



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

**O ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Das orientações da tutela à prática lectiva.**

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Dina Maria de Oliveira Soares

Coimbra, 2012



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra**

**O ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Das orientações da tutela à prática lectiva.**

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação das Professoras Doutoras Maria Helena Lopes Damião da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas.

Dina Maria de Oliveira Soares

Coimbra, 2012

À Filó... porque me faz muita falta!

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis,
coisas inexplicáveis
e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

Às Professoras Doutoradas Maria Helena Damião Lopes da Silva e Maria Isabel Ferraz Festas toda a disponibilidade, supervisão e orientação;

Aos professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra os ensinamentos que me prestaram ao longo do Curso de Mestrado;

Ao Pedro, que foi sempre um ouvinte extraordinário;

Aos meus pais, irmã e familiares que me incentivaram na realização deste trabalho;

Aos meus amigos, em especial o Rui Martins, à Marta Anacleto, à Cristina Nobre e tantos outros, que me foram mostrando que eu era capaz;

Aos meus colegas do Ensino da Música que me possibilitaram a realização deste estudo;

À Pipa, pela companhia constante;

A todos quantos, de alguma forma, me apoiaram, o meu MUITO OBRIGADA!

“A música é uma manifestação do espírito humano, similar à língua falada. Os seus praticantes deram à humanidade coisas impossíveis de dizer noutra língua. Se não quisermos que isso permaneça um tesouro morto, devemos fazer o possível para que a maioria dos povos compreenda esse idioma.”

Zoltán Kodály

Conferência sobre *O Papel da Música na Educação*, Universidade da Califórnia, 1966.

“Es difícil enseñar el ritmo. Solo se le puede dejar salir. Ritmo no es un concepto abstracto, es la vida misma. Ritmo es activo e produce un efecto, es la fuerza unificadora entre el lenguaje, la música y el movimiento.”

Carl Orff

Dokumentation III, Schneider Tutzing, 1976.

Índice

	Pág.
Introdução	15
Parte I. Enquadramento teórico e curricular	21
1. O ensino/aprendizagem da Música	
1.1. Breve resenha histórica	23
1.2. Modelos de ensino /aprendizagem da Música	29
2. Enquadramento normativo-legal e curricular	
2.1. O Ensino da Música no 1.º Ciclo em Portugal	49
2.2. Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo	56
2.3. As Actividades de Enriquecimento Curricular	65
2.4. Relatórios de várias entidades ligadas à implementação do Programa	68
2.5. Perfil, critérios de selecção e contratação dos técnicos do Ensino da Música	82
Parte II: Investigação empírica	87
3. Planificação da investigação	
3.1. Primeiro estudo	92
3.2. Segundo estudo	96
4. Apresentação e interpretação de dados	
4.1. Resultados e interpretação de dados do primeiro estudo	109
4.2. Resultados e interpretação de dados do segundo estudo	118
Conclusões	125
Bibliografia	131
Anexos	137

Lista de acrónimos

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular
APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical
CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais
PAA - Plano Anual de Actividades
PCE - Projecto Curricular de Escola
PEA - Projecto Educativo de Agrupamento
RI - Regulamento Interno

Índice de figura e quadros

Figura 1- Fonomia

Figura 2 - Estrutura da grelha para análise do critério de selecção e peso atribuído

Quadro 1- Tipos e estádios de audição elementar proposto por Gordon

Quadro 2- Cronologia das alterações estruturais que se verificaram no Sistema Educativo em Portugal

Quadro 3- Matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 4- Exemplo de actividades a realizar no âmbito do Ensino da Música

Quadro 5- Plano de investigação

Quadro 6- Duração de cada Actividade de Enriquecimento Curricular no Agrupamento

Quadro 7- Número de alunos inscritos em cada AEC, por ano de escolaridade, no Agrupamento

Quadro 8a- Caracterização sócio-profissional dos docentes que constituem a amostra

Quadro 8b- Caracterização sócio-profissional dos docentes que constituem a amostra

Quadro 9- Distribuição das Entidades Promotoras analisadas

Quadro 10- Actividades Lúdico-Expressivas propostas pelas Entidades Promotoras

Quadro 11- Habilitações e pesos atribuídos, requeridas pelas Entidades Promotoras- Agrupamentos

Quadro 12- Habilitações e pesos atribuídos, requeridas pelas Entidades Promotoras – Municípios

Quadro 13- Habilitações e pesos atribuídos, requeridas pelas restantes Entidades Promotoras

Quadro 14- Tempo de serviço requerido pelas Entidades Promotoras e respectivos pesos

Quadro 15- Remunerações oferecidas pelas Entidades Promotoras

Quadro 16- Número de respostas por categoria: Orientações

Quadro 17- Categorização/ número de respostas por categoria: Orientações

Quadro 18- Orientações seguidas, por professor, na planificação das suas aulas

Quadro 19- Planificação da aula de Ensino da Música

Quadro 20- Aspectos em que o docente sente mais dificuldades quando planifica a aula de Música

Quadro 21- Categorização por números: Objectivos do Ensino da Música

Quadro 22- Categorização por números: Modelos do ensino/aprendizagem da Música

Quadro 23- Articulação horizontal e vertical

Resumo

A presente dissertação incide no Ensino da Música no 1.º ciclo de escolaridade, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Na primeira parte, de cariz teórico, apresentam-se modelos de ensino/aprendizagem da Música que têm sido elaborados por reconhecidos pedagogos. Segue-se uma análise de orientações da tutela, destacando-se, nesta matéria, o perfil dos técnicos do Ensino da Música e os relatórios que têm sido elaborados por entidades responsáveis pelo acompanhamento do programa de implementação das referidas Actividades.

Na segunda parte, de cariz empírico, descrevem-se dois estudos realizados: o primeiro constitui uma análise aos critérios de selecção requeridos por várias Entidades Promotoras das Actividades, de diferentes pontos do País, de forma a perceber-se quais são os perfis mais procurados para contratação dos técnicos; no segundo, realizado num Agrupamento de Escolas, procura-se esclarecer as orientações micro-curriculares para o Ensino da Música no 1.º ciclo, o perfil dos docentes nele envolvidos e as práticas lectivas que desenvolvem.

Estes estudos permitiram concluir que os constrangimentos que têm sido apontados a esta área desde a implementação do programa das Actividades de Enriquecimento Curricular continuam a verificar-se, apesar de a tutela ter definido orientações no sentido de os minorar. Tais constrangimentos prendem-se com os critérios de selecção de professores, requeridos pelas Entidades Promotoras, com as suas habilitações e o conhecimento que estes têm da prática lectiva para leccionar o Ensino da Música.

Palavras-chave: Ensino da Música; Orientações Programáticas; Actividades de Enriquecimento Curricular.

Abstract

The present dissertation focuses on Music Education in Elementary School within the scope of Curricular Enrichment Activities.

The first part, of a theoretical nature, presents Music education models that have been completed by expert pedagogues. Subsequently, the guidelines of the regulating authority will be analyzed, notably, the profile of the professionals who teach Music and the reports that have been drafted by the bodies responsible for following up the implementation program of the activities mentioned.

The second part, of an empirical nature, describes two studies that were carried out: the first consists of the analysis of the selection criteria required by several bodies that promote these activities, from different parts of the country, in order to understand which are the most sought-after profiles for retaining professionals; the second study, carried out in a Group of Schools, seeks to clarify micro-curricular guidelines for Music Education in Elementary School, the profile of the teachers involved, and their teaching practices.

These studies allowed for the conclusion that the constraints that have been pointed out since the program for Curricular Enrichment Activities has been implemented are still present, in spite of the regulating authority having defined guidelines aimed at reducing them. Such constraints have to do with the criteria for selecting teachers required by the Promoting Bodies, their qualifications, and knowledge of teaching practices for Music Education.

Key-words: Music Education; Program Guidelines; Curricular Enrichment Activities.

Introdução

“A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano.”

Edgar Willems, 1970, p.10.

A importância que a Música representa para o ser humano tem implicado que, desde há muito, tenha havido a preocupação de perceber como é que a mesma se aprende e qual a forma mais correcta de a ensinar.

O ensino/aprendizagem da Música não tem ficado imune às várias reformas educativas que se sucedem no nosso País, entre espaços de tempo mais ou menos curtos. De qualquer maneira, ainda hoje, os dois anos do 2.º Ciclo continuam a ser o único período curricular do Ensino Básico em que a Educação Musical existe de facto, com carácter obrigatório e leccionada por professores profissionalmente habilitados para o efeito.

O nosso interesse pela temática das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no Ensino da Música, deve-se ao facto desta ser a nossa área de trabalho e de estudo. Com vários anos de experiência a leccionar a disciplina de Educação Musical e Música nos 2.º e 3.º Ciclos, foi com expectativa e regozijo que vimos o interesse manifestado pela tutela em definir orientações e implementar o Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular, através do Despacho nº 12 591/2006 (2.ª série), criando assim o conceito de escola a tempo inteiro e facultando o ensino /aprendizagem da Música aos alunos do 1.º Ciclo, por docentes especializados nesta área.

Logo no primeiro ano da entrada em vigor deste programa, em 2006, e por solicitação da Associação Portuguesa de Educação Musical (na sua qualidade de membros da Comissão de Acompanhamento do Programa), procedemos a duas visitas de acompanhamento em contexto escolar, numa escola do Agrupamento onde nos encontrávamos a leccionar nesse ano lectivo. Essas visitas tinham como objectivo observar e recolher

dados dos domínios pedagógico e organizacional das actividades desenvolvidas no âmbito do Ensino da Música. Os dados recolhidos foram debatidos posteriormente numa mesa-redonda com todos os intervenientes no processo e como resultado dessa avaliação foi elaborado um relatório pela Comissão de Acompanhamento do Programa.

Esta Comissão tem vindo, ano após ano, a proceder à supervisão e avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular. Da leitura atenta dos relatórios elaborados pela mesma, podemos constatar que, no âmbito do Ensino da Música, há muitos aspectos que, desde o início, têm sido apontados como aspectos a melhorar, como se pode ler no relatório do ano lectivo de 2007/2008, onde o “Ensino da Música continua a deparar-se com um conjunto de constrangimentos de professores habilitados, mas também à articulação horizontal e vertical nas escolas e Agrupamentos” (Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007/2008, p.12.). Apesar de estes constrangimentos terem sido referenciados desde o início, continuam a detectar-se ao longo do tempo, como se pode ler no Relatório de Acompanhamento do ano lectivo 2009/2010, p.74: “Também no Ensino da Música a falta de técnicos com o perfil constante do Despacho se continua a fazer sentir o que implica, em muitas situações, a alteração da actividade.” Esta mesma questão vem apontada pela Associação de Professores de Educação Musical no seu Relatório Pedagógico do ano 2009/2010, que se encontra inserido no Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular do mesmo ano: “Como já foi referido em relatórios anteriores, a dificuldade na contratação de técnicos para as AEC-Ensino da Música com perfil adequado tem contribuído para uma maior tendência das Entidades Promotoras desistirem da AEC-Ensino da Música e organizarem outras actividades. Mantém-se assim o já verificado em anos lectivos anteriores: professores licenciados em Ensino Básico a dinamizarem as AEC nas áreas de Expressão Musical, Expressão artístico-musical, Expressões, entre outras.” (CAP, 2009/2010, p.84)

Também ao nível da articulação, que devia existir entre os professores titulares das turmas e os docentes do Ensino da Música, assim como entre estes e os docentes de Educação Musical do 2.º Ciclo, se verifica a existência de lacunas desde o início do programa, como se pode ler no Relatório Pedagógico da Associação Portuguesa de Educação Musical de 2009/2010: “Outra questão muito referida nas mesas redondas foi ainda a pouca articulação do Ensino da Música com o Professor Titular de Turma. Também a

articulação com o 2.º Ciclo é praticamente inexistente; a maior parte dos professores do 2.º Ciclo ainda desconhece as orientações programáticas para as AEC” (Relatório Pedagógico 2009/2010, inserido no Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular do ano 2009/2010, p.85).

Apontada como essencial é a necessidade de formação ligada à didáctica da Música, às metodologias e às estratégias pedagógicas direccionadas para este ciclo de ensino, dada a variedade de formações de base que se podem encontrar nos técnicos do Ensino da Música, como se pode ler no Relatório Pedagógico do ano 2009/2010 da Associação Portuguesa de Educação Musical, inserido no Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular do ano 2009/2010: “A APEM reitera a necessidade da organização e promoção de formação centrada na didáctica do Ensino da Música em várias modalidades e com diversas durações mas essencialmente direccionada para os problemas concretos dos técnicos” (CAP, 2009/2010, p.85).

Da leitura das orientações da tutela, dos relatórios da Comissão de Acompanhamento do Programa, dos relatórios da Associação Portuguesa de Educação Musical e demais legislação em vigor, preocupa-nos o facto de nos parecer continuarem a existir os mesmos constrangimentos que tínhamos verificado aquando da avaliação feita por nós no ano lectivo 2005/2006. Este facto foi determinante para a escolha da frequência e realização do mestrado na área da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, uma vez que tudo indica que existe realmente uma lacuna na formação de alguns docentes do Ensino da Música, nomeadamente no conhecimento das metodologias, na definição de estratégias e na planificação de actividades.

A nossa curiosidade e interesse em querer aprofundar a realidade desta área no contexto escolar do 1.º Ciclo, fez-nos tomar uma opção profissional um pouco diferente da habitual: candidatámo-nos ao Ensino da Música num Agrupamento de escolas do distrito de Coimbra, onde, após a selecção, ficámos com um horário de doze horas semanais a leccionar Actividades Lúdico-Expressivas, em que o Ensino da Música tem lugar durante 45 minutos semanais para os 3.º e 4.º anos e 90 minutos para os 1.º e 2.º anos. Uma componente de Expressão Plástica completa a denominação de “Actividades Lúdico Expressivas”, com 90 minutos de duração semanal para qualquer ano de escolaridade.

A opção profissional tomada coloca-nos numa posição privilegiada para realizar uma investigação em torno desta temática, tanto mais que é do nosso interesse aprofundar os conhecimentos sobre o perfil dos técnicos do Ensino da Música e das suas práticas lectivas.

Na nossa opinião, ter como referência um modelo teórico de como se ensina e se aprende música deve fazer parte de qualquer formação de um professor desta área, permitindo-lhe identificar-se com um modelo, que pode ser o de Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Ward, Gordon, entre outros. Assim, conhecê-los e poder optar por um ou por vários é crucial para um bom ensino /aprendizagem da Música, daí que seja fundamental que o professor desta área tenha uma boa formação, tanto ao nível dos conhecimentos musicais como ao nível da didáctica. Porque acreditamos que o conhecimento e a opção dos modelos adequados ao ensino/aprendizagem da Música são factores determinantes para o sucesso de uma aula desta natureza, resolvemos, num primeiro capítulo da primeira parte, expor alguns dos que consideramos mais conhecidos e que vão ao encontro do que se pretende com esta actividade no 1.º Ciclo.

Pretendemos também compreender como foi e está a ser implementado o Ensino da Música no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, que passa por conhecer o seu enquadramento normativo-legal e curricular, os constrangimentos e recomendações que têm sido emanadas pela tutela, assim como o perfil dos técnicos que se encontram a leccionar esta actividade. Para a compreensão desta temática, procedemos a uma análise documental da legislação em vigor, das Orientações Programáticas do Ensino da Música e de relatórios de várias entidades ligadas à implementação do programa, o que constitui o segundo capítulo deste trabalho de dissertação.

O enquadramento teórico efectuado conduz-nos à nossa investigação empírica, que é apresentada em dois capítulos, em que, no terceiro capítulo deste trabalho damos a conhecer a planificação da investigação, expondo cada um dos dois estudos que nos propomos realizar. No primeiro estudo procedemos a uma análise de critérios de selecção para a contratação de docentes de Ensino da Música, requeridos por várias Entidades Promotoras das Actividades de Enriquecimento Curricular de diferentes pontos do País, de modo a tentar perceber se são os professores mais habilitados que são os pre-

tendidos para o exercício das funções docentes, ou se, pelo contrário, as habilitações profissionais são preteridas nestes critérios; no nosso segundo estudo pretendemos conhecer a realidade de um Agrupamento de escolas, procurando esclarecer um conjunto de questões que se prendem com o processo de selecção destes docentes, como preparam eles as suas aulas, qual o modelo de ensino/aprendizagem da Música que os guia e que conhecimentos têm das orientações da tutela.

No quarto capítulo apresentamos os resultados obtidos nos dois estudos e procedemos às respectivas análises dos dados.

Nas conclusões apresentamos os aspectos que nos parecem mais relevantes após a investigação realizada, as limitações dos estudos efectuados, bem como outras possibilidades de investigação possíveis de realizar dentro desta temática.

PARTE I

Enquadramento teórico e curricular

Ensino/aprendizagem da Música

“Despertar o sentido estético e o gosto pela música, vivida de uma maneira activa; contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização da criança, são algumas das finalidades da Educação Musical.”

Jos Wuytack
Canções de Mimar, s/p.

Desde tempos remotos que se procura perceber como é que a Música deve ser ensinada e transmitida de geração em geração. Para compreendermos a importância que é dada ao ensino/aprendizagem desta arte na actualidade, realizaremos, no presente capítulo, uma breve incursão histórica e a exposição de alguns modelos propostos por pedagogos que tiveram um objectivo comum: a renovação da Educação Musical.

1.1. Breve resenha histórica do ensino/aprendizagem da Música

A palavra Música vem do grego – *Mousikê* – e designava, na Antiguidade Clássica, juntamente com a poesia e a dança, a *Arte das Musas*. Como em todas as civilizações antigas, os Gregos atribuíam aos deuses a sua Música, que era tida como um meio de alcançar a perfeição e a beleza. Desde a infância aprendia-se canto e o músico desenvolvia o seu saber através de estudo e de exercícios. A importância dada ao ensino desta arte criou as primeiras bases da pedagogia musical. Efectivamente, as suas características requeriam uma instrução que passou a fazer parte do dia-a-dia das crianças gregas. Com base neste princípio, Pitágoras e os seus seguidores entendiam que a Música e a Aritmética constituíam uma só disciplina: “os números eram considerados a chave de todo o Universo espiritual e físico; assim, o sistema de sons e ritmos musicais, sendo regidos pelo número, exemplificava a harmonia do Cosmos e correspondia a essa harmonia” (Grout, 2007, p.19).

Platão expôs esta ideia da seguinte maneira: “Aquele que combina a música com a ginástica na proporção certa e que melhor as afeiçoa à sua alma bem poderá chamar-se um verdadeiro músico” (Platão, *República*, 3.412 A, in Grout, 2007, p.21). Era tal a importância que atribuía à Música que acreditava (tal como Aristóteles) que era possível criar “pessoas boas mediante um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a Ginástica e a Música, visando a primeira a disciplina do Corpo e a segunda a disciplina do Espírito” (Grout, 2007, p.21). Platão reforçou pois, a ideia da influência da Música na formação do indivíduo ao especificar qual o género que melhor se adequava ao perfil dos governantes, indicando que esta arte teria um papel na formação do carácter.

Cada género musical exercia uma determinada influência: “mas só determinados tipos de Música eram aconselháveis. As melodias que exprimem brandura e indolência devem ser evitadas na educação dos indivíduos que forem preparados para governarem o estado ideal” (Grout, 2007, p.21). Para Platão, o tipo de Música destinado ao público em geral devia ser severamente limitado, para que a sua moral não fosse afectada e enfraquecida pela audição de melodias voluptuosas (mais tarde esta posição seria reafirmada por Tolstoi).

A importância atribuída à educação e às artes levou este filósofo a fazer referência à necessidade de serem estabelecidos os fundamentos da Música e “uma vez estabelecidos, não deverão ser alterados, pois o desregramento na arte e na educação conduz inevitavelmente à libertinagem nos costumes e a anarquia na sociedade” (Platão, *República*, 4.424 C, in Grout, 2007, p. 21).

Para que a Música pudesse cumprir o seu papel na formação dos jovens era necessário dar uma atenção especial aos mestres, os quais deveriam obedecer a uma metodologia sequencial, começando pelas canções, depois os hinos guerreiros e por fim os religiosos. Aos alunos entre os 14 e os 16 anos, ensinavam-se melodias violentas, adequadas às lutas e calmas para apoio à concentração e orações. Após os 16 anos, todos participavam nos cantos corais e nas canções dos jogos.

Como se percebe, havia a preocupação de ensinar esta arte de acordo com a idade dos alunos, por níveis e de a integrar nas outras matérias: num primeiro nível, dos 7 anos e até aos 14, iniciavam-se os estudos de Ginástica e Música, que englobava a poesia, oratória, drama, história e ciência. A sua aprendizagem incluía Fundamentos da Teoria Musical, Princípios do Som (e a respectiva escrita) e os Princípios da Melodia e

da Harmonia. No segundo nível, dos 20 aos 30 anos, já as disciplinas eram as que compunham o *Quadrivium*: Astronomia, Gramática, Aritmética e Música e, nesta última, o estudo era mais teórico (ethos musical).

Roma foi beber à Grécia os princípios da Música erudita, assim como a ideia de que esta desempenhava um papel crucial na educação dos jovens, como bem demonstraram muitas passagens das obras de Cícero, Quintiliano e outros grandes nomes (Grout, 2007).

Na Idade Média, os fundamentos da Música desenvolveram-se no seio da Igreja Cristã, mas revelaram as suas origens no mundo Antigo.

Em 387 d.C. Santo Agostinho começou a escrever um tratado, intitulado *Da musica*, composto por seis livros “ e o sexto, revisto por volta de 409, aborda a psicologia, a ética e a estética da música e do ritmo” (Grout, 2007, p. 43).

Boécio, um dos autores mais influentes deste período, no seu tratado *De institutione musica*, expôs o que se tinha escrito sobre esta arte e incluiu-a no *quadrivium*. A Música, conjuntamente com as Matemáticas, servia de preparação para o estudo da Filosofia; Boécio referiu também a sua importância na educação dos jovens e a influência que tem no carácter e na moral.

Ainda nesta época, a música culta passou a pertencer ao domínio quase exclusivo da Igreja e a do povo era, muitas vezes, tida como perversa. No século VIII existia em Roma uma *schola cantorum*, composta por um grupo de professores que trabalhavam com o intuito de formar apenas músicos de Igreja. Foi por esta altura que começou a surgir a primeira notação musical.

Os mosteiros e as escolas das Igrejas (catedrais) eram instituições fortemente ligadas à religião e ao ensino: nas primeiras, a Educação Musical era de cariz essencialmente prático, enquanto nas segundas pretendia-se preparar os estudantes para o ingresso nas Universidades, sendo que a maior parte do ensino formal na Idade Média era essencialmente prático. Alguns dos manuais de ensino eram em forma de verso e outros sob a forma de um diálogo entre o mestre e o estudante. Para além destes manuais, o método de ensino dava grande ênfase à memorização: “havia auxiliares de memória

visuais sob a forma de tábuas e diagramas. Os estudantes aprendiam a cantar intervalos, a memorizar cânticos e, mais tarde, a ler notas a partir da pauta” (Grout, 2007, p. 77).

Um desses auxiliares era a “mão Guidoniana” (dispositivo mnemónico para ajudar a localizar as notas da escala diatónica, cuja invenção se deve a Guido D'Arezzo): “os alunos aprendiam a cantar intervalos enquanto o mestre apontava com o indicador da mão direita as articulações da mão esquerda aberta e cada articulação representava uma das 20 notas do sistema... Nenhum tratado da Idade Média ou do Renascimento ficava completo sem um desenho desta mão” (Grout, 2007, p.81). Notabilizado como professor, Guido D'Arezzo foi autor de um dos mais importantes tratados desta época – *o Micrologus* (Lord, 2008).

Em Portugal, como no resto da Europa, a Música religiosa ocupava um lugar importante. Era à Igreja, ou às instituições a ela ligadas, que cabia o seu ensino, com o objectivo de preparar musicalmente quem participava nos serviços religiosos. Às crianças consideradas mais dotadas, a partir dos oito anos, era ministrada uma formação musical mais completa.

O Humanismo Renascentista tentou recuperar os princípios greco-romanos da primazia da Razão e da Liberdade, tornando-se possível a afirmação das ciências, das artes e das letras. Contudo, foi ainda no seio da Igreja que se verificaram duas correntes que se revelaram importantes para o ensino da Música: a Reforma Protestante e a criação da Ordem dos Jesuítas.

Na Reforma Protestante, a Música era ensinada nas escolas, onde se aprendiam noções de escrita musical e o canto. A Ordem dos Jesuítas dedicou-se à catequese e à formação de escolas extremamente organizadas, cujos princípios educacionais eram o de formar homens cultos e a Música constituía uma disciplina presente no currículo escolar, nas festas e nas cerimónias, ainda que sempre cumprindo uma função religiosa. Os Jesuítas ensinavam, além da Gramática e do Latim, Música e Cantochoão, criando mesmo uma cartilha musical.

No século XVII, época das “luzes”, a classe média ascendeu a uma posição mais influente, o que contribuiu para o alargamento do ensino.

Coménio, entre 1621 e 1657, escreveu *Didáctica Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, em que fez notar a existência de diferentes estádios de

desenvolvimento da criança, tendo o currículo que ser apropriado a cada um deles. “A formação do homem faz-se com muita facilidade na primeira idade e não pode fazer-se senão nessa idade” (Comênio, 2006, p.111). Neste currículo estava incluída a Música, devendo esta despertar os sentidos, contribuir para o enriquecimento da linguagem e promover uma boa saúde. Posteriormente iniciava-se o estudo do canto, da leitura musical e de um instrumento.

Cem anos mais tarde, o filósofo J.J. Rousseau, tendo sido também músico, preconizou objectivos para o ensino desta arte, que passavam por desenvolver a uniformidade e flexibilidade da voz e educar o ouvido para a harmonia (McDonald, 1989).

As ideias de Comênio e de Rousseau inspiraram Pestalozzi, pedagogo suíço dos finais do século XVIII/ inícios do século XIX, que criou um currículo posto em prática em várias escolas da Suíça, onde a Música ocupava um lugar de destaque. Acreditando este pedagogo que a experiência devia preceder a teoria, as crianças aprendiam através da auto-descoberta, iniciando-se pelo canto. O repertório que escolheu incluía música nacionalista e folclórica, sendo as canções infantis um instrumento para a instrução musical: toda a teoria tinha como origem a canção aprendida.

Os seus seguidores publicaram o livro *The teaching of music on Pestalozzi Principles*, onde se defendia que a Música desempenhava um papel importante na educação da criança, por ajudá-la a desenvolver o carácter moral e emocional, bem como a socialização (McDonald, 1989).

No século XIX deram-se mudanças significativas na Educação Musical, que passou a ocupar um papel importante na formação integral da criança. Estavam criadas as bases para as reformas que se verificaram no século seguinte.

Efectivamente, logo nas primeiras décadas do século XX verificou-se uma revolução da prática pedagógica musical. Como refere Gainza (1982, p.105), “A pedagogia musical entrou numa reforma tal que alterou, não só os fundamentos do ensino/aprendizagem como até os materiais e as técnicas de ensino - nesta reforma pode notar-se a influência do estruturalismo, da linguística moderna e da cibernética, da teoria da comunicação, das últimas pesquisas em matéria da psicologia do desenvolvimento, da inteligência, da aprendizagem”.

O interesse em torno da influência da Música no desenvolvimento do ser humano foi suscitando investigações, que indiciavam a influência da Educação Musical no intelecto. Por exemplo, Mateu (2001, p. 487) referiu que “educadores húngaros mediante la

aplicación de pruebas musicales pudieron constatar – a través de la observación, que el nivel escolar integral de los alumnos de centros de Primaria y Secundaria especiales de Música era más alto que el de los alumnos de centros generales, aun que en éstos se trabajaban igualmente todas las materias escolares de formación general. La explicación estaba en el poder educativo de la Música, pudiendo afirmar que el método utilizado para la educación musical con tiempos cortos de concentración intensa y análisis constante, aplicado de forma sistemática y diaria en los centros especiales de Música desarrollaba simultáneamente muchas aptitudes dado que a la corteza cerebral se la sometía constantemente a variados estímulos, lo cual repercutía positivamente en todos los campos de la actividad”.

Em 1964, Klára Kokas e Ottó Eiban aplicaram testes musicais e de coordenação a crianças que frequentavam Jardins-de-Infância e Escolas Básicas especializadas em música e a crianças que frequentavam escolas dos mesmos níveis, mas do ensino geral. Os resultados obtidos apontam para o efeito dos jogos rítmicos e musicais no desenvolvimento da coordenação física e mental das crianças. Os investigadores puderam também observar a maior capacidade de concentração das crianças das primeiras escolas... “y los resultados finales demostraron de forma convincente que la educación musical a través de un método adecuado y su práctica diaria, sistemática y activa... eran sin duda la razón por la que os alumnos de tales centros alcanzaban mejores resultados no solo en materia musical, sino en el resto de las materias del curriculum escolar” (Mateu, 2001, p.488).

Em 1981, Edith S. Molnar e Gabor Friss realizaram testes de compreensão literária a alunos de escolas com uma forte componente musical e a alunos das escolas gerais, para saberem se havia ou não diferenças entre os mesmos. Concluíram que os alunos com formação musical apresentavam uma maior capacidade de memória e de raciocínio, a qual se repercutia positivamente na sua capacidade de expressão (Mateu, 2001).

Várias recomendações na área da Música têm-nos trazido dados fundamentais, dos quais destacamos as que são apresentadas por Zimmerman, em que “a aprendizagem musical concretiza-se mais eficaz e eficientemente quando as habilidades e materiais a aprender se articulam com o nível de desenvolvimento dos alunos... quando estão organizados sequencialmente de acordo com o nível de dificuldade... quando as estratégias de aprendizagem estão descritas em termos de estilo individualizado... quando a criança está motivada” (Caspurro, 1996, p.104). Também Moreno (1979, p.56) referiu que “Hemos realizado experimentaciones llegando a las siguientes conclusiones acerca

de la organización: una buena organización metodológica musical aumenta la capacidad de aprendizaje y el número de repeticiones precisas para retener los conceptos”.

Ao longo do século XX, músicos e pedagogos de várias nacionalidades trouxeram diversos contributos para uma Educação Musical renovada. Estes contributos, ou propostas metodológicas, vieram contrariar os modelos de ensino da Música aplicados até então, onde pessoas com reconhecido talento musical tinham acesso ao estudo desta arte, sendo dada ênfase à formação de instrumentistas.

O aparecimento de vários modelos renovados de ensino/aprendizagem da Música, também denominados por “métodos activos”, veio abrir caminho ao desenvolvimento musical de crianças e adultos. A particularidade destes modelos incidiu na participação activa do aluno na sua aprendizagem, através da experiência directa com os vários elementos que constituem a Música.

Desde o seu aparecimento até aos nossos dias, os modelos que apresentamos de seguida foram trabalhados, reformulados, adequados aos diferentes contextos, tendo sido amplamente divulgados. O trabalho com a voz, o movimento corporal e a experiência e criação, foram, e permanecem, as bases propostas para um desenvolvimento musical de todos os alunos.

1.2. Modelos de ensino/aprendizagem da Música

Se no século XIX foram as tendências racionais que influenciaram o desenvolvimento do método do solfejo, o que contribuiu para uma Educação Musical essencialmente repetitiva e técnica, nas primeiras décadas do século XX surgiram novas correntes metodológicas que deram lugar a uma pedagogia centrada na criança.

Essas correntes fundamentaram-se em dois princípios: o primeiro, o de que a educação é baseada na actividade da criança e o segundo de que a Educação Musical é acessível a todos.

Na origem destas transformações estão vários pedagogos, que, sendo compositores, dedicaram-se à procura de modelos de ensino/aprendizagem da Música que estimulassem o interesse dos alunos e contribuíssem para a sua expansão social e cultural. A

todos eles se pode atribuir o mérito da reforma do ensino desta arte, a partir da segunda metade do século XX.

Emile Jaques-Dalcroze, artista e pedagogo, “destacava a importância do equilíbrio do sistema nervoso na execução dos movimentos rítmicos; Zoltan Kodaly, o folclore; Carl Orff, procurou abordar a música e a literatura infantil nas suas investigações sobre a música de épocas remotas, tendo isolado os seus elementos e criado melodias em que enfatizou o carácter criativo musical; Suzuki, destacou que o desenvolvimento musical é realizado pela repetição e treino da habilidade; Edgar Willems, enfatizou o desenvolvimento auditivo e psicológico da música, ou seja, a ligação entre os elementos musicais e o ser humano...” (Gainza, 1982, p.108). Quisemos também destacar Wuytack, Ward, Gordon, Paynter e Swanwick, pelos seus contributos na Educação Musical.

Segundo Pablo Garcia (2001) podemos, antes de especificar os diferentes modelos, estabelecer duas categorias distintas de metodologias: as que apresentam um plano de trabalho complexo, criando as bases para estudos musicais superiores, que designa por Pedagogias Integradas e as metodologias que estabelecem como objectivo principal o desenvolvimento da sensibilidade musical, que define como Pedagogias Sensitivas.

Na primeira categoria podemos encontrar os modelos de Kodály e Dalcroze e, na segunda categoria, as linhas de ensino/aprendizagem propostas por Orff, Wuytack, Suzuki. (Garcia, 2001).

Nas Pedagogias Integradas inclui-se Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), a quem se deve o primeiro modelo de ensino da Música no qual o movimento corporal desempenha um papel preponderante. Dalcroze foi influenciado pelas ideias filosóficas da sua época, nomeadamente na que defendia que o mais importante no indivíduo era a sua capacidade de pensar e decidir, pelo que educar seria ajudá-lo a conhecer-se e, para se realizar, devia participar em todas as actividades de forma equilibrada, devia sentir-se como parte activa do mundo e encontrar soluções de acordo com o ritmo de vida e as suas necessidades (Garcia, 2001). Assim, este compositor e educador, tentou unir os sentimentos e inteligência ao corpo, à acção e aos sentidos.

Com 27 anos de idade, professor no Conservatório de Música de Genebra e já compositor reconhecido, Dalcroze começou a observar os seus alunos atentamente, tendo detectado que os melhores reagiam física e espontaneamente quando executavam ou ouviam música. Assim, desenvolveu actividades simples como caminhar a uma ve-

locidade de acordo com o compasso, para ver até que ponto existia uma relação entre um estímulo rítmico/sonoro e uma reacção de kinestesia (de *kines* = movimento, *thesia* = consciência). Animado com os resultados que obteve, continuou as suas observações mas, agora, em relação ao treino vocal e auditivo, à aprendizagem da teoria, análise, leitura e escrita musical, usando sempre exercícios físicos. Chegou à conclusão que a realização de experiências corporais era fundamental na aprendizagem e execução musical (Sánchez, 2001) e percebeu que o primeiro instrumento musical que se deveria treinar era o corpo. Assim, criou o conceito de *Eurritmia*, que estuda os elementos da Música através do movimento: o som musical começa com um movimento e há um gesto para cada som e um som para cada gesto. A *Eurritmia* é, desta maneira, um meio para atingir a plena musicalidade através da actividade física e de movimentos improvisados pelos alunos.

Dalcroze estabeleceu a sua própria metodologia, que relaciona o tempo-espaço e energia. Esta metodologia tem duas componentes: uma, de iniciação rítmica dirigida às crianças mais pequenas, em que toda a turma realiza jogos e exercícios rítmicos e serve para desenvolver a educação rítmico/motriz, memória espacial, corporal, e a lateralidade; a outra componente diz respeito à aplicação do trabalho rítmico ao estudo de um instrumento musical, em que há uma ênfase no trabalho da pulsação, acentuação dos sons, frases e compassos (García, 2001).

Tais ideias influenciaram o ensino da Música em todo o mundo, particularmente o ensino das crianças mais pequenas, tornando-se a *Eurritmia* um método de Educação Musical na qual os movimentos corporais apoiam a aprendizagem. Segundo Sánchez (2001, p.505), a *Eurritmia* veio “facilitar y reforzar la comprensión de conceptos musicales; tomar conciencia y facilitar las demandas físicas de una ejecución musical; estimular la expresión individual a través de la improvisación corporal, vocal e instrumental...e creo que sus principios facilitan al alumno el estudio de las bases teóricas y formales de la música porque pueden transferir estos conceptos abstractos en significativas experiencias físicas que son fáciles de recordar”.

Assim, a *Eurritmia*, constituída por três elementos essenciais: os sons, o movimento e a coordenação (Amado, 1999), permitindo um desenvolvimento musical harmonioso, foi alargada a todas as idades e aos diferentes níveis da aprendizagem da Música.

Da mesma época de Dalcroze e com muitos aspectos em comum, foi Zoltán Kodály (1882-1967). Nascido em Kecskemét, este compositor e etnomusicólogo realizou os seus estudos em Budapeste. Desde cedo manifestou interesse pela identidade do seu país e, com Béla Bartók, fez viagens ao interior da Hungria para registar músicas folclóricas originais. Esta recolha teve como consequência o desenvolvimento de um sistema de educação que utilizava este género musical como ponto de partida para o ensino de todos (Torres, 1998). A sua determinação foi a de tornar a Música numa linguagem compreensível e parte integrante da educação geral, pois acreditava que esta arte desenvolvia o intelecto e as emoções (Cartón, 1994).

Para ele, o canto é o fundamento da cultura musical, uma vez que a voz é o modo primordial do ser humano se expressar, tendo criado pautas para desenvolver o canto e o interesse pela música. Através de actividades nela assentes, ensinavam-se conceitos como pulsação, ritmo e melodia, e encorajava-se o estudo de instrumentos e a audição de outras peças musicais (Cortez, 2001). Numa conferência realizada na Califórnia, em 1966, Kodály deixou bem claras as suas ideias: “Temos que educar músicos antes de formar instrumentistas. Uma criança só deve ter um instrumento depois que ela já saber cantar... O seu ouvido vai-se desenvolver somente se as suas primeiras noções de som forem formadas a partir do seu próprio canto, e não conectadas com qualquer outro estímulo externo visual ou motor. A habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. E a maneira mais efetiva de se fazer isto é através do canto”.

Em 1947, Kodály delineou o *Plano de 100 anos*, cujo objectivo era o desenvolvimento da cultura húngara e este seria alcançado através do ensino da leitura e escrita musical nas escolas, o que implicava docentes qualificados. Segundo este pedagogo, “el tiempo de la tradición oral está superado... En nuestros días no podemos hablar de cultura musical sin que se sepa leer y escribir música, así como no podemos hablar de cultura literaria en el caso de los analfabetos” (in Cortez, 2001, p.520). A leitura e a escrita devem estar associados a uma audição interior, pois não se trata de mecanizar notas musicais, mas sim de entender interiormente a melodia.

Kodály considerava que o método usado por Guido D’Arezzo no século XI era o mais adequado: o solfejo relativo. Trabalhado segundo os princípios de Kodály, o método desenvolve o ouvido interno, o solfejo relativo e a alfabetização musical. A teoria é introduzida desde cedo com a leitura e a escrita. O solfejo rela-

tivo inicia com grupos de notas (dó, ré), (dó, ré mi)... depois passa para a escala pentatônica e só depois se trabalham os outros modos; privilegia a voz cantada e só se começa o instrumento depois de se saber cantar, havendo uma ênfase na consciência da melodia e da harmonia, associando sempre o solfejo à execução. A criança não deve ter acesso à aprendizagem de um instrumento até ter sido treinado no canto, pelo menos durante um ano. A improvisação é feita através do solfejo, desde os primeiros grupos de notas aprendidas, e o repertório é o canto a duas ou três vozes, com o cuidado em manter vivas e valorizadas as tradições nacionais (García, 2001). Outro recurso usado, para além do solfejo relativo, é a *fonomia*: levada de Inglaterra e adaptada por Kodály, consiste em fazer corresponder a cada gesto manual um nome de uma nota musical, o que constitui uma ajuda auditivo-visual, como se pode ver na figura 1:

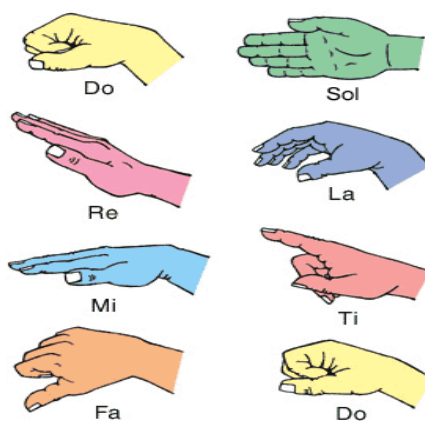


Figura 1 – Fonomia

Retirado de www.classicsforkids.com/teachers/images/handsigns.gif

Apesar da definição de todas estas ideias, não foi Kodály nem os seus colaboradores que instituíram o *Método Kodály*, mas sim uma equipa de pedagogos e professores, que em 1964, partindo do trabalho desenvolvido pelo referido autor, estabeleceram a grande meta de “alfabetização musical do povo” (Cortez, 2001, p.516).

Um dos princípios de Kodály é o de que o professor de Música deve ser músico: um músico-educador e não um pedagogo com umas noções de música, pois deve ter um ouvido trabalhado, um intelecto culto, um coração e uns dedos educados, ou seja, ser competente na audição, em cultura musical e geral, ter sensibilidade artística e uma boa interpretação musical (Cortez, 2001).

Quando o método de Kodály começou a ser implementado nas escolas húngaras, obrigou a uma reestruturação na formação dos professores, com um reforço no solfejo, e, segundo Cortez, a “una mayor concentración en la didáctica de la música debido a que son ellos los responsables de la enseñanza de la música en los primeros cuatro años de la escuela primaria común” (Cortez, 2001, p.525).

Da mesma altura dos pedagogos anteriores e com pontos em comum, encontram-se Justine Ward (1879-1975) e Edgar Willems (1890-1978).

Justine Ward nasceu em Morristown (New Jersey) e foi nesta cidade que concluiu os seus estudos musicais. Conheceu Jacques Dalcroze e fez importantes recolhas de canções populares, que depois incluiu em livros para a infância.

O método que propôs, destinado a crianças dos seis aos catorze anos, permitiu que fosse reconhecida a importância da Música na educação e incluída no currículo de escolas primárias americanas. Tal método era baseado nos princípios da psicologia, nomeadamente no que defendia que educação devia ser activa e estimular o interesse e a curiosidade das crianças.

Em Portugal, foi introduzido por Júlia d’Almeida a partir de 1950, e teve como grande objectivo preparar musicalmente todas as crianças na vertente artística e espiritual, através de uma componente essencialmente prática. Partindo do conhecido, motivava-se para a descoberta, dando-se destaque à voz porquanto é o primeiro instrumento que as crianças aprendem a explorar através de um conjunto de jogos vocais progressivos, adequados às suas capacidades. O ritmo é vivenciado pelo gesto e é dada grande importância ao processo de improvisação e ao de composição (Neno, 1994).

Edgar Willems (1890-1978), de nacionalidade belga, desde cedo procurou perceber a importância da música no desenvolvimento da criança. Formou-se como professor e após isso, inscreveu-se na Escola de Belas-Artes de Bruxelas. Influenciado também pela psicologia, acreditava que a iniciação musical desenvolvia nas crianças o amor pela música e preparava-as para a prática vocal e instrumental.

Para este autor, a criança é tão sensível ao ritmo que, assim que ouve uma pequena música, põe-se a movimentar. Ele pensa que o ritmo está mais vinculado ao corpo humano do que a melodia, pelo que o seu cultivo deve ser iniciado na primeira infância, pois a espontaneidade e a liberdade de expressão da criança favorecem o seu desenvolvimento e, à medida que os anos passam, aumentam as dificuldades de aceitação e cres-

ce a resistência à sua incorporação. Dá também grande destaque ao canto, uma vez que a criança, ao participar num coral, desenvolve a audição e a voz, o ritmo, a melodia e a harmonia, a sensibilidade musical, a memória, a imaginação, a postura, o sentido da responsabilidade, o respeito, a socialização e a disciplina.

A metodologia Willems contempla as etapas do desenvolvimento psicológico da criança e permite um trabalho que vai do simples para o complexo, do concreto para o abstracto. Inclui canções (simples, ritmadas e de preparação para o instrumento), actividades de desenvolvimento do ritmo (movimento ordenado, através de batimentos livres, regulares, com acentuação, com intensidades diferentes...); de desenvolvimento auditivo (imprescindível à arte musical: fazer ouvir, reconhecer e reproduzir os sons; sensibilidade auditiva; inteligência auditiva); de um solfejo elementar e de um vocabulário musical simples (Willems, 1967). Defendeu a necessidade de se aprender a ler e a escrever música, podendo obter-se uma prática de solfejar e conseqüente treino da voz (Willems, 1967). O nome das notas, empregue como simples nome das coisas, permite criar uma ponte para passar mais tarde da teoria à prática (Willems, 1990).

Willems percebeu a importância da educação musical, encarando-a como um meio para promover a cultura e aplicou-se no desenvolvimento do método que acabámos de expor. A publicação das suas obras e as conferências proferidas contribuíram também para que, em 1956, o Conservatório de Genebra iniciasse os seus primeiros cursos de iniciação musical destinados a formar professores nesta área.

Igualmente importantes pelo seu contributo no ensino da música, são os pedagogos mais ligados às Pedagogias Sensitivas, começando por Carl Orff (1895-1982).

Natural de Munich, fez os seus estudos de música e regência, sendo autor de várias obras ligadas ao ensino da música, nomeadamente *Schulwerk*. Em 1930 apresentou *Elementare Musikübung*, e nos anos 50 foram editados novos volumes com o título *Musik für Kinder*, que constituíram uma colectânea de músicas cuidadosamente organizada por níveis progressivos de dificuldade, para uso nas escolas.

O título *Schulwerk* (do alemão e significando *Música para crianças*) indica a natureza do princípio educacional Orff (1974): a aprendizagem através do trabalho - oficina de experimentação, de criação e de aprendizagem e, principalmente, o incentivo ao trabalho em grupo, que reforça a aprendizagem e desenvolve o reflexo estímulo-resposta, antes da interpretação de simbologia, que constitui a etapa se-

guinte. Este método, quando trabalhado em grupos activos, permite o desenvolvimento do sentido da responsabilidade do grupo e da capacidade de atenção e da memória da criança (García, 2001).

Pratica-se música em conjunto com instrumentos elementares e o valor de Orff foi também o de ter redescoberto, para o ensino, instrumentos tradicionais de muitas partes do mundo, criando, para as escolas, um conjunto de percussão, cujos movimentos de execução são semelhantes aos que produzem os ritmos corporais.

As crianças movimentam-se, cantam e tocam os instrumentos mais apropriados, principalmente percussão nos primeiros níveis de dificuldade: começa com padrões rítmicos simples e progride até complexas peças para conjuntos de xilofones, glockenspiels e outros. São levadas, através das próprias experiências, a interpretar uma grande variedade de escalas e ritmos, adquirindo assim uma grande compreensão da música (Grout, 2007).

Para Orff a aprendizagem tinha que dar prazer e este conseguia-se através do conhecimento adquirido para fazer algo de novo, daí que a maior importância tenha sido dada às actividades criativas. Aprende-se fazendo: a voz é falada; a improvisação é feita com palavras e rimas; o repertório são as rimas os provérbios, canções de roda ou populares, danças e folclore. Valoriza-se a experiência sobre a intelectualização e o grande objectivo é o de sensibilizar todas as crianças para a Música (criação e audição) mostrando um caminho de conhecimento e prazer através da experiência musical pessoal (Wuytack, 1993).

Orff fundou com a dançarina Dorothea Günther, a Günther School, escola onde se ensinava Música, Dança e Ginástica a crianças; treinava-se a Música elementar, que é uma integração dos elementos da linguagem falada, ritmo, movimento, canção e dança, onde a improvisação ocupa um lugar fundamental. Os poemas, rimas, provérbios, jogos, ostinatos, canções e danças, usados como exemplos e como material básico, podem ser tradicionais, folclóricos ou composições originais (Orff, 1974).

Tal como o método e os materiais de Kodály, o método Orff mereceu grande aceitação por parte dos professores de muitos países.

Jos Wuytack, nascido em 1935 na Bélgica, completou os estudos superiores em Música (Composição, Piano, Órgão), Pedagogia e Teologia. Aluno e amigo de Orff, ampliou grandemente as bases metodológicas deste, tendo realizado uma carreira de

divulgador de uma pedagogia musical activa e criativa, em que se trabalham os conteúdos do ritmo, harmonia, forma, movimento, melodia, timbre, canto e pedagogia. É convidado frequentemente por diversas universidades para proferir conferências, tendo já orientado variadíssimos cursos em vários países.

Em Portugal, onde veio pela primeira vez em 1968 a convite da Fundação Calouste Gulbenkian, lecciona regularmente desde 1973, tendo ministrado cursos em Lisboa, Porto, Coimbra, Aveiro e Braga. Professores de todo o país têm frequentado os Cursos Intensivos de Pedagogia Musical leccionados por Jos Wuytack, contactando directamente com a sua metodologia. É autor de obras vocais e instrumentais e de diversos livros e artigos sobre pedagogia musical, como por exemplo *Audição Musical - Musicogramas*, *Musicalia*, *Canções de Mimar*, entre outras.

A pedagogia de Jos Wuytack tem, na sua essência, as ideias de *Orff-Schulwerk*, baseando-se nos princípios da actividade (estar activa é a base de toda a experiência musical, porque faz parte da natureza da criança), criatividade (oportunidade para improvisar e criar elementos novos), totalidade (das três formas de Expressão - verbal, musical e corporal) e comunidade (privilegia-se uma educação musical de grupo, acessível a todos, e em que todos contribuem para o grupo, desenvolvendo a sociabilidade). Desenvolve uma Música elementar, em que “através de actividades como cantar, tocar instrumentos, mimar e dançar, procura-se enriquecer o vocabulário, trabalhar a articulação, desenvolver os sentidos rítmico e melódico, levar a uma boa colocação de voz, exercitar o sistema sensorio-motor. O jogo, forma espontânea da actividade infantil, o movimento e a mímica, expressões de uma linguagem naturalmente ritmada, são actividades privilegiadas” (Wuytack, 1993b, p.3).

A voz é o meio de expressão humana por excelência, mas todo o corpo deve também colaborar na experiência musical através do movimento, da mímica e da dança. Os instrumentos Orff são um meio da criança tocar um instrumento e participar na música como actividade em grupo, onde todos criam e estruturam ideias (Wuytack, 1996). A noção de qualidade também é importante, e “cada canção, peça instrumental ou dança deve ser trabalhada visando obter a máxima qualidade na sua realização” (Wuytack, 1996, p. 4).

A sua contribuição mais marcante para a pedagogia musical moderna é o sistema de *Audição Musical Activa*, baseado na metodologia do musicograma, que foi editada em neerlandês (1972), francês (1974), português (1995) e espanhol (1996). No seu entender, “A audição está baseada na percepção e na memória. É necessário desenvolver a

memória musical, fundamental para a escuta e para a compreensão da totalidade de uma obra musical. O facto de se ver a representação gráfica da obra na sua totalidade (musicograma) é uma ajuda preciosa para a audição” (Wuytack, 1996, p.19). No musicograma, a música é representada através de cores, símbolos e formas geométricas e não de forma tradicional, com as notas de uma partitura.

Na divulgação da metodologia Orff/Wuytack em Portugal, salienta-se o contributo da compositora Maria de Lurdes Martins, a quem se deve a adaptação portuguesa da *Orff-Schulwerk* e do maestro Miguel Graça Moura. Este foi dinamizador dos Cursos Wuytack, onde os princípios pedagógicos são devidamente trabalhados, nomeadamente: a actividade (a criança deve participar sempre activamente na aula para desenvolver a atenção e a observação); a alegria (a música desenvolve as emoções); a arte (é importante que a criança desenvolva o sentido estético e artístico); o canto (a voz é o instrumento mais natural e é fundamental que as crianças cantem bem, pelo que a sua formação vocal deve ser cuidada e regular); a comunidade (ensinar tudo a todos, em grupo); a consciência (aprender é tornar-se consciente do que se faz); a criatividade (a música deve ser criativa, improvisando-a ou interpretando-a); a motricidade (a coordenação motora pode ser desenvolvida através da expressão verbal, da percussão corporal, do canto com gestos e mímica, da técnica instrumental e do movimento); o movimento (a expressão corporal, o movimento, a dança, são muito importante na Educação Musical); teoria (“a música é também uma ciência e a experiência musical completa-se com um trabalho intelectual, que desenvolve a agilidade mental” (Wuytack, 1989, p.64); e a totalidade (no processo de ensino é muito importante a relação das partes com o todo).

Nos Cursos Wuytack, a filosofia de ensino assenta na ideia de que “O professor não é um mero transmissor de conhecimentos; deve saber comunicar com os alunos o prazer de fazer música; adaptar os materiais às idades, à personalidade dos alunos e às características do meio em que ensina e é fundamental que goste de música” (Wuytack, 1996, p.4).

Shinichi Suzuki (1898-1998), natural de Nagoya, estudou violino no Japão e na Alemanha; criou, nos anos cinquenta, um método para o ensino desse instrumento, que posteriormente evoluiu para o ensino do piano, do violoncelo, da flauta e da guitarra.

Inspirado na observação da comunicação entre os pais e a criança na primeira infância, Suzuki parte do princípio que o desenvolvimento da linguagem musical e

da linguagem materna devem fazer-se em simultâneo, tanto pelos pais como pelos professores, uma vez que ambas têm elementos comuns: "su desarrollo y evolución contiene los mismos elementos de ambiente, entorno cultural, etc, que la lenguaje, se parte de principio del trabajo en común de niños, padres y profesores" (García, 2001, p.510). Pretendia, assim, que o estudo da Música enriquecesse a vida da criança, ajudando-a a expandir a sua capacidade de aprender e de apreciar e considerava que o trabalho em torno desta arte desenvolvia a atenção global, a sensibilidade auditiva, visual e quinestésica.

O método, "a educação do talento", procura uma rápida integração da criança em actividades de grupo, sendo quase imediata a sua participação activa, estabelecendo-se uma corrente de estímulo-resposta que favorece a aprendizagem e a motivação (García, 2001). A observação visual e auditiva de modelos é preferida à explicação verbal e depois da criança já ter adquirido as habilidades mais básicas no instrumento é que se introduz, de forma criativa e adequada à idade e maturidade de cada um, a teoria musical e a leitura.

Suzuki atribuiu grande importância ao ambiente, referindo que, se for adequado, leva o aluno a dominar o instrumento e a adquirir grande habilidade: a criança deve estar rodeada de música e a aprendizagem deve ser colaborativa e de educação permanente. Na sua filosofia o talento não é um acaso de nascimento, mas fruto de um ambiente em que o indivíduo vive. A aprendizagem realiza-se por imitação e, antes da escrita musical, a criança aprende através da audição e o reconhecimento do que ouve, da participação activa e em ensaios colectivos (Suzuki, 1983).

Para difundir o seu método, Suzuki fundou uma escola de formação de monitores musicais. Segundo Gardner (1998, p.15), o sucesso de Suzuki "vem de ele ter identificado os factores que permitem o desenvolvimento da competência musical nas crianças, que são, por exemplo, os dedilhados possíveis no violino, a identificação das tipologias de motivos que as jovens crianças podem facilmente reconhecer e cantar, a tendência a identificarem-se com colegas mais velhos".

Este método, não obstante a sua eficácia, não tem estado resguardado de críticas, por exemplo, García (2001) considera que a aprendizagem do instrumento evoluiu rapidamente, mas a formação musical fica aquém do que seria desejável.

Edwin Gordon (1927), americano e professor da Universidade da Carolina do Sul, é um dos investigadores mais reconhecidos da psicologia e pedagogia da Música. Criou

uma teoria sobre a Aprendizagem Musical, que incide na forma como as crianças a aprendem e em que momento estão preparadas para desenvolver determinadas competências. Gordon não se focalizou na criação de um método para ensinar esta arte, mas sim em conhecer como é que ela é apreendida ou assimilada pelo sujeito, dando primazia ao estudo do desenvolvimento musical de recém-nascidos e de crianças em idade pré-escolar.

São muitos os trabalhos efectuados por Gordon em torno da aptidão musical e os seus estudos, correlacionais e realizados em três gerações, demonstram que tal aptidão não é hereditária, no entanto, é inata; o momento em que se possui maior nível de aptidão musical é no nascimento, mas se o ambiente não for o adequado, vão-se perdendo potencialidades; o nível de aptidão com que se nasce pode ser desenvolvido (recuperado) até, aproximadamente aos nove anos, altura em que estabiliza. No âmbito destes trabalhos, também criou testes para determinar o nível de aptidão de uma criança.

Gordon orientou ainda estudos que demonstraram que crianças expostas a situações de audição musical durante 24 horas (mesmo enquanto dormiam), exibiam maior potencialidade que crianças não expostas.

Em sequência dos seus estudos, criou, em 1980, o conceito de *audiation* (*audiação* é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory*, 2000 b), que significa a capacidade de *ouvir e compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente e aprender Música é ser guiado de forma a conseguir dar significado àquilo que se ouve. Defendeu que, muitas vezes na execução musical, até de músicos profissionais, o processo usado não é o da audiação, mas sim o de memorização, processo muito pobre segundo este pedagogo, uma vez que não requer compreensão e transferência de aprendizagem. A audiação está presente, por exemplo, numa situação de improvisação, em que, inevitavelmente, o intérprete enquanto toca, vai pensando/prevendo o que vem a seguir (Gordon, 2000b).

Um dos grandes contributos deste autor foi a definição de como se ouve musicalmente (ser capaz de compreender o significado dos sons), o que se ouve (dar sentido ao que estamos a escutar, de tal modo que “quanto mais padrões tonais ou rítmicos tivermos no nosso vocabulário de audiação, maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade ou métrica adequada a uma peça de música” (Gordon, 2000 b, p. 197); e quando se ouve (em que estádios de compreensão musical se encontra o sujeito). Partindo do princípio de que o potencial de uma pessoa para aprender é máximo na altura do seu nascimento, os primeiros anos de vida são cruciais para estabelecer boas bases

para um desenvolvimento musical óptimo. As experiências musicais que uma criança tem desde o nascimento até aproximadamente aos cinco anos, têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a música como adulto (Gordon, 2000a).

Se as crianças têm níveis de aptidão musical diferentes, então têm necessidades diferentes, pelo que tem que ser dada atenção a estes aspectos. A Música é uma arte feita de sons e como tal é apreendida da mesma forma que a nossa língua materna: (1) Desde o nascimento estamos rodeados pelo som da língua, absorvemos esses sons e vamos familiarizando com eles (2) Começamos a imitar o que vamos ouvindo; (3) Começamos a pensar através da língua; tudo começa a fazer sentido; (4) Começamos o improviso: somos capazes de criar frases e organizá-las logicamente.

O quadro seguinte resume os tipos e estádios de audição elementar proposto por Gordon, onde se pode constatar que o processo de aprendizagem é em tudo semelhante à aquisição da linguagem.

Quadro 1

Tipos e estádios de audição elementar propostos por Gordon (2000a, p.43-44)

Tipos	Estádios
1- Aculturação: desde o nascimento até aos 2-4 anos: a criança participa com pouca consciência do meio ambiente	1- Absorção: a criança ouve e coleciona auditivamente os sons da música ambiente; 2- Resposta aleatória: a criança movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relação com os mesmos; 3- Resposta intencional: a criança tenta relacionar movimentos e balbucia com os sons da música.
2 - Imitação: dos 2-4 anos aos 3-5 anos: a criança participa com pensamento consciente, concentrado primeiramente no meio ambiente	1- Abandono do egocentrismo: a criança reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente; 2- Decifragem do código: a criança imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.
3- Assimilação: dos 3-5 aos 4-6 anos: a criança participa com o pensamento consciente, concentrada em si própria.	1- Introspecção: a criança reconhece a falta da coordenação entre canto, entoação, respiração e movimento; 2 - Coordenação: a criança coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.

O conhecimento teórico é o último nível da aprendizagem (já depois da criatividade e da improvisação), porque se assume que antes de compreender os “porquês” da música há que entender o que ela é. Em todos estes estádios, o instrumento privilegiado é a voz, servindo o professor de modelo para a criança, que aprenderá a distinguir a voz

cantada da voz falada, bem como a sensação de cantar afinado. Os exemplos musicais devem ser tão diversos quanto possível (modos, métricas e estilos) para que a criança possa absorver um vocabulário rico e variado como preparação para a sua posterior Educação Musical formal. Um outro aspecto privilegiado por Gordon é o movimento, pois o autor acredita que este é essencial para o desenvolvimento do sentido rítmico.

Relativamente à Música instrumental, este pedagogo defende que não há uma idade cronológica para se iniciar o estudo de um instrumento musical, mas sim uma idade musical. O estudo do instrumento deve ser, inicialmente, feito em grupo e a improvisação precede a leitura: o professor começa por providenciar aos seus alunos um ambiente musical variado, onde estes sejam estimulados a ouvir, cantar e tocar “de ouvido”, em modos e métricas variadas, construindo uma base de audição, enquanto desenvolvem as primeiras competências técnicas no instrumento.

A Teoria da Aprendizagem Musical estabelece as regras que descrevem o processo passo a passo para a criação de objectivos sequenciais. O currículo *Jump Right In*, elaborado por Gordon e colaboradores, é uma proposta de como se pode operacionalizar o modelo teórico exposto. Nele, as actividades de aprendizagem sequencial incluem 53 unidades tonais e 53 unidades rítmicas, cada uma representando um objectivo específico. Cada um destes objectivos combina um nível de competência de aprendizagem com um nível de conteúdo de aprendizagem.

Para além das duas categorias apresentadas, sugeridas pelo autor Pablo Garcia (Pedagogias Integradas e Pedagogias Sensitivas), surgiu, nas décadas de 60 e 70 do século XX, uma outra corrente, onde se inseriram alguns pedagogos musicais que consideraram que o ensino/aprendizagem da Música devia ter como base a criatividade, e a criança poderia exprimir-se através da exploração de sons. Nesta linha de pensamento podemos encontrar John Paynter e Murray Schafer, que, inspirados pelo compositor Jonh Cage (com concepções musicais muito próprias), criaram um modo diferente de encarar a Educação Musical.

John Paynter (1931/2010), compositor e professor da Universidade de York (Inglaterra), defendeu a importância da Música na educação geral da criança. A criatividade, desenvolvida através da exploração do som, devia constituir a base do ensino desta arte. Paynter referiu que, no seu livro *Sound and Silence*, de 1970, pretendeu apresentar exemplos de como colocar as crianças em contacto com a música, tendo como recurso a imaginação musical de cada um.

Não apresentando um método de ensino, este autor considerou que “todo o professor deve ponderar cuidadosamente sobre o que deve ser ensinado e sobre a forma de o fazer” (Paynter, 2000, p.4). Uma das suas principais obras, *Sound and structure*, de 1992, tornou-se uma referência no ensino da Música, como um guia que combina sons, técnicas, estruturas musicais e composição, através do estímulo à criatividade.

Paynter, como professor, procurou que os seus alunos (individualmente e em grupo) criassem a sua própria música, constituindo a composição a base do seu ensino. Nas suas palavras: “aprendi a ensinar a partir daquilo que se nos oferece, comentando, da forma mais positiva possível, cada peça acabada quando a mesma era executada... tentei também, continuamente, melhorar o modo como organizava o trabalho nas aulas, desenvolvendo aquilo a que posteriormente designei por oficina de pequenos grupos” (Paynter, 2000, p.5).

Na mesma linha de pensamento, apresenta-se o inglês Keith Swanwick (1931), professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Formado pela *Royal Academy of Music*, veio acrescentar às teorias do desenvolvimento musical algumas ideias originais, fundamentadas na sua prática docente e no seu trabalho de pesquisa. Esta envolveu o acompanhamento e observação de alunos dos três aos onze anos de idade, de escolas de música inglesas, que incluíram diferentes faixas etárias, classes e etnias e teve como objectivo perceber como se processa o desenvolvimento musical no ser humano. Durante quatro anos, Swanwick (1994, p.84) realizou uma investigação com crianças numa óptica de Oficina de Música, realizando um trabalho direccionado para a livre experimentação. Analisando as suas composições, explorou a criatividade dos alunos usando diversos tipos de material sonoro. A análise de 745 composições de 48 crianças permitiu estabelecer um padrão de desenvolvimento musical.

Entre 1985 e 1987 investigou também os recursos e o currículo de 60 colégios e na observação de, aproximadamente, cem horas de ensino, concluiu que a Educação Musical nessas escolas “parece ser um pouco arbitrária, e que as expectativas das crianças em idades diferentes, não se definem com clareza” (Swanwick, 2006, p.93). Havia muitas actividades musicais na sala de aula, mas estas pareciam descontinuadas e pouco sistematizadas.

Influenciado pelas teorias de Piaget, criou uma teoria denominada Teoria Espiral do desenvolvimento musical, em que o conhecimento se processa por etapas sucessivas e é construído pelo indivíduo. A partir desta teoria desenvolveu, juntamente com Till-

man, uma pedagogia baseada num modelo que identificou como C.L.A.S.P (*Modelo Compreensivo da Experiência Musical*) e que consiste em trabalhar os conteúdos de forma integrada para favorecer o desenvolvimento cognitivo, e essa integração realiza-se em torno de três actividades fundamentais: a composição, a execução/interpretação e a audição, sendo esta última a actividade primordial.

Deste modo, para uma boa Educação Musical, o professor deve, no entender de Swanwick, estar atento para não descurar qualquer dos elementos resumidos na sigla “C.L.A.S.P.”, significando, em português, Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação., tanto mais que, segundo este autor, “o ensino da Música tem tido a tendência para a exclusão dos verdadeiros elementos do jogo imaginativo (criação, improvisação e composição), privilegiando o domínio da execução, da audição e da execução de música em público” (Swanwick, 2006, p.49).

Swanwick salientou também a importância do universo sociocultural e afectivo da criança, explicitando que esta deve ser estimulada com músicas do seu dia-a-dia e com os padrões musicais da sua cultura.

Vimos neste tópico que foram vários os pedagogos que se interessaram pelas questões do ensino e da aprendizagem musical das crianças, tendo as suas obras constituído valiosos contributos para o desenvolvimento da Educação Musical.

Apesar da diversidade destes modelos, eles manifestam um certo consenso em princípios fundamentais. Qualquer um tem os seus méritos: uns valorizam mais a componente instrumental (como o de Orff), outros a voz, outros o movimento, mas todos são fruto de uma pesquisa em torno da necessidade de uma Educação Musical renovada. Cada professor deve conhecê-los, adaptá-los, repensá-los, respeitando sempre os princípios com que foram concebidos e, ao planificar as suas aulas, deve ter consciência da sua importância.

Todos procuram valorizar o processo de ensino/aprendizagem e não poderíamos deixar de concordar com Mateu (2001) quando referiu que nenhum professor de Educação Musical pode ignorar os processos didácticos que são aconselhados pelos destacados pedagogos musicais.

Cabe-nos acrescentar que as questões de se saber se uma ou outra metodologia é melhor ou pior não têm resposta e não é esse o objectivo desta exposição, contudo, consideramos que o conhecimento destas sustenta a prática docente, ainda que a opção por

uma por outra tenha a ver com o seu ajustamento ao contexto de trabalho e ao estilo de cada professor.

Como refere Moreno (1979, p.175) “los profesores de música debemos estar bien preparados en el aspecto pedagógico y musical... es una equivocación pensar que la educación musical sólo es necesaria para los que sientan esa vocación”.

Enquadramento normativo-legal e curricular do Ensino da Música

“A Comissão de Acompanhamento do Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico (CAP) vem, através da Circular n.º 6/DGIDC/2010, de 04 de Outubro, relembrar as principais recomendações a ter em consideração na preparação e desenvolvimento destas actividades, nomeadamente: Início das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Habilitação dos técnicos, Organização das actividades e Acompanhamento das AEC pelos agrupamentos.”

Circular n.º 6/DGIDC/2010, de 4 de Outubro.

Em finais do século XIX e primórdios do século XX, o Ensino da Música sofreu alterações, devidas, essencialmente, à influência dos princípios do Movimento da Escola Nova. Contrariando tendências anteriores, partir-se-ia das especificidades do desenvolvimento dos alunos, dos seus interesses e capacidades, para se elaborar o plano a seguir, o qual deveria incluir actividades em torno da vivência musical.

Como consequência, estruturaram-se vários modelos de ensino como os que tivemos ocasião de apresentar no capítulo anterior. As perspectivas dos seus autores influenciaram a elaboração de programas, revolucionaram os métodos de aprendizagem da Música e até o valor que se passou a atribuir à Educação Musical, uma vez que nem todos os sistemas educativos davam a mesma importância a esta área de ensino. Devemos assinalar que, em muitos países, tinha uma função meramente ornamental, enquanto noutros era tida como um contributo fundamental para a formação global da pessoa. A título de exemplo do que afirmámos, vamos traçar, com o apoio de Gagnard (1974), um breve retrato da Educação Musical em alguns países do Ocidente, na década de 70 do século XX.

O referido autor mencionou que num estudo realizado em França na década de 1970, verificou-se que a formação musical das crianças dependia essencialmente do meio familiar: “no ensino oficial, dependente da educação nacional, a música não passa de uma disciplina secundária, acessória, não intelectual... nas aulas da escola primária encontra-se um rectângulo dividido em pequenas casas, chamado *horário*, no qual figu-

ra a palavra *canto*, mas aparte casos muito raros, o professor primário convence-se que não é dotado” (Gagnard, 1974, p. 35). Daqui se percebe, nessa década e nesse país, nos primeiros anos de escolaridade, a ausência quase total de instrução musical, o que é tanto mais grave se se pensar que a música constitui “antes de tudo, um fenómeno sensorial, é aos 6 anos que se deve despertar a sensibilidade auditiva e lhes ensinar o sentido de uma linguagem, pois nesta idade assimilam-se os rudimentos de base sem qualquer esforço” (Gagnard, 1974, p.36).

Na mesma década de 70, a formação musical nos Estados Unidos iniciava-se na escola primária, com 3 horas semanais e este facto era considerado “indispensável tanto para os pais como para os professores” (Gagnard, 1974, p.59).

Na Polónia, esta formação começava no Jardim de Infância onde, através de jogos musicais, cantos mimados e danças, sensibilizavam-se as crianças para a Música; continuava na escola primária, num período de tempo de 1 hora semanal, a que acresciam 2 horas para o canto e outras 2 horas para as classes de conjunto dos instrumentistas. Este horário prosseguia no ensino secundário. Tal ensino era para todas as crianças, pois as que demonstravam aptidões notáveis “entravam para as escolas denominadas *primárias musicais* e aí faziam simultaneamente os estudos gerais e técnicos, dois instrumentos, canto coral e participação em orquestras, actividades consideradas essenciais e formativas” (Gagnard, 1974, p.61).

Na Hungria existia uma centena de escolas primárias com secção musical (a primeira data de 1950) e “as crianças têm 6 horas semanais de música... as execuções corais são espectaculares” (Gagnard, 1974, p.139).

Após este breve esboço da Educação Musical nalguns países na referida década, vamos focar o olhar no nosso país vizinho, dada a proximidade geográfica e até cultural.

Em Espanha, a partir de 1970 apareceu, nos documentos regulamentadores do ensino básico, a Educação Musical como contributo ao desenvolvimento do sentido estético. A área denominada “Música y Canto” que se constituiu, contemplava três blocos de conteúdos: o canto coral, como meio de educar a voz, o ouvido, o sentido do ritmo e a acção vocal conjunta; o despertar da sensibilidade para a boa música, mediante a audição de composições que, partindo do folclore chegavam à música sinfónica; e o conhecimento dos mais destacados aspectos exigidos para obter uma cultura musical.

Em 1981 foram apresentadas, neste país, novas orientações didácticas, mais explícitas do que as anteriores, em que incluem a Música na Área da Expressão Dinâmica, e

se indicavam, para cada etapa, os objectivos específicos a alcançar e as actividades a desenvolver. Tais orientações incidiam na educação da voz e na prática do canto em uníssono e a vozes; na educação do ouvido, tornando-o sensível às diferentes qualidades do som; na educação rítmica, através do movimento e da dança; na iniciação à leitura e escrita musical e a audição de obras musicais. Apesar da relevância destas orientações, elas não foram postas em prática por falta de professores devidamente instruídos (Mateu, 2001).

Ainda neste país, pela lei de Ordenação do Sistema Educativo, publicada em 1990, foi garantida uma Educação Musical ao longo da escolaridade obrigatória (dos 6 aos 16 anos) e com possibilidade de opção na secundária pós-obrigatória. Na educação primária, a Música apareceu integrada na Área da Educação Artística, tal como a Plástica e a Dramática. O objectivo fundamental, neste ciclo de ensino, é ajudar o aluno a desenvolver as suas capacidades de apreciação sonora e musical, facilitando-lhe os recursos e instrumentos para compreender e apreciar a Música, e saber expressar-se e comunicar através dela. Por ter começado a haver professores qualificados para o ensino da Música, esta passou a chegar a toda a população estudantil da escolaridade obrigatória (Mateu, 2001).

Pelo exposto, deduzimos que cada sistema educativo atribuiu um valor diferente à Educação Musical. Vamos agora debruçar-nos sobre a posição que esta ocupou e ocupa no sistema educativo português, concretamente ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por ser este o nosso objecto de estudo.

2.1. O Ensino da Música no 1.º Ciclo em Portugal

Para se compreender o lugar que a Educação Musical ocupa hoje neste ciclo, faremos uma breve resenha histórica, incidindo no século XX, com destaque para o período que decorre entre o Estado Novo e a actualidade. Paralelamente, faremos também uma incursão ao ensino da música, no mesmo período temporal, e no âmbito das reformas que se foram realizando.

Até à proclamação da República, em Outubro de 1910, a escolaridade primária era regulamentada pelo Decreto de 24 de Dezembro de 1901, que organizou o currículo em quatro classes, sendo as três primeiras de frequência obrigatória e gratuita (1.º grau do ensino primário) e a última (2.º grau) de frequência facultativa.

A proclamação da República, a 5 de Outubro de 1910, acarretou alterações no Ensino Primário, uma das quais foi publicada por Decreto de 29 de Março de 1911. O Ensino Primário teria por principal missão inverter a taxa de analfabetismo e o currículo mantinha áreas de formação de base, tendo sido acrescentado noções de educação social, económica e cívica. A escolaridade obrigatória manteve-se em três anos, mas foi alargada ao ensino infantil e instituiu-se dois ciclos de estudos: o grau complementar (com duas classes - a 4.^a e a 5.^a) e o grau superior (com três classes).

Esta reforma, a que se encontram ligados João de Barros e João de Deus, sofreu alterações nos anos seguintes, tendo sido substituída a 10 de Maio de 1919 pelo Decreto 5787-A, que estabeleceu a escolaridade geral e obrigatória de 5 anos. Assim, o Ensino Primário passou a organizar-se em dois ciclos: o ciclo geral, com 5 classes (de frequência universal e gratuita dos 7 aos 12 anos) e o ciclo superior, com 3 classes. O Ensino Primário superior, destinado aos alunos com mais de 12 anos, incluía as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa, Matemática Elementar, Geometria, Ciências Físico-Químicas Naturais, Geografia, História Geral e de Portugal, Instrução Moral e Cívica, Noções de Higiene e Puericultura, Educação Física, Modelação e Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Coral. Este ciclo superior foi extinto através do Decreto n.º 11730, de 15 de Junho de 1926, depois do golpe militar de 28 de Maio de 1926, com a consequente mudança de regime para a ditadura.

Apesar de João de Barros (1881/1960) considerar que “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte”, o regime ditatorial, instaurado em 1926, não facultou a implementação das matérias artísticas (Conselho Nacional de Educação, 1999, p.1577).

Desde 18 de Janeiro de 1936, o Ministério da Educação Nacional publicou um conjunto de Leis e Decretos que implicavam o Sistema Educativo na ideologia do Estado Novo, nomeadamente a obrigatoriedade de livros únicos, a revisão do programa do Ensino Primário, com a consequente escolaridade elementar ao nível da 3.^a classe (Decreto n.º 27603 de 1937) como habilitação suficiente em todos os casos exigidos pela lei (Base III da Lei 1969, de 20 de Maio de 1938).

Os programas foram simplificados, tendo sido limitados às aprendizagens de base. O novo currículo para o Ensino Primário obrigatório, publicado em 24 de Novembro de 1936, compreendia Língua Portuguesa (leitura, redacção e feitos pátrios), Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Educação Física e Canto Coral.

A escolaridade obrigatória, para os alunos do sexo masculino e adultos, só passou a ser de quatro anos a partir de 1956 (Decreto-Lei n.º 40964, de 31/12/1956), verificando-se o alargamento ao sexo feminino em 1960 (Decreto-Lei n.º 42994 de 28/5/1960). Neste mesmo Decreto foram publicados os programas do ensino primário para as 4 classes.

Apesar de ter sido no Estado Novo que se iniciaram os estágios para os professores de música que leccionavam *Canto Coral*, foi também nesta altura que esta área passou a ter uma “função essencialmente de representação do discurso político em cerimónias de carácter oficial” (Artiaga, 2010, p.403), pois o Ensino Primário centrava-se nos princípios do aprender a ler, escrever e contar. “Com o passar do tempo e das reformas, não se fomentou a tradição da instrução musical, ainda que desde cedo o Sistema Educativo tivesse criado, pelo menos aparentemente, os instrumentos legais necessários, reservando à música um lugar em praticamente todos os *curricula* dos respectivos ciclos de ensino” (Nogueira, 1996, p.78).

Em 1967 criou-se o Ensino Preparatório, resultante da junção dos dois primeiros anos dos ensinos liceal e técnico (Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de Janeiro).

O início da década de 70 foi marcado, sobretudo, pela acção do então Ministro da Educação Veiga Simão (1970-1974), que, em 1971, apresentou um projecto do Sistema Escolar, tendo sido consagrado como reforma através da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que, embora não tenha sido revogada até 1986, não chegou a ser totalmente implementada, uma vez que se deu o golpe militar de 25 de Abril de 1974.

Para uma melhor compreensão das alterações estruturais expostas no Sistema Educativo Português, de forma sucinta seguimos os marcos que se apresentam no seguinte quadro e que foram indicados por Serrão (1985):

Quadro 2

Cronologia das alterações estruturais no Sistema Educativo Português,
a partir do século XX (Serrão, 1985, p.390-395)

Ano	Alterações estruturais no Sistema Educativo Português
1911	Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal (Decreto de 30/3/1911): Decreto com força de lei de 29 de Março: Reorganizando os serviços da instrução primária (Diário do Governo, n.º 73, de 30 de Março de 1911).
1919	Reforma do Ensino Primário (Decreto 5787 de 10/5/1919)
1938	Reforma do Estado Novo (Lei n.º 1969, de 20 de Maio)
1956	Escolaridade obrigatória para o sexo masculino de 4 classes (Decreto - Lei n.º 40964, de 31/12/1956)
1960	Escolaridade obrigatória para todas as crianças (Decreto-Lei n.º 42994 de 28/5/1960)
1967	Surge o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 47480, de 2/01)
1973	Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5, de 25 de Julho de 1973)

A denominada *Reforma Veiga Simão*, veio alargar a escolaridade permitindo que os alunos passassem a frequentar, com carácter obrigatório, a disciplina de Música, com uma hora semanal, durante os 2 anos do Ciclo Preparatório, no entanto, em 1974, Mário Vieira de Carvalho, musicólogo, afirmava que um aluno que terminava a instrução primária não tinha tido acesso a Educação Musical e optava por dois caminhos: ou continuava com a sua formação geral e mais tarde profissional, sem ter qualquer noção de Música, ou optava por esta, ficando sem a formação geral, uma vez que as academias de música e os conservatórios não a facultavam (Gagnard, 1974).

As tentativas para se contrariar esta tendência e reformar o Ensino da Música estão patentes em várias iniciativas, como as que foram tomadas pela *Direcção dos Serviços Musicais de Canto Coral* e a *Fundação Calouste Gulbenkian*, ao proporcionarem a “realização de Cursos de Pedagogia e Didáctica Musical, dirigidos por Edgar Willems, para os professores de Canto Coral. Este pedagogo passou a realizar cursos anuais em Portugal, os quais tiveram um forte impacto junto dos professores” (Artiaga, 2010, p. 404). Posteriormente, a *Associação Portuguesa de Educação Musical* e a *Fundação Calouste Gulbenkian*, proporcionaram cursos com o mesmo propósito, sob a responsabilidade de vários outros pedagogos musicais (por exemplo, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Jos Wuytack, Justine Ward, Schaffer e John Paynter), os quais foram introduzindo novas perspectivas metodológicas.

Após a Revolução de Abril de 1974 foram elaborados novos programas para todos os níveis de escolaridade, onde se procurou contemplar os princípios de “respeito e valorização do indivíduo e das suas capacidades, a igualdade de oportunidades e de direi-

tos, e a integração e acção do indivíduo na sociedade” (Artiaga, 2010, p. 404-405). No Ensino Primário apareceu a designação *Movimento, Música e Drama*, desaparecendo a designação *Canto Coral*.

Em 1978, o Ministério da Educação criou o Gabinete Coordenador do Ensino Artístico, que apresentou, em 1979, um *Plano Nacional de Educação Artística*, que nunca foi adoptado (Conselho Nacional de Educação, 1999).

A partir de 1986, o Ensino Básico – universal, obrigatório e gratuito – passou a ter a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais. Foi também criada uma nova organização do Sistema Educativo, com a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) foram consignados o direito à educação e à cultura para todas as crianças, garantiu-se a formação de todos os jovens para a vida activa, o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades e a melhoria educativa de toda a população. Neste documento se “Conseguiu a importância das Artes na Educação e na sua sequência, nasceu o projecto *Escola Cultural*, entretanto desaparecido” (Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 1577). Esta lei refere, no seu Artigo 3.º que “O sistema educativo organiza-se de forma a (...) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (...) valorizando os diferentes saberes e culturas (...)”. Nos Artigos 5.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º e 11.º explicita-se que o estímulo à expressão, criação, formação artística e cultural são objectivos integrantes da acção educativa, de acordo com a especificidade de cada grau de ensino.

Com a referida Lei de Bases e a sua actualização através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, foram dados passos fundamentais para minimizar problemas estruturais do Sistema Educativo. Esta Lei sofreu posteriores alterações e aditamentos, tendo sido republicada, na sua totalidade, em 2005 (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

Na década de 1990 foram criados dois grupos de trabalho, por intermédio do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura, com o objectivo de repensar o ensino artístico em Portugal.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação, através do seu Parecer n.º 3/98, salienta os resultados de uma reflexão em torno da Educação Estética, Ensino Artístico e sua relevância na Educação e interiorização de saberes, onde se denota uma preocupação em “situar a Educação Estética e o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida, confrontando-os com as exigências da sociedade cognitiva num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação” (Conselho Nacional de Educação 1999, p.1577).

Desta reflexão resultaram várias considerações, de entre as quais destacamos algumas de particular pertinência: “O Ensino Artístico é uma área extremamente gratificante e relevante, o que lhe deve dar direito a um espaço importante e significativo nos currículos e nos horários escolares, ao longo de toda a escolaridade, em particular na Educação Pré-escolar e durante todo o Ensino Básico. (...) A prática do Ensino Artístico exige tempo, continuidade, condições de espaço, materiais e equipamentos... assim como requer professores especializados em cada expressão artística e sem acumulações indevidas. (...) Como é óbvio, o Ensino Artístico requer professores com formação muito específica no campo teórico, no campo prático das diferentes técnicas, e no campo da expressão artística (...) A monodocência, que no nosso Sistema corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, exige maior empenho na formação estética dos docentes e maiores e melhores conhecimentos na área das expressões” (Conselho Nacional de Educação, 1999, p.1577-1585).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, e posteriormente o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, da Declaração de rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, do Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro e mais recentemente do Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto, ao estabelecerem os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico, vieram definir a matriz curricular do 1.º Ciclo, onde, nas designadas *Expressões Artísticas*, se podem encontrar actividades de desenvolvimento das expressões plástica, dramática e musical. A referida matriz curricular pode observar-se no quadro seguinte:

Quadro 3

Matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico
(Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto)

Componentes do currículo		
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas Físico-Motoras.	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projecto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
		Total: 25 horas
		Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b): Educação Moral e Religiosa (b).
		Total: 1 hora
		Total: 26 horas
		Actividades de enriquecimento (c)

a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º.

Observação: Apesar de se ter verificado uma nova Reorganização Curricular para o Ensino Básico e Secundário, datada de 26 de Março de 2012, a matriz que continua em vigor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é a que apresentámos anteriormente.

Apesar da Expressão Musical fazer parte do grupo das Expressões Artísticas e, portanto, ser uma área curricular disciplinar, trabalhada de forma integrada pelos professores titulares das turmas, é entendida por muitos como uma linguagem difícil de compreender e de ensinar, o que faz com que a sua abordagem se torne praticamente inexistente ou se limite à aprendizagem de canções temáticas, de acordo com as festividades da escola. “Uma das questões de fundo, sempre presentes, diz respeito ao papel efectivo do professor titular de turma no desenvolvimento do currículo na área da Expressão e Educação Musical e no impacto desse trabalho do professor no desenvolvimento artístico-musical das crianças. (...) é do conhecimento geral que a maior parte dos professores do 1.º Ciclo, sem formação musical complementar à sua formação profissional, não se sentem seguros e aptos para desenvolverem actividades musicais com os seus alunos. É muitas vezes referido pelos próprios essa sua lacuna na formação, tantas vezes apelidada de “falta de jeito para a música (...) na Expressão e Educação Musi-

cal a insegurança do professor torna-se o elemento impeditivo e legítimo de se aventurar nesta área” (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2009, p.12-13).

No entanto, como observamos no ponto seguinte deste capítulo, as Orientações Programáticas da Música para o 1.º Ciclo, vigentes a partir de 2006, vão muito além da simples aprendizagem de canções ou de um entretenimento.

2.2. Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico

É consensual que as crianças que frequentam a escolaridade obrigatória devem ter acesso a uma aprendizagem musical, por isso interessa-nos verificar como está organizado o programa de Música para o 1.º Ciclo, quais os conteúdos e objectivos que nele estão estipulados, que estratégias pedagógicas são sugeridas.

Nesse sentido, foi nosso propósito analisar os documentos tutelares *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001) e *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2006), uma vez que este último foi elaborado de acordo com os princípios expressos no primeiro. Porém este foi recentemente revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, onde se refere que “b) as orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais; c) Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino”.

Este Despacho explicita que a tutela considerou que o referido *Currículo Nacional* não era “suficientemente claro nas recomendações que insere” (ideias demasiado ambíguas e repetidas, extensão do texto, mistura de orientações gerais, foram algumas das causas apontadas), pelo que foi considerado “pouco útil”, ao que se junta o facto de apresentar “recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais”, por ter “menorizado o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos”, bem como da “aquisição da informação, de automatismos e memorização” e por “dificultar a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem”.

Por não ter sido substituído esse documento curricular, aguarda-se que o Ministério da Educação (conforme o que está indicado no referido Despacho) publique um no-

vo documento onde “não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspectos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina”.

Atendendo ao exposto, analisamos apenas o documento *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, ainda que a tarefa se revele controversa, pois logo na introdução, é dito que ele “se enquadra e decorre nos princípios expressos para a Música” no dito *Currículo Nacional do Ensino Básico*, agora revogado.

A iniciar, devemos sinalizar que aquele documento se apresenta como um suporte da prática docente, que “estimule a reflexão e debate em torno das propostas que anuncia”, podendo considerar-se flexível face aos diferentes contextos de aplicação. Como grande objectivo do Ensino da Música é apontado o desenvolvimento da literacia musical, que subentende uma “compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, que engloba também competências de leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões” (M.E., 2006, p. 6).

Como finalidades deste ensino, são apontadas as competências que se pretende que os alunos desenvolvam, a saber: discriminação auditiva, vocais, instrumentais, criativas e de experimentação; as competências transversais com as outras áreas do saber; e ainda o pensamento musical. Dado que tais finalidades conduzem às competências que deixaram de estar em vigor, entendemos que elas estão agora por definir.

Passemos, então, aos princípios orientadores das práticas musicais neste ciclo de escolaridade, referidos no documento. São em número de onze: “o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, através de experiências diversificadas; o alargamento do quadro de referências artísticas e culturais da criança; o aproveitamento dos conhecimentos e competências da criança realizadas em diferentes contextos formativos, formais e não formais; a escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efectivos instrumentais diversificados; a utilização de terminologias adequadas a épocas, estilos e contextos artísticos; a programação de actividades inclusivas atendendo à diversidade existente como por exemplo as questões de género, as questões de identidade sócio-cultural, a aptidão musical e as necessidades edu-

cativas especiais; a promoção de um ambiente educativo de conhecimento e de respeito pelo outro; a articulação do ensino da música com outras áreas do saber artístico, científico, humanístico e tecnológico; a valorização do património artístico, em particular, o património musical português e o respeito pelos direitos de autor” (M.E., 2006, p. 6).

São também apontados, nessas Orientações Programáticas, os aspectos que o professor deve ter em conta quando planifica as actividades musicais: “o que os alunos vão aprender; como vão aprender; o repertório que vão estudar; e as competências adquiridas e outros resultados da aprendizagem”. É dada grande ênfase à necessidade de uma abordagem que tenha em conta o “todo e depois a parte” para uma melhor compreensão do fenómeno musical e assim as crianças devem vivenciar um “amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança, da prática instrumental, da experimentação, improvisação e criação” (M.E., 2006, p. 7).

Como propostas de operacionalização curricular são apresentadas as aprendizagens e as competências que se pretendem desenvolver ao longo do 1.º Ciclo, que se organizam de acordo com quatro organizadores interdependentes (*Percepção sonora e musical; Criação e Experimentação; Interpretação e Comunicação; e Culturas musicais nos contextos*), as quais, por sua vez, estão interligados a três grandes domínios da prática musical: a audição, a interpretação e a composição.

Cada organizador tem subentendidos resultados de aprendizagem. Assim, de acordo com o primeiro organizador, *Percepção sonora e musical*, o aluno no final do ensino básico “deverá ser capaz de explorar e identificar os elementos básicos da música; identificar auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais; identificar auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais; ler e escrever notação convencional e não convencional; utilizar vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares.”

Relativamente ao segundo organizador, *Interpretação e Comunicação*, o aluno deve ser capaz de “Cantar individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical; tocar instrumentos acústicos e electrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada; comentar audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece; interpretar obras musicais que interliguem diferen-

tes formas de arte; apresentar e interpretar publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais”.

Quanto ao terceiro organizador, *Criação e Experimentação*, o aluno “deve ser capaz de explorar e organizar diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinada ideia, sentimentos e atmosferas utilizando estruturas e recursos técnico-artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação; explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas; inventar, criar e registar pequenas composições e acompanhamentos; aplicar conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, electrónicos, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical; registar em suportes áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação e aperfeiçoamento”.

No que respeita ao quarto organizador, *Culturas musicais nos contextos*, o aluno “deve ser capaz de reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha; identificar estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem; recolher informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música”.

Para contribuir e desenvolver a apropriação da literacia musical, o documento em causa explicita orientações metodológicas para cada dimensão da aprendizagem, a saber: audição; a prática vocal; a prática instrumental; o movimento corporal; a experimentação, improvisação e composição; a relação com outras áreas de saber; os projectos artísticos; a criação de materiais digitais e outros; a avaliação e a promoção de parcerias e do trabalho em rede. Pela importância de que se revestem, transcrevemos aqui o seu entendimento (M.E., 2006, p.12):

Audição – “a audição é um dos aspectos centrais na aprendizagem musical. Contudo a criança necessita de orientação e de pontos de apoio para ouvir de uma forma discriminada e para ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos, podendo reagir aos diferentes parâmetros musicais de modo espontâneo e livre assim como através de actividades mais direccionadas de acordo com os conceitos que se pretende que as crianças adquiram e apliquem. Salienta-se que esta dimensão da aprendizagem e de aquisição de competências comporta diferentes tipos de acções interdependentes em que a música gravada e ao vivo e as actividades de audição, interpretação, composição e improvisação se interrelacionam”;

Prática vocal: “a prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo. Sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento. Se numa fase inicial a criança

utiliza um âmbito vocal relativamente reduzido, o trabalho a desenvolver deve potenciar o seu incremento através do canto a uma ou a mais vozes, a cappella e com acompanhamento instrumental. As aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção o fraseado e a expressividade. A escolha do repertório deve ser criteriosa. De acordo com o projecto a desenvolver e as condições da sua implementação, poder-se-á criar o Coro Infantil, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho”;

Prática instrumental: “a prática instrumental é outra dimensão importante na aprendizagem e no desenvolvimento das competências da criança. A introdução da aprendizagem dos instrumentos efectua-se de modo gradual e adequado aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensorio-motor e técnico-artístico. É necessário tempo para apropriar os diferentes tipos de técnicas, tocar em conjunto, explorar os instrumentos, para praticar e para melhorar os desempenhos. A criança deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos, acústicos ou electrónicos, de boa qualidade de modo a multiplicar as possibilidades da prática instrumental, não se limitando, portanto, ao instrumental Orff e aos objectos sonoros construídos pela criança. De acordo com o projecto a desenvolver e as condições da sua implementação poderá ser criado o ensemble instrumental, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho. O ensemble instrumental poderá ser constituído, por exemplo, por instrumentos tradicionais portugueses, ensemble de cordas, ensemble de sopros ou ensemble de percussão”;

Movimento corporal: “o desenvolvimento físico-motor através, por exemplo, do movimento, danças e dramatizações é essencial para a aprendizagem e interpretação musical. A vivência e a reacção da criança a diferentes estilos e culturas musicais através do movimento contribui para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e estruturas e o desenvolvimento da memória musical, a consciencialização da pulsação, do ritmo e do carácter das peças musicais”;

Experimentação, improvisação e composição: a experimentação, “a improvisação e a composição são outros aspectos essenciais no desenvolvimento das aprendizagens e das competências artístico-musicais. No entanto a liberdade que este tipo de trabalho comporta assenta não só na utilização de material e experiências de aprendizagens diversificadas como também na organização do material sonoro e musical de um modo cada vez mais estruturado. Assim é essencial que se (a) fomente um contexto e motivação para este tipo de trabalho, (b) discutam os objectivos e o conjunto de critérios que se pretendem utilizar; (c) oriente a criança enquanto trabalha, apoiando a decisão acerca dos critérios, acerca da selecção e da exploração dos sons (orientando a criança para novas formas de produção sonora e de melhorar a sua qualidade), da resolução de problemas e da síntese final; (d) dê oportunidade à criança para apresentar o seu trabalho; (e) encoraje a criança na avaliação do trabalho, no seu desenvolvimento ou redireccionamento; (f) avalie a progressão do trabalho; (g) registre o trabalho através de simbologia diversificada. Este tipo de trabalho tem que ter presente alguns aspectos base que contribuam para a apropriação de alguns princípios composicionais como a variedade, a repetição, o equilíbrio, as questões acústicas, a tensão e a resolução, a transição e a unidade do trabalho”;

Relação com outras áreas de saber: “a música como construção social e humana interage de modos diversos não só com a construção das identidades, individuais e colectivas, como também com diferentes áreas do saber e do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico. O desenvolvimento do trabalho artístico-educativo pode ser, por um lado, um meio aglutinador de diferentes saberes e conhecimentos e, por outro, servir para despoletar a curio-

sidade e o conhecimento acerca dos modos como nos outros saberes se utilizam, manipulam e inventam ideias e conceitos”;

Projectos artísticos: “a realização de projectos artísticos diversificados como concertos, recitais e espectáculos músico-teatrais, entre outros, é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade. Criação de materiais digitais e outros: a produção de materiais utilizando suportes diferenciados é um elemento importante para potenciar o envolvimento activo da criança e da comunidade nas aprendizagens e nas actividades artísticas. Fazer um jornal, folha informativa, blogue, página na Internet, pequenos textos sobre as obras que interpretam, exposições, Cd’s e DVD’s são algumas das possibilidades que contribuem para que a criança aprenda, aplique conceitos, registre ideias e experiências, reflecta, analise, faça pesquisa e desenvolva a imaginação. Por outro lado, a criação de diferentes tipos de materiais afigura-se um aspecto facilitador na partilha de experiências, na discussão e no envolvimento da turma, escola, pais e comunidade onde a criança se insere, bem como uma das formas possíveis de intercâmbio com outras escolas e contextos”;

Avaliação: “as práticas de avaliação devem, essencialmente, estar relacionadas com as concepções pedagógicas ou curriculares que lhes servem de base para práticas coerentes. A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. Neste sentido, também a avaliação das actividades musicais nesta fase do processo de desenvolvimento das crianças, deve assumir-se como uma avaliação formativa que se pode definir como um dispositivo de regulação das aprendizagens no sentido dos objectivos que se pretendem alcançar. Avaliar significa ainda que a criança partilhe e conheça os diferentes objectivos e aspectos do trabalho musical que realizou. Os diferentes critérios e métodos utilizados na avaliação devem ser enunciados. É essencial contemplar no processo de avaliação o desenvolvimento de competências no que se refere à compreensão conceptual, e às actividades que envolvam a audição, a interpretação e a criação. É de salientar que, em maior ou menor grau, todas as crianças desenvolvem competências artísticas e que nem todas as atingem de igual modo e ao mesmo tempo”;

Promoção de parcerias e do trabalho em rede: “a aprendizagem musical desenvolve-se num trabalho em rede entre diferentes saberes, públicos, comunidades territoriais e de sentidos. A promoção de parceria com criadores, intérpretes, grupos e instituições educativas e culturais, construtores de instrumentos, museus, entre outros, é um meio privilegiado para o incremento das aprendizagens, desenvolvimento das competências e das práticas artísticas. Os projectos artísticos referidos anteriormente, poderão beneficiar pedagogicamente e artisticamente, se forem estabelecidas relações de parceria com artistas (de áreas musicais diversificadas) e instituições de intervenção cultural.”

Pelo exposto constatamos que, para cada uma das dimensões acima indicadas, após uma clarificação do seu entendimento, sublinha-se sobretudo a importância de as explorar e não tanto o modo como devem ser exploradas. Se pensarmos que estas Orientações Programáticas se destinam a professores titulares de turma e professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, cuja formação na área da Música nem sempre é

a mais adequada, parece-nos que não constituem um elemento suficientemente seguro no trabalho docente.

Seguem-se, no documento em análise, sugestões de actividades, sendo que a preocupação de cada uma “centra-se numa questão específica do fenómeno musical, a sua ligação com o desenvolvimento da audição, de práticas vocais e instrumentais, de práticas de experimentação e criação musical, bem como a interligação com outras artes e áreas do saber” (M.E., 2006, p. 13). No quadro seguinte, apresentam-se exemplos dessas actividades:

Quadro 4
Exemplo de actividades a realizar no âmbito do Ensino da Música
(Orientações Programáticas, 2006, p.14).

Actividades	Síntese
Prática Vocal (A voz, o canto, as práticas corais)	Desenvolvimento de competências em torno da utilização da voz e da interpretação da música vocal
Prática Instrumental (A música e os instrumentos tradicionais)	Desenvolvimento de competências em torno da utilização de instrumentos tradicionais e da interpretação de música instrumental e vocal tradicional
Histórias com música (Percepção e expressão musical)	Audição, interpretação e criação de música com carácter descritivo e programático
A música teatral (Música, movimento e drama)	Interpretação e/ou criação de um espectáculo músico-teatral que interligue a música e outras formas de arte e tecnologias

Entendemos que neste quadro não constam apenas as actividades, misturando-se outros aspectos. Tentaremos explicar esta opinião.

Segundo Pacheco (2000), os programas curriculares identificam conteúdos como um conjunto de tópicos ou temas que são propostos para o professor desenvolver. Parece-nos que *Prática Vocal* é mais um conteúdo do que uma actividade, até porque para o desenvolvimento da prática vocal são necessárias múltiplas actividades, que vão desde técnicas de relaxamento vocal, colocação de voz, técnicas de respiração, distribuição de vozes por naipes... A mesma reflexão feita para as restantes actividades constantes do quadro, indica que são apontados diferentes conteúdos, que necessariamente requerem diferentes actividades. Atentemos que segundo Ribeiro (1990), uma actividade é um conjunto de situações ou oportunidades que os professores proporcionam aos alunos para que estes concretizem uma determinada aprendizagem.

Por outro lado, não conseguimos alcançar o sentido preciso da designação *Síntese*. Aparentemente, expressa, no caso da Prática vocal e da instrumental, as competências que se pretendem desenvolver com as actividades, mas com as restantes (Histórias com

música e a música teatral), as sínteses já indicam actividades a desenvolver, como se pode ler no referido quadro, em que para a “actividade Histórias com música” são indicadas nas *Sínteses* “a Audição, interpretação e criação de música com carácter descritivo e programático”.

A pouca clareza que vislumbramos nestas Orientações continua quando se refere que “os modos de operacionalização de cada actividade pressupõem uma interligação entre diferentes pressupostos, conceitos, vocabulários e práticas. As temáticas poderão ser desenvolvidas através de sub-temas que melhor se enquadrem no desenvolvimento cognitivo, físico-motor e musical dos diferentes contextos onde as crianças se inserem e de acordo com os objectivos gerais e as metas a atingir” (M.E., 2006, p. 14).

Atente-se no facto de não haver no documento qualquer referência a temas ou sub-temas ou, mesmo objectivos gerais a atingir, até se chegar ao parágrafo citado.

Continuando a nossa análise, verificamos que as actividades constantes no quadro acima são apresentadas “em torno de 7 domínios estruturantes do trabalho a desenvolver”: (1) os pressupostos da mesma (focando os aspectos essenciais que deverão ser desenvolvidos ao longo do trabalho, devidamente articulados e com níveis de complexidade diferenciados); (2) os objectivos de aprendizagem (relacionado com o que é que a criança deve aprender ao longo do trabalho); (3) as aprendizagens a desenvolver (compreende alguns exemplos de aprendizagens que a criança deve desenvolver. “Os exemplos utilizados são indicativos das possibilidades de trabalho não esgotando contudo as possibilidades existentes e que se devem adequar aos diferentes contextos e temáticas”); (4) o enriquecimento de aprendizagens (apresenta algumas sugestões para os docentes e as crianças desenvolverem o trabalho no decurso da actividade. Estas sugestões devem ser realizadas, adaptadas e aprofundadas de acordo com os diferentes contextos educativos, sociais e culturais); (5) vocabulário musical (está relacionado com o conjunto de conceitos, códigos, convenções e terminologias específicas que são necessárias mobilizar e contextualizar de acordo com os diferentes tipos de música a interpretar e/ou a criar. “O vocabulário apresentado deve ser visto como um indicador dos diferentes tipos de conceitos a desenvolver”); (6) recursos (diz respeito às diferentes possibilidades que o docente e a criança têm para desenvolver o trabalho que se propõe. Recursos entendidos de uma forma abrangente e que se encontram disponíveis na sala de aula, na escola/comunidade e na Internet.); (7) competências a adquirir (refere-se aos diferentes pontos de chegada das aprendizagens da criança. O pressuposto é que todas as crian-

ças conseguem desenvolver competências no domínio musical, embora em patamares diferenciados. Ou seja, “todas as crianças podem desenvolver o mesmo tipo de competência. A diferenciação situa-se nos diferentes níveis de aprofundamento alcançados”.

Este documento termina com uma lista de sugestões de recursos para o ensino e a aprendizagem.

Analisadas as Orientações Programáticas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que pretende ser um suporte para a prática docente, somos de opinião que este devia ter sido redigido com uma terminologia e uma estrutura de mais fácil entendimento devendo, ainda, revelar maior precisão conceptual.

Tornar-se-ia mais funcional um documento programático que contivesse um contexto e justificação; um quadro de objectivos; um roteiro de conteúdos; um plano de actividades e um plano de avaliação (Ribeiro, 1990); que, assim, respondesse às questões de *porquê ensinar, ao quê, como e quando* ensinar e, por fim, se o ensino foi ou não bem sucedido. Somos, enfim, de opinião que o ponto de partida para a estruturação de um tal documento deveria estar em articulação com a natureza e o valor da música, estando explícita a razão da sua aprendizagem e aquilo que os alunos têm a ganhar com ela.

No final deste ponto, devemos salientar a nossa concordância com D' Hainaut (1980) quando refere que a acção educativa deve ser pensada com lucidez, focalizada sobre objectivos explícitos, subordinar os meios aos fins e interrogar-se sobre os seus frutos.

Mesmo que se trate de Actividades de Enriquecimento Curricular, onde se insere o Ensino da Música, não deixa de haver uma acção educativa e como tal, a clarificação das Orientações Programáticas continua a fazer todo o sentido. Como diz Caspurro (1996, p.112): “Ao planificar as suas aulas, o professor de música deve dar destaque a unidades temáticas de média duração, funcionando como centros integradores de toda a aprendizagem. A selecção dos mesmos deve estar de acordo com as sequências dos domínios conceptuais curriculares e da aprendizagem no decurso de todo o seu processo; bem ainda com a linha de orientação metodológica projectada para o seu desenvolvimento. Deve ser tomado em consideração a quantidade e qualidade de informação bem como os objectivos educacionais pretendidos”.

No ponto seguinte explicitamos, num quadro normativo/legal, as Actividades de Enriquecimento Curricular e como são implementadas nas Escolas Básicas do 1.º Ciclo.

2.3. As Actividades de Enriquecimento Curricular

Os estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo integram, actualmente, uma componente curricular lectiva, de carácter obrigatório, e uma componente de enriquecimento curricular pós-lectiva. Esta última traduz-se nas Actividades de Enriquecimento Curricular, as quais têm sido regulamentadas por diversos normativos.

No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico e, posteriormente, no Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, surge a referência a actividades “de carácter facultativo”, integradas no plano curricular do 1.º Ciclo designadas por Actividades de Enriquecimento do Currículo. No Artigo 9.º do referido Decreto pode ler-se que “As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos Actividades de Enriquecimento do Currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.”

Mas foi o Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto, que aprovou o regime de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo, e que firmou as Actividades de Enriquecimento Curricular ou outras Actividades Extra-Curriculares, com o intuito de alargar os horários escolares, de modo a dar resposta às necessidades das famílias, mantendo-se os estabelecimentos de ensino públicos abertos até às 17h30m, num mínimo de 8 horas diárias. Neste Despacho, evidencia-se que estas actividades devem ser implementadas em consonância com os objectivos definidos no documento do Projecto Educativo das Escolas ou Agrupamentos de Escolas e integrado no seu Plano Anual de Actividades. Os programas para as orientar foram concebidos considerando “a importância de desenvolvimento das Actividades de Animação e de Apoio às famílias na educação pré-escolar e de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo

do Ensino Básico, para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 2005 (Lei n.º 49/05, de 30 de Agosto), refere no ponto 1 do seu 51.º Artigo que “as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”.

O Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, que veio revogar o Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho; o Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto; e o Despacho n.º 21 440/2005, de 12 de Outubro, define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos do ensino público, bem como na oferta das Actividades de Animação e de Apoio à Família e de Enriquecimento Curricular. No seu ponto 9.º (Despacho n.º 12 591/2006) “consideram-se Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Actividades de apoio ao estudo; b) Ensino do inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da Música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados.”

O mesmo Despacho n.º 12 591/2006 regulamenta, para o ano lectivo 2006/2007, o acesso ao financiamento destas actividades, o modelo de organização e funcionamento, assim como o perfil e a formação dos profissionais que as asseguram. Estabeleceram-se aqui parcerias entre Agrupamentos de Escolas e Entidades Promotoras: autarquias, associações de pais e instituições particulares de solidariedade social.

À excepção do Apoio ao Estudo, destinado à consolidação das aprendizagens, que, nessa medida, é assegurado por um professor do Agrupamento, as restantes Actividades de Enriquecimento Curricular são desenvolvidas por profissionais de fora. Aos professores titulares de turma compete a participação na programação, o acompanhamento e supervisão pedagógica dessas actividades, no âmbito da componente não lectiva do seu horário.

O Despacho n.º 14460/2008, de 15 de Maio, veio revogar a legislação existente sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular (nomeadamente, o Despacho n.º 14 753/2005, o Despacho n.º 16 795/2005, o Despacho n.º 21 440/2005 e o Despacho n.º 12 591/2006), definindo novas regras de financiamento das Entidades que as gerem,

bem como as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos públicos de ensino Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo Despacho faz notar que, apesar destas actividades continuarem a não ser obrigatórias, uma vez efectuada a inscrição, os encarregados de educação terão que assumir o compromisso de que as crianças irão frequentá-las até ao final do ano lectivo.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho (que revoga o Despacho n.º 14 753/2005, de 5 de Julho; o Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto; o Despacho n.º 21 440/2005, de 12 de Outubro; e o Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho) republica, em anexo, o Despacho n.º 14460/2008, de 15 de Maio, incluindo o regulamento de acesso ao financiamento do programa das Actividades de Enriquecimento Curricular. Esse documento de 2011 estabelece alterações no programa, tendo em conta a sua avaliação após três anos da sua aplicação. Dentro dessas alterações, consta a oferta de Actividades Lúdico-Expressivas.

É esta a legislação em vigor para as Actividades de Enriquecimento Curricular, a qual estabelece que os Agrupamentos de Escolas definam, em parceria com as Entidades Promotoras acima identificadas, um plano para o seu desenvolvimento. Nesse plano constam as Actividades de carácter obrigatório, que são o Inglês e o Apoio ao Estudo, e as outras Actividades, que podem ser a Actividade Física e Desportiva, o Ensino da Música, outras línguas estrangeiras, Actividades Lúdico-Expressivas ou outras expressões artísticas.

Pode parecer evidente a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular para a formação integral das crianças, mas o Ministério da Educação criou, a partir de 2006 (artigo 5.º do Despacho n.º 12591, e artigo 5.º do Regulamento anexo ao Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio) a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), a quem compete: a) Analisar, avaliar e aprovar as planificações e respectivas propostas de financiamento (...); c) Acompanhar a execução do programa; d) Apresentar relatórios periódicos e propostas de medidas que se verifique necessárias para a execução do programa; e) Produzir um relatório de avaliação do programa, contendo recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes. Esta Entidade, composta por Director-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Directores Regionais de Educação, deve reunir com a Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), Conselho Nacional das Associa-

ções de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPPEF), Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP), Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), Outras entidades que a mesma entenda convidar.

A Comissão de Acompanhamento do Programa tem elaborado vários relatórios, aos quais vamos dar atenção no ponto seguinte, no que neles se refere ao Ensino da Música. Analisamos também os relatórios que têm sido elaborados pela Associação Portuguesa de Educação Musical, pela Confederação Nacional das Associações de Pais e pelas Direcções Regionais de Educação.

2.4. Relatórios de várias entidades ligadas à implementação do programa

Começamos por analisar o *Relatório Intercalar*, publicado em 2006 pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP), referindo os aspectos mais relevantes para o Ensino da Música.

Neste documento, começa-se por apontar constrangimentos que incidem no planeamento e na organização das Actividades. É destacada a reduzida articulação curricular, referindo-se que “há muito trabalho a fazer, dado que cerca de metade destes professores (titulares das turmas) afirmam desconhecer as orientações programáticas das Actividades de Enriquecimento Curricular. Por outro lado, parece existir pouca programação conjunta de actividades pedagógicas e pouca reflexão conjunta sobre as competências a desenvolver. A articulação vertical dos docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular com os departamentos curriculares específicos, é também ainda muito reduzida” (CAP, 2006, p.7).

Decorrentemente, são apresentadas recomendações, de entre as quais destacamos: a importância de valorizar a função docente no âmbito destas Actividades, o que passa pela definição de regras de remuneração; a supervisão a ser feita pelo professor titular; integração do programa na cultura organizacional do agrupamento; maior articulação entre os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e os professores titulares das turmas, assim como entre os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e os professores do 2.º Ciclo; a definição de um perfil pedagógico a ser exigido aos candidatos a professores das ditas Actividades; a necessidade de formação con-

tínua para os mesmos; a carência de materiais didáticos, em particular para o Ensino da Música.

No que respeita a este Ensino, o relatório dá conta que as taxas de cobertura são visivelmente mais baixas do que as do Inglês (3.º e 4.º ano), o que fica a dever-se à “falta de profissionais com as habilitações exigidas” (CAP, 2006, p. 5). Apesar de 85% dos estabelecimentos de ensino disponibilizarem o Ensino da Música, a adesão dos alunos situava-se nos 65,3%. A razão apontada para esta discrepância é a dificuldade de recrutamento de professores qualificados, o que tem obrigado muitas escolas a proporcionarem esta actividade apenas a alguns alunos.

Em relação ao perfil docente para o Ensino da Música, o relatório refere que, embora os professores inquiridos possuíssem qualificação para garantir a Actividade, “nomeadamente por possuírem outras formações complementares com currículos profissionais relevantes” (CAP, 2006, p. 27), apenas 41% eram detentores de licenciatura e qualificação para leccionar Educação Musical /Música nos 2.º e 3.º Ciclos e só 15 possuía experiência pedagógica em contexto escolar como professores de música nos 2.º e 3.º Ciclo. Como sugestão para colmatar a falta de docentes qualificados foi referida a possibilidade de os professores de Educação Musical profissionalizados do Agrupamento poderem incluir na sua componente lectiva o Ensino da Música.

Quanto às experiências de aprendizagem proporcionadas pelos professores são referidas a audição de música, exploração sonora e prática vocal e como competências a desenvolver, os professores destacam “cantar individualmente ou em grupo, identificação auditiva de algumas características rítmicas e melódicas e exploração e identificação de alguns elementos básicos da música” (CAP, 2006, p.29).

Estes mesmos problemas constam no *Relatório de Acompanhamento* do ano seguinte (2007/2008): “O Ensino da Música continua a deparar-se com um conjunto de constrangimentos associados ao recrutamento de professores habilitados, mas também à articulação horizontal e vertical nas Escolas e Agrupamentos. Passou-se de uma taxa de cobertura de 85% em 2006/2007, para 83,3% em 2007/2008 e é frequentada agora por 64,1% dos alunos” (CAP, 2008, p. 12). Também as habilitações académicas e profissionais dos professores continuaram a ser mais baixas do que para o exercício das outras actividades: “A habilitação académica mais referida em todas as AEC é a licenciatura, sendo de destacar que é apenas no Ensino da Música que encontramos professores que referem possuir o 12.º ano” (17 num universo de 73 inquiridos) (CAP, 2008, p. 56). São

também estes professores que menos referem conhecer as orientações programáticas e quando mencionam conhecê-las, assinalam que não as utilizam, recorrendo a um programa pré-concebido pela Entidade Promotora.

Como experiências de aprendizagem a desenvolver apontaram maioritariamente a prática vocal, a audição musical e a expressão corporal, movimento e dança e como competências a desenvolver nomeiam: cantar individualmente e em grupo, explorar e identificar elementos básicos da música e identificar auditivamente e visualmente instrumentos musicais. De referir também que foi no Ensino da Música que se registaram mais problemas ao nível das estratégias pedagógicas conducentes à aprendizagem, ao desenvolvimento da autonomia e hábitos de trabalho, ao nível da articulação curricular horizontal e vertical, e ao nível da supervisão pedagógica, que continuou a carecer de aprofundamento.

Foram apontadas recomendações como maior envolvimento e responsabilização dos Agrupamentos no recrutamento, na integração e na gestão dos professores, bem como na elaboração de horários e organização das actividades e, ainda, na definição de métodos de trabalho com os professores titulares de turma, os Departamentos, e os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular. Para a efectiva articulação vertical, a Comissão de Acompanhamento do Programa recomendou a criação de condições para que os professores pudessem participar nas reuniões ordinárias do seu grupo de especialidade.

Neste relatório constaram também as principais dificuldades sentidas pelos docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular, às quais importa dar atenção: a dimensão e heterogeneidade das turmas; o cansaço, a indisciplina, a assiduidade dos alunos e os horários de leccionação; a inexistência de materiais e espaços adequados e a fraca articulação entre os professores titulares de turma e os Departamentos Curriculares.

No *Relatório de Acompanhamento de 2008/2009*, foi constatado que 47% dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular utilizavam programas pré-concebidos pelas Entidades Promotoras (que maioritariamente eram as Autarquias - 90,1%), nem sempre adequadas às Orientações Programáticas emanadas do Ministério da Educação e aos Projectos Educativos de Escola.

Também foi destacada a baixa habilitação académica e profissional dos professores do Ensino da Música, com uma proporção significativa com apenas o 12.º ano e um

currículo relevante (37% dos inquiridos), a que se seguiu o facto de a maioria referir desconhecer as Orientações Programáticas e de nunca as utilizar, recorrendo essencialmente a um “livro próprio”, a planificações pré-concebidas pela Entidade Promotora e a planificações concebidas por si (38%), que geralmente são mensais (39%) ou diárias (39%). Trata-se de uma situação “similar ao que se registou em anos transactos, não se verificando uma evolução positiva” (CAP, 2009, p. 39).

Analisado um quadro publicado neste relatório (CAP, 2009, p. 62), onde se fez a apreciação geral do Ensino da Música, constatamos que todos os campos (nível de adequação de estratégias, da planificação e quantidade e qualidade dos materiais) apresentam um nível de adequação de “Satisfaz”, mas regista-se também um número elevado de respostas “Não Satisfaz” (principalmente ao nível da adequação de estratégias/actividades, de adequação dos materiais às experiências de aprendizagem e na quantidade de materiais) e um número expressivo de “Satisfaz Bem”. Apesar dos níveis de concordância serem significativamente superiores aos de discordância, a actividade “revela soluções que conduzem ao desenvolvimento de competências dos alunos”, “muito significativo é o facto do Ensino do Inglês e do Ensino da Música apresentarem um número elevado de observadores que discorda com tal afirmação” (CAP, 2009, p 13-73).

De notar a referência ao facto de as regras para o recrutamento e fidelização dos docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular ser pouco célere e motivador; a articulação com os professores titulares de turma foi mais consistente, mas traduziu-se essencialmente na partilha da informação dos alunos e na reflexão do desenvolvimento das suas competências. Quanto à articulação vertical continuaram os constrangimentos de trabalho colaborativo e organização, ainda que se tenha verificado uma participação em reuniões de trabalho e reflexão conjunta sobre metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem. Continuaram a ser apontados os constrangimentos em relação ao desconhecimento por parte de alguns professores titulares de turma das Orientações Programáticas, inviabilizando assim a adequada supervisão pedagógica prevista na legislação (n.º 31 do Despacho 14460/2008, de 26 de Maio). Também apontado como aspecto a melhorar é a articulação entre Municípios e Agrupamentos na verificação das habilitações dos professores a contratar, bem como na elaboração de horários e transportes dos alunos.

Como recomendações, a Comissão de Acompanhamento do Programa referiu que os programas pré-concebidos pelas Entidades Promotoras ou parceiras e usados pelos

professores devem ser analisados pelo Agrupamento; a criação de condições que facilitem o recrutamento e fidelização dos professores, dado o seu descontentamento em relação aos horários e remunerações, conjuntamente com a dispersão geográfica das escolas e a não remuneração de horas para reuniões; o aprofundamento e organização da articulação horizontal e vertical; a aposta na melhoria das condições de realização das actividades. Para além de um conjunto de 21 recomendações, acrescem 8 que constam nos relatórios anteriores e que passam sobretudo pela organização e planificação das actividades.

Salientamos um aspecto deste relatório que consideramos fundamental para o nosso trabalho: “no que concerne à selecção de professores é de salientar que sempre que esta foi feita pela Entidade Promotora em parceria com a Direcção do Agrupamento resultou uma maior adequação do perfil dos professores e numa continuidade dos mesmos, o que é um factor de sucesso para o programa” (CAP, 2009, p.70).

Nas conclusões do *Relatório Pedagógico de Acompanhamento de 2009/2010*, o último a que tivemos acesso, foram apontadas as mesmas conclusões que constavam nos relatórios anteriores, nomeadamente a utilização dos programas pré-concebidos pelas Entidades Promotoras; as habilitações literárias e profissionais dos professores, com destaque para os Técnicos do Ensino da Música (chamamos a atenção para o facto de constar, aqui, pela primeira vez, esta designação em substituição de professor) que, apesar de muitos deterem curso profissional, 29,4% continuam a ter apenas currículo relevante; a manutenção da dificuldade do recrutamento dos técnicos e a sua selecção, efectuada em parceria com os Órgãos de Gestão; a articulação horizontal melhorou, mas a articulação vertical não revelou grandes mudanças; a qualidade e quantidade de materiais ainda não foram garantidas em todos os casos; o desconhecimento das Orientações Programáticas por parte de alguns professores titulares de turma, o que põe em causa a Supervisão; a necessidade da articulação entre os Municípios e os Agrupamentos na verificação das habilitações dos técnicos a contratar, nos horários e nos transportes; apesar de, globalmente, a adequação das actividades, dos materiais, da planificação e das interacções sociais ter evoluído positivamente, destacaram-se como áreas a melhorar a adequação da planificação e a quantidade de materiais utilizados na maioria das actividades do Ensino da Música; é também nesta actividade que continua a registar-se o maior número de técnicos a desconhecer as Orientações Programáticas, embora este número tenha diminuído.

A maioria das recomendações que constavam nos relatórios anteriores mantêm-se, destacando-se a que é especialmente direccionada aos professores titulares das turmas e dos órgãos de gestão no sentido de um acompanhamento mais próximo aos técnicos que possuem como habilitações um currículo relevante, de modo a suprir eventuais dificuldades de carácter pedagógico que possam surgir.

À semelhança do que fizemos para o relatório anterior, também neste analisámos um quadro onde foi feita a apreciação geral do Ensino da Música, tendo constatado que todos os campos (nível de adequação de estratégias, da planificação e nível de adequação dos materiais, em quantidade e qualidade) apresentaram um nível de “Satisfaz”, embora aumentassem as respostas “Satisfaz Muito Bem”. Tal como no ano anterior, verificou-se um número elevado de respostas “Não Satisfaz” (principalmente ao nível da adequação da planificação, no nível de adequação dos materiais às experiências de aprendizagem e na quantidade e qualidade dos materiais). No nível de adequação das estratégias/actividades o número de respostas “Não Satisfaz” foi também elevado, mas houve uma ligeira melhoria em relação ao ano anterior.

Também a Associação Portuguesa de Educação Musical, que integra a Comissão de Acompanhamento do Programa, apresentou, em Julho de 2007, um relatório do programa, em que são referidos os problemas detectados na sua aplicação, dando destaque ao Ensino da Música.

Com base na observação de aulas (efectuadas no 1.º e no 3.º períodos), no preenchimento de questionários e, posteriormente, numa reunião com todos os intervenientes do Programa, esta Associação identificou tanto as boas práticas como as lacunas na organização das Actividades de Enriquecimento Curricular.

No 1.º período, 73,3% das aulas observadas eram de nível “Bom” ou “Satisfatório” e 26,7% de nível “Insatisfatório”; no 3.º período, 80,8% das aulas eram de nível “Bom” ou “Satisfatório” e 19,2% de nível “Insatisfatório”. O aumento do nível “Satisfatório” e “Bom” deveu-se, em grande parte, à substituição da actividade Ensino da Música por outra, quando foi verificado no 1.º Período que a actividade estava a cargo de professores sem perfil adequado; os professores de Ensino da Música com formação e experiência e quando enquadrados por entidades parceiras responsáveis, desenvolveram um trabalho com um nível “Satisfatório”.

Também se verificou que, na grande maioria das escolas, não existiu articulação entre o trabalho dos professores titulares da turma e de Música, tendo sido referida, al-

gumas vezes, uma certa hostilidade da parte do professor titular. Destacou-se, ainda, a falta de condições físicas e materiais para o desenvolvimento das actividades; a falta de flexibilidade de horários que não permite uma boa gestão dos recursos humanos; a falta de articulação entre professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, professores titulares e Departamentos Curriculares específicos; a existência de Entidades pouco qualificadas e capacitadas para o desempenho de parecerias com as escolas; e a precariedade de vínculo laboral e pagamentos pouco dignos dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Como recomendações, a referida Associação assinalou a elaboração dos horários das Actividades de Enriquecimento Curricular com flexibilidade, para favorecer a sua integração nos Projectos Educativos e Curriculares de escola/turma; a colaboração efectiva entre Entidade Promotora, Entidade Parceira e os órgãos da Escola ou Agrupamento de Escolas na elaboração dos horários; a inclusão nos horários dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular de tempos próprios para reuniões de trabalho; a inclusão dos órgãos de gestão da instituição escolar nos processos de selecção dos candidatos a professores das Actividades de Enriquecimento Curricular; a definição clara dos aspectos a considerar na análise do currículo dos candidatos a professores da Música (Artigo 16.º, alínea c) do Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho).

Consideramos este último aspecto fundamental, dado que a indefinição do que é “currículo relevante” tem permitido que todos os candidatos ao Ensino da Música, mesmo sem as qualificações exigidas, sejam contratados. A Associação em causa considera que, para ser relevante esse currículo, tem de incluir cumulativamente: (1) uma licenciatura em educação básica ou educação de infância e cinco anos de estudos musicais comprovados, ou (2) seis anos de formação musical comprovada e um ano de experiência pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste documento referiu-se também a necessidade de definição mais precisa das regras de remuneração dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular (Artigo n.º 61 do novo Estatuto da Carreira Docente), tendo em conta as características do contrato de prestação de serviços, dado que cada Entidade Promotora fazia os seus cálculos de diferentes maneiras. Ainda como recomendações, destacou-se a sensibilização dos Encarregados de Educação para a importância das Actividades de Enriquecimento Curricular; a sua planificação em conjunto com os professores que as leccionam e professores titulares de turma, no sentido da articulação pedagógica, e o estabelecimento duma estratégia e dum plano de formação contínua para professores de Música.

Após a análise do relatório elaborado por esta Associação relativo ao ano lectivo de 2007/2008, foi com uma certa consternação que verificamos que, apesar das suas anteriores recomendações, a que se juntavam as da Comissão de Acompanhamento do Programa, poucos foram os aspectos relativos ao Ensino da Música em que se registaram melhorias, havendo mesmo alguns que revelaram retrocesso: da observação das aulas, percebeu-se que o nível “Insatisfatório” ainda é muito elevado (39%) (no ano anterior registaram-se 26,7% no 1.º período e 19,2% no 3.º período), persistindo a falta de formação dos professores.

O quadro global dos perfis docentes para o Ensino da Música apresentado neste relatório, permitiu-nos verificar que apenas 22% dos professores têm habilitação profissional e 40% têm formação musical insuficiente ou não têm qualquer tipo de formação; 66% não têm formação pedagógica. A Associação considerou que esta situação também resultou do processo de admissão dos candidatos, que nem sempre cumpriu as regras estabelecidas pelo Despacho 14460/2008, de 26 de Maio, ou seja, nem sempre os Agrupamentos e Entidades Parceiras enviam os currículos dos candidatos à Comissão de Acompanhamento do Programa para análise, tal como está estabelecido no Artigo 16.º do referido Despacho.

Relativamente à articulação curricular, continuou a verificar-se muito deficitária quer ao nível horizontal, quer ao nível vertical.

Como recomendações reforçaram-se, neste relatório, as que haviam sido apresentadas no anterior, nomeadamente a necessidade de flexibilizar os horários das Actividades de Enriquecimento Curricular, permitindo uma melhor gestão dos recursos humanos e a articulação com os trabalhos dos professores titulares; a necessidade de melhorar e adaptar os espaços onde decorrem as Actividades de Enriquecimento Curricular e de apetrechar as escolas com materiais musicais adequados; a verificação dos currículos dos professores; a necessidade de articulação a todos os níveis, a necessidade de formação dos professores numa perspectiva profissionalizante; a necessidade de contemplar tempos de reunião nos horários dos professores e de valorizar o seu trabalho, nomeadamente através de remunerações condignas.

Por considerarmos que o aspecto relativo à formação dos professores do Ensino da Música é muito pertinente no âmbito desta dissertação, destacamo-lo, referindo que esta Associação considera fundamental uma estratégia articulada de formação dos professores, nomeadamente através da criação de redes de formadores.

Analisado também o relatório da referida Associação relativo a 2008/2009, pudemos constatar que há aspectos em que se verificou uma ligeira melhoria, mas ainda assim são assinalados constrangimentos relevantes.

Um dos aspectos em que se registou uma melhoria foi na diminuição da percentagem das aulas observadas de nível “Insatisfatório” (24%) (no ano anterior tinha sido de 39%), tendo também aumentado a percentagem de aulas com nível “Bom” e “Satisfatório” (76%) (no ano anterior tinha sido de 61%). Como possíveis causas desta melhoria foram apontadas a existência de uma maior oferta de formação, um maior cuidado na análise dos currículos dos professores e a oferta de melhores condições de trabalho em alguns locais.

Observado o quadro onde constam os perfis dos professores do Ensino da Música, verificamos que 30% dos docentes têm habilitação profissional e 25% têm formação musical insuficiente ou não têm qualquer tipo; 30% não tem componente pedagógica, o que também revela uma melhoria em relação ao ano anterior, que era de 66%. Ainda que se tivesse registado uma melhoria na qualificação dos professores, este é um dos problemas que já não devia existir, porquanto é apontado desde o início do Programa.

Foi referido, no relatório em análise, que a grande maioria das Entidades Parceiras encontrou dificuldade em recrutar professores com habilitações para o Ensino da Música, mas foi possível verificar que em localidades onde as autarquias estabeleceram contratos com os professores em vez do pagamento pontual, a qualificação foi quase ultrapassada, o que levou a concluir que quando as condições oferecidas são dignas, existem profissionais qualificados e disponíveis para desempenhar estas funções.

A Associação constatou que se encontram muitos professores licenciados em Ensino Básico (1.º Ciclo) no Ensino da Música, para o qual não têm habilitação, ou ainda noutros casos, quando a respectiva Direcção Regional de Educação chama a atenção ao Agrupamento e à Autarquia, uma outra Actividade de Enriquecimento Curricular, apelidada de “Expressão Musical”, “Oficina Musical” ou “Expressões”, vem substituir o Ensino da Música, o que, não havendo um perfil legal para estas outras actividades, qualquer currículo profissional serve, permitindo contratar professores sem habilitação adequada. A Associação verificou que para estas “novas” Actividades de Enriquecimento Curricular não se tinha elaborado nem divulgado à comunidade qualquer programa onde deveriam estar plasmados os seus princípios, objectivos, metodologias e recursos

necessários ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade, tal como foi sugerido no *Relatório Intercalar* da Comissão de Acompanhamento do Programa de 2007/2008.

Relativamente à articulação vertical, esta continuou a não se verificar, havendo até casos em que o conhecimento dos professores do 2.º Ciclo sobre as AEC, no seu Agrupamento, era praticamente nulo.

Apresentados os problemas, este relatório voltou a referir os que já constavam no anterior, acrescentando que é necessária uma análise das situações de “currículos relevantes”, em virtude de, mais uma vez, se terem encontrado muitos professores de Ensino da Música sem as habilitações exigidas e cujo currículo não foi analisado pela Comissão de Acompanhamento do Programa.

Como recomendações reiteraram-se as que constam nos relatórios anteriores, reforçando a necessidade de formação contínua dos professores do Ensino da Música, nomeadamente criando-se redes de formação de formadores, tendo em conta os diferentes perfis decorrentes da heterogeneidade da formação musical em Portugal.

Quanto ao relatório do ano lectivo de 2009/2010, o último a que tivemos acesso, reafirma a Associação supra referida a importância de um programa de acompanhamento centrado numa metodologia de supervisão pedagógica dos trabalhos dos técnicos, numa perspectiva formativa e em contexto.

Destaca-se a tendência, já manifestada no relatório anterior, de diminuição dos níveis “Insatisfatório” das aulas observadas e o aumento de níveis “Bom” e “Satisfatório”; a melhoria da qualificação dos técnicos, assim como do número destes com formação pedagógica, embora o número dos que têm formação musical insuficiente seja ainda muito preocupante.

Reitera-se a dificuldade na contratação de técnicos para o Ensino da Música com perfil adequado, o que tem contribuído para que as Entidades Promotoras proponham outras actividades. Mantém-se, assim, a situação de professores licenciados em Ensino Básico a dinamizarem Expressão Musical, Expressão Artístico-Musical, Expressões, entre outras.

Sublinha-se a pouca articulação vertical e horizontal e voltam a constar recomendações já expressas, relativamente à flexibilização dos horários, à melhoria dos espaços e dos materiais adequados, à verificação dos currículos dos técnicos, à necessidade de articulação horizontal e vertical, à formação dos técnicos, à necessidade de haver horas

para reuniões nos seus horários e à valorização do seu trabalho, nomeadamente através de remunerações condignas.

A Associação destaca, de modo muito notório, o facto de o sucesso da organização e desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular se ter tornado uma realidade, quando os Agrupamentos se constituem como Entidades Promotoras e accionam os seus instrumentos de autonomia na gestão do programa.

Para formarmos uma opinião o mais abrangente possível quisemos perceber quais são os constrangimentos e recomendações que outras Entidades ligadas ao Programa enumeram e assim, consultámos o Relatório elaborado pela Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) no final do ano de 2010, de onde destacamos alguns aspectos, nomeadamente: modalidade única de financiamento de três Actividades de Enriquecimento Curricular, sejam elas quais forem; a preocupação com a insuficiência de verbas para fazer face aos elevadíssimos custos da implementação do Programa; a falta de pessoal não docente para acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular; o recurso à flexibilização dos horários; desenvolvimento e a adequação de mecanismos de apoio que possibilitem uma melhor integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Actividades de Enriquecimento Curricular; a clarificação de atribuições e procedimentos, por parte das entidades promotoras e dos agrupamentos de escola.

Fomos analisar o *Relatório de Acompanhamento do Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular* elaborado pela Confederação Nacional das Associações de Pais, relativo ao ano lectivo de 2008/2009. Trata-se de um documento de difícil leitura em virtude de apresentar muitos dados de questionários aplicados aos Encarregados de Educação, que, por vezes, aparecem em percentagens, outras vezes em valores unitários. Destacamos, no entanto, alguns aspectos que se nos afiguraram mais compreensíveis.

Esta Confederação considera que o trabalho realizado nas Actividades de Enriquecimento Curricular tem contribuído de forma positiva para a melhoria da concretização dos princípios subjacentes ao Despacho n.º 14460/08, de 26 de Maio, que conduz à satisfação das famílias e à valorização da escola pública. Contudo, logo no ponto seguinte, vem referenciado que “os instrumentos de avaliação e recolha de dados (...) das informações emanadas pelos Professores Titulares de Turma, Técnicos das AEC’s, e peritos das várias Associações Profissionais, as alterações anuais de metodologia quanto

à apresentação do Relatório de Acompanhamento das AEC e a ausência de uma medida que possa quantificar a grandeza do impacto do acompanhamento que a CAP tem vindo a fazer ao programa não têm permitido um estudo aprofundado sobre a temática, uma vez que não se definem, de forma consistente, quais os parâmetros que se pretendem avaliar nem se acompanham as repercussões das análises realizadas nos anos anteriores traduzidas em recomendações constantes nos vários relatórios produzidos. Desta forma, não existindo um fio condutor que suporte o tratamento e análise de dados, os relatórios traduzem-se num conjunto de tabelas e numa produção, mal identificada, de recomendações, muitas delas repetidas em anos anteriores e outras ignoradas, sem se perceber o verdadeiro contributo da informação para a tomada de decisões” (CONFAP, 2008/2009, p.2).

O relatório mantém este tom crítico em relação ao acompanhamento do programa, parecendo esquecer que a própria Confederação tem o papel de parceiro institucional da Comissão de Acompanhamento do Programa. Pode, por exemplo, ler-se que “continua a verificar-se a existência de flexibilização nos horários, defendida por muitas Entidades Promotoras como resposta a vários constrangimentos na contratação de docentes, solução que tem como preocupação essencial o número de horas que conduzem à contagem de tempo de serviço docente e não visa directamente, como objectivo principal, as necessidades e os interesses das crianças. Esta determinação viola o regime facultativo instituído pelo Decreto-lei 6/2001 na frequência das AEC’s uma vez que a sua inserção no período curricular induz naturalmente a uma obrigatoriedade na sua adesão face à não existência de conciliação da vida familiar com os horários estabelecidos para as actividades curriculares. Adicionalmente, esta estratégia poderá influenciar negativamente as aprendizagens essenciais pelo facto de se colocarem as actividades lectivas em períodos menos adequados, preterindo-as em relação a um programa que pretende ser de regime facultativo e de ocupação dos tempos livres das crianças” (CONFAP, 2008/2009, p.2).

Na nossa opinião, não são apresentados dados empíricos que indiquem que a flexibilização dos horários das Actividades de Enriquecimento Curricular poderá influenciar negativamente as aprendizagens essenciais, conduzindo esta afirmação a duas leituras: as Actividades de Enriquecimento Curricular são tão pouco consideradas que apenas cumprem a função “de ocupação dos tempos livres das crianças”; e não se tomam em consideração os estudos realizados, que apontam para a importância e contributo da aprendizagem da Música no desenvolvimento da criança (apenas notamos este aspecto

por termos apresentado no Capítulo 1 alguns estudos que o evidenciam). Consideramos, pois, que o Ensino da Música, quando assumido por docentes com qualificação profissional adequada, só pode beneficiar a aprendizagem e, assim sendo, não encontramos inconveniente em que haja flexibilização de horário; pelo contrário, se houvesse a devida e necessária articulação curricular, as Actividades de Enriquecimento Curricular podiam ser uma mais-valia para as “aprendizagens essenciais”.

Numa parte II do documento é dada a conhecer a satisfação dos pais e encarregados de educação questionados, destacando desse aspecto o que consideramos mais relevante para os objectivos do nosso trabalho. Assim, referimos que 62 dos inquiridos (que representam 10% do total) assumiram a sua “não satisfação pelo funcionamento (das AEC), evidenciando como justificações mais frequentes a falta de professores e de formação pedagógica; má implementação do programa, incluindo a flexibilização do horário (23%); pouca motivação dos alunos e sua evolução das aprendizagens (19%)” (CONFAP, 2008/2009, p.4).

Salientamos que a percentagem de “ausências de respostas (...) relacionadas com a implementação do programa se situa, em média, nos 17%, sendo que a as taxas mais elevadas se registam nas questões relacionadas com o regime de funcionamento das AEC’s” (CONFAP, 2008/2009, p.5). Apesar de não ser uma percentagem elevada revela que há encarregados de educação que desconhecem o funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, apesar de os seus filhos as frequentarem.

Foram, neste relatório, apresentadas “350 sugestões para melhorar o actual modelo Escola a Tempo Inteiro”, verificando-se a “existência de uma preocupação por questões relacionadas com o funcionamento das actividades, nomeadamente no que concerne às estratégias adoptadas, à diversificação das actividades, à substituição dos professores, à eventual alteração de actividades, entre outras” (...) Existência de falta de recursos humanos de apoio, nomeadamente para substituições de professores das AEC’s e no acompanhamento dos intervalos. A necessidade de formação qualificada na área das relações interpessoais é também um factor de referência comum” (CONFAP, 2008/2009, p.6).

A Confederação apresenta uma extensa lista de conclusões e recomendações, nem sempre muito explícitas, como a que se segue (CONFAP, 2008/2009, p.7-10): “Verifica-se na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular uma dinâmica rígida e demasiado formatada aos tempos curriculares, que seguindo as orientações programáticas emanadas pelo Ministério, teve de prever, numa perspectiva de cumprimento

dos objectivos aí definidos, momentos de avaliação dos alunos e entrega da apreciação global aos pais e encarregados de educação. Adicionalmente, evidencia-se uma cada vez maior transferência de responsabilidades, no âmbito das áreas das Expressões (física/desportiva e musical), para os técnicos das Actividades de Enriquecimento Curricular, não garantindo, por conseguinte, que a sua prática seja um direito fundamental de todos os alunos, este reforçado na Lei de Bases da Educação Física e Desportiva (Lei 5/2007). A CONFAP reforça a indispensabilidade de aplicação de estratégias e metodologias diferentes das aplicadas em contexto de sala de aula que potencie aos alunos bem-estar e tranquilidade.” As restantes recomendações prendem-se com os espaços, o financiamento das AEC e outros aspectos que aqui omitimos por não focarem o Ensino da Música.

Por fim, quisemos analisar os relatórios das Direcções Regionais de Educação, tendo dado uma atenção mais pormenorizada ao que é referente ao ano lectivo de 2009/2010.

Neste, são destacados os espaços onde se desenvolvem as Actividades de Enriquecimento Curricular e os recursos materiais, os quais são, de uma maneira geral, considerados satisfatórios, havendo a registar que o espaço de sala de aula nem sempre é o mais apropriado para o Ensino da Música; o horário de funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular, que não contribuem para a fidelização os técnicos bem como à consecução da articulação horizontal e vertical.

Apesar das Direcções Regionais de Educação considerarem que o recurso à flexibilização dos horários podia resultar numa melhoria da articulação e na fidelização dos técnicos, este facto não é bem aceite pelos encarregados de educação (como se pôde constatar no relatório da CONFAP apresentado anteriormente).

As Direcções Regionais de Educação registaram também algumas situações em que a duração legalmente prevista para cada actividade não estava a ser cumprida, nomeadamente por dificuldades na contratação de técnicos com o perfil preconizado e na distribuição dos espaços, em particular nas escolas que funcionam em regime duplo, sendo apontada como uma fragilidade do programa o recrutamento e fidelização dos recursos humanos. “Também no Ensino da Música a falta de técnicos com o perfil constante do Despacho continua-se a fazer sentir o que implica, em muitas situações, a alteração da actividade (...) Sempre que a selecção de técnicos foi feita em parceria – Enti-

dade Promotora /Agrupamento – resultou numa maior adequação do seu perfil” (DRE, 2009/2010, in Relatório da CAP, 2010, p.73).

Nota-se, neste documento, que a inclusão das Actividades de Enriquecimento Curricular nos planos curriculares ainda não se verificava, havendo, no entanto, uma maior consciência de que estas devem fazer parte do Plano Anual de Actividades e do Projecto Educativo. Constata-se que as planificações pré-concebidas pelas Entidades Promotoras apresentam, em alguns casos, desvios em relação ao preconizado nas Orientações Programáticas, situação que as Direcções dos Agrupamento têm vindo a tentar melhorar.

Como soluções são apresentadas as que constam nos relatórios da Comissão de Acompanhamento do Programa e nos restantes relatórios analisados, pelo que não iremos de novo referenciá-las.

A terminar este ponto do nosso trabalho, salientamos que é com preocupação que damos conta dos múltiplos problemas que acompanham o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente o Ensino da Música. Como causa principal é apontada sistematicamente a qualificação profissional dos técnicos, contudo, a definição do seu perfil está bem patente na legislação em vigor, pelo que nos causa apreensão que pessoas pouco qualificadas continuem a assumir esta actividade. No ponto seguinte deste capítulo vamos, precisamente, analisar a legislação em vigor sobre o assunto.

2.5. Perfil, critérios de selecção e contratação dos técnicos

Como já demos conta anteriormente, em 2006, através do Despacho n.º 12591, de 16 de Junho, a tutela estabeleceu as regras de actuação para as Actividades de Enriquecimento Curricular e definiu as orientações a implementar no ano lectivo de 2006/2007: consolidação do prolongamento do horário das escolas e a generalização dessas Actividades.

Com excepção do Apoio ao Estudo, as restantes Actividades deviam ser desenvolvidas por profissionais com perfil adequado e formação compatível, no entanto, pelas avaliações feitas regularmente, nomeadamente ao Ensino da Música, constata-se que

continua uma falha substancial neste ponto. Também os perfis dos professores do Ensino da Música observados, a nível nacional, no ano lectivo 2007/2008, indicaram que apenas 22% dos docentes tinham habilitações profissionais; 40% tinham formação musical insuficiente ou não tinham qualquer tipo de formação musical; 66% dos professores visitados não tinham formação pedagógica. É “apenas no Ensino da Música que encontramos professores que referem possuir o 12.º ano do ensino secundário... no Ensino da Música, apesar dos docentes possuírem pelo menos qualificação e currículo relevante para assegurar a actividade, encontram-se as qualificações académicas mais baixas... O Diploma por escola especializada e currículo relevante são as habilitações mais referidas” (CAP, 2008, p.10, 54).

Procedemos à análise da legislação em vigor com o intuito de perceber qual o perfil exigido aos técnicos de Ensino da Música: o mais recente normativo sobre esta matéria (Despacho n.º 8683/11, que republicou o Despacho n.º 14460/2008, de 15 de Maio) destina a secção III à definição do Ensino da Música e, para além de legislar (no Artigo 15.º) com quem devem as Entidades Promotoras celebrar os acordos de colaboração, no Artigo 16.º estabelece tal perfil. Refere-se, no seu ponto 1, que esses técnicos “devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no ensino básico ou secundário”. No ponto dois, acrescenta-se que “podem ainda deter as seguintes habilitações: a) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano; b) Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música; c) Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência; d) Outros profissionais com currículo relevante”. No ponto 3 esclarece-se que “a contratação de profissionais referidos na alínea d) carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar e atribuir ou não relevância ao currículo respectivo”.

Apesar do ponto 1 referir a necessidade da qualificação profissional ou própria, o que subentende um curso superior com ou sem profissionalização, consideramos que os restantes pontos, principalmente a alínea d), permitem que qualquer pessoa possa vir a ser um técnico do Ensino da Música. Não estando definido o que pode ser um “currículo relevante”, podemos encontrar técnicos sem as devidas qualificações, não só ao nível dos conhecimentos musicais, como também a nível pedagógico, facto que tem sido corroborado nos relatórios da APEM. Ainda mais grave se torna a situação quando sabemos, pelos vários relatórios que constituíram o ponto anterior deste capítulo, que o ponto 3 deste Despacho não está a ser cumprido.

Na nossa opinião, seria fundamental que o ponto 1 fosse o único a determinar o perfil destes técnicos, tanto mais que há muitos docentes de Educação Musical do 2.º e 3.º Ciclos, com profissionalização, que não têm tido colocação, como se pode constatar pela informação disponibilizada no Ministério da Educação. Consideramos que, se as contratações fossem mais condignas e os critérios de selecção mais justos e de acordo com o estipulado pela tutela, teríamos um Ensino da Música devidamente valorizado.

Quanto à contratação destes técnicos, consultámos o Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro, em que se “estabelece que os Municípios podem, na sequência de um processo de selecção, celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com profissionais especialmente habilitados para o efeito, tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular. Mostra-se, pois, necessário, disciplinar o procedimento aplicável ao recrutamento dos técnicos que preencham os requisitos considerados indispensáveis para desempenhar as funções”. O normativo em análise explicita o objecto, o âmbito de aplicação, por que legislação se rege o contrato de trabalho e a duração do mesmo (contrato de trabalho a termo resolutivo) e estabelece as normas do procedimento e critérios de selecção, referindo a aplicação informática concebida pela Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Apesar de todo este suporte legal, cabe ao Município, quando é a Entidade Promotora, a publicitação do concurso em jornais nacionais e regionais. Terminado o período de inscrição, o Município procede ao apuramento e selecção dos candidatos à contratação e elabora uma lista de ordenação, a qual, desde que contenha candidatos que cumpram os requisitos e perfil exigidos em número superior às vagas publicitadas, se considera como reserva de recrutamento até ao final do respectivo ano escolar. O processo é idêntico para as outras Entidades Promotoras. O contrato de trabalho é celebrado então com a referida Entidade.

Quanto às remunerações, ainda que estejam definidas pelo Despacho n.º 14460/2008, o estipulado na lei é alvo de variadíssimas interpretações, apesar de ser claro na legislação: “4. O valor mínimo das remunerações dos professores afectos às actividades de enriquecimento curricular em horário completo não pode ser inferior ao do índice 126 da carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, quando possuem habilitação igual à licenciatura e ao índice 89 nos restantes casos, devendo para os casos de horários incompletos ser calculado um valor por hora lectiva (tempo lectivo de quarenta e cinco minutos) proporcional aos índices referidos.”

Dado o exposto, pretendemos dedicar uma parte da nossa investigação empírica à verificação de critérios de selecção solicitados por diferentes Entidades Promotoras de vários pontos do país, de forma a perceber se os mesmos estão de acordo com o estipulado nos normativos em vigor.

Esta preocupação de verificação dos critérios prende-se com o facto de considerarmos que, caso não seja cumprido o que está legislado, pode constituir um factor explicativo do afastamento dos docentes devidamente qualificados para o Ensino da Música, das Actividades de Enriquecimento Curricular. Se, de entre os critérios de selecção solicitados, forem manifestamente preteridos os que se prendem com as habilitações profissionais (o que contraria toda a legislação e recomendações que estão expressas nos diferentes relatórios que tivemos oportunidade de analisar), então, os docentes devidamente qualificados para o Ensino da Música também são preteridos em relação a outros.

No seu conjunto, os dois capítulos que constituem a primeira parte deste trabalho, estabelecem o enquadramento teórico do nosso estudo empírico e é com base neles que vamos expor, nos capítulos seguintes, a nossa problemática.

PARTE II

Investigação empírica

Planificação da investigação

“Quanto mais aprendemos sobre o mundo, quanto mais profundo o nosso conhecimento, mais específico, consistente e articulado será o nosso conhecimento do que ignoramos - o conhecimento da nossa ignorância”

Karl Popper, *As origens do conhecimento e da ignorância*

O desenvolvimento deste estudo assenta no princípio de que todas as crianças do 1.º Ciclo devem ter acesso a um currículo que contemple o Ensino da Música e esse currículo pretende-se que seja significativo e bem estruturado, o que passa por ser ministrado por professores devidamente qualificados.

Assim sendo, o papel da Música merece uma reflexão profunda no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, tanto mais que sabemos as funções que esta ocupa na sociedade e o contributo que pode ter no desenvolvimento da criança, como refere Moreno (1979, 174), “la música despierta en el niño impulsos creadores, dirige su mente a buscar nuevos canales de su propia expresión, renovando de esta forma, su actividade mental; actúa directamente sobre sus emociones y tiene una íntima conexión con el estímulo psíquico o físico de sus afectos”.

Realizada a revisão da literatura que nos elucidou, por um lado, sobre alguns modelos de ensino/aprendizagem da Música e, por outro lado, sobre o enquadramento legal e curricular das Actividades de Enriquecimento Curricular; as orientações programáticas e o perfil dos técnicos do Ensino da Música; e os resultados dos relatórios elaborados por várias entidades responsáveis pelo acompanhamento destas actividades, cabe-nos agora explicitar a nossa investigação empírica, que concretiza a segunda parte desta dissertação e que tem dois propósitos. O primeiro, consiste em perceber quais são os critérios de selecção mais requeridos pelas Entidades Promotoras das Actividades de Enriquecimento Curricular para a contratação dos técnicos do Ensino da Música; o segundo propósito é conhecer o perfil destes docentes num contexto escolar, nomeadamente o que os caracteriza e como orientam a sua prática lectiva.

Nos próximos dois capítulos apresentamos a problemática, a planificação da investigação, os instrumentos usados, os procedimentos realizados para a recolha de dados, os resultados obtidos e a sua análise.

A constatação da existência de constrangimentos sucessivamente apontados nos diversos relatórios da Comissão de Acompanhamento do Programa ao Ensino da Música no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, sempre conducentes, entre outros aspectos, à falta de formação dos professores desta área, leva-nos a formular o seguinte problema:

Que critérios de selecção são requeridos aos docentes para leccionar o Ensino da Música e que percepções têm os mesmos das orientações da tutela e dos modelos de ensino/aprendizagem da Música?

Este problema justifica-se se partirmos do princípio que, se os critérios de selecção propostos pelas Entidades Promotoras das Actividades de Enriquecimento Curricular não derem primazia às habilitações profissionais dos docentes de Música, então continuam a ser contratados professores pouco habilitados para leccionar esta área, apesar de a legislação em vigor determinar qualificações específicas, o que pode acarretar um possível desconhecimento das orientações da tutela em torno desta actividade, bem como dos modelos de ensino/aprendizagem da Música. Tal desconhecimento constitui parte dos constrangimentos sucessivamente apontados ao Ensino da Música, como constam nos vários relatórios que tivemos ocasião de referir no capítulo 2.

Dado o exposto, estabelecemos os seguintes objectivos:

Objectivo 1- Perceber se as orientações da tutela estão a ser respeitadas, por parte das Entidades Promotoras, no que concerne à contratação dos docentes do Ensino da Música, começando pela definição dos critérios de selecção dos mesmos e se há diferenças de requisitos consoante a Entidade que os contrata, em termos de:

- Habilitações profissionais, conforme o previsto no Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho e classificação académica;

- Tempo de serviço nas AEC (na área territorial da Entidade Promotora; fora da área territorial) e tempo de serviço de ensino;
- Continuidade pedagógica;
- Remuneração.

Objectivo 2- Compreender o perfil dos professores do Ensino da Música e verificar quais os conhecimentos e percepções que têm relativamente:

- Às orientações da tutela para o Ensino da Música;
- Aos modelos de ensino/aprendizagem e se se orientam por eles nas planificações das suas aulas;
- Aos objectivos que consideram mais relevantes para o Ensino da Música;
- À articulação vertical e horizontal.

Objectivo 3- Perceber como é que estes docentes planificam as suas aulas, mais concretamente:

- Se têm em conta alguma orientação teórica para o Ensino da Música;
- Se se orientam pelas planificações enviadas pelo agrupamento, por manuais escolares ou de outro tipo;
- Quais os aspectos em que sentem mais facilidade e dificuldade.

Para concretizar os objectivos apresentados, a nossa investigação compreendeu dois estudos: um, consistiu numa análise dos critérios de selecção propostos por várias Entidades Promotoras; outro, consistiu na caracterização da realidade do Ensino da Música num contexto escolar.

Tais estudos realizaram-se em simultâneo, tendo decorrido entre os meses de Março de 2011 e Março de 2012.

Para melhor se percepcionarem estes estudos elaborámos o quadro seguinte, onde constam os objectivos, as acções a realizar para cada um e a calendarização:

Quadro 5
Plano de investigação

Objectivos	Estudos	Acções	Calendário
1 Perceber se as orientações da tutela estão a ser respeitadas, por parte das Entidades Promotoras, no que concerne à contratação dos docentes do Ensino da Música, começando pela definição dos critérios de selecção dos mesmos e se há diferenças de requisitos consoante a Entidade que contrata	1 Critérios de selecção para a contratação de docentes do Ensino da Música	Recolha de critérios de selecção propostos por várias Entidades Promotoras	Entre Agosto e Setembro de 2011
		Construção de instrumentos para análise dos dados recolhidos; Análise dos dados recolhidos e aferição dos resultados	Entre Dezembro de 2011 e Março de 2012
2 Compreender quais os conhecimentos e percepções que os professores de Ensino da Música têm, relativamente aos modelos de ensino/aprendizagem da Música e às orientações da tutela. 3 Perceber como é que os docentes planificam as suas aulas.	2 Conhecimento da realidade do Ensino da Música num Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra	Elaboração do guião de entrevista semi-estruturadas; - Realização de entrevistas aos docentes que constituem a amostra; - Construção de grelhas para análise dos dados recolhidos	Entre Outubro e Novembro de 2011
		Análise de conteúdo das entrevistas e elaboração de grelhas de categorização por unidades de registo e aferição das conclusões.	Entre Janeiro de 2012 e Março de 2012.

3.1. Primeiro estudo

Critérios de selecção para contratação de docentes do Ensino da Música.

No primeiro estudo, procedemos à análise de quarenta e dois critérios de selecção de candidatos ao Ensino da Música requeridos por várias Entidades Promotoras das Actividades de Enriquecimento Curricular para a contratação de docentes desta área, porque, conforme explicitado anteriormente, a leitura dos vários relatórios da Associação Portuguesa de Educação Musical e da Comissão de Acompanhamento do Programa indiciam que estes professores são os menos qualificados relativamente aos das outras Actividades. Mais indicam que existe uma grande dificuldade em contratar docentes com as habilitações profissionais para esta área de ensino.

Tomando como ponto de partida a pesquisa feita na primeira parte deste trabalho, percebe-se que foi estipulado pela tutela que o Ensino da Música no 1.º Ciclo passasse a ser leccionado por professores especializados na área. Para tal, foram definidos os perfis de docentes e elaboradas as Orientações Programáticas para servir de suporte às práticas

lectivas. Apesar destas directivas ministeriais, nem sempre se encontram professores devidamente qualificados e especializados em Música neste ciclo de ensino, como é referenciado nos vários relatórios que tivemos ocasião de analisar. Então, duas possibilidades se colocam: a Entidade Promotora converte o Ensino da Música noutra Actividade, ou a Música é ministrada por docentes cientificamente e /ou pedagogicamente pouco preparados para a tarefa.

Apesar da alegada dificuldade na contratação de docentes habilitados para o Ensino da Música, parecem existir professores qualificados de Educação Musical, que anualmente permanecem sem colocação.

Esta informação foi obtida nas listas de não colocação do Concurso Nacional de docentes do Ensino Pré-escolar, Básico e Secundário, nos grupos 250 e 610 (Educação Musical/Música, respectivamente), que podem ser consultadas na plataforma concursal da Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação.

Perante este facto, podemos questionar por que razão se afirma que não há docentes devidamente qualificados para leccionar Ensino da Música no 1.º Ciclo, ainda mais quando sabemos, pela análise efectuada à legislação em vigor, que o tempo de serviço a leccionar neste ciclo é contado para efeitos de progressão na carreira. O que os afasta das Actividades de Enriquecimento Curricular? Será que as Entidades Promotoras procuram estes profissionais?

Está explícito, em vários relatórios que tivemos ocasião de analisar, que as condições de trabalho nas Actividades de Enriquecimento Curricular nem sempre são as mais condignas, nomeadamente as remunerações e as deslocações constantes entre as escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento, com os custos a serem suportados pelos docentes; a precariedade do vínculo laboral; horários reduzidos e falta de materiais necessários para o trabalho da Música, são também alguns dos constrangimentos que poderão afastar os docentes qualificados deste ciclo de ensino. No entanto, podemos supor que estas não são as únicas razões que os afastam do trabalho das Actividades de Enriquecimento Curricular, mas sim, em muitas circunstâncias, os critérios que são estabelecidos pelas Entidades Promotoras para a sua selecção e contratação.

Como se pode ler no relatório de 2008 da Associação Portuguesa de Educação Musical, o facto de haver (naquele ano e num universo de 70 visitados) 15 docentes de

Ensino da Música devidamente qualificados e 55 docentes com formação musical insuficiente ou sem qualquer tipo de formação musical, resulta do processo de admissão dos candidatos, que nem sempre cumpre as regras estabelecidas pela tutela.

Das várias visitas que esta Associação fez a muitas escolas no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular – Ensino da Música, foi possível concluir que quando os professores têm experiência e formação adequada e estão enquadrados por Entidades parceiras responsáveis, desenvolvem um trabalho com um nível muito satisfatório de qualidade (APEM, 2007).

Estes resultados vêm ao encontro dos nossos propósitos de análise e de estudo.

Uma vez que há Entidades Promotoras que propõem as Actividades Lúdico-Expressivas, onde se pode inserir o Ensino da Música, considerámo-las também na nossa análise, pelo que vamos explicitar a implementação legislativa das Actividades Lúdico-Expressivas por parte da tutela.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, que procede a algumas alterações e republica o Despacho n.º 14460/2008, no ponto 1, e referindo o ponto 9 do Despacho n.º 14460/2008, vem acrescentar uma alínea f) onde surgem como Actividades de Enriquecimento Curricular as designadas Actividades Lúdico-Expressivas.

O objecto destas, mencionado no Artigo 18.º A na secção IV do Despacho n.º 8683/2011, é o seguinte: “1- As Actividades Lúdico-Expressivas devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação; 2 - Estas actividades poderão ter um carácter rotativo e permitir a escolha por parte do aluno”.

Como perfil dos técnicos das Actividades Lúdico-Expressivas, o referido Despacho no seu Artigo 18.º-B, define: “1- Os técnicos de Actividades Lúdico-Expressivas no âmbito do presente programa devem possuir uma das seguintes habilitações: a) Formação profissional ou especializada para a docência na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico; b) Habilitação profissional ou própria para a docência da disciplina do currículo do ensino básico que coincida com a actividade a desenvolver; c) Licenciatura nas áreas coincidentes com as actividades a desenvolver. 2 - Os técnicos das Actividades Lúdico-Expressivas podem ainda deter as seguintes habilitações: a) Formação específica nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das Tecnologias de Informação e

Comunicação (TIC); b) Percurso profissional relevante nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das TIC. 3 - A contratação de profissionais referidos no ponto anterior carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar e atribuir ou não relevância ao currículo respectivo”.

Objectivo

Recordamos que o objectivo deste estudo foi perceber se as orientações da tutela estão a ser respeitadas, por parte das Entidades Promotoras, no que concerne à contratação dos docentes do Ensino da Música, começando pela definição dos critérios de selecção dos mesmos e se há diferenças de requisitos consoante a Entidade que os contrata, em termos de:

- Habilitações profissionais, conforme o previsto no Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho e classificação académica;
- Tempo de serviço das AEC (na área territorial da Entidade Promotora; fora da área territorial) e tempo de serviço de ensino;
- Continuidade pedagógica;
- Remuneração.

Procedimentos

Para concretizarmos o referido objectivo, procedemos a uma recolha dos critérios que as Entidades Promotoras determinam para legitimar a seriação dos candidatos e a posterior contratação.

Essa recolha foi realizada aleatoriamente em concursos a decorrer em várias zonas do país, através da plataforma concursal da Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação, no espaço definido para os concursos das Actividades de Enriquecimento Curricular, durante os meses de Agosto de 2011 e Setembro de 2011.

Instrumento

De modo a registarmos os dados recolhidos, construímos uma grelha que apresenta, para cada Entidade Promotora os critérios de selecção e os pesos atribuídos: a habilitação profissional conforme o previsto no Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, o tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular (dentro e fora da área territorial da Entidade Promotora requerente), o tempo de serviço de ensino, a continuidade pedagógica, a classificação académica, a actividade a desenvolver, e a remuneração (cf. Figura 2).

Figura 2
Estrutura da grelha para análise do critério de selecção e peso atribuído

Entidade Promotora	Habilitação profissional	Tempo de serviço nas AEC,		Tempo de serviço de ensino	Continuidade pedagógica	Classificação académica	Actividade a desenvolver	Remuneração
		Na área territorial da EP	Fora da área territorial da EP					

3.2. Segundo estudo

Conhecimento da realidade do Ensino da Música num Agrupamento de Escolas do Distrito de Coimbra.

Para nos situarmos na problemática do Ensino da Música no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, incidimos uma parte da nossa revisão da literatura nos modelos de ensino /aprendizagem da Música propostos por alguns pedagogos musicais, por acreditarmos que o conhecimento e a opção dos modelos adequados constituem factores relevantes para o sucesso de uma aula desta natureza.

As actividades que o aluno desenvolve nas aulas vão contribuir para as suas perspectivas musicais e por isso consideramos fundamental que o Ensino da Música seja concretizado através de aprendizagens significativas, estruturantes, sem as quais dificilmente se chega a uma verdadeira compreensão musical. Como refere Caspurro (1996, p.99). “A organização do conhecimento no tipo de sequência informativa requer um posicionamento fundamental da parte dos professores: a conceptualização da própria

música, da sua natureza como arte. É evidente que isto influencia decisivamente as concepções curriculares, para já não falar das atitudes pedagógicas no terreno actuante”.

Para além deste aspecto, na revisão da literatura concentramo-nos na perspectiva histórica, normativo-legal e curricular da implementação do programa das Actividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A leitura dos vários relatórios elaborados pela Associação Portuguesa de Educação Musical e pela Comissão de Acompanhamento do Programa indicam-nos que os professores do Ensino da Música são os menos qualificados comparativamente com os docentes das outras actividades e são os que mais referem desconhecer as orientações programáticas. É também nesta actividade que se têm vindo a registar mais problemas ao nível das estratégias pedagógicas conducentes à aprendizagem, ao desenvolvimento da autonomia e hábitos de trabalho.

As referidas Entidades têm vindo a formular um conjunto de recomendações que se mantêm praticamente as mesmas desde a implementação do programa, como tivemos oportunidade de destacar no capítulo 2 desta dissertação, e que passam por um maior envolvimento e responsabilização dos Agrupamentos no recrutamento, integração e na gestão dos professores, bem como na organização da articulação vertical e horizontal, e na planificação das actividades.

Dado que, desde a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular já decorreram vários anos lectivos, pretendemos, com este segundo estudo, investigar a realidade do Ensino da Música num Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra, de modo a apurarmos quais são os critérios de selecção para a contratação destes docentes, o seu perfil, que conhecimento referem ter das orientações da tutela e dos modelos de ensino/aprendizagem da Música, como planificam as suas aulas e como descrevem as suas práticas lectivas.

Objectivos

Recordamos que um dos objectivos deste estudo era compreender o perfil dos professores do Ensino da Música e verificar quais os conhecimentos e percepções que têm relativamente:

- Às orientações da tutela para o Ensino da Música;

- Aos modelos de ensino/aprendizagem e se se orientam por eles nas planificações das suas aulas;
- Aos objectivos que consideram mais relevantes para o Ensino da Música;
- À articulação vertical e horizontal.

O segundo objectivo era perceber como é que estes docentes planificam as suas aulas, mais concretamente:

- Se têm em conta alguma orientação teórica para o Ensino da Música;
- Se se orientam pelas planificações enviadas pelo agrupamento, por manuais escolares ou de outro tipo;
- Quais os aspectos em que sentem mais facilidade e dificuldade.

Contexto

A investigação teve, como ponto de partida, um Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra, composto por um total de catorze escolas do 1.º Ciclo, dez Jardins de Infância e a Escola-sede do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

A escolha deste Agrupamento deveu-se ao facto de ser o local de trabalho da investigadora, e assim tornar-se mais fácil a realização do estudo. A investigadora é professora no Agrupamento, onde lecciona Ensino da Música numa das catorze escolas do 1.º Ciclo. É licenciada em Música e possui 20 anos de serviço a leccionar Educação Musical/Música no 2.º e 3.º Ciclos. Concorreu pela primeira vez para o 1.º Ciclo, tendo sido colocada para leccionar Actividades Lúdico-Expressivas (onde se encontra integrado o Ensino da Música, dividindo o tempo semanal com a Expressão Plástica), por concurso lançado pelo Agrupamento de Escolas.

Para um melhor entendimento do contexto do estudo e de forma a compreendermos a importância que é atribuída ao Ensino da Música por parte deste Agrupamento, procedemos a uma leitura dos documentos estratégicos que definem toda a sua política. No entanto, encontrámos uma dificuldade que nos impossibilitou de concretizar por completo esta intenção. Até à data, mês de Março de 2012, encontram-se em fase de actualização o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades do ano lectivo de 2011/2012. Tal facto prende-se com as alterações legislativas que se têm vindo a verificar, que obrigam a mudanças nestes documentos.

No que respeita às Actividades de Enriquecimento Curricular, estas não se encontravam muito explicitadas nos documentos dos anos anteriores, uma vez que a Entidade Promotora era a Câmara Municipal e não o Agrupamento. Só a partir do ano lectivo de 2011/2012 é que se verificou a mudança da Entidade.

Pelo exposto, só foi possível analisar o Projecto Educativo do Agrupamento, o Projecto Curricular do Agrupamento e o Plano Estratégico e Orientações para o ano lectivo 2011/2012.

O Projecto Educativo para o período de 2009 a 2013, é um documento que estabelece a própria identidade do Agrupamento, apresentando a caracterização do contexto, dos recursos humanos, dos objectivos e as metas gerais, contudo, o Ensino da Música, especificamente para o 1.º Ciclo, não constitui um ponto de referência. É no Projecto Curricular do Agrupamento, que é elaborado de acordo com o Currículo Nacional e o Projecto Educativo, que são determinadas as prioridades da instituição e as competências essenciais e transversais, que servem de base aos conteúdos de cada área curricular. São contemplados os critérios de distribuição de serviço lectivo, o desenho curricular dos diferentes ciclos (carga lectiva), a organização das aulas (blocos), o regime de funcionamento do desdobramento das aulas, as competências gerais dos ciclos e conteúdos das áreas curriculares.

Explicita ainda as orientações para os apoios educativos, para os planos específicos de intervenção na sala de aula, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, para as áreas curriculares não disciplinares e Tecnologias de Informação e Comunicação, os critérios de avaliação e o regime de funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular. Neste documento e no Plano Estratégico e Orientações para o ano lectivo 2011/2012, são apresentadas as Actividades de Enriquecimento Curricular a desenvolver e a duração de cada uma.

Assim, as actividades a desenvolver nos quatro anos de escolaridade são: Ensino do Inglês, Actividade Física, Actividades Lúdico-Expressivas (Expressão Musical e Expressão Plástica) e Apoio ao Estudo.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, que procede a algumas alterações e republica o Despacho n.º 14460/2008, no ponto 1, e referindo o seu ponto 9, vem acrescentar uma alínea f) onde surgem, como Actividades de Enriquecimento Curricular, as designadas Actividades Lúdico-Expressivas, que, no caso deste Agrupamento, optou por incluir neste grupo o Ensino da Música e a Expressão Plástica. Tal opção prendeu-

se como facto de ser mais fácil contratar técnicos com o perfil adequado para leccionar as referidas Actividades, do que para Ensino da Música, contrariando o que até ao presente ano lectivo era prática nestas escolas do 1.º Ciclo: as Actividades de Enriquecimento Curricular estavam a cargo do Município e eram atribuídos noventa minutos semanais ao Ensino da Música, para qualquer ano de escolaridade.

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, no seu Artigo 18.º, define a duração semanal das Actividades de Enriquecimento Curricular e no ponto 1 determina que o Ensino da Música será entre noventa e cento e trinta e cinco minutos. Porém, pertencendo esta actividade ao grupo das Actividades Lúdico-Expressivas, na Secção IV, Artigo 18.º- D, é mencionado que a duração semanal destas é fixada entre cento e trinta e cinco minutos semanais e duzentos e setenta minutos semanais.

O Agrupamento em questão optou por atribuir ao Ensino da Música noventa minutos semanais para as turmas de 1.º e 2.º anos, completando com noventa minutos semanais de Expressão Plástica, perfazendo cento e oitenta minutos semanais para os anos referidos; contudo, para as turmas dos 3.º e 4.º anos, atribuiu quarenta e cinco minutos ao Ensino da Música e noventa minutos à Expressão Plástica, perfazendo, assim, o mínimo de tempo semanal estipulado por lei para as Actividades Lúdico-Expressivas: cento e trinta e cinco minutos. Esta opção foi tomada para facilitar a elaboração dos horários dos alunos, uma vez que os quarenta e cinco minutos de Ensino da Música nas turmas dos 3.º e 4.º anos completam-se com os quarenta e cinco minutos de Inglês. Tais dados constam no quadro seguinte:

Quadro 6

Duração de cada Actividade de Enriquecimento Curricular no Agrupamento

Actividade		Duração semanal
Apoio ao Estudo		90 m
Actividade Física e Desportiva		90 m
Ensino do Inglês		90 m (1.º e 2.º anos) e 135 m (3.º e 4.º anos)
Actividades Lúdico-Expressivas	1.º/2.º anos	Expressão Musical (90 m) e Expressão Plástica (90 m) = 180 m
	3.º/4.ºanos	Expressão Musical (45 m) e Expressão Plástica (90 m) = 135 m

As Actividades de Enriquecimento Curricular realizam-se em cada estabelecimento entre as 16:00 horas e as 17:30 horas e, para algumas turmas, um dia por semana, entre as 9:00 horas e as 10:30 horas ou entre as 14:00 horas e as 15:30 horas. Desenvolvem-se, preferencialmente nas instalações escolares, podendo, no entanto, a Actividade

Física e Desportiva, decorrer noutros espaços, mediante parcerias estabelecidas com associações desportivas locais.

À semelhança do que tem acontecido nos anos lectivos anteriores, praticamente todos os alunos matriculados nas escolas inscreveram-se nestas actividades distribuindo-se do modo que se pode ler no seguinte quadro.

Quadro 7

Número de alunos inscritos em cada AEC, por ano de escolaridade, no Agrupamento

Actividade	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
Ensino do Inglês	182	192	210	178	758
Actividade Física	182	188	210	178	758
Actividades Lúdico-Expressivas	182	188	210	178	758
Actividade Desportiva	182	188	210	178	758

A coordenação e supervisão pedagógica das Actividades de Enriquecimento Curricular ficaram a cargo da Adjunta da Direcção do Agrupamento e do Coordenador do Departamento do 1.º Ciclo. Os Professores Titulares de Turma e Coordenadores de Estabelecimento procedem à supervisão ao nível das turmas/escolas.

A colocação de professores obedece ao perfil definido pelo Despacho n.º 14460/2008 (II Série), de 26 de Maio; ao Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho e ao Decreto-lei n.º 212/2009 de 3 de Setembro.

Considerando a data do concurso para contratação de professores/técnicos das AEC, decidiu a Direcção do Agrupamento de Escolas aprovar/homologar os seguintes critérios para a selecção dos professores: (1) Habilitação profissional de acordo com o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho; (2) Graduação Profissional; (3) Experiência de trabalho nas AEC no concelho de Cantanhede; (3) Experiência de trabalho nas AEC. O Critério de desempate era o número de dias de serviço cumpridos nas Actividades de Enriquecimento Curricular.

O primeiro concurso foi lançado com os critérios acima referidos, mas foi anulado e repetido com novos critérios de selecção, por decisão da Direcção Regional de Educação do Centro. Assim, para contratação de técnicos para leccionar as Actividades Lúdico-Expressivas, o Agrupamento definiu, para o 2.º Concurso, os seguintes critérios:

“De acordo com os critérios de ordenação e método de selecção definidos e publicados no site do Agrupamento, indique: 6.1.1.Habilitação: A Habilitação Profissional que possui insere-se

em que ponto 1 ou 2 do art.º18.º B, do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho? (indique o respectivo ponto); Qual a Classificação que possui? (resposta numérica); (pontuação máxima: 25 pontos). 6.1.2. Formação Profissional: Qual o número de horas que possui em acções de formação e aperfeiçoamento profissional específicas da área em que se candidata creditadas por DRE, ME, CCPFC/AC (horas de formação acumuladas): (resposta numérica) (Pontuação Máxima:25 pontos); 6.1.3. Experiência Profissional: Qual o número de dias de serviço contabilizados ate 31/8/2010? (resposta numérica). (Pontuação máxima: 35 pontos); 6.1.4. Avaliação de desempenho. Com avaliação positiva? (pontuação máxima: 15 pontos)”.

(DGRHE, 2011, plataforma de concurso das AEC).

Pelo exposto se conclui que o Agrupamento pretendeu ter em conta as habilitações dos candidatos, a classificação, a experiência profissional, as horas de formação e a avaliação de desempenho. Os critérios eram claros e conducentes a um concurso transparente. Foram, desta forma, colocados os técnicos das Actividades Lúdico-Expressivas que integram a nossa amostra.

Ainda da leitura do documento Projecto Curricular do Agrupamento, verifica-se que o acompanhamento dos alunos é feito por professores/técnicos com distribuição de serviço para o efeito. A vigilância dos recreios é assegurada apenas pelos professores/técnicos das Actividades de Enriquecimento Curricular, quando o estabelecimento não tem assistentes operacionais ao seu serviço. Nas escolas onde existem estes recursos, os técnicos têm a sua colaboração na vigilância dos alunos.

Para cada Actividade de Enriquecimento são disponibilizadas planificações orientadoras, elaboradas pelos coordenadores de Departamento do Agrupamento; em cada escola há um livro de sumários por turma.

Nestas actividades o aluno tem o dever de assiduidade e pontualidade, e, sem motivo válido, a sua interrupção não é permitida. Não sendo actividades curriculares, pode haver um reforço das estratégias lúdicas. No entanto, os alunos devem respeitar as regras e manter um comportamento adequado, com respeito pelos colegas e pelos professores/técnicos e assistentes operacionais, aplicando-se também aqui os Critérios de Actuação Comuns e o que o Estatuto do Aluno (Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro) prevê, em termos de medidas correctivas ou sancionatórias.

Além dos recursos materiais de que as escolas dispõem, podem ser solicitados aos alunos alguns materiais/equipamentos específicos para desenvolvimento das activida-

des, tal como cadernos, livros ou outros. Para Expressão Musical pode ser solicitada a aquisição de uma flauta pelo professor desta área expressiva.

Para cada um dos alunos é preenchida uma ficha de avaliação para ser entregue ao Encarregado de Educação, no final de cada período.

A avaliação do programa das Actividades de Enriquecimento Curricular é feita no Projecto de Auto-avaliação deste Agrupamento “Observatório de Qualidade das Práticas”.

Analisado o Plano Anual de Actividade de 2010/2011, que foi elaborado nos pressupostos que serviram como referência à elaboração do Projecto Educativo do Agrupamento e resulta da articulação das propostas apresentadas pelas várias estruturas da comunidade escolar, não encontramos referência ao Ensino da Música. Por outro lado, não tivemos acesso à planificação das Actividades do ano de 2011/2012, por ser esse um dos documentos que se encontra em fase de actualização.

Foi-nos dado observar o Plano de Actividades de 2011/2012 proposto por uma escola do 1.º Ciclo pertencente ao Agrupamento. Constatámos que se envolveram todas as Actividades de Enriquecimento Curricular, incluindo as Lúdico-Expressivas, nas várias actividades que decorrem ao longo do ano lectivo, em que se apresentam, como dinamizadores, todos os professores, incluindo os das Actividades de Enriquecimento Curricular e que são as seguintes:

- A abertura do ano lectivo;
- O Magusto, com leituras, dramatização da lenda de S. Martinho, elaboração de cartazes, realização de actividades lúdicas, tais como entoar canções, desenhar e pintar, fazer trabalhos com castanhas;
- A Festa de Natal, com a pesquisa/leitura de textos, recitação de poesia, ensaio e apresentação de peça (s) de teatro, canções (coro de Natal), execução de trabalhos plásticos alusivos à época, construção de uma árvore;
- O Carnaval, com a pesquisa/leitura de textos sobre o tema, realização de trabalhos de expressão plástica (máscaras, palhaços, ...), apreciação/selecção de trabalhos (máscaras, trajes, ...), desfile pelas localidades;
- A Primavera/Dia Mundial da Floresta, com a exploração de recursos educativos (cartazes, folhetos, livros, internet, ...), entoação de canções, elaboração/divulgação de trabalhos individuais ou de grupo (textos, cartazes, folhetos, avisos, desenho e pintura, ...), percursos na natureza, plantação de flores/arbustos/árvores;
- A Páscoa, com actividades de realização de trabalhos, percursos na natureza e lanche partilhado;

- O Dia Mundial da Criança, com a pesquisa/realização de trabalhos sobre os direitos da criança, expressões: desenho e pintura, dramatização, canções, jogos e a participação nas comemorações do Dia da Criança promovidas pela Câmara Municipal (caso se realizem);
- A Passagem de Testemunho, com os Jardins de Infância da localidade, onde se realiza a visita das crianças dos JI às escolas do 1.º CEB da mesma área de influência e desenvolvem-se actividades conjuntas;
- Actividades Finais de Encerramento do Ano Lectivo, com apresentação de filmes, realização de uma exposição de trabalhos significativos, apresentação de um programa de variedades (canções, fantoches, poesias, ...), realização de lanche/convívio e realização de actividades diversificadas/expressões.

De notar que em praticamente todas estas actividades, a Música está presente, com ênfase dada à entoação de canções alusivas ao tema.

Amostra

O nosso estudo incluiu dez docentes que leccionam Ensino da Música nas escolas do 1.º Ciclo do referido Agrupamento. A caracterização desta amostra foi realizada a partir das seguintes variáveis: sexo, formação académica, formação específica em Música e tempo de serviço (de ensino, nas Actividades de Enriquecimento Curricular, e noutra contexto para além do escolar).

No quadro seguinte podemos perceber uma elevada predominância do sexo feminino (nove docentes); relativamente às habilitações, todos são licenciados, contudo, só três são licenciados em Música e, para além destes, dois têm uma formação específica nesta área (a frequência durante alguns anos do Conservatório é a mais referida).

Quadro 8 a
Caracterização sócio-profissional dos docentes que constituem a amostra

Dados do Professor N.	Sexo		Formação académica de base: Licenciatura		Formação académica específica em música
	Feminino	Masculino	Lic. em música	Outra licenciatura	
10	9	1	3	7	5

Para além dos três docentes licenciados em Música, dois são licenciados no 1.º Ciclo do Ensino Básico; um é licenciado em Professores do Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica; um é licenciado em Professores do Ensino Básico- 2.º

Ciclo, variante Português/Inglês; um é licenciado em Design de Comunicação; um é licenciado em Psicologia; e um é licenciado em Ciências da Educação.

Relativamente ao tempo de serviço a leccionar Educação Musical/Música (nas escolas dos 2.º e 3.º Ciclos), três docentes já leccionaram nestes ciclos e todos têm mais do que um ano lectivo de serviço. De notar que os docentes licenciados em Música são os que apresentam tempo de serviço nesta área nos referidos Ciclos; quanto ao tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular, nove docentes têm até um ano ou mais do que um ano lectivo de experiência e apenas um iniciou este trabalho em Setembro do ano 2011; contudo, como experiência a leccionar Música no contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular, quatro docentes têm até um ano lectivo, dois têm mais do que um ano lectivo e quatro iniciaram em Setembro de 2011 (cf. quadro 8b).

Quadro 8 b
Caracterização sócio-profissional dos docentes que constituem a amostra

Dados do Professor N.	Leccionou Ed. Musical/Música:		Tempo de serviço							
			Nas AEC			Nas AEC de Música			De música noutro contexto	
	Sim	Não	Set. de 2011	Até um ano lectivo	Mais do que um ano lectivo	Set. de 2011	Até um ano lectivo	Mais do que um ano lectivo	Sim	Não
10	3	7								
	Mais do que um ano lectivo 3		1	6	3	4	4	2	6	4

Uma análise mais pormenorizada às respostas permite-nos concluir que três professores tinham experiências de ensino no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, mas não no Ensino da Música, uma vez que apresentavam, como início do tempo de serviço nesta actividade, o mês de Setembro de 2011, mas tinham tempo de serviço nas AEC a leccionar outras actividades.

Quanto ao tempo de serviço a leccionar Música noutro contexto que não o escolar (por exemplo em bandas filarmónicas, que foi o mais apresentado), registámos seis respostas afirmativas; no entanto, analisadas no seu todo, pudemos constatar que, apesar de apenas cinco docentes terem afirmado que tinham uma formação específica em Música (a licenciatura ou a frequência de alguns anos do Conservatório), um docente, sem ter qualquer formação nesta área, afirma ter experiência no ensino da Música noutro contexto que não o escolar.

Instrumentos

Para recolher dados que permitissem concretizar os objectivos estabelecidos, optámos por realizar uma entrevista, por permitir um contacto directo entre o investigador e o entrevistado e assim podermos aprofundar informações e entender o sentido que os sujeitos dão às suas práticas (Quivy & Campenhoudt, 1998).

De entre os vários tipos de entrevista, optámos pela semi-estruturada por não querermos limitar as respostas dos sujeitos. Elaborámos um guião de acordo com os objectivos estabelecidos, o qual é composto por três partes: a primeira (pergunta 1, com 8 itens), contém questões relacionadas com os dados sócio-profissionais da amostra (sexo, habilitações literárias e tempo de serviço); a segunda, constituída por questões relacionadas com a percepção do conhecimento, por parte dos entrevistados, acerca das orientações da tutela (questão 2.1.), a planificação das suas aulas (questões 2.2, 2.3, 2.4, 2.5), os objectivos que consideram que se devem alcançar com o Ensino da Música (questão 2.6), a percepção dos vários modelos de ensino/aprendizagem da Música e do uso que fazem deles (questão 2.7); na terceira, encontram-se questões relacionadas como a articulação entre ciclos e entre professores titulares e das AEC (questões 3.1, 3.2).

Para verificarmos a adequação da entrevista, solicitámos a dois professores de Ensino da Música de dois diferentes Agrupamentos a disponibilidade para serem entrevistados. Depois de efectuadas as entrevistas considerámos necessário reformular a questão 2.7. uma vez que detectámos uma possível sobreposição de terminologia.

Depois da transcrição das entrevistas, procedemos à elaboração de uma grelha (cf. Anexo 3) onde foram registadas as respostas dadas a cada questão por cada entrevistado, de modo a facilitar-nos a interpretação e análise de conteúdo das mesmas.

Procedimentos

Após um contacto inicial com os docentes, todos acederam em colaborar no nosso estudo. Tivemos a preocupação de explicar o seu objectivo e de garantir a confidencialidade das respostas.

As entrevistas realizaram-se individualmente, sem interrupções, conforme o que tinha sido estabelecido, tendo-se procedido à gravação em suporte áudio, após o consentimento dos entrevistados.

Decorreram durante os meses de Outubro de 2011 e Novembro de 2011, de acordo com a disponibilidade dos intervenientes e os espaços escolhidos foram as escolas do 1.º Ciclo.

Tendo em conta os registos escritos efectuados a partir da gravação das entrevistas e de modo a sistematizar a informação contida nas respostas dos sujeitos, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, pelo que foi elaborada uma grelha (cf. Anexo 3) e feita uma categorização a partir de unidades de registo.

Apresentação e interpretação de dados

“A música é uma actividade demasiado importante para ser negligenciada. É parte integral do desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e espiritual das crianças e não deve ser tratada isolada do resto do currículo.”

Colin Durrant, 1995, p.3

Nas páginas que se seguem apresentamos os dados recolhidos em cada um dos estudos que explicitámos anteriormente; procedemos também à interpretação dos mesmos, tendo como base o quadro teórico exposto nos capítulos 1 e 2 desta dissertação.

Assim, este capítulo encontra-se estruturado em dois pontos, de acordo com esses estudos efectuados em que, no primeiro, são apresentados os dados obtidos através da análise dos critérios de selecção dos profissionais das Actividades de Enriquecimento Curricular, a que se segue a interpretação dos mesmos; no segundo ponto apresentamos os resultados decorrentes das entrevistas aplicadas aos sujeitos que constituíram a nossa amostra e a respectiva interpretação.

A apresentação da informação compilada foi feita de forma a organizar os dados obtidos, para facilmente se aferirem as conclusões.

4.1. Resultados e interpretação de dados do primeiro estudo

Recolhemos dados de quarenta e duas Entidades Promotoras, apresentando-se em maior número os Municípios/Câmaras Municipais (20), seguido pelos Agrupamentos de Escolas (17). Com pouca representatividade encontram-se as Associações de Pais e Encarregados de Educação (3), um Centro Social e uma Casa do Povo (cf. quadro 9).

Quadro 9
Distribuição das Entidades Promotoras analisadas

Entidades Promotoras N.	Entidades Promotoras				
	Agrupamentos de Escolas	Municípios/Câmaras Municipais	Centro social	Assoc. de Pais e Enc.de Ed.	Casa do Povo
42	17	20	1	3	1

Dos critérios de selecção estabelecidos pelas várias Entidades, trinta e quatro são para leccionar Ensino da Música e oito para as Actividades Lúdico-Expressivas.

Das oito Entidades que propõem as Actividades Lúdico-Expressivas, uma é a Expressão Musical e duas são a Expressão Musical cumulativamente com a Expressão Plástica; quatro das Entidades não especificam quais as actividades a desenvolver e uma propõe o desenvolvimento da Oficina da Oralidade, para a qual é requerida, como habilitação, uma licenciatura em Antropologia, História e/ou Ensino Básico; contudo, apresenta como condição preferencial a formação musical, o que nos confunde sobre o objectivo da actividade a desenvolver, uma vez que a formação académica solicitada não podia ser mais díspar. Estes dados podem observar-se no quadro seguinte:

Quadro 10
Actividades Lúdico-Expressivas propostas pelas Entidades Promotoras

Actividades N.	Actividades Lúdico-Expressivas			
	Expressão Musical	Exp. Musical e Exp. Plástica	Oficina de oralidade	Não específica qual a actividade
42	1	2	1	4

Relativamente à habilitação profissional, das quarenta e duas Entidades Promotoras, trinta e três requerem-na, de acordo com a legislação em vigor, mas os pesos atribuídos a este critério são muito variados, como se pode ver nos quadros 11,12 e 13.

Assim, dos dezassete Agrupamentos analisados, treze definiram como critério de selecção de professores a habilitação profissional, requerendo-a, conforme o previsto no Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho; quatro agrupamentos não a requereram.

Dos treze Agrupamentos que estabeleceram esse critério, cinco atribuem-lhe um peso entre os vinte e um e os trinta pontos; um, entre zero e dez pontos; três, entre onze

e vinte pontos; três entre trinta e um e quarenta pontos. De salientar que apenas um lhe atribui um peso entre quarenta e um e cinquenta pontos.

Quanto à classificação académica, é requerida por nove Agrupamentos, com pesos também muito variados entre eles: três, atribuem-lhe cinco pontos; um, dez pontos; um, quinze pontos; três, vinte pontos; e um, quarenta pontos. Estes dados podem observar-se no quadro seguinte.

Quadro 11

Habilitações e pesos atribuídos, requeridas pelas Entidades Promotoras (Agrupamentos)

Habilitações Profissionais/ Pesos N.	Habilitação profissional conforme o previsto no Despacho 8683/2011		Pesos atribuídos às habilitações profissionais (dos 13 Agrupamentos que as solicitam)					Classificação Académica		
	Requerida	Não requerida	Entre 0 e 10 P.	Entre 11 e 20 P.	Entre 21 e 30 P.	Entre 31 e 40 P.	Entre 41 e 50 P.	Requerida		Não requerida
								9		
17	13	4	1	3	5	3	1	5 Pontos	3	
								10 Pontos	1	
								15 Pontos	1	
								20 Pontos	3	
								40 Pontos	1	

P. – Pontos

Analisados também os vinte Municípios (na qualidade de Entidades Promotoras), observamos que são estes que mais solicitam as habilitações profissionais (em vinte analisados, dezoito requerem as habilitações profissionais), comparativamente aos Agrupamentos ou às restantes Entidades Promotoras; no entanto, verificam-se enormes discrepâncias nos pesos atribuídos: cinco Municípios atribuem-lhe um peso entre zero e dez pontos; quatro, atribuem-lhe um peso entre onze e vinte pontos; três, entre vinte e um e trinta pontos; um, entre trinta e um e quarenta pontos; três, entre quarenta e um e cinquenta pontos; e um atribui-lhe oitenta pontos. Quanto à classificação académica, apenas um Município a solicita e atribui-lhe quinze pontos (cf. Quadro 12).

Quadro 12

Habilitações e pesos atribuídos, requeridas pelas Entidades Promotoras (Municípios)

Habilitações Profissionais / Pesos N.	Habilitação profissional conforme o previsto no Despacho 8683/2011		Pesos atribuídos às habilitações profissionais (dos 18 Municípios que as solicitam)							Classificação Académica		
	Requerida	Não requerida	Entre 0 e 10 P.	Entre 11 e 20 P.	Entre 21 e 30 P.	Entre 31 e 40 P.	Entre 41 e 50 P.	80 P.	a)	Requerida		Não requerida
										1		
20	18	2	5	4	3	1	3	1	1	15 Pontos		

a) Solicita licenciatura em antropologia para desenvolver a Actividade Lúdico - Expressiva de Oficina de Oralidade, com um peso de 10 Pontos.

As restantes Entidades Promotoras em análise também revelam grandes disparidades nos critérios de selecção solicitados e nos pesos atribuídos a cada um, no que diz respeito à habilitação profissional e à classificação académica:

O Centro Social não requer habilitações profissionais nem a classificação académica; das três Associações de Pais e Encarregados de Educação em análise, apenas uma requer a habilitação profissional e atribui-lhe um peso de quarenta pontos; nenhuma das três requer a classificação académica. Quanto à Casa do Povo, tem em conta a habilitação profissional e atribui-lhe um peso de trinta pontos, mas não requer a classificação académica. Estes dados podem ser observados no quadro seguinte:

Quadro 13

Habilitações e pesos atribuídos, requeridas pelas restantes Entidades Promotoras

Entidades Promotoras N.	Centro Social (1 analisado)		Associação de Pais e Enc. de Ed. (3 analisadas)		Casa do Povo (1 analisada)	
	Requer habilitações profissionais	Requer a classificação académica	Requer habilitações profissionais. Peso:	Não requer as classificações académicas	Requer habilitações profissionais. Peso:	Não requer a classificação académica
	Não	Não	40 P.	-----	30 P.	-----
5	1	1	1	3	1	1

P. – Pontos

Analisados os critérios e respectivos pesos que dizem respeito ao tempo de serviço solicitado (prestado nas AEC na área territorial da Entidade Promotora, nas AEC fora da área territorial da Entidade Promotora, o tempo de serviço de ensino e a continuidade pedagógica), observámos que seis Agrupamentos requerem o tempo de serviço na área territorial do Agrupamento; oito requerem o tempo de serviço fora da área territorial do Agrupamento; onze requerem tempo de serviço de ensino e sete requerem a continuidade pedagógica. Os pesos atribuídos a estes critérios são muito variados.

Relativamente aos Municípios, são onze os que requerem o tempo de serviço na sua área territorial; catorze requerem o tempo de serviço fora da sua área territorial; cinco requerem o tempo de serviço de ensino e quatro a continuidade pedagógica. Também aqui os pesos atribuídos a estes critérios são muito diferentes.

O Centro Social só apresenta um critério, destinando cem pontos a quem tenha leccionado as Actividades de Enriquecimento Curricular no Concelho desta Entidade Promotora.

Quanto às Associações de Pais, constatámos que nenhuma das três analisadas requer tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular; uma solicita tempo de serviço de ensino, atribuindo vinte e cinco pontos a este critério; uma Associação de Pais atribui cinquenta pontos ao critério da continuidade pedagógica.

Por fim, a Casa do Povo requer tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular, mas não é condição necessária que o mesmo tenha sido prestado na sua área territorial. Esta Entidade atribui vinte pontos ao referido critério, não requerendo continuidade pedagógica.

Os dados expostos podem ser observados no quadro seguinte, onde, para cada Entidade consta o critério requerido e os pontos atribuídos por tempo de serviço.

Quadro 14
Tempo de serviço requerido pelas Entidades Promotoras e respectivos pesos

Tempo de serviço	Nas AEC, na área territorial da Entidade Promotora		Nas AEC, fora da área territorial da Entidade Promotora		Serviço de ensino		Continuidade Pedagógica	
	Requer	Não	Requer	Não	Requer	Não	Requer	Não
Entidade Promotora	6	11	8	9	11	6	7	10
Agrupamentos de Escolas	15 P.	1	10 P.	3	10 P.	4	20 P.	1
	20 P.	1	15 P.	3	20 P.	3	30 P.	1
	25 P.	3	40 P.	1	25 P.	3	35 P.	2
	50 P.	1	45 P.	1	30 P.	1	50 P.	3
Municípios / Câmaras Municipais	11	9	14	6	5	15	4	16
	10 P.	2	6 P.	1	3 P.	1	20 P.	2
	20 P.	1	7 P.	1	10 P.	1	a)	
	25 P.	2	10 P.	1	20 P.	2	30 P.	1
	30 P.	2	15 P.	1	25 P.	1	70 P.	1
	40 P.	2	20 P.	5				
	45 P.	1	25 P.	1				
60 P.	1	30 P.	3					
			50 P.	1				
Centro Social	Único requisito solicitado: ter trabalhado nas AEC no Concelho da Entidade Promotora: 100 P.							
Associação de Pais e Enc. De Educação	Requer	Não	Requer	Não	Requer	Não	Requer	Não
	-----	3	-----	3	1 25 P.	2	1 50 P.	2
Casa do Povo	-----	1	1 20 P.	-----	-----	1	-----	1

P. – Pontos

Procedemos também a uma análise das remunerações oferecidas pelas Entidades Promotoras, em virtude de haver uma referência legal no Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, aos vencimentos destes docentes, onde são estipulados dois índices: o 126, com um valor de 1.145,79 euros para 25 horas lectivas, para licenciados; e o índice 89, com o valor de 809,33 euros para 25 horas lectivas, para os não licenciados. É referido que o valor a pagar não pode ser inferior ao índice 126, para licenciados.

Dos dezassete Agrupamentos de Escolas analisados, oito divulgam o valor da remuneração. Destes, cinco apresentam valores dentro do estipulado por lei, dois encontram-se abaixo e um remunera acima dos valores legais.

Relativamente aos Municípios, dos vinte analisados, catorze divulgam a remuneração. Destes, quatro apresentam valores dentro do estipulado por lei, seis pagam abaixo e quatro remuneram acima dos valores legais.

O Centro Social, uma Associação de Pais e a Casa do Povo, divulgam o valor da remuneração e esta é acima do estipulado por lei; as duas outras Associações de Pais não a divulgam. Estes dados podem observar-se no quadro seguinte:

Quadro 15
Remunerações oferecidas pelas Entidades Promotoras

Entidade Promotora	Remuneração		
	Divulgam o valor da remuneração	Não divulgam o valor da remuneração	
Agrupamentos de Escolas	8		9
	Valores dentro do estipulado no Despacho 8683/2011	5	
	Valores abaixo do estipulado por lei	2	
	Valores acima do estipulado por lei	1	
Municípios / Câmaras Municipais	14		6
	Valores dentro do estipulado no Despacho n.º 8683/2011	4	
	Valores abaixo do estipulado por lei	6	
	Valores acima do estipulado por lei	4	
Centro Social	Divulga e está acima do estipulado por lei	1	-----
Associação de Pais e Enc. De Educação	Divulga e está acima do estipulado por lei	1	2
Casa do Povo	Divulga e está acima do estipulado por lei	1	-----

As análises acima apresentadas permitem encontrar disparidades de critérios de selecção dos docentes das Actividades de Enriquecimento Curricular, que devemos salientar, uma vez que os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo da elaboração deste trabalho nos levam a considerar que os mesmos, à luz da legislação em vigor, se tornam pouco claros, a saber:

- a) Há Entidades Promotoras que estabelecem como critérios a Continuidade Pedagógica e, cumulativamente, o tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular na área territorial da Entidade Promotora, o que reforça duplamente a possibilidade a quem já trabalhou na área, de ser seleccionado, em detrimento de outros critérios, nomeadamente as qualificações profissionais;
- b) Um dos Municípios atribui vinte pontos para o critério da Continuidade Pedagógica, mas atribui também dez pontos para quem não a tem;
- c) Das quarenta e duas Entidades analisadas, apenas duas definem como critério a avaliação de desempenho, atribuindo-lhe vinte e cinco pontos;
- d) Um Agrupamento atribui cinquenta pontos à habilitação profissional, segundo o Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, e mais trinta pontos para a habilitação profissional, o que a nosso ver é um critério repetido, ou então está pouco clarificado;
- e) Um Agrupamento solicita o número de acções de formação e aperfeiçoamento profissional, relacionadas com as funções a que o docente se candidata e atribui vinte pontos a este critério; dois agrupamentos solicitam as horas de formação, mas não especificam de que área; um Município atribui quarenta pontos ao número de horas de formação;
- f) O Agrupamento de Escolas do Lobão atribui vinte pontos para a habilitação profissional, quinze para o tempo de serviço na área territorial da Entidade Promotora, quinze para a classificação académica e cinquenta pontos para a “disponibilidade para a entrevista”, não referindo quem a vai realizar ou o que é avaliado. Salienta-se ainda que é um dos dois Agrupamentos que apresenta um valor remuneratório inferior ao estipulado por lei;
- g) Apenas um Agrupamento refere que como habilitação profissional a licenciatura é critério obrigatório, atribuindo-lhe trinta pontos e pagando acima do valor estipulado por lei;
- h) A Câmara Municipal de Castelo Branco atribui o mesmo peso à habilitação académica superior à licenciatura, e à área de residência no concelho (vinte pontos);
- i) Um Município refere, para as Actividades Lúdico-Expressivas, que as actividades a cumprir pelo candidato são actividades lúdicas e de animação nas escolas do 1.º Ciclo;
- j) A Câmara Municipal que solicita um docente para desenvolver a Oficina de Oralidade no âmbito das Actividades Lúdico-Expressivas, requer, para além da licenciatura em Antropologia, História e/ou Ensino Básico (a que atribui dez pontos), outras condições preferenciais: formação musical (com dez pontos), formação dramática (dez pontos), publicações sobre o património (dez pontos) e ainda Formação adicional (dez pontos); experiência no desenvolvimento de acções educativas sobre o património (dez pontos); conhecimento do património imaterial da região (evidenciado através da experiência - dez pontos); experiência de trabalho na área patrimonial/cultural (dez pontos). Tais critérios parecem-nos de um grau de exigência tal, que não se entende qual a verdadeira actividade a desenvolver;

- k) À experiência profissional na Mealhada, requerida pela Câmara Municipal da Mealhada, são atribuídos cinquenta pontos, mas não refere se a experiência é a leccionar as Actividades de Enriquecimento Curricular; são atribuídos quinze pontos à experiência profissional fora da Mealhada, sem referir as funções da experiência. É de notar a discrepância dos pesos atribuídos;
- l) Mesmo entre Entidade Promotoras semelhantes, os critérios são muito díspares. Uma das Associações de Pais atribui dez pontos ao critério “Residência na área geográfica”; outra das Associações de Pais apresenta apenas dois critérios, cada um com o valor de cinquenta pontos: o currículo e a entrevista, onde se avalia a experiência do candidato; contudo não aparece referência à habilitação profissional, nem quem realiza a entrevista. A terceira Associação de Pais solicita dois critérios apenas, atribuindo vinte e cinco pontos ao tempo de serviço e setenta e cinco pontos para quem leccionou no Agrupamento Comandante Conceição Silva. Não há referência à habilitação profissional;
- m) A Casa do Povo atribui, à Licenciatura na área a leccionar, trinta pontos, mas avalia a capacidade de trabalho em equipa (dez pontos), facilidade de relacionamento interpessoal (dez pontos), bom nível de comunicação (vinte pontos), e a competência pedagógica (dez pontos). Não refere quem vai avaliar estes parâmetros e como o vai fazer;
- n) A Câmara Municipal de Arruda dos Vinhos atribuiu oito pontos para a licenciatura em Educação Musical ou Música, mas quarenta pontos para o tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular na área territorial da Entidade Promotora, trinta pontos para o tempo de serviço nas serviços nas Actividades de Enriquecimento Curricular fora da área territorial da Entidade Promotora e vinte pontos para a Experiência de Ensino;
- o) O Município de S. João da Pesqueira solicita a licenciatura e atribui-lhe cinquenta pontos, e destina também cinquenta pontos a quem possuir carta de condução de ligeiros, viatura própria e estiver disponível para se deslocar entre as freguesias;
- p) O Centro Social de Anadia só solicita como único requisito ter trabalhado nas Actividades de Enriquecimento Curricular no Concelho de Anadia, ao qual atribui cem pontos;
- q) A Câmara Municipal de Fornos de Algodres não solicita habilitação profissional, mas atribui quinze pontos às acções de formação directamente relacionadas com a área a leccionar. Depois apresenta critérios como: Ter nacionalidade portuguesa (cinco pontos); ter 18 anos de idade (cinco pontos); não estar inibido do exercício de funções públicas (cinco pontos); possuir a robustez física e psíquica, indispensáveis ao exercício das funções (cinco pontos); ter cumprido as leis da vacinação obrigatórias (cinco pontos);
- r) A Câmara Municipal de Armação de Pêra atribui vinte pontos a uma entrevista profissional de selecção, cujos parâmetros a avaliar são: atitude profissional; capacidade de resolução de problemas; sentido de responsabilidade e trabalho em equipa; contudo, não refere quem realiza esta entrevista;
- s) A Câmara de Paredes atribui dez pontos à habilitação profissional e dez pontos a acções de formação em número de horas de formação e destina sessenta pontos ao tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular na área territorial da Entidade Promotora;
- t) A Câmara Municipal de Cinfães atribui dez pontos à habilitação profissional e cinquenta pontos para a entrevista de Avaliação de Competências. Os parâmetros de avaliação da entrevista são: iniciativa e autonomia; organização e método de trabalho; responsabilidade e compromisso com o serviço; relacionamento interpessoal; conhecimentos especializados e experiência. Voltamos à questão de saber quem avalia e quais as competências para o fazer, ainda mais com critérios tão subjectivos como os apresentados;

- u) A Câmara Municipal de Serpa atribui oitenta pontos para a habilitação profissional;
- v) A Câmara de Belmonte atribui dez pontos à habilitação profissional; à avaliação curricular destina cinquenta pontos; cinco pontos são atribuídos na entrega do C.V. acompanhado do certificado de Habilitações nos Recursos Humanos da Câmara Municipal; cumprir os requisitos do Despacho 8683/2011 corresponde também a cinco pontos. Repare-se que o facto de se entregar o currículo já corresponde a cinco pontos, tantos como cumprir os requisitos do Despacho n.º 8683/2011. A questão de quem faz a avaliação curricular e como é que a mesma decorre não está explícito nos critérios;
- w) A Câmara Municipal do Alandroal atribui vinte pontos à habilitação profissional e quarenta e cinco pontos ao tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular na área territorial da Entidade Promotora, mais vinte pontos para o tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular fora do território da Entidade, o que perfaz, para o critério tempo de serviço, sessenta e cinco pontos;
- x) A Câmara Municipal de Oliveira do Bairro solicita e atribui vinte e cinco pontos para a habilitação profissional, vinte e cinco pontos para a formação profissional e cinquenta pontos para o tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular;
- y) A Câmara Municipal de Sines atribui dez pontos para a habilitação profissional e setenta pontos para a continuidade pedagógica, mais vinte pontos para o tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular;
- z) A Câmara Municipal de Ílhavo estabelece apenas dois critérios, cada um com cinquenta pontos: Avaliação Curricular e entrevista profissional, mas não especifica quem faz a avaliação curricular, o que é avaliado e quem entrevista.

Nota: Os dados acima apresentados foram obtidos na plataforma concursal da Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação, tendo sido publicados em jornais nacionais, pelo que, sendo públicos, divulgamos os nomes das Entidades Promotoras.

Analisados detalhadamente os critérios e respectivos pesos, no que diz respeito ao tempo de serviço solicitado pelas Entidades Promotoras, é possível observar que são os Municípios que mais solicitam o “tempo de serviço” nas Actividades de Enriquecimento Curricular na área territorial dos mesmos, assim como também são em maior número os que requerem o tempo de serviço nas Actividades de Enriquecimento Curricular fora da área territorial. Já os Agrupamentos de Escolas requerem mais o critério do tempo de serviço no ensino.

Os pesos atribuídos a cada critério são muito variados, mesmo comparando-se Entidades Promotoras congéneres. Salientamos o caso de um Município que atribui setenta pontos à continuidade pedagógica, o que indica que será muito difícil não ser colocado o docente do ano anterior; o Centro Social analisado só requer um critério que é o candidato ter trabalhado nas Actividades de Enriquecimento Curricular no Concelho do Centro e atribui-lhe cem pontos, o que poderá indiciar que o candidato pode ter ou não habilitação profissional, uma vez que este critério não é tido em conta.

Pudemos constatar que, das Entidades Promotoras que divulgam as remunerações, nem todas respeitam o estipulado na lei. Das quarenta e duas analisadas, dezassete não divulgam as remunerações e das vinte e cinco que o fazem, só nove cumprem o que está legislado, sendo que são os Agrupamentos que mais respeitam os valores indicados superiormente. São os Municípios que apresentam mais valores de remuneração abaixo do valor estipulado e as restantes Entidades Promotoras (Associação de Pais, Centro Social e Casa do Povo) apresentam valores de remuneração acima do valor legal.

Esta investigação fica limitada em relação à possibilidade da generalização dos seus resultados, mas essencialmente pretendemos reflectir sobre os processos que estão implicados na definição dos critérios de selecção dos candidatos a leccionar as Actividades de Enriquecimento Curricular - Ensino da Música, os quais, certamente, irão ter influência numa boa prática lectiva.

4.2. Resultados e interpretação de dados do segundo estudo

A informação recolhida através da entrevista realizada a cada docente que se encontra a leccionar (no Agrupamento) as Actividades Lúdico-Expressivas, onde se insere o Ensino da Música, permitiu-nos obter os dados que apresentamos em seguida.

No que respeita ao conhecimento das orientações da tutela, sete docentes dizem conhecê-las; um afirma que, quando planifica as suas aulas, tem em conta algumas orientações teóricas para o Ensino da Música; nove dizem ter em conta as planificações enviadas pelo Agrupamento para o Ensino da Música; oito afirmam que têm em conta orientações de outro tipo (como sítios da internet). Todos os docentes dizem seguir as planificações que elaboram previamente; cinco sabem definir objectivos que consideram relevantes no Ensino da Música; um afirma seguir um ou mais modelos de Ensino/aprendizagem da Música. De maneira mais detalhada, o quadro seguinte explicita estes dados.

Quadro 16

Número de respostas por categoria: Orientações

Planificação do ens./ ap. N.	Conhecimento das orientações da tutela:		Tem em conta alguma orientação teórica para o Ensino da Música		Tem em conta as planificações enviadas pelo agrupamento		Tem em conta as orientações de um ou vários manuais escolares		Tem em conta orientações de outro tipo (sites da internet, etc.)		Segue a planificação que elaborou previamente		Sabe definir objetivos que considera relevantes no Ensino da Música		Segue um ou mais modelos do ensino/aprend. da música		r.v.
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não			
10	7	3	1	9	9	1	7	3	8	2	10	0	5	5	1	7	2

r.v.- resposta vaga

Relativamente ao conhecimento das orientações da tutela para o Ensino da Música, sete docentes afirmam conhecê-las e três desconhecê-las, sendo que estes são os docentes que não têm qualquer tipo de formação de Música, nem tempo de serviço de Ensino da Música. Dos sete que as conhecem, quatro manifestam uma opinião favorável sobre as mesmas e três manifestam uma opinião desfavorável. Destes últimos, dois docentes são os que são licenciados em Música.

Na planificação das aulas, houve seis docentes que afirmaram seguir orientações teóricas para o Ensino da Música, mas, pelas respostas dadas, verificou-se que apenas um (dos licenciados em Música) refere os modelos de Ensino da Música. Os restantes cinco confundem orientações teóricas para o Ensino da Música com as orientações programáticas, ou mesmo com as planificações. O quadro seguinte permite-nos observar os dados referidos.

Quadro 17

Categorização e número de respostas por categoria: Orientações

Tema	Categoria/sub categoria	Número de respostas
Orientações da tutela	Opinião favorável	4
	Opinião desfavorável	3
Orientações para a planificação das Aulas	Orientação teórica para o Ensino da Música	1
	Planificação do Agrupamento	9
	Orientação de manuais escolares	7
	Orientação de sites da Internet ou outros recursos	8

Na planificação das aulas, nove docentes dizem ter em conta as planificações enviadas pelo Agrupamento e um docente (um dos licenciados em música) não as segue por as considerar demasiado simplificadas.

Seis dos docentes que seguem estas planificações também seguem as orientações de um ou mais manuais de Educação Musical e sete (dos nove) seguem as orientações de outro tipo, pelo que, pela análise conjunta, cinco docentes, ao planificar as suas aulas, dizem ter em conta, cumulativamente, as planificações do agrupamento, as orientações de manuais de Educação Musical e orientações de outro tipo.

Sete docentes planificam as suas aulas dizendo ter em conta as orientações de manuais escolares e oito docentes afirmam ter em conta orientações de outro tipo. Apenas um docente diz seguir orientações provenientes da partilha de informações com colegas. Estes dados podem ser observados no quadro seguinte, onde se discrimina, por professor, as orientações que o norteia.

Quadro 18

Orientações seguidas, por professor, na planificação das suas aulas

Professores	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8	Prof. 9	Prof. 10
Dizem ter em conta:										
A planificação enviada pelo agrupamento.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
As orientações de um ou vários manuais escolares.	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
As orientações de outro tipo: site da Internet.	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
As orientações de outro tipo: partilha de colegas.	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não

Todos os docentes dizem seguir a planificação que elaboraram previamente e descrevem como planificam as suas aulas (ainda que dêem uma resposta vaga). Na descrição da planificação de uma aula, dois dizem seguir um modelo de ensino/aprendizagem da Música (licenciados em música) e dois afirmam seguir um modelo de ensino mais geral, não específico da música, enquanto seis dão uma resposta vaga.

Sete docentes referem ter facilidade em planificar as suas aulas e três referem que não sentem facilidade nessa planificação, sendo que estes são os que não têm qualquer formação em música, nem tempo de serviço a leccionar esta actividade.

Estes dados podem ser observados no quadro seguinte:

Quadro 19

Planificação da aula de Ensino da Música

Planificação	Respostas	Frase exemplificativa
Descrição da planificação de uma aula	Resposta Vaga - 6	“Defino as estratégias; preparo os materiais e elaboro um plano de aula. Avalio em grelha própria os alunos e a aula, no final”.
	Segue um modelo de ensino/aprendizagem da música - 2	“Elaboro a planificação com propostas musicais que vão ao encontro dos objectivos. Centro muito o meu trabalho na canção e escolho canções temáticas de acordo com os temas que estão a ser trabalhados pelos professores titulares. A partir da canção trabalho a letra, a métrica, a mímica, a afinação e o acompanhamento rítmico corporal e instrumental.”
	Segue um modelo de ensino mais geral não específico da música - 2	“Defino os conteúdos a abordar, realizo uma avaliação diagnóstica, faço uma interligação com os temas ao período lectivo, organizo as actividades com complexidade gradual, apresento os conteúdos aos alunos, exemplifico e os alunos praticam-nos”.
Facilidade na planificação	Sim	7
	Não	3
Dificuldade na planificação	Na gestão do tempo	3
	Por falta de conhecimentos específicos de Música	3
	Dificuldade em seguir a planificação emanada pelo agrupamento	1
	Na adequação das actividades aos diferentes anos de escolaridade	2

Como causas geradoras de dificuldades na planificação das aulas, foram apontadas pelos docentes, a gestão do tempo (três), a falta de conhecimentos específicos de música (três), dificuldades em seguir a planificação do Agrupamento (um) e na adequação das actividades aos diferentes anos de escolaridade (dois).

Um docente (licenciado em música) diz não revelar dificuldades em nenhum aspecto. Estes dados podem ser observados no quadro seguinte, que apresenta uma grelha com os aspectos de maior dificuldade apontados por cada docente.

Quadro 20

Aspectos em que o docente sente mais dificuldade quando planifica a aula de Música

Professores	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7	Prof. 8	Prof. 9	Prof. 10
Falta de conhecimentos específicos de Música	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
Na gestão do tempo	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
Seguir a planificação emanada pelo agrupamento	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim

pamento										
Adequação das actividades aos diferentes anos de escolaridade	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim

Relativamente aos objectivos que o docente considera que se devem alcançar com o Ensino da Música, cinco sabem definir os mais relevantes; dois dos não licenciados em Música e que não têm formação específica nesta área, não sabem o que responder nesta questão e um dos licenciados em Música considera que não cabe aos professores estabelecer objectivos, mas sim a quem elabora os programas. Quatro docentes afirmam que os objectivos para o Ensino da Música são os que estão estipulados nos programas e nas planificações e dois referem que os objectivos para o Ensino da Música são os da aprendizagem da Música. Os dados apresentados encontram-se sistematizados no quadro seguinte.

Quadro 21

Categorização por números: Objectivos do Ensino da Música

Objectivos do Ensino da Música	✓ Objectivos relacionados com os efeitos da Aprendizagem da Música	2 “Aprender a ouvir, interpretar e criar.”
	✓ Objectivos dos domínios cognitivos, afectivos e psicomotores	1 “Exercitar a capacidade de concentração e memória no campo acústico; Desenvolvimento da disposição para a acção; desenvolvimento da habilidade manual no uso de instrumentos”
	✓ Exteriorização de emoções, sentimentos, motivação...	1 “O Ensino da Música permite exteriorizar emoções, sentimentos; promove momentos de alegria e entusiasmo”.
	✓ Objectivos estipulados nas Orientações Programáticas e nas planificações	4 “Os que estão definidos no programa”

Quanto à importância atribuída aos modelos de ensino/aprendizagem da Música, sete docentes afirmam desconhecê-los; três, licenciados em Música, conhecem-nos mas apenas um deles realça a importância dos modelos e a preocupação de ajustar cada modelo ao conteúdo a leccionar; os outros dois, apesar de conhecerem os modelos, dão uma resposta vaga relativamente à sua importância (cf. quadro 22)

Quadro 22

Categorização por números: Modelos do ensino/aprendizagem da Música

Importância atribuída aos modelos de ensino/aprendizagem da Música	São importantes e deve-se optar pelo modelo que mais se ajusta ao conteúdo a leccionar	1
		Resposta vaga 2
	Desconhecimento dos modelos de ensino/aprendizagem da Música	7

Relativamente à articulação entre os professores titulares das turmas e entre os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, quatro consideram que ela existe e seis consideram-na inexistente.

Salientamos aqui que há quatro escolas do 1.º Ciclo deste Agrupamento em que os professores titulares das turmas procuram articular as actividades com os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, mas estes foram os únicos casos que encontramos.

Quanto à articulação entre o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo, oito docentes consideram que ela é inexistente e dois consideram que ela apenas existe ao nível dos conteúdos a leccionar, uma vez que os do 1.º Ciclo permitem a articulação com os do 2.º Ciclo. Todos os professores afirmaram que não conhecem os colegas do 2.º Ciclo do Agrupamento, nem nunca se realizou nenhuma reunião conjunta.

Todos os docentes consideram que a articulação entre os professores titulares e os das Actividades de Enriquecimento Curricular deveria existir, assim como a articulação entre ciclos.

De uma forma mais sistematizada, podemos ver estes resultados no quadro que se segue.

Quadro 23

Articulação horizontal e vertical

Articulação entre	Professores titulares e professores das AEC	Sim: 4
		Não: 6
	Ciclos de ensino (1.º e 2.º)	Sim: 2
		Não: 8

Quando se fala das Actividades de Enriquecimento Curricular é necessário reflectir sobre a questão da monodocência coadjuvada, já que o professor titular de turma passa a partilhar o trabalho pedagógico com vários outros docentes, porém, com o nosso estudo pudemos verificar que a articulação entre os professores titulares de turma e entre os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular não se realiza plenamente e tal facto prende-se com os horários, que são incompatíveis e com a falta de horas com direito a remuneração, destinadas a reuniões conjuntas. Segundo Zabalza (1992), uma escola de qualidade deve contribuir para o sucesso educativo, possibilitando uma formação integral e integrada de todos os alunos e, para tal, o currículo deve ser entendido como projecto global de cultura e de formação, que dê sentido e articule todas as experiências educativas que o aluno realize.

Na nossa opinião, a compreensão musical depende de professores bem preparados musicalmente e conhecedores dos vários modelos de ensino/aprendizagem da Música, sabendo optar por aquele que mais de adequa aos conteúdos a leccionar, estando conscientes de que a habilidade para conhecer a música pode ser adquirida e aprendida, pelo que lhes cabe a tarefa de proporcionar estratégias adequadas à aprendizagem. Como refere Caspurro (1996, p.104), “a aprendizagem musical concretiza-se mais eficazmente quando... há campos específicos que solicitam estratégias bem orientadas, assim, a memória musical é desenvolvida mais eficazmente quando estratégias deliberadas de memorização são usadas na aula, a análise de uma estrutura musical pode ajudar o processo e memória.”

Conclusões

“Defendo que a música é a mais nobre das artes porque é a que consegue o feito espantoso de ser a mais afastada da razão discursiva – muito mais afastada do que a poesia ou a literatura –, sem no entanto perder alcance cognitivo”.

Desidério Murcho, 1995, 11

Este trabalho poderá ser visto como fruto de uma experiência pessoal e académica, motivada pela necessidade de contribuir para uma melhoria das práticas lectivas ao nível do Ensino da Música, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas do 1.º Ciclo. As conclusões a que nos conduziu e que apresentamos de seguida, são aquelas que nos parecem mais relevantes para empreender uma reflexão em torno do Ensino da Música, no âmbito dessas Actividades.

Para nos situarmos nesta problemática, começámos o nosso trabalho com uma revisão da literatura, incidindo em dois campos: modelos de ensino/aprendizagem da Música propostos por alguns pedagogos musicais de renome, por acreditarmos que o conhecimento e a opção dos modelos adequados são factores determinantes para o sucesso de uma aula desta natureza; e na perspectiva normativo-legal e curricular da implementação do programa das Actividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando a conhecer a sua evolução, o que nos conduziu também a uma reconstituição histórica, ainda que breve, desta disciplina nas escolas do 1.º Ciclo ao longo do século XX.

Tal revisão fundamentou a investigação empírica que assentou no seguinte problema: Que critérios de selecção são exigidos aos docentes para leccionar o Ensino da Música e que percepções têm os mesmos das orientações da tutela e dos modelos de ensino/aprendizagem da Música?

Este problema formalizou-se em três objectivos: por um lado, pretendemos perceber se as orientações da tutela estão a ser respeitadas, por parte das Entidades Promotoras, no que concerne à contratação dos docentes do Ensino da Música, começando pela

definição dos critérios de selecção dos mesmos, e se há diferenças de requisitos consoante a Entidade que contrata; por outro lado, quisemos compreender o perfil e quais os conhecimentos e percepções que os professores de Ensino da Música têm relativamente às orientações da tutela para o Ensino da Música, aos modelos de ensino/aprendizagem da Música, aos objectivos que consideram mais relevantes para esta área, à articulação vertical e horizontal e ainda como planificam estes docentes as suas aulas.

Para concretizarmos os nossos objectivos, realizámos dois estudos, sendo que, no primeiro pesquisámos os critérios de selecção requeridos por quarenta e duas Entidades Promotoras de diferentes pontos do país para a contratação de professores do Ensino da Música e no segundo estudo optámos por conhecer a realidade de um Agrupamento de Escolas, no que diz respeito ao Ensino da Música no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, pelo que realizámos uma entrevista semi-estruturada aos docentes que constituíram a nossa amostra.

O número de sujeitos pode limitar a amplitude do estudo, mas não invalida os resultados, já que nos propúnhamos compreender como está a ser ministrado o Ensino da Música no âmbito dessas Actividades, atendendo aos constrangimentos e recomendações que têm sido emanadas pela tutela desde a sua implementação, como demos conta nos vários relatórios que apresentámos.

Relativamente à análise dos critérios de selecção dos candidatos a docentes do Ensino da Música, detectámos discrepâncias relevantes, até naqueles que são propostos pelo mesmo tipo de Entidade Promotora.

Esta análise permitiu-nos concluir que muitas dessas entidades atribuem pouca ou nenhuma importância às habilitações profissionais dos docentes, dando primazia ao tempo de serviço prestado na área da Entidade Promotora ou a continuidade pedagógica, o que perpetua nos mesmos lugares os mesmos docentes, independentemente da habilitação profissional que detêm. Estes critérios afastam os candidatos mais bem qualificados, uma vez que, quando são atribuídas pontuações de cinquenta ou mais pontos à continuidade pedagógica, estes horários são para ser distribuídos pelos docentes que desempenharam essas funções anteriormente.

Encontrámos critérios irrelevantes para as funções a cumprir e até pouco claros, o que indicia concursos ambíguos, contrariando e contornando a legislação em vigor. Este aspecto também está presente nas remunerações propostas, factor que consideramos

contribuir para afastar os docentes mais qualificados, destes concursos. O contorno da legislação é fomentado também pela pouca clareza patente na redacção da lei, por exemplo, na designação de “currículo relevante”, que, não estando definido o que pode ser, permite que qualquer pessoa possa vir a desempenhar as funções de técnico do Ensino da Música.

Este facto possibilita que os docentes do Ensino da Música, com as mais variadas formações iniciais, sejam contratados sem que, necessariamente, sejam detentores de conhecimentos musicais ou conhecimentos de didácticas da Música.

Consideramos que é fundamental um maior rigor na selecção dos candidatos, assim como uma definição clara por parte da tutela do que se considera ser um “currículo relevante” para o Ensino da Música, corroborando o que manifestamente tem sido defendido pela Comissão de Acompanhamento do Programa.

Os critérios de selecção propostos pelo Agrupamento onde realizámos o segundo estudo, eram claros e conducentes a um concurso transparente, contudo, o facto do Ensino da Música fazer parte integrante das Actividades Lúdico-Expressivas permitiu que docentes de outras áreas, muito diferenciadas, se encontrem a leccionar esta actividade, o que contribuiu para a existência de um maior leque de formações iniciais (como está previsto na legislação mais recente), havendo mesmo a registar a existência de três destes profissionais sem quaisquer conhecimentos musicais.

Com a realização das entrevistas aos docentes que constituíram a nossa amostra, preocupámo-nos em conhecer o seu perfil profissional e que impacto tiveram as formações iniciais e específicas na sua prática actual do Ensino da Música; o conhecimento que têm das Orientações da tutela e dos modelos de Ensino/Aprendizagem da Música; como planificam as suas aulas; os recursos que utilizam; que objectivos consideram ser importantes que as crianças atinjam com o Ensino da Música e se consideram que existe articulação entre ciclos de escolaridade e entre os professores titulares das turmas e eles próprios.

Podemos retirar como principais conclusões que, apesar da implementação do programa se ter iniciado no ano lectivo de 2005/2006, é com alguma consternação que verificamos que os constrangimentos que são permanentemente apontados pela Comissão de Acompanhamento do Programa, pela Associação Portuguesa de Educação Musical e até pelas Direcções Regionais de Educação, ainda perduram, se bem que com melhorias, apesar de terem decorrido seis anos lectivos. Assim, também detectámos na

nossa amostra que a maioria dos docentes que se encontram a leccionar o Ensino da Música não têm licenciatura em Música, havendo mesmo docentes que não possuem qualquer conhecimento desta área.

Demos conta, neste estudo, que a maioria dos docentes da nossa amostra desconhece os modelos de ensino/aprendizagem da Música; nas descrições das planificações das aulas e na definição dos objectivos mais relevantes para o Ensino da Música também revelaram muitas dificuldades, havendo os que não o conseguiram fazer.

Verificámos, através da análise ao documento intitulado Orientações Programáticas do Ensino da Música, que se trata de um documento pouco claro, o que contribui para aumentar a dificuldade na organização e planificação do processo de ensino/aprendizagem por parte de docentes que não têm qualificação profissional para esta área. Os programas ou as orientações programáticas são o veículo através das quais essas orientações passam para as práticas lectivas.

Quando tomámos conhecimento dos documentos estratégicos do Agrupamento, detectámos que no Plano Anual de Actividades proposto por uma escola do 1.º Ciclo, as Actividades relacionadas com a Música surgem sempre nas festividades e comemorações da escola, com ênfase dada à entoação de canções alusivas ao tema, sendo apontados como dinamizadores os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, a par dos professores titulares das turmas.

Salientamos que os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, apesar de constarem como dinamizadores da grande maioria das actividades propostas, não participaram na elaboração deste documento, até porque não se encontravam colocados aquando a sua elaboração, pelo que não propuseram qualquer actividade das que constam no referido Plano de Actividades. Este é um dado revelador da pouca articulação que existe entre os professores titulares das turmas e os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular.

A articulação inexistente e a não participação dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular na elaboração dos documentos estratégicos e nas estruturas do Agrupamento afastam-nos da dinâmica das escolas. Uma solução poderia passar por acrescentar duas horas semanais no horário dos docentes, horas essas remuneradas, para que estes pudessem participar nas reuniões, de forma a existir uma supervisão no conhecimento dos conteúdos programáticos, uma definição conjunta dos objectivos, das competências a desenvolver, bem como das actividades pedagógicas. Isto contribuiria, tam-

bém, para criar a possibilidade dos docentes participarem na elaboração dos documentos estratégicos do Agrupamento, o que iria permitir que a articulação se verificasse, e que estes docentes se integrassem de facto na dinâmica das escolas do 1.º Ciclo.

Nos restantes documentos estratégicos do Agrupamento existem poucas referências ao Ensino da Música, chegando mesmo a ser a actividade que menos tempo tem atribuído nos 3.º e 4.º anos: apenas quarenta e cinco minutos semanais, sendo a maior carga lectiva atribuída ao Inglês, com cento e trinta e cinco minutos semanais.

Verificada a pouca qualificação profissional para o Ensino da Música por parte de muitos dos docentes da nossa amostra, que tem sido sempre um dos principais constrangimentos apontados pelas entidades responsáveis pela implementação do programa, pensamos que, embora seja necessária uma formação contínua, esta não é suficiente nem pode substituir a formação inicial. Assim, uma possível solução para este problema passaria pela inclusão das Actividades de Enriquecimento Curricular-Ensino da Música na componente lectiva dos professores profissionalizados do Agrupamento. Esta opção permitia minorar alguns constrangimentos verificados nesta Actividade, uma vez que o Ensino da Música nas escolas do 1.º Ciclo ficaria garantido por professores do próprio Agrupamento, qualificados para as funções, com remunerações compatíveis com as suas habilitações e terminando assim com os concursos algo obscuros em torno da selecção dos candidatos; permitia também criar a necessária articulação entre ciclos, tanto ao nível dos conteúdos como dos conhecimentos das duas realidades, que o nosso estudo veio apontar como inexistente.

Preocupa-nos constatar a pouca importância que é atribuída a esta actividade e pensamos que os problemas apresentados podem ser minorados se a tutela definir outras regras para o recrutamento dos docentes, se houver um investimento na formação destes, nos seus horários e condições de trabalho, para que os que são devidamente qualificados possam integrar este ciclo de ensino. Pensamos que um dos factores que também poderia contribuir para criar condições para o sucesso do Ensino da Música, era estipular que as Entidades Promotoras fossem apenas os Agrupamentos de Escolas, dada a sua proximidade à realidade educativa.

Como o nosso estudo não implicou a observação de aulas ou de um projecto pedagógico em contexto escolar, não se tornou necessário obter autorização das instâncias educativas, uma vez que foram os professores e as suas práticas, o objecto da nossa investigação.

Ao longo deste trabalho foram-nos surgindo algumas indicações para estudos futuros, de onde podemos destacar aquele que passaria por fazer comparar alunos que, ao longo da sua escolaridade básica, tivessem usufruído de Ensino da Música no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, e outros que não tivessem essa actividade. O objectivo seria verificar os resultados de ambos ao longo do 2.º Ciclo, de modo a perceber os efeitos da formação musical do 1.º Ciclo, nos conhecimentos e na prática musical nos níveis mais elevados de escolaridade.

Terminamos este trabalho reforçando a opinião de que é preciso promover uma educação musical de qualidade nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular e não podíamos estar mais de acordo com Gagnard (1974, p.20) quando diz: “A solução está em reconhecer à música a dignidade de parte constitutiva de uma formação integral”.

Bibliografia

- Amado, M. L. (1999). *O Prazer de ouvir música: Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2007). *Relatório e recomendações sobre o programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2008). *Relatório sobre o programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2009). *Relatório de 2008/2009 sobre o programa de actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2010). *Relatório de 2009/2010 sobre o programa de actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- Artiaga, M. J. (2010). Ensino da Música: Ensino Geral”, In S. Castelo Branco (ed.) *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX. (vol. II)*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e debates, pp. 402-406.
- CAP (Comissão de Acompanhamento de Programas). (2006). *Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP (Comissão de Acompanhamento de Programas). (2008). *Relatório de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico 2007/2008*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP (Comissão de Acompanhamento de Programas). (2009). *Relatório Pedagógico de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular – Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico 2008/2009*. Lisboa: Ministério da Educação.

- CAP (Comissão de Acompanhamento de Programas). (2010). *Relatório Pedagógico de Acompanhamento das Atividades de Enriquecimento Curricular – Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP (Comissão de Acompanhamento de Programas). (2010). *Relatório de Acompanhamento de Execução Física das Atividades de Enriquecimento Curricular – Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cartón, C. & Galhardo, O. (1994). *Educación musical. “Método Kodály”*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Caspurro, H. (1996). *Abordagens Interactivas da aprendizagem musical: modelos de Intervenção didáctica na área da audição musical para o estudo da forma – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos PEPT 2000 (Programa Educação para Todos); *A educação é para todos - modelos e propostas educativas para o Ensino Básico*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Caspurro, H. (1999). A Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 103, pp. 13-14.
- Coménio, J. A. (1621/1657). *Didáctica Magna: Tratado da Arte de Ensinar tudo a todos*. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. (5.ª Ed.) (2006). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Parecer n.º 2 / 99, Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Diário da República - II série, de 3 de Fevereiro de 1999.
- Cortez, C. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado- Ponencias: didáctica de la Expresión Musical - La didáctica de la música en la formación del profesorado en Hungría a través de la concepción pedagógica de Zoltan Kodaly en los años 90*. Hungría: Instituto de Pedagogia Musical Zoltán Kodály.
- D' Hainaut, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical de jovens*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Gainza, V. (1982). *Estudos de psicopedagogia musical*. S. Paulo: Summus Editorial
- Garcia, P. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado- Ponencias: didáctica de la Expresión Musical - la evolución l desarrollo musical a través*

de las teorías evolucionistas de Piaget. Madrid: Real Conservatório Superior de Música.

- Gardner, H. (1998). Uma nova concepção de inteligência. *Noésis*, 48, pp.14-17.
- Gordon, E. (2000a) - *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. & Woods, D. (1990). *Reference handbook for using Learning Sequence Activities. Jump right in -the music curriculum*. Chicago: GIA Publications.
- Grout, D. & Palisca, C. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva
- Lord, M. & Snelson, J. (2008). *História da Antiguidade até aos nossos dias*. Eslovénia: h.f.ullmann.
- Mateu, M. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado- Ponencias: didáctica de la Expresión Musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- McDonald, D. & Simons, G. (1989). *Musical Growth and Development: Birth Through Six*. New York: Schirmer Books
- Ministério da Educação /DGEBS. (1991). *Organização curricular e programas: Ensino Básico - 2.º ciclo* (vol. I). Lisboa: Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação/DEB. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/DEB. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/DEB. (2001). *Gestão flexível do currículo. As escolas partilham experiências*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/DEB. (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/DEB. (2004). (4.ª ed.). *Organização curricular e programas: 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/DGIDC (Ed.) (2006). *Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Moreno, M. (1979). *Música y Expresión dinámica em E.G.B.* Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Moreno, M. (1983). *Experiencias y ideas sobre la musica en la escuela.* Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Neno, A. P. (1994). *Pedagogia Musical – uma necessidade do sistema educativo.* Santa-rém: Tipotejo.
- Nogueira, C.A. (1996). *Impressões sobre a educação artística no ensino genérico em Portugal.* Cadernos PEPT 2000. Coimbra: Escola Superior de educação de Coimbra.
- Orff, C. & Keetman, G. (1974). *Orff-Schulwerk. Música para crianças* (Vols. 1-2, M. L. Martins, Trad. e Adapt.). Mainz: Schott.
- Pacheco, J. A. (org). (2000). *Políticas de integração curricular.* Porto: Porto Editora.
- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence: classroom projects in creative music.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (2000). Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º106.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular.* Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. H. (s/d). Aspectos sobre o desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação*, n.º 53, pp. 3-37.
- Rodrigues, M. H. (1998). Música para os pequeninos - elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação*, n.º 8, pp. 39-41.
- Sánchez, M. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado-Las nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Musical y la importância del movimiento corporal en el aprendizaje.* USA: Carnegie Mellon University.
- Serrão, J. (1985). *Dicionário de História de Portugal (Vol.II).* Porto: Livraria Figueirinhas.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education.* Miami-Florida: Warner Bros. Publications.

- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2006). (3ª ed.). *Música, pensamento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Willems, E. (s.d). *Guia didáctico para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (1967) (8ª ed). *Solfejo: Curso elementar*. Lisboa: Valentim de Carvalho Editores.
- Willems, E. (1990). As diferentes consciências na educação musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 66, pp.22-27.
- Wuytack, J. (1970). *Pour une education musicale active. Instrumentarium Orff: Sonnez...Battez*. Paris: A. Leduc.
- Wuytack, J. & Boal Palheiros, G. (1989). *Curso intensivo de Pedagogia Musical - 1.º grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (s/d). *Musicalia: Orff instrumentarium*. Bélgica: Uitgeverij de garvebrugge.
- Wuytack, J. (1993a). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 76, pp.4-9.
- Wuytack, J. (1993b). *Canções de Mimar*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. & Boal Palheiros, G. (1995). *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (1996). *Pedagogia musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

Legislação Consultada:

Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97 - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei 49/05 de 30 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei 6/2001 - Revisão curricular do Ensino Básico de 18 de Janeiro de 2001

Decreto-Lei 209/2002 - Alteração ao Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001, (Revisão Curricular do Ensino Básico).

Despacho n.º 14753/2005, de 5 de Julho - Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo.

Despacho n.º 16 795/2005, de 3 de Agosto - Aprova o regime de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 21440/2005 de 12 de Outubro - Altera o despacho que prevê as orientações relativas ao perfil dos professores de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 12591/2006-2.ª série, de 16 de Junho – Revoga os anteriores. Implementação do conceito de escola a tempo inteiro. Cria o Programa de Generalização do Ensino de Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular, após a experiência realizada no ano lectivo de 2005/2006 com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos. Define orientações quanto aos requisitos de habilitações dos profissionais afectar às actividades e quanto ao modelo de organização e funcionamento das actividades. No art.º 5.º cria a Comissão de Acompanhamento do Programa. (CAP). Apresenta um anexo que é o Regulamento de acesso ao financiamento do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 19575/2006 - Orientações para a Gestão Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na elaboração do horário semanal de trabalho do 1.º Ciclo.

Despacho n.º 14460/2008 - Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho - Altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das Actividades de Enriquecimento Curricular e de animação e de apoio à família.

Anexo 1



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação
Mestrados de *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*

Entrevista destinada a professores a leccionar o Ensino da Música

Data da entrevista: ____/____/____ Local: _____

Senhor(a) professor(a):

Começo por agradecer a sua disponibilidade. No âmbito da dissertação de Mestrado que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, investigo o ensino/aprendizagem da música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a qual preciso da sua colaboração, que se materializa na presente entrevista.

Asseguro-lhe que a sua contribuição se destina exclusivamente ao estudo em causa e será tratada confidencialmente.

Um muito obrigado, desde já, pela sua colaboração.

1. Dados de identificação do docente

Sexo _____

Formação académica de base: _____

Formação específica em música: _____

Tempo de serviço a leccionar a educação musical/música? _____

Tempo de serviço nas AEC? _____

E no ensino da música nas AEC? _____

Já esteve ligada/o ao ensino da música em outro contexto que não o escolar? _____

Se sim, qual? _____

2. Planificação das aulas

2.1. Conhece as orientações da tutela para o ensino da música no 1.º Ciclo? Sim Não

(Se conhece) Que opinião tem delas?

2.2. Na planificação que faz das suas aulas de música tem em conta:

a) Alguma orientação teórica para o ensino da música: Sim Não

Se sim, especificar qual _____

b) As planificações que foram enviadas pelo agrupamento. Sim Não

c) As orientações de um ou vários manuais escolares. Sim Não

Qual? _____

d) Orientações de outro tipo (sites da internet, etc.). Sim Não

Se sim, especificar quais _____

2.3. Pode, por favor, descrever como prepara uma aula de educação musical para as AEC?

2.4. Na planificação de uma aula, em que aspectos sente mais facilidade? E dificuldade?

2.5. Nas aulas costuma seguir a planificação que elaborou previamente? Sim Não

2.6. Que objectivos considera que se devem alcançar com o Ensino da Música?

2.7. Que métodos (Kodály, Wuytack...) acha que são melhores no Ensino da Música? Porquê?

3. Articulação do ensino

3.1. Considera que existe articulação entre os professores titulares das turmas e os das AEC para se conseguir uma coordenação entre as diversas áreas curriculares? Sim Não
Poderá justificar? _____

3.2. Considera que existe articulação entre o 1.º Ciclo de escolaridade e o 2.º Ciclo, no âmbito do ensino da música? Sim Não
Poderá justificar? _____

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2

Grelha para análise do peso atribuído a cada critério de selecção proposto pela Entidade Promotora

Entidade Promotora Critério de selecção (peso atribuído)	Habilitação profissional conforme o previsto no Despacho 8683/2011, de 28 de Junho	Tempo de serviço nas AEC, na área territorial da Entidade Promotora	Tempo de serviço nas AEC sem ser na área territorial da Entidade Promotora	Tempo de serviço no ensino (sem ser nas AEC)	Continuidade pedagógica	Classificação académica	Nota 1 Actividade a desempenhar	Nota 2	Remuneração
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho	Não solicitado	25 Pontos	10 Pontos	10 Pontos	50 Pontos	5 Pontos	Actividades Lúdico-Expressivas.	2.º Concurso.	Não consta o seu valor
Câmara Municipal de Castro Verde	25 Pontos	25 Pontos	25 Pontos	25 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Actividades Lúdico-Expressivas.	Actividade a cumprir: actividades lúdicas e de animação nas escolas do 1.º Ciclo	Para um horário de 16 h – 733,31 euros
Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo, Guarda	50 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Só considerado para desempate	Não solicitado	20 Pontos	Ensino da Música	Habilitação Profissional para leccionar a disciplina a que concorre: 30 Pontos	Não consta o seu valor
Câmara Municipal de Évora	Licenciatura em antropologia, história e/ou ens. Básico – 10 pontos; outras condições preferências – formação musical – 10 pontos; formação dramática –	Experiência de trabalho na área educativa em municípios – 10 pontos	Experiência de ensino nas AEC (nr. de anos, concelhos e escolas) – 10 pontos	Só considerado para desempate	Não solicitado	Não solicitado	Actividades Lúdico-Expressivas-desenvolvimento de oficina de Oralidade	Formação adicional – 10 pontos; experiência no desenvolvimento de acções educativas sobre o património – 10 pontos; conhecimento do património imaterial da região	Não consta o seu valor

	10 pontos; publicações sobre o património – 10 pontos.							(evidencie através da experiência) – 10 pontos; experiência de trabalho na área patrimonial/cultural – 10 pontos;	
Agrupamento de Escolas da Carapinheira	Não solicitado	25 Pontos	10 Pontos	10 Pontos	50 Pontos	5 Pontos	Ensino da Música	2.º Concurso. . Em caso de empate conta a data de nascimento.	Não consta o seu valor
Agrupamento de Escolas de Mesão Frio	40 pontos	25 Pontos	15 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	2º Concurso. É solicitado o nr. de acções de formação e aperfeiçoamento profissional, relacionadas com as exigências das funções a que se candidata – 20 Pontos.	Não consta o seu valor
Agrupamento de Escolas de Arazede	Não solicitado	25 Pontos	10 Pontos	10 Pontos	50 Pontos	5 Pontos	Actividades Lúdico-Expressivas	2.º Concurso. Em caso de empate conta a data de nascimento.	Não consta o seu valor
Agrupamento de Escolas de Argoncilhe	10 Pontos	Não solicitado	45 Pontos	25 Pontos	Não solicitado	20 Pontos	Ensino da Música		6 Horas – 184,99 euros.

Agrupamento de Escolas de Arrifana	20 Pontos	Ter desempenhado funções no Agrupamento na área da Expressão Musical – 50 Pontos.	Não solicitado	Antes da profissionalização – 10 pontos; depois da profissionalização – 10 pontos	Não solicitado	10 Pontos	Actividades Lúdico-Expressivas		Não consta o seu valor
Agrupamento de Escolas de Santo André	Detentores de formação profissional na ed. Pré-escolar e no 1º Ciclo, ordenados pela graduação profissional e dando prioridade a quem desempenhou funções no contexto do presente procedimento – 30 Pontos; Detentores de formação profissional para a docência de Expressão musical, ordenados pela graduação profissional e dando prioridade a quem desempenhou funções no contexto do presente procedimento – 25 Pontos;	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Actividades Lúdico-Expressivas – expressão musical	Detentores de Habilitação própria para a docência de Expressão musical, ordenados pela graduação profissional e dando prioridade a quem desempenhou funções no contexto do presente procedimento – 18 Pontos; detentores de uma licenciatura em área coincidente com a expressão musical, ordenados pelo tempo de serviço em AEC e dando prioridade a quem desempenhou funções no contexto do presente procedimento – 10 Pontos; detentores de currículo relevante e dando prioridade a quem desempenhou funções no contexto do pre-	Não consta o seu valor

								sente procedimento – 5 Pontos.	
Centro Social de Anadia	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Único requisito: ter trabalhado nas AEC no Concelho de Anadia – 100 Pontos	7 Horas – 336 euros; 4 Horas – 192 euros
Associação de Pais e Enc.de ED. Do Agrupamento de Escolas Elias Garcia, Almada	40 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	50 Pontos	Não solicitado	Ensino da Música	Residência na área geográfica do Agrupamento – 10 Pontos	Não consta o seu valor
Câmara Municipal da Mealhada	35 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Experiência profissional na Mealhada – 50 pontos; experiência profissional – 15 pontos	Não consta o seu valor
Assoc.de Pais e Prof. Da EBI de Vale Figueira (Almada)	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Apresentação do currículo: 50 pontos; entrevista: 50 pontos. Parâmetro a avaliar: experiência do candidato em leccionar a actividade	10 Horas – 560 euros

Casa do Povo de S.B.de Messines, Silves	Licenciatura na área – 30 Pontos	Não solicitado	20 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Capacidade de trabalho em equipa – 10 Pontos; facilidade de relacionamento interpessoal – 10 Pontos; bom nível de comunicação – 20 Pontos; competência pedagógica – 10 pontos.	14 Horas – 700 euros.
Câmara Municipal de Paços de Ferreira	Habilitações literárias- 15 pontos	Em Paços de Ferreira - 25 Pontos; no concelho – 19 Pontos	6 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Nr.º de horas de formação na área de actividade específica – 40 Pontos	18 Horas – 824 euros
Agrupamento de Escolas de Febres	Hab. Profissional: 25 Pontos Formação profissional- nr de horas de formação - 25 Pontos	a)Experiência profissional – 25 Pontos	a)	a)	Não solicitado	Não solicitado, mas sim a avaliação de desempenho – 25 Pontos.	Actividades Lúdico-Expressivas – expressão musical e expressão plástica	1.º Concurso. Por reclamações à seriação de candidatos, voltou a realizar-se o concurso, com novas definições de critérios.	11 Horas – 504,15 euros
Agrupamento de Escolas de Cantanhede	Hab. Profissional: 25 Pontos Formação profissional- nr de horas de formação - 25 Pontos	a)Experiência profissional – 25 Pontos	a)	a)	Não solicitado	Não solicitado, mas sim a avaliação de desempenho – 25 Pontos.	Actividades Lúdico-Expressivas – expressão musical e expressão plástica	1º Concurso. Por decisão das DREC, realizou-se um novo concurso, com clarificação dos critérios de selecção.	11 Horas – 504,15 euros

Município de Proença-a-Nova	Hab. Académica superior à licenciatura: 20 Pontos; licenciatura: 18 Pontos; de grau inferior à licenciatura: 10 Pontos	Não solicitado	3 ou mais anos nas AEC – 20 Pontos; 2 anos – 17 Pontos; 1 ano – 13 Pontos; sem experiência - 10 Pontos	Não solicitado	Nas AEC do Concelho – 3 ou mais anos – 20 Pontos; 2 anos – 17 Pontos; 1 ano – 13 Pontos; sem continuidade - 10 Pontos	Não solicitado	Ensino da Música	Área de residência no Concelho – 20 Pontos; do distrito de Castelo Branco – 15 Pontos; fora do distrito – 10 Pontos.	15 Horas – 475,31 Euros.
Associação de Pais e Enc.de Ed. De EBI nº3 do Laranjeiro	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	25 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Ter leccionado no Agrupamento Comandante Conceição Silva – 75 Pontos	Não consta o seu valor
Município de Vila do Bispo	20 Pontos	40 Pontos	20 Pontos	10 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Formação profissional – 10 Pontos	14 Horas – 576,02 euros; 11 Horas – 452,50 uros.
Município de Arruda dos Vinhos	Licenciatura e/ou cursos que conferem hab.profissional ou própria para a docência (grupo 250 ou 610) - 8 Pontos; hab. Prevista no art.16º - 2 Pontos	40 Pontos	30 Pontos	20 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música		25 Horas – 1045,79 euros; 18 horas – 759,97 euros
Município de S. João da Pesqueira	50 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Possuir carta de condução de ligeiros, viatura própria e estar disponível para se deslocar entre as freguesias- 50	14 Horas – 453,22 euros; 13 Horas – 420,85 Euros; 12 Horas – 388,28 euros;

								Pontos.	
Agrupamento de Escolas do Prado	Não solicitado	Não solicitado	40 Pontos	Não solicitado	20 Pontos	20 Pontos	Ensino da Música	N.º de horas de formação creditada nos últimos 5 anos para leccionação das AEC – 20 Pontos	10 Horas – 458,32 euros 11 Horas – 504,15 euros
Agrupamento de Escolas de Lobão	20 Pontos	15 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	15 Pontos	Ensino da Música	Disponibilidade para entrevista – 50 Pontos	10 Horas – 323,73 euros
Agrupamento de Escolas de Ovar	40 Pontos	25 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	35 Pontos	Não solicitado	Ensino da Música		Não consta o seu valor
Agrupamento de Escolas de Ovar Sul	35 Pontos	Não solicitado	15 Pontos	20 Pontos	30 Pontos	Não solicitado	Ensino da Música		Não consta o seu valor
Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada	30 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	30 Pontos	Não solicitado	40 Pontos	Ensino da Música		9 Horas – 412,48 Euros
Agrupamento de Escolas da Esgueira	(licenciatura é critério obrigatório) – 30 Pontos	Não solicitado	15 Pontos	20 Pontos	35 Pontos	Não solicitado	Ensino da Música		8 Horas – 416,66 Euros
Escolas de Nisa	50 Pontos	30 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Residência no Concelho de Nisa – 20 Pontos	Não consta o seu valor

Município de Fornos de Algodres	Não solicitado Acções de formação directamente relacionadas com a área a leccionar – 15 Pontos	Não solicitado	30 Pontos	Não solicitado	30 Pontos	Não solicitado	Ensino da Música	Ter nacionalidade portuguesa – 5 Pontos; ter 18 anos de idade – 5 Pontos; não estar inibido do exercício de funções públicas – 5 Pontos; possuir a robustez física e psíquica indispensáveis ao exercício das funções – 5 Pontos; ter cumprido as leis da vacinação obrigatórias – 5 Pontos.	Não consta o seu valor
Escolas de Armação de Pêra – Município de Silves	30 Pontos	Não solicitado	30 Pontos	Não solicitado	20 Pontos	Não solicitado	Ensino da Música	Entrevista profissional de selecção – 20 Pontos. Parâmetros a avaliar: atitude profissional; capacidade de resolução de problemas; sentido de responsabilidade e trabalho em equipa.	Não consta o seu valor
Município de Paredes	10 Pontos	60 Pontos	Não solicitado	20 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Acções de formação em n.º de horas de formação – 10 Pontos	11 Horas – 377,61 euros
Câmara Municipal de Cinfães	10 Pontos	Não solicitado	15 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	N.º de créditos de formação profissional – 10 Pontos; menção quantitativa na Avaliação de Desempe-	Não consta o seu valor

								nho – 15 Pontos; entrevista de Avaliação de Competências – 50 Pontos. Parâmetros de avaliação: iniciativa e autonomia; organização e método de trabalho; responsabilidade e compromisso com o serviço; relacionamento interpessoal; conhecimentos especializados e experiência.	
Escolas de Pias, Serpa	80 Pontos	10 Pontos	7 Pontos	3 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música		10 Horas – 458,32 Euros
Escolas de Belmonte	10 Pontos	30 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Avaliação Curricular – 50 Pontos; Entregar o C.V. acompanhado do certificado de Habilitações nos R.H. da Câmara Municipal de Belmonte – 5 Pontos; cumprir os requisitos do Despacho 8683/2011 – 5 Pontos.	9 Horas – 412,48 Euros
Município de Olhão	50 Pontos. Graduação profissional: 30 Pontos	20 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música		24 Horas – 1.045,79 euros

Município de Oliveira do Bairro	25 Pontos	Não solicitado	50 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Formação profissional- considerando-se as áreas de formação profissional relacionadas com a actividade – 25 Pontos	14 Horas – 652 euros
Município do Alandroal	20 Pontos	45 Pontos	20 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	15 Pontos	Ensino da Música		8 Horas – 384 euros
Agrupamento de escolas de Lousada	20 Pontos – perfil previsto no nº 1 do art.16º do Despacho; 12 Pontos – perfil previsto no nº 2 do art.16º; 8 pontos – perfil previsto no nº 3.	20 Pontos	Não solicitado	10 Pontos	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Pós graduação na área específica da actividade – 10 pontos; formação profissional (n.º de créditos) – 10 Pontos; avaliação de desempenho relativa ao último ano em que o candidato executou actividades idênticas à do posto de trabalho a ocupar: 10 Pontos	19 Horas – 870,80 euros; 17 Horas – 779,14 Euros.
Câmara Municipal de Sines	10 Pontos	Não solicitado	20 Pontos	Não solicitado	70 Pontos		Ensino da Música		14 Horas – 768,95 euros; 20 Horas – 1098,50 euros
Escolas de Ílhavo- Município de Ílhavo	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Não solicitado	Ensino da Música	Avaliação Curricular – 50 Pontos; entrevista profissional – 50 Pontos.	9 Horas – 423,06 euros

Anexo 3

Grelha de análise das entrevistas – ponto 1.

Docentes Questões	Sujeitos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sexo (Masculino/ Feminino)	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Formação académica de base	Licenciatura em Prof. do Ensino Básico, (variante Ed. Visual e Tecnológica)	Licenciatura em Prof. do Ensino Básico (variante Ed. Musical)	Licenciatura em Prof. do Ensino básico – 1.º Ciclo	Licenciatura em Prof. de Educação Musical no Ensino Básico	Licenciatura em Design de Comunicação	Licenciatura em Psicologia	Licenciatura em Prof. do 2.º Ciclo (variante Port/inglês)	Licenciatura no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Licenciatura em Ciências da Educação - Psicopedagogia	Licenciatura em Prof. de Educação Musical no Ensino Básico
Formação específica em Música	Não tem	Sim. Curso Geral do Conservatório	Não, apenas as disciplinas que constam no plano do curso	Licenciatura em Prof. de Educação Musical no Ensino Básico	Não tem	Curso complementar de clarinete - Conservatório	Não tem	4.º Grau de Formação Musical do Conservatório	Não tem	Licenciatura em Prof. de Educação Musical no Ensino Básico
Tempo de serviço a leccionar Ed. Musical/música	Desde Setembro de 2011	12 anos de serviço lectivo.	0 dias	9 anos	0 dias	0 dias	0 dias	0 dias	0 dias	7 anos
Tempo de serviço nas AEC	219 dias	90 dias	917 dias	4 anos lectivos	Desde Setembro de 2011	377 dias	346 dias	60 dias	60 dias	215 dias
Tempo de serviço no Ensino da Música nas AEC	0	90 dias	Desde Setembro de 2011	4 anos lectivos	Desde Setembro de 2011	377 dias	0 dias	60 dias	60 dias	215 dias
Ensino da música noutro contexto que não o escolar (sim/não). Qual.	Não	Sim (escola particular de música)	Não	Sim (Associações Culturais, Formação Musical)	Sim (articulação com colegas de Música, na área das TIC)	Sim (escolas de Música particulares e filarmónicas)	Não.	Sim (Banda Filarmónica).	Não.	Sim (Banda Filarmónica).

Grelha de análise das entrevistas - ponto 2.

Docentes Planificação	Sujeitos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conhecimento das orientações da tutela para o ensino da música (sim/não)	Sim, mas apenas do documento “Currículo do Ens. Básio	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Opinião das orientações da tutela para o ensino da música	Explícitas, tanto as competências como as experiências de aprendizagem	O Ensino da música está muito direccionado para as actividades lúdicas e para as comemorações da escola.	São adequadas, tendo em conta que há continuidade de Ed. Musical no 2º ciclo	As orientações coadunam-se com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos: os conteúdos e as actividades propostas estão adequadas às capacidades e à aquisição de conhecimentos dos alunos.	Não conhece	De um modo geral, são muito abrangentes e diversificadas. Concorda com elas.	Não conhece	São meras orientações, deixando a especificidade de cada situação a cargo dos professores	Não conhece.	Estão desajustadas
Ao planificar as aulas de música o docente tem em conta alguma orientação teórica para o Ensino da música (sim/não). Qual.	Não	Sim. As metodologias do Ensino da Música (Orff, Wuytach) e outras que aprendeu no curso	Não	Sim, as orientações programáticas para o 1.º Ciclo de Expressão Musical.	Não	Sim, mas as orientações teóricas de pedagogia e psicologia (geral e específica)	Não	Sim, as orientações programáticas do 1.º Ciclo e as que aprendeu no curso	Sim, as planificações de Ensino da Música a que teve acesso dos anos anteriores	Sim, tem em conta as 4 características do som: altura, duração, intensidade e timbre
Ao planificar as aulas de música o docente tem em conta as planificações	Sim, até porque não saberia muito bem o que trabalhar	Sim, mas considera-as exíguas e por isso completa-as com outros conteúdos que	Sim, é por elas que se orienta, apesar de considerar que não são muito escl-	Sim, adapta o que faz a nível dos conteúdos e dos objectivos com as planificações do	Sim. Tenta seguir os conteúdos que estão na planificação complementa	Sim, mas de um modo muito geral, porque considera-as muito superfíci-	Sim, é por elas que se orienta, pois não saberia o que trabalhar.	Sim, segue-as como orientação e depois ajusta-as a cada turma	Sim, mas não sabe se estão bem, se são bem feitas... segue-as	Não. Considera-a demasiado simplificadas.

enviadas pelo agrupamento. (sim/não)		acha pertinentes.	recedoras para quem não tem formação em Música	agrupamento e desenvolve outras actividades que considera mais interessantes.	com ideias dos colegas e com a internet	ais.			como orientação da planificação	
Ao planificar as aulas de música o docente tem em conta as orientações de um ou vários manuais escolares. (sim/não). Qual.	Não.	Sim, mas para retirar ideias de actividades. Depois prepara as suas próprias actividades.	Sim. “Pequenos músicos - expressão Musical-1.º Ciclo”	Sim, usa várias propostas de trabalho de vários manuais escolares e escolhe as que considera mais interessantes para os seus alunos.	Não	Sim. Os manuais da Santilhana, da Porto Editora e da Gradiva	Sim: “vamos cantar com músicas a acompanhar “e alguns manuais do 5.º ano de Educação Musical.	Sim, os da Porto Editora para o 1º,2º,3º e 4º ano e “Pequenos Músicos”, da Gailivro.	Não.	Sim. “Era uma vez a música” E 100% Música (5.º ano)
Ao planificar as aulas de música o docente tem em conta orientações de outro tipo (sites da internet, etc.). (sim/não). Qual.	Sim. Pesquisa em motores de busca actividades que estejam relacionadas com o tema a leccionar.	Sim. Meloteca e musicana-saec.blogspot	Sim. Meloteca e aecmusica.blogspot	Não.	Sim. Meloteca e www.recursoeb1.com	Sim, a Meloteca	Sim, a Meloteca	Sim, os materiais que partilha com os colegas de Ensino da Música.	Não.	Sim, a Meloteca
Descrição de como cada docente prepara uma aula de educação Musical para as AEC.	Lê as planificações emanadas pelo agrupamento e adequa-as às características da turma. Também fala com as professoras titulares das turmas para realizar actividades para a escola.	Analisa as planificações do agrupamento; pensa qual é o conteúdo que vai trabalhar; define as estratégias, mesmo a da fase de motivação; prepara os materiais e elabora um plano de aula, que é o sumário. Avalia em grelha própria os alunos e a aula, no final.	Tem em conta os anos de escolaridade que vai leccionar; tenta adequar as actividades às idades e torná-las o mais lúdicas possível. Considera que a planificação é fundamental e procura actividades para concretizar no tempo da aula que permitam a construção do	Analisa as planificações do agrupamento e os conteúdos que estão a ser trabalhados pelos professores titulares. Depois elabora a sua planificação com propostas musicais que vão ao encontro dos objectivos. Centra muito o seu trabalho na canção e normalmente escolhe canções temáticas de acordo com os	Lê a planificação e analisa todos os itens que deve ter em conta (conteúdos, temas e competências). Depois elabora um guião para ajuda na aula. Prepara os recursos tendo em conta a turma.	Define os conteúdos a abordar, realiza uma avaliação diagnóstica, faz uma interligação com os temas do período lectivo, organiza as actividades com complexidade gradual, apresenta os conteúdos os alunos, revê-os, exemplifica e os alunos praticam-nos.	Tenta encontrar actividades (nos manuais e na net) relacionadas com planificações do agrupamento e os alunos realizam-nas..	Lê a planificação do agrupamento e procura os materiais adequados; vê os temas a abordar e depois prepara a aula anotando todos os passos que quer dar numa grelha de planificação que elaborou para o efeito e de acordo com a turma.	Lê as planificações do ano anterior para saber quais são os conhecimentos dos alunos; depois prepara actividades em que há imagens de instrumentos e os alunos têm que associar sons às imagens. Depois escolhe uma música que se adequa a	Primeiro tenta sempre articular os temas com os professores titulares. Depois escolhe uma canção e prepara-a: ensina a letra, depois a melodia. Na letra usa diferentes dinâmicas, diferentes intensidades, e diferentes alturas. De-

			conhecimento de forma lúdica	temas que estão a ser trabalhados pelos professores titulares. A partir da canção trabalha a letra, a métrica, a mímica, a afinação e o acompanhamento rítmico corporal e instrumental.					trabalhar com aqueles instrumentos, elabora com os alunos a letra da música, cantam e tocam com os instrumentos estudados.	pois selecciona os instrumentos Orff, ensina alguns ritmos para acompanhar e junta a letra, a melodia e o ritmo e termina com o concerto final.
Aspectos em que o docente sente mais facilidade quando planifica uma aula de Ensino da Música.	Sente facilidade em fazer os exercícios que planeia.	Facilidade em tudo.	Na construção de movimentos corporais que se possam adequar à música.	Não sente facilidade em nenhum aspecto mais relevante...	Não tem facilidade em nada, pois não se sente à vontade nesta área, uma vez que não tem bases nenhuma em música	Tem facilidade nos conhecimentos específicos da área da música, da psicologia e da pedagogia infantil.	Não sabe responder a esta questão.	Sente facilidade em tudo.	Nada é fácil...	Na preparação das aulas.
Aspectos em que o docente sente mais dificuldade quando planifica uma aula de Ensino da Música	Nas turmas dos 3.º e 4.º ano os alunos esperam vir a tocar flauta e a docente não sabe se consegue ensinar	Dificuldades na gestão do tempo para a realização de cada actividade.	Sente dificuldade em planificar as actividades certas para o ano de escolaridade em questão e também tem dificuldade em seguir a planificação emanada pelo agrupamento.	Não sente dificuldade em nenhum aspecto mais relevante...	Tem muitas dificuldades a planificar qualquer actividade de música e tudo o que faz é por instinto e sabe que nem sempre lhe sai bem.	Tem mais dificuldade na gestão do tempo e em manter os níveis de concentração/atenção dos alunos.	Na gestão do tempo para as diversas actividades.	Na planificação das aulas para as turmas que têm os 4 anos de escolaridade, porque sente dificuldade em adaptar os conteúdos às diferentes faixas etárias.	Tudo é difícil, pois não é a área de estudo... as dificuldades prendem-se com a falta de conhecimentos da docente, pois não conhece devidamente os instrumentos e não sabe responder às questões dos alunos...	Na escolha das canções dado haver uma grande heterogeneidade de gostos por parte das crianças.

O docente, na aula, costuma seguir a planificação que elaborou previamente (Sim/não).	Sim	Sim, mas se for necessário, reajusta-a.	Sim	Sim, mas nem sempre... se for necessário, reajusta-a.	Sim.	Sim	Sim	Sim.	Sim	Sim.
Quais os objectivos que o docente considera que se devem alcançar com o ensino da música	Não sabe responder a esta questão.	Domínio cognitivo; domínio afectivo; e domínio psicomotor	Adquirir capacidade auditiva e interpretativa; desenvolvimento da improvisação musical; conhecer/saber tocar instrumentos musicais. Considera que o Ensino da música é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças, pois permite exteriorizar emoções, sentimentos; promove momentos de alegria.	Tem uma ideia positiva dos objectivos que estão estipulados para o ensino da música, mas considera que não cabe aos professores estabelecerem objectivos...	Os que foram definidos por quem elaborou as planificações... tem uma ideia que as crianças têm que saber minimamente cantar, distinguir e tocar alguns instrumentos musicais... é o primeiro contacto deles com o mundo da música.	Os da aprendizagem da música: Aprender a ouvir, interpretar e criar.	Não sabe responder a esta questão.	Os objectivos que estão definidos no programa, mas acima de tudo o Ensino da Música deve servir para motivar os alunos para o gosto pela música.	Que as crianças tenham um contacto prévio com os instrumentos e que saibam quais os sons que esses emitem...	Os objectivos que estão definidos no programa.
Que métodos considera o docente que são os melhores no Ensino da Música?	Não sabe. Não conhece nenhum método de ensino/aprendizagem em da música.	Todos eles têm aspectos positivos, mas uso aquele que mais se adequa ao conteúdo que vai trabalhar: Orff para o timbre instrumental, etc.	Não conhece nenhum método de ensino/aprendizagem da música.	Não tem uma ideia de como funciona cada método na íntegra, porque nunca os aplicou totalmente. Considera que cada um integra ferramentas muito úteis na abordagem da música.	Não conhece nenhum, nem nunca ouviu falar deles.	Não conhece nenhum método do ensino/aprendizagem da música. No conservatório só executavam as tarefas do Professor Firmino, não era propriamente um método.	Não conhece nenhum, nem nunca ouviu falar deles.	Não conhece nenhum.	Não conhece nenhum.	Não usa nenhum em concreto, pois cada um tem aspectos melhores e piores. Tenta retirar de cada um o que é mais vantajoso.

Grelha de análise das entrevistas - ponto 3.

Docentes Articulação do ensino	Sujeitos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<p>O docente considera que existe articulação entre os professores titulares das turmas e os AEC. (sim/não) Justificação:</p>	<p>Sim. Há professores titulares mais receptivos às actividades das AEC. Alguns pedem a colaboração para as actividades a realizar na escola. Considera a colaboração bastante positiva</p>	<p>Não. Considera importante mas não existe. Os professores das AEC são considerados uns intrusos na escola do 1.º Ciclo. Não são conhecidas as planificações das aulas nem os Projectos Curriculares das turmas.</p>	<p>Não. Considera que os professores titulares fazem o seu trabalho à margem dos professores das AEC, mas sente algumas melhorias, ainda que insuficientes, à medida que os anos vão passando...</p>	<p>Sim, de uma maneira geral, há a preocupação de compatibilizar as actividades das AEC com os conteúdos que estão a ser trabalhados pelos professores titulares... pelo menos nas escolas onde lecciona!</p>	<p>Não. Os professores titulares consideram os professores das AEC como entertainer dos alunos, não havendo respeito por parte destes docentes para com os professores das AEC. Não existe qualquer troca de ideias...</p>	<p>Em anos anteriores, essa articulação existiu por vezes. Mas este ano ela não se tem verificado</p>	<p>Não. Os professores titulares não dão grande importância às AEC o eu dificulta essa articulação.</p>	<p>Sim, nas três escolas onde lecciona procura regularmente contactar os prof. titulares e dizer-lhes o que está a trabalhar. Alguns já pedem que articule este ou aquele tema. Ainda que não exista uma articulação a 100%, já começa a notar-se alguma...</p>	<p>Sim, pq nas escolas onde lecciona articula semanalmente com os professores titulares sobre as possíveis actividades a desenvolver de acordo com os conteúdos que eles estão a dar nas aulas...</p>	<p>Não. Pensa que muitos professores titulares não consideram as AEC importantes e vêem-nas como um entretenimento e não se interessam pelas actividades, excepto as festinhas.</p>
<p>O docente considera que existe articulação entre o 1º Ciclo de escolaridade e o 2º Ciclo de escolaridade no âmbito do Ensino da Música (sim/não) Justificação:</p>	<p>Não sabe, pois em conhece os colegas do 2.º Ciclo.</p>	<p>Não, nem conhece os colegas do 2.º Ciclo e não há coordenador das AEC do Ensino da Música.</p>	<p>Não. Se as AEC fossem dinamizadas de raiz pelos agrupamentos, era mais viável a existência dessa articulação. De momento não existe, pois nem conhece os colegas do 2.º Ciclo...</p>	<p>Sim, essa articulação existe a nível dos conteúdos. Grande parte das actividades desenvolvidas no 1.º Ciclo funcionam como uma primeira abordagem aos conceitos que vão ser trabalhados no 2.º Ciclo...</p>	<p>Não. Não conhece os colegas do 2.º Ciclo do Agrupamento, mas considera que devia existir a articulação entre ciclos.</p>	<p>Sim, em anos anteriores havia reuniões de articulação com os professores do 2.º Ciclo para discussão das planificações. Este ano não se verificou essa articulação.</p>	<p>Não sabe... Até à data nunca conheceu nenhum colega do 2.º ciclo de Educação Musical, do Agrupamento...</p>	<p>Sim, a nível dos conteúdos: os do 1.º Ciclo permitem a articulação com os do 2.º Ciclo. A nível dos docentes do 2.º ciclo do agrupamento, essa articulação não existe até porque nem os conhece.</p>	<p>Não, pq não existem docentes qualificados na área de música para fomentar nas crianças o gosto e a aprendizagem da música... <i>Nota:</i> esta resposta denota bem a falta de conhecimentos da realidade escolar...</p>	<p>Não, pq para haver articulação era necessário reunir com os colegas do 2.º Ciclo e isso nunca acontece.</p>