurso profissional fazendo referência a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Local onde se formou • Qualidade da formação • Áreas e disciplinas preferidas enquanto estudante; • Relação com as expressões artísticas e físico-motoras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Como classifica a qualidade da sua formação na área das Expressões artísticas e Físico-motoras? • As Expressões Artísticas e Físico-Motoras faziam parte das suas disciplinas preferidas enquanto estudante?
Conhecer e identificar o tipo de pedagogia associada às expressões artísticas e físico-motoras	<p>Organização das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo semanal dedicado a cada área de estudo; • Fundamentos para a distribuição temporal das áreas de estudo ao longo da semana 	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma costuma organizar o horário /plano semanal? • Quais as razões que o levam a organizar assim as suas aulas? • Concorda com as 3 horas semanais dedicadas ao ensino das expressões artísticas?

<p>Ensino das expressões artísticas e físico-motoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posição relativa às 3 horas semanais dedicadas ao ensino das expressões; • Interdisciplinaridade • Qual das expressões é abordada com maior frequência e quais os motivos para essa preferência; • Quais as atividades mais desenvolvidas em cada uma das áreas expressivas; • Recursos e materiais • Influência das características pessoais no ensino das expressões; 	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma interligar atividades expressivas com outras áreas de estudo? (Se sim de que forma? Se não, porquê?) • Das quatro expressões, qual é a que costuma trabalhar com maior frequência nas suas aulas? Porquê? • Os recursos existentes na escola condicionam de alguma forma a prática das atividades? • Quais são os recursos de que a escola carece para se desenvolverem as atividades que acharia por bem implementar? • Quais as características pessoais que acha que tem que podem constituir uma mais-valia no ensino das expressões artísticas e físico-motoras?

Apêndice 3 - Transcrição da entrevista ao/à Docente

(Introdução e legitimação da entrevista)

Entrevistadora- Para começar, gostaria que me falasse um pouco acerca da sua formação, local onde se formou...

Docente- Fiz a formação no Magistério primário de Faro em 1976, onde tive a disciplina de movimento e drama e educação física. Ah e também de expressão plástica. Foi boa a formação para aquela altura.

Entrevistadora- Para aquela altura?

Docente- Sim porque antes do 25 de abril, ninguém ligava nada a isso das artes. Depois já foi sendo diferente. Foi ganhando mais importância ao longo dos anos e daí termos “apanhado” essas disciplinas mais tarde.

Entrevistadora- E faziam parte das suas disciplinas preferidas enquanto estudante?

Docente- Enquanto estudante? Era matemática.

Entrevistadora- Mas e as expressões artísticas, gostava?

Docente- Muito pouco.

E – E porquê?

Docente- Ah não. Expressão dramática eu gostava! Educação física é que eu não gosto (risos)

Entrevistadora- Por alguma razão em especial?

Docente- Porque acho que eu devo ter tido algum trauma no liceu. Já a expressão dramática acho muito importante o conhecimento de si próprio, o movimento... Fazíamos muitas atividades dramáticas que nos ajudavam a conhecer mais de nós próprios, do nosso corpo, era muito giro. Da expressão plástica também sempre gostei, acho que tenho muito sentido estético. Gosto das coisas feitas com muita precisão, sou muito perfeccionista.

Entrevistadora- Esse sentido estético acaba por se fazer sentir nas suas aulas certamente...

Docente- Sim, costumo ser muito exigente com os alunos em relação a isso. Os cadernos têm que estar sempre apresentáveis e mesmo os desenhos, quando se nota que estão pintados assim “à balda”, não aceito.

Entrevistadora- E como costuma organizar as suas aulas, o plano semanal?

Docente- É assim, o horário é feito pelo agrupamento, pela direção, tendo em conta a matriz curricular do Primeiro Ciclo. Fica com três horas para as expressões – uma hora para a expressão plástica, uma hora para educação física, e uma hora para expressão musical e dramática juntas. “Eles” chamam-lhe expressões artísticas.

Entrevistadora- Então quer dizer que juntam a expressão dramática com a musical em um só tempo?

Docente- Pois é isso.

Entrevistadora- Concorda com esta junção?

Docente - É assim, como nós não temos grande especificidade em dar as coisas, ou seja damos as coisas de uma forma global até não discordo. Geralmente quando fazemos coisas dramáticas misturamos com atividades musicais e por isso é que não discordo.

Acho que se fosse para dar separadamente, para nós até seria muito mais difícil. Não acho que tenhamos formação para dar uma hora de expressão musical semanalmente. Depois, pronto, o português e a matemática é que se dá sempre mais ênfase, porque têm os exames. Acabamos por não trabalhar tanto as expressões porque tomara a nós conseguirmos acabar as tarefas dessas áreas. Já sabes que os alunos distraem-se, levam mais tempo em algumas tarefas, é assim...

Entrevistadora- Pois, o português e a matemática levam sempre vantagem...

Docente- Sim, sempre, sempre, sempre.

Entrevistadora- Costuma interligar atividades artísticas com as outras áreas? Por exemplo com o português?

Docente- Sim, mas não é por sistema. Agora com esta obrigatoriedade do horário ainda mais dificuldade temos em interligá-las. Porque antigamente quando não tínhamos o horário por disciplina, conforme ia surgindo, nós íamos realizando. Aqui o importante é perceber que nós enquanto professores de Primeiro Ciclo estamos muito mais preocupados em cumprir currículos percebes? Não é que não achemos que as outras disciplinas não façam falta mas como os currículos e os programas são muito extensos, por vezes acabamos por deixar por fazer. Ah e outra coisa! Por exemplo, educação física não pode ser dada em sala de aula. Depois é o tempo que se perde a organizar a turma, a ir para baixo, até eles acalmarem já se perde logo muito tempo. A expressão plástica eles fazem em sala de aula, é diferente.

Entrevistadora- Então isso significa que a expressão plástica acaba sempre por ser mais trabalhada do que as outras expressões!

Docente- Sim, sempre. Até porque eu na maioria das vezes acabo por lhes dizer para fazerem ilustrações sobre os textos que lemos, ou assim. Utilizo bastante a expressão plástica! Mas também, por exemplo educação física tenho a consciência que se fosse eu a dar eles fariam muito pouco, até porque não há tempo. O que vale é que vem um professor especializado e essa hora de educação física é certa todas as semanas.

Entrevistadora- Expressão musical e dramática é que não...

Docente- Pois, isso fazemos uma coisa ou outra mas é raro. Nos 1º e 2º anos até fazemos mais, porque é mais a base de atividades lúdicas. Mas a partir do 3º e 4º é muito mais pressão, é diferente. Mas pronto, fazemos sempre aquelas atividades no natal e noutras festas em que se trabalha mais essas expressões. Agora a plástica é mais fácil porque não saímos do sítio, as outras já é diferente.

Entrevistadora- Mas há também atividades nas outras áreas que se podem fazer também dentro da sala de aula, ou não?

Docente- Sim às vezes ponho músicas, eles cantam e fazemos coisas assim.

Entrevistadora- E não costumam utilizar instrumentos musicais?

Docente- Não isso não, até porque eu não percebo nada disso.

Entrevistadora- Só se viesse um professor especializado também para a expressão musical ou dramática?

Docente- Pois só assim, mas assim sobrava muito pouco tempo para nós de lecionarmos os outros conteúdos da matemática e português.

Entrevistadora- Mas em relação aos recursos materiais da escola? Acha que são suficientes ou que de certa forma condicionam também a prática deste tipo de atividades?

Docente- Não, não. Por acaso a escola está bem equipada não há falta de nada. Sei que há escolas que mesmo que quisessem fazer certas atividades lúdicas era difícil por não haver muitas condições, mas a nossa está muito boa nesse aspeto. É como te digo, o tempo é que não é nenhum. Mas também eles têm as AECS.

Entrevistadora- Então o problema é mesmo a falta de tempo...

Docente- Sim mas também acho que existe uma falta de formação nas áreas artísticas ao longo do percurso docente. Não é que a nossa não tinha sido boa para a altura, percebes?! Mas já foi há algum tempo e as coisas mudam, os programas estão sempre a mudar.

Entrevistadora- Então pensa em complementar a sua formação na área das expressões artísticas?

Docente- Agora já não, devia ter sido feito mais cedo.

Entrevistadora- Porque não?

Docente- Quando era mais novo (a) fazia sentido, agora já não. Mas isso agora os professores novos já vêm com outro tipo de preparação. Já querem fazer mais atividades lúdicas e tudo mais, mas depois levam “um choque” porque percebem que as coisas não são bem assim como pensavam e que existe prazos e é mais complicado.

Entrevistadora- Mas sente que devia ter mais iniciativas, pelo menos nestas áreas?

Docente- Nessas áreas talvez, mas iniciativas é o que não me falta. Só para tu veres, no ano passado todas as semanas levei a turma a fazer pequenas visitas de estudo, acho importante os alunos saírem um pouco da sala de aula e viverem outro tipo de experiências. Ah e outra coisa! Pretendo sempre que os pais interajam com os filhos em diversas atividades. Aproveito a profissão de alguns deles e convido-os a deslocarem-se à escola e darem palestras para a turma, sobre as respetivas profissões. Eles adoram sentir que os pais estão ali. Tento sempre dinamizar o máximo possível.

Entrevistadora- Isso é muito bom! Para terminar e aproveitando o seu exemplo, que outras características pessoais acha que tem e que se tornam numa mais-valia no ensino das expressões artísticas?

Docente- Regra geral sou uma pessoa muito alegre. Apesar de não haver muito tempo, gosto muito quando cantamos todos, eles adoram quando ponho músicas. Depois, como já te disse, tenho um grande sentido estético que tento sempre passar para os meus alunos também.