

Ensinar música em parceria no 1º Ciclo do Ensino Básico – uma intervenção numa escola pública

Ana Isabel Teixeira Ferreira

**Tese de Doutoramento em Ciências Musicais
Ensino e Psicologia da Música**

Versão corrigida

maio, 2022

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Ciências Musicais, na especialidade de Ensino e Psicologia da Música,
realizada sob a orientação científica
do Professor Doutor João Manuel da Silva Nogueira

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Assinado por : **ANA ISABEL TEIXEIRA FERREIRA**
Num. de Identificação: 12324581
Data: 2022.05.26 00:18:19+01'00'

Matosinhos, 26 de maio de 2022

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador,

Assinado por: **JOÃO MANUEL NUNES DA SILVA**
NOGUEIRA
Num. de Identificação: 04318886
Data: 2022.05.25 15:17:40 +0100

Lisboa, 25 de maio de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato que advém do término de um processo e resultado do momento em que refletimos e nos recordamos das pessoas que passam por nós e o que estas deixam em nós. O que fizeram de nós e por nós.

Agradecer é um ato que tem tanto de simples como de complexo e busca exprimir uma intenção, emoção ou sentimento. Por vezes não conseguimos transmitir em palavras o nosso agradecimento na medida do que sentimos ou na medida do que a pessoa merece receber. As medidas em ambos os sentidos são complexas. E por vezes, não raras, se sentimos que não agradecemos na justa medida, tentamos pelo menos fazer por outros, o que outros fizeram por nós. Retribuir, devolver. Afinal qual é a medida?

Deixo aqui as minhas palavras, as minhas tentativas:

Ao meu orientador, o Professor João Nogueira pela orientação, momentos de reflexão, abertura ao diálogo, disponibilidade e acima de tudo, ter confiado ser possível.

À Professora Graça Mota, que esteve no início deste processo enquanto coorientadora, por toda a disponibilidade e auxílio, num trajeto que se desenhou bem lá atrás.

À minha Mãe Teresa e ao meu Pai José, pela vida que me deram, pela vida que me dão e pelo acompanhamento em todos os momentos. À equipa de Pais.

Ao Tiago, companheiro desta jornada, por estar presentemente envolvido em todas as circunstâncias, sejam elas sinuosas ou lineares.

A todos os que demonstraram a sua sincera amizade por mim e sempre me concederam palavras e atos de estima. Aqui incluo antigos professores pois também eles deixam a sua marca neste caminho.

Aos participantes deste estudo, por terem aceite entrar de boa vontade em algo que para eles era o desconhecido.

Por último às crianças, foi por elas e será sempre por elas.

Obrigada!

**ENSINAR MÚSICA EM PARCERIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO –
UMA INTERVENÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA
TESE DE DOUTORAMENTO**

Ana Isabel Teixeira Ferreira

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Parceria, Expressão Musical, Autoridade, Colaboração, Autoeficácia.

A convergência para este objeto de estudo advém da minha experiência, observação e reflexão enquanto docente do Ensino de Música nas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) no 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Matosinhos, distrito do Porto.

Este estudo tem como propósito investigar a articulação entre o professor titular de turma e o professor A.E.C. - Ensino de Música, restituir a autoridade ao professor A.E.C. e valorizar a música no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos específicos deste estudo são a criação, aplicação e avaliação de um projeto denominado “Abraçar a Arte”, tendo em vista a melhoria das práticas musicais no 1º Ciclo através do ensino em parceria.

Partindo de uma abordagem interpretativa e uma metodologia eclética, qualitativa e quantitativa, participaram neste estudo três turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (60 alunos), as suas professoras titulares de turma, coordenadora de escola, encarregados de educação e professora A.E.C./investigadora.

Os métodos de recolha de dados usados foram as entrevistas individuais e em grupo com questões abertas, registos de observações, de conversas informais ou reuniões, notas de campo, diários de bordo, questionários com questões abertas e fechadas. Foi construída uma escala de autoeficácia com base no guia para a construção de escalas de autoeficácia de Bandura (2006).

Os resultados traduzem uma maior competência musical dos alunos, um elevado grau de satisfação de todos os participantes do estudo e por isso um desejo de realização de esforços conjuntos, para proporcionar um ambiente de aprendizagem aos alunos. Observou-se um reposicionamento da música ao nível curricular e do enriquecimento, resultando numa melhoria da articulação horizontal e vertical, bem como das práticas musicais.

Este trabalho apresenta como consequência, uma proposta de um programa que visa construir, dentro do quadro legal atual e com os recursos humanos existentes no terreno, uma alternativa para uma melhoria da qualidade do ensino artístico e o fomento das práticas colaborativas na comunidade.

TEACHING MUSIC IN PARTNERSHIP AT THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION- A PROPOSAL FOR AN INTERVENTION AT A PUBLIC SCHOOL

P.H.D. THESIS

Ana Isabel Teixeira Ferreira

ABSTRACT

KEYWORDS: Partnership, Musical Expression, Authority, Collaboration, Self-efficacy.

The convergence for this object of study comes from my experience, observation and reflection as a teacher of Music in Curriculum Enrichment Activities in the 1st Cycle of Basic Education, in the municipality of Matosinhos, district of Porto.

The aim of this work is to study the articulation between the class teacher and the teacher of Curriculum Enrichment Activities of Music (C.E.A.), restore authority to teacher C.E.A. and value music in the 1st Cycle of Basic Education. The specific objectives of this study are the creation, application and assessment of a project called “Hugging Art” to improving musical practices in the 1st Cycle of Basic Education through partnership.

Based on an interpretative and an eclectic approach, qualitative and quantitative methodology, three classes of the 1st Cycle of Basic Education (60 students) participated in this study, as well as their class teachers, school coordinator, children’s legal guardians and C.E.A. teacher/researcher.

The data collection methods used were individual and group interviews with open questions, registration of observations, informal conversations or meetings, field notes, written diaries and questionnaires with open and closed questions. A self-efficacy scale was built based on the guide for constructing self-efficacy scales (Bandura, 2006).

The results reflect a greater musical competence of the students, a high degree of satisfaction among all study participants and, therefore, a desire to make efforts to provide a learning environment for the students. It repositioned music at the curricular and enrichment level, and improved not only the horizontal and vertical articulation, but also the musical practices.

As a result, this work presents a proposal for a program that aims to build, within the current legal framework and the existing human resources on the field, an alternative for improving the quality of artistic education and the promotion of collaborative practices in the community.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. LUGAR DA MÚSICA	9
I.1. Formulação do problema	9
I.2. Propósito do estudo	13
CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA	15
II.1. Educação pública	15
II.2. Reflexos neoliberais na escola	19
II.3. Valor intrínseco da música	23
III.3.1. Contributos para uma definição de música	23
II.3.2. Musicar na escola: Modelo Compreensivo da Experiência Musical de Keith Swanwick	27
II.4. Contextualização da Educação Musical em Portugal	32
II.4.1. Os currículos da Educação Musical	37
II.4.2. Música no 1º Ciclo do Ensino Básico	51
II.4.2.1. Atividades de Enriquecimento Curricular	54
II.4.2.2 A Expressão Musical na Região Autónoma da Madeira	66
II.5. O papel do Professor	70
II.5.1. Formação inicial de professores	73
II.5.2. Autoridade	79
II.5.3. Colaboração	82
II.5.4. Autoeficácia	88
II.6. Pressupostos de investigação	91
CAPÍTULO III. MÉTODO	93
III.1. Participantes	97
III.2. Instrumentos	99
III.3. Procedimento	102
III.4. Projeto Abraçar a Arte - uma prática partilhada	108
III.4.1. Ensino em parceria	108
III.4.2. Atividade de Enriquecimento Curricular - Ensino de Música	111

III.4.3. Apresentações públicas	115
III.4.4. Quarteto de Cordas na escola.....	116
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	118
IV.1. Avaliação inicial.....	118
IV.1.1. Música no 1º Ciclo.....	119
IV.1.2. Atividade de Enriquecimento Curricular	122
IV.1.3. Ensino em parceria.....	128
IV.2. Avaliação intermédia.....	131
IV.2.1. Ensino em parceria.....	132
IV.2.2. Atividade de Enriquecimento Curricular	136
IV.2.3. Apresentações públicas.....	139
IV.2.4. “Abraçar a Arte”	142
IV.3. Avaliação final.....	144
IV.3.1 Autoeficácia e autoavaliação dos alunos	144
IV.3.2. A voz das professoras	148
IV.3.2.1. Música no 1º Ciclo.....	149
IV.3.2.2. Atividades de Enriquecimento Curricular	151
IV.3.2.3. Ensino em parceria	154
IV.3.2.4. Apresentações públicas.....	159
IV.3.2.5. Quarteto de Cordas de Matosinhos.....	163
IV.3.2.6. Projeto “Abraçar a Arte”	164
IV.3.2.6. Projetos “Abraçar a Arte” e “Escola a Cantar”	167
IV.3.3. A voz dos alunos.....	168
IV.3.3.1. Das entrevistas	168
IV.3.3.2. Dos questionários.....	172
IV.3.4. A voz dos pais.....	174
IV.3.4.1. Das entrevistas	174
IV.3.4.2. Dos questionários.....	178
CAPÍTULO V- DISCUSSÃO DE RESULTADOS	181
V.1. Música no 1º Ciclo.....	181
V.2. Música no 1º Ciclo com “Abraçar a Arte”.....	186
V.3. Verificação dos pressupostos de investigação	198
V.4. Limitações.....	199

V.5. Implicações	200
V.6. Validade interna e externa	203
CONCLUSÃO.....	205
BIBLIOGRAFIA.....	209
LISTA DE FIGURAS	253
LISTA DE TABELAS	255
ANEXOS	257
Anexo 1: Levantamento de legislação	258
Anexo 2: Documentos de apresentação do projeto.....	264
Anexo 3: Planificação anual	276
Anexo 4: Consentimento informado.....	281
Anexo 5: Avaliação inicial - entrevistas	286
Anexo 6: Folhas de registo de autoeficácia e autoavaliação	289
Anexo 7: Avaliação intermédia -questionários.....	292
Anexo 8: Avaliação final - guiões das entrevistas e questionários.....	300
Anexo 9: Exemplo de diário de bordo dos alunos	311
Anexo 10: Guião da peça “O Sr. Do Seu Nariz”	313
Anexo 11: Formulários da avaliação pedagógica- escrita e prática.....	318
Anexo 12: Planificação exemplo das sessões em parceria	322
Anexo 13: Partituras do grupo de flautas- A.E.C.	325
Anexo 14: Avaliação inicial- Entrevistas às professoras titulares de turma.....	328
Anexo 15: Avaliação inicial- Entrevistas aos alunos	336
Anexo 16: Avaliação intermédia- Grelha de análise temática: questionário à coordenadora e alunos	341
Anexo 17: Avaliação intermédia – Grelha de análise temática: questionários às professoras e pais	349
Anexo 18: Avaliação final - questionários de alunos e pais	353
Anexo 19: Avaliação final- entrevistas às professoras titulares de turma	357
Anexo 20: Avaliação final- entrevistas aos alunos.....	371
Anexo 21: Avaliação final- entrevistas aos encarregados de educação.....	386
Anexo 22: Avaliação final- entrevista à coordenadora de escola.....	394
Anexo 23: Convites para apresentações públicas	401

INTRODUÇÃO

“Ensinar música em parceria no 1º Ciclo do Ensino Básico – uma intervenção numa escola pública” pretende constituir mais um passo na consolidação do meu percurso académico, conducente ao grau de Doutor em Ciências Musicais na especialidade de Ensino e Psicologia da Música, num estreito compromisso com a prática profissional.

O tema desta tese relaciona-se diretamente com a infância e é por isso que seremos conduzidos pelo Príncipezinho de Antoine Saint-Exupéry em momentos introspetivos e reflexivos. Esta é uma história intemporal sobre o mundo, conduzida pelo olhar ingênuo e atento de uma criança, aliada a uma atitude de questionamento, em inter-relação com um adulto perdido no deserto do Saara, local onde a revelação acontece. Foi esta mesma atitude investigativa que sempre busquei nas minhas viagens e descobertas. Nesta descoberta em particular que aqui materializo, apoio-me em dados empíricos ao longo do documento, esperando que uma revelação desponte da subjetividade, da intersubjetividade e do conhecimento relativo inerente à pesquisa social participada (Jorgensen, 2009).

Assim, como motivação para o desenvolvimento deste trabalho, parto da observação e reflexão realizadas no decurso da minha atividade profissional, desempenhada ao longo de 12 anos enquanto docente nas Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) Ensino de Música no 1º Ciclo do Ensino Básico. Embora ausente há já cinco anos, sinto-me impelida a contribuir para a melhoria e qualidade do ensino neste nível, num diálogo permanente entre a Psicologia da Música e a Educação Musical (Hargreaves et al., 2003). As crianças deste nível etário encontram-se em desenvolvimento ativo das suas competências cognitivas e motoras, havendo uma relação estreita entre o desenvolvimento das estruturas musicais e das estruturas da linguagem, pela interação com o ambiente musical e o treino (Hargreaves & Zimmerman, 2006; Sloboda, 1985), onde ocorre o desenvolvimento social ao nível individual, interpessoal, institucional e cultural (Hargreaves et al., 2003). Pese embora a não exclusão do valor extrínseco da música, neste trabalho sublinha-se o seu valor intrínseco devido ao impacto positivo na saúde e no bem-estar de crianças na faixa etária dos seis aos dez anos de idade (Welch et al., 2020).

Fruto da minha vivência e reflexão ao longo do tempo, constato que alguns pressupostos educacionais não têm sido executados conforme previsto na legislação e

deveriam ser. Encontro a este nível paradoxos que pretendo contextualizar para posteriormente me debruçar e melhor compreender, explorar e intervir na realidade.

Numa sociedade globalizada e em permanente mudança, os professores deparam-se com desafios constantes no espaço da sala de aula, encontrando-se por vezes num momento de desencanto pela sua profissão, explicado pelas questões estruturais e intrínsecas ao sistema de ensino (Burnard & Swann, 2010). Este quadro deve-se à dependência e desigualdade no financiamento do setor educativo (Jorgensen, 2020a), como também à pressão sentida pelos professores face ao alcance de objetivos, aos procedimentos de avaliação e à imposição de metas curriculares que não só estão, por vezes, em contradição com as suas expectativas enquanto profissionais, como não lhes permitem providenciar aos seus alunos experiências com a qualidade que desejariam (Jorgensen, 2003).

Por isso “a educação musical é um sistema social imperfeito e que precisa de transformação, pode constituir um agente de mudança para civilizar, inculturando a sociedade em geral”¹ (Jorgensen, 2003, p. 19). Este pano de fundo matizado por Jorgensen (2003) relata a realidade norte americana e traduz uma desvalorização das artes pela sociedade, sendo que a educação deve preparar para o pensamento matemático, tecnocrata, científico e comercial, com a consequente marginalização das artes. As mesmas questões verificam-se na realidade das escolas primárias britânicas, onde o professor titular de turma leciona o currículo artístico (Hilton, 2009), caracterizado pela centralidade e prescrição nacional. Predominam as disciplinas nucleares como o Inglês, a Matemática e as Ciências, sendo as disciplinas artísticas periféricas (Welch, 2020). A Educação Musical circunscreve-se a exercícios mecânicos escritos, como reflexo de um esforço para educar por objetivos (Elliot & Kushner, 2007). Para tal baseia-se numa lista detalhada de assuntos e competências, formalizando a aprendizagem escolar e eclipsando as artes por meio da diminuição dos tempos letivos, subvalorizando e subordinando a educação artística a uma tradicional taxonomia de assuntos (Hilton, 2009; Kushner, 1999).

Portugal, num contexto de um mundo globalizado e neoliberal, não é alheio a estas questões, partilhando-as intrinsecamente de tal modo que “não se trata de uma questão

¹ Traduzido pela autora do original: “music education is an inherently flawed social system itself in need of transformation, it can constitute an agent of change toward civilizing and enculturating society at large” (Jorgensen, 2003, p. 19).

meramente económica, trata-se também de uma questão política e cultural (...)” com o “primado de saber ler, escrever e contar” (Boal-Palheiros, 1993, p. 13), que se explica retrospectivamente. A emergência precoce de medidas legislativas, para combate ao analfabetismo ocorridas no século XIX e início do século XX que figuraram como muito positivas, surtem pouco efeito, uma vez que não foram acompanhadas por um investimento financeiro equiparado, justificando assim a subalternização da educação (Teodoro & Aníbal, 2007), pautando-se em simultâneo pelo lema democrático “educação para todos”. Observa-se deste modo a emergência precoce de um paradoxo que resulta da incongruência entre medidas legislativas e investimento. Portugal, na condição de país periférico e com um Estado Providência fraco, busca reposicionar-se em termos internacionais, políticos e educacionais, a partir da década de 60/70 do século XX, procurando novos modelos como resultado da Revolução de Abril e da adesão à Comunidade Europeia (Teodoro & Aníbal, 2007).

Consequentemente, o país tem vindo a realizar um esforço providenciando o acesso universal à educação para reduzir a desigualdade, tem implementado medidas para diminuir o abandono escolar (Demeuse et al., 2012) e alcançar os objetivos estabelecidos pela União Europeia (Eurydice, 2023). Neste esforço, o desempenho dos alunos tem sido avaliado em testes comparativos internacionais, nomeadamente o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que foi criado e desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da qual o país é membro. São avaliadas competências nas áreas da Leitura, Matemática, Ciências, Literacia Financeira e Resolução de Problemas (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2013). Note-se que a avaliação das competências artísticas não é tida em conta e que, em termos práticos, em Portugal só existe Educação Musical como oferta universal e gratuita no 2º Ciclo do Ensino Básico (Encarnação, 2022).

Apesar da educação ter passado por distintos processos de reestruturação até aos nossos dias, facto é que as ainda “recentes” Metas Curriculares nos trazem reminiscências de tempos idos, pela ênfase quer nos processos de memorização quer nas disciplinas fundamentais como Português e a Matemática (Gabinete do Ministro, 2012). Se é certo que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais buscam desconstruir este primado (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2016), ainda existe um longo caminho a percorrer, pois como refere Meirieu (2009), esta “crise

da educação” pode constituir uma oportunidade para os professores tornarem a democracia possível para o “bem comum”.

Decorrente da crescente valorização do 1º Ciclo do Ensino Básico sob o ponto de vista governamental, Portugal acompanha a tendência dos países congéneres da OCDE, adaptando as boas práticas em função das suas necessidades, reestruturando o sistema de ensino para uma melhoria dos resultados académicos (Matthews et al., 2009). Nesta dinâmica, e inseridas num programa governamental denominado Escola a Tempo Inteiro, surgem em 2006 as A.E.C. Ensino de Música. Estas A.E.C. refletem uma política europeísta, dado que esta abordagem iniciou previamente noutros países como o Reino Unido, Espanha, Bélgica (Lobo, 2006), Finlândia e Suécia (Lobo, 2007), não obstante as nuances entre si.

O conceito de Escola a Tempo Inteiro e as A.E.C. implementados em Portugal a partir de 2006, surgem no sentido de colmatar as debilidades do sistema de ensino (C. Pires², 2007) e constituem um reflexo da renegociação do contrato social em ambiência neoliberal buscando o bem comum (Mouraz et al., 2012). Os modelos de gestão das A.E.C. em território nacional aproximam-se dos modelos do norte da Europa, onde os Municípios intervêm em áreas que eram da exclusiva responsabilidade da administração central (Castanheira, 2014). Este programa origina uma “escolarização” do tempo e do espaço não-formais (C. Pires, 2012a), adquirindo a escola uma componente social (Cunha, 2008; Videira, 2017) com uma resposta de apoio às famílias (Mouraz et al., 2012). Note-se que em 1980 foi implementado um projeto de Educação Musical na Região Autónoma da Madeira, funcionando em regime de coadjuvação. Aqui o conceito de Escola a Tempo Inteiro opera desde 1995 (Machado & Cruz, 2014), com os grupos artísticos a integrar o horário de enriquecimento curricular, e *a posteriori*, estes grupos originaram em 2002 as modalidades artísticas (Cristóvão, 2021).

Definido o campo de estudo, 1º Ciclo do Ensino Básico e as A.E.C., procedeu-se ao levantamento bibliográfico através de motores de busca e repositórios. Verificou-se a proliferação de estudos no domínio académico de artigos, dissertações de Mestrado e menos frequente de teses de Doutoramento. Existe uma panóplia de temáticas dos quais se facultam alguns exemplos, desde a prática docente (L. Costa, 2010; A. Costa, 2011;

² Segundo as normas da *American Psychological Association* (7ª ed.), na presença de diferentes autores com o mesmo apelido, a distinção entre estes realiza-se colocando as iniciais do seu nome próprio.

Ferreira, 2017; D. Rodrigues, 2020; Serôdio et al., 2008; Videira, 2017), supervisão e articulação (Boal-Palheiros, 2014; Morais, 2014; Pereira, 2010; Prelhaz, 2017; S. Santos, 2010), ludicidade (B. Silva, 2017; A. S. R. Silva, 2018), redes colaborativas de trabalho (Cruz & Machado, 2015; Pereira, 2010), prática instrumental (Serôdio et al., 2008; Branquinho, 2013), boas práticas (Abrantes et al., 2009), indisciplina (Castanheira, 2014), avaliação no 1º Ciclo das A.E.C. (R. Neves, 2010), modelos de gestão (Custódio, 2013), políticas públicas (C. Pires, 2012b) e promoção do autoconceito (Medina, 2014). Um estudo sistematizou o *corpus* de investigação produzido neste campo entre 2005 e 2016 (C. Pires, 2016 citado em C. Pires, 2017) e mapeou um total de 134 trabalhos: 67% dissertações ou teses e 33% artigos. A maior concentração de estudos (29%) situa-se no âmbito da administração educacional e mais de metade da investigação produzida trata questões de descentralização e territorialização.

Nenhum dos estudos elencados encontra a sua epistemologia na área de Ensino e Psicologia da Música, com intervenção na questão da articulação entre professor titular de turma e professor A.E.C, um dos pressupostos do programa Escola a Tempo Inteiro. Saliento que na Região Autónoma da Madeira, e apesar do ensino da Expressão Musical ocorrer em coadjuvação de há 40 anos a esta parte, também foram denotadas questões de deficiente articulação entre docentes (Barreto de Seabra, 2012).

Encontro uma lacuna na ausência da abordagem da autoridade do professor A.E.C. Ensino de Música, enquanto construção social da confiança dos alunos. Para tal está implícito o suporte das políticas, da opinião pública e da força dos professores (Chen, 2022), o que é em certa medida concretizado pelo artigo 42 do Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Aqui é protegida a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica (Assembleia da República, 2012). E como afirma Larsson (2012), as reformas governamentais implementadas focam-se no fortalecimento da autoridade legítima do professor, através de novas ferramentas para manter a disciplina escolar e na implementação de um novo sistema de certificação de professores.

Dada a importância da autoridade do professor no quotidiano escolar, este é um tema pouco compreendido, confundido por vezes com autoritarismo, além de não ser suficientemente estudado (Lü & Hu, 2021; Räsänen, 2021). A autoridade do professor encontra-se em declínio (Meirieu, 2009; Vilar, 2023), nomeadamente a autoridade especialista (Petrík, 2019), impactando no envolvimento parental (Fisher & Fanyo, 2022;

Resende et al., 2018), dos alunos e professores titulares de turma. Tal fundamenta a necessidade de mais investigação qualitativa, que ilustre a realidade focada na autoridade do professor A.E.C., enquanto construção social para abordar as preocupações de professores, decisores políticos e investigadores (Pace & Hemmings, 2007). Focaliza-se assim no ato pedagógico em situação de mudança social (Jozauska, 2019).

Parto assim de um problema relacionado com a prática, decorrente do processo de democratização e organização do sistema de ensino, na linha anglo-saxónica de investigação cuja produção é mais escassa em Portugal (T. Gonçalves et al., 2013), num esforço em abrir à problematização pela convergência das disciplinas de Educação Musical e Psicologia da Música, com um carácter interventivo (Paz, 2015).

Realizei uma abordagem eclética, qualitativa e quantitativa, iminentemente interpretativa da realidade, considerando os “regimes de verdade” e critérios de cientificidade (Amado, 2014; Euler, 2014), para compreender o mundo social, interpretando e sistematizando a partir da subjetividade da experiência humana (Afonso, 2005). Assume-se que não existe uma única realidade, e por isso particularizo, pois esta resulta da construção dos atores com a investigadora envolvida no terreno (Kivunja & Kuyini, 2017). Esta abordagem baseia-se na colaboração, com a atuação adaptada ao terreno através de um *design-based research*, desenho recomendável na realização de investigações doutorais (Herrington et al., 2007), buscando maior eficácia das práticas (Brown, 1992; McKenney & Reeves, 2013). Embora não permitindo estabelecer uma relação causa-efeito, informa e sugere melhorias (Design-Based Research Collective, 2003; Kelly, 2004). A análise temática enquanto técnica inferencial de análise dos discursos, com sustentação através dos dados quantitativos, embora não permita generalizar, cria uma teoria fundamentada.

Pelo exposto, a opção por este objeto de estudo justifica-se com base na convicção pessoal e profissional de que o ensino em parceria poderá constituir uma forma de fraturar alguns dos constrangimentos ou paradoxos observados. Com a expectativa de contribuir para uma melhor qualidade dos processos de ensino-aprendizagem musical e artística, parte-se do dispositivo legal e dos recursos humanos existentes no sistema de ensino, salientando as mais-valias para os alunos, professores e comunidade educativa.

Assim e através da intervenção e implementação de um projeto educativo denominado “Abraçar a Arte”, pretende-se explorar as práticas colaborativas entre o professor titular de turma e o professor das A.E.C. Ensino de Música, uma vez que existe

pesquisa limitada sobre como construir colaboração em ambientes onde os professores não colaboram, assim como estão por determinar as abordagens mais eficazes (Schleifer, et al., 2017). Neste contexto, e com base na perspectiva da teoria desenvolvimental da aprendizagem musical de Keith Swanwick (1979, 1999, 2008), o professor figura como um agente para a mudança.

Após ter abordado as minhas motivações e objeto de estudo, no capítulo I – Lugar da Música, apresentam-se as secções formulação do problema e propósito do estudo com a indicação do objetivo geral e objetivos específicos. No capítulo II, intitulado de enquadramento teórico e revisão da literatura, coloca-se em evidência o estado da arte, iniciando com uma distinção dos conceitos ensino e educação, perpassando por uma contextualização da educação pública no domínio da educação artística em Portugal e dos seus currículos. Faculta-se uma contribuição para a definição de música focalizada no seu valor intrínseco, fundamentando a importância da música na escola, onde prepondera a formação do professor de 1º Ciclo do Ensino Básico e o exercício do seu papel. A colaboração, enquanto intenção estratégica, implica um compromisso dos profissionais envolvidos e um trabalho em equipa, para criar ambientes de aprendizagem promotores da confiança e do sucesso dos alunos. Logo de seguida no capítulo III, o método, indica-se e caracteriza-se o *design* de investigação, os participantes e os instrumentos. Descrevem-se os procedimentos levados a cabo para concretizar a investigação e a implementação do projeto “Abraçar a Arte”, nas vertentes ensino em parceria, A.E.C., apresentações públicas e o concerto do Quarteto de Cordas de Matosinhos na escola. No capítulo IV, resultados, apresentam-se os dados provindos de três momentos específicos: avaliação inicial, intermédia e final, com a participação das professoras titulares de turma, alunos, coordenadora de escola e encarregados de educação. Por último, no capítulo V, realiza-se a discussão de resultados, considerando a avaliação inicial, intermédia e final. Responde-se aos pressupostos da investigação, apontam-se as limitações e as implicações da investigação, considerando a validade interna e externa.

Com este trabalho pretende-se providenciar uma leitura guiada para as novas gerações de docentes de Educação Básica e de Educação Musical, bem como para os decisores políticos e escolares, para que compreendam o posicionamento informado da sua ação e revertam lógicas instituídas, conferindo à Educação Musical o lugar que lhe pertence por direito.

CAPÍTULO I. LUGAR DA MÚSICA

“Foi uma palavra aqui, uma frase ali, que pouco a pouco me foram revelando tudo” (Saint-Exupéry, 1987, p. 80).

Lugar da música traça o ponto de partida para esta investigação. Não é uma “tábula rasa” onde escrevo um “diário”, mas constitui o primórdio desta expedição, com a formulação do problema e indicação dos propósitos do estudo.

I.1. Formulação do problema

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a lecionação da área curricular de Expressão Musical (hoje designada por Educação Artística- Música) é da competência do professor titular de turma sendo-lhe exigido um conhecimento específico de música. Este professor obtém a habilitação profissional através da licenciatura em Educação Básica e da conclusão do mestrado profissionalizante. Na estrutura curricular destes dois ciclos de estudos, a prática musical é diminuta, de tal modo que o professor sente-se ineficaz (Brewu & Adjepong, 2020), pouco apto e confiante para lecionar a Expressão Musical (Costa et al., 2019; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; Jeanneret, 1997; McCullough, 2006; Mills, 1989; Seddon & Biasutti, 2008; Stunell, 2010; Vilarinho, 2001; Welch & Henley, 2014). Por conseguinte, emerge uma percepção da inadequação entre os requisitos dos conhecimentos globais e dos conhecimentos musicais específicos (Welch, 2020).

Esta questão não é exclusiva em Portugal, tendo sido relatada noutros países nomeadamente, Gana (Brewu & Adjepong, 2020), Escócia (Bhachu, 2019), Brasil (Figueiredo et al., 2014, 2015), Irlanda (Stakelum, 2008), Austrália (Auh, 2004; Vries, 2013), Alemanha (Schiemann, 2017), Inglaterra (Henley, 2016) e Finlândia (Suomi et al., 2022). Num estudo comparativo entre vários países, onde se inclui Austrália, Estados Unidos da América, Namíbia, África do Sul e Irlanda (Russell-Bowie, 2009), salienta-se a necessidade de se dar maior prioridade à música, com um aumento da experiência musical quer seja nos cursos de formação de professores quer seja nas salas de aula do ensino primário. Tal vem ao encontro de um estudo realizado na Hungria (Asztalos,

2022), onde se verificou uma correlação significativa entre as qualificações, a prática e aprendizagem instrumental do professor, sendo que umas das principais implicações, aponta para a modificação das crenças dos professores nos cursos de formação inicial.

Dando voz aos sentires do terreno: “exatamente é eu não ter qualquer formação musical nem ter qualquer conhecimento a nível de música e sentir-me assim um bocadinho peixinho fora de água. Será que eu estou a fazer isto bem, será que estou a transmitir a minha mensagem ou será que os alunos estão a pensar “uf que seca!” (anexo 14, p. 329, S3). Além disso, a Expressão Musical é vista não como uma disciplina com metodologia e espaço próprios, mas como uma estratégia integradora, promotora de aprendizagens e de métodos ativos (C. Morais, 2019). É colocada a tónica no valor extrínseco da música (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007), ouvindo-se no terreno com bastante frequência expressões como “a música acalma os alunos” (Costa et al., 2019) ou “(...) porque quando eu ponho a música relacionada com o corpo humano ou com a matéria de Estudo do Meio ou até com Português, a minha ideia é que os alunos tirem algo positivo disso (...)” (anexo 14, p. 330, S7). Deste modo, a Expressão Musical ocupa um segundo plano devido ao cumprimento dos programas das outras disciplinas (M. Rocha, 2014), é utilizada pontualmente e vista como menor (Reis; 2012; Sampaio, 2018). Em simultâneo, a arte é considerada uma perda de tempo e as escolas não possuem espaços adequados para o desenvolvimento das atividades. Os professores das áreas artísticas são vistos como sendo de natureza secundária pelos seus pares com um tom depreciativo e por isso desconsiderados (A. B. Sousa, 2003a).

E assim, observei que o professor titular de turma não leciona esta área curricular, desresponsabilizando-se de duas formas; em primeiro lugar fundamenta-se nas suas lacunas de formação (M. Rocha, 2014), ocupando o tempo destinado a esta área curricular com os conteúdos das disciplinas ditas fundamentais, como o Português, Matemática e Estudo do Meio (C. Pires, 2012a, M. F. Martins, 2012; A. B. Sousa, 2003b). Em segundo lugar, relega a responsabilidade da leção para as A.E.C. Ensino de Música (Machado & Cruz, 2014). Sendo assim, existe um movimento de substituição de uma área curricular obrigatória por uma área de enriquecimento facultativa (C. Pires, 2012b).

As A.E.C. Ensino de Música surgem no âmbito do Programa Escola a Tempo Inteiro, têm por objetivo colmatar as lacunas formativas no 1º Ciclo do Ensino Básico e apelam a um carácter lúdico e cultural (Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro, 2015). São contratados para o exercício destas funções professores licenciados

e profissionalizados em Educação Musical, embora designados por técnicos. O professor titular de turma é contratado pelo Ministério da Educação via grupo de recrutamento, e o professor A.E.C. via concurso público pelas Autarquias ou através de instituições privadas, com procedimentos de contratação próprios descritos na legislação.

O Programa Escola a Tempo Inteiro pressupõe a existência de uma relação de articulação entre o professor titular de turma e o professor A.E.C. Ensino de Música, onde o professor titular figura como supervisor da atividade (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2011; Ministério da Educação, 2006a).

E é aqui, na relação destes dois profissionais, que surge o problema central desta investigação: a inexistente (Cunha, 2008) ou insuficiente articulação entre professor titular de turma e professor A.E.C. (Boal-Palheiros, 2014; Estribio, 2010; Machado & Cruz, 2014; Mouraz et al., 2012; Morais 2014; M. Neves, 2012; Pereira, 2010; Prelhaz, 2017; S. Santos, 2010; Videira, 2017). As dificuldades de articulação refletem a ausência de cooperação e apoio recíprocos (Morais, 2014). Um estudo desenvolvido por C. Pires (2012b) sugere que se intervenha na articulação, dado o potencial de novas dinâmicas pedagógicas ao nível horizontal e vertical (Machado & Cruz, 2014).

Este problema de articulação conduz a uma desvalorização do papel do professor A.E.C. Ensino de Música pelos alunos, encarregados de educação e professores titulares de turma (Cunha, 2008). Tal sugere que a sua autoridade enquanto profissional é colocada em causa e motiva a indisciplina nas turmas (Videira, 2017). Apesar disso, um estudo afirma que o aumento da indisciplina nas A.E.C. não é uma questão consensual e que não se prende diretamente com as A.E.C. em si mesmas (Castanheira, 2014). Este pressuposto é reforçado por um estudo finlandês que informa que os conflitos com alunos se devem aos modelos educativos praticados pelo professor, alicerçados na punição (Tirri & Puolimatka, 2000).

Adicionalmente, os professores titulares de turma reagiram à chegada destes profissionais às escolas com resistência, pois estes vão trabalhar com os “seus alunos” (M. M. Pereira, 2013), o que se traduz num mal estar (Cunha, 2008). Para os sentires no campo de estudo, contribuíram a alteração da dinâmica monodocente (Videira, 2017), a flexibilização do horário de trabalho do professor titular de turma e a imposição da supervisão para a qual este profissional se sente impreparado (A. M. Pereira, 2013).

Deste modo e à partida, a relação entre estes dois profissionais – professor titular de turma e professor A.E.C. - não é igualitária e deveria ser mais equilibrada, para que se cumpram os pressupostos pedagógicos emanados pela Tutela, tendo em vista uma educação integral/global (C. Pires, 2012b, 2017).

Todo este contexto de desvalorização do professor A.E.C. (Medeiros, 2016) é reforçado pelo tempo exíguo de permanência na escola devido à elevada rotatividade entre escolas (Estríbio, 2010) e com um número excessivo de turmas. Paralelamente, este profissional lida ainda com um vínculo laboral precário, uma baixa remuneração e com um estatuto de técnico e não de professor. E assim, se este professor é desvalorizado e subalternizado, a A.E.C. Ensino de Música também o é. Esta realidade foi salientada num estudo desenvolvido por Cunha (2008), que verificou uma separação nítida entre o “espaço” curricular e o enriquecimento, num caráter de subalternidade do enriquecimento.

Não obstante as diversas constrições, um estudo destaca a satisfação dos alunos por participarem nestas atividades, pois sentem que aprendem e se desenvolvem (M.M. Pereira, 2013). A sua transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico é mais facilitada devido à existência da articulação vertical (Videira, 2017), sendo que o Ensino de Música é a atividade que recolhe maior satisfação e considerada como mais importante pelos alunos (Estríbio, 2010).

A revisão da literatura evidencia o interesse do 1º Ciclo pela Expressão Musical, e tal reflete-se na dinamização de projetos ocorridos no território nacional e implementados por especialistas na área de música. Indico alguns projetos, a saber: Musicar Wuytack - Fazer música com alegria! (Oliveira & Boal-Palheiros, 2017), MUSE-E, com enfoque em contextos sociais desfavorecidos (Martins, s.d.), e o Projeto ImPacto do treino musical, em competências da área de Português e Matemática (Martins et al., 2018). A investigação Concerto Coral com repertório da *Walt Disney* em interação com músicos profissionais releva o potencial educativo, considerando os elementos motivacionais do desenvolvimento musical, educacional e social (Pimenta, 2016). A música de conjunto evidencia-se (S. J. C. Ribeiro, 2015), não só através da prática coral no projeto “Escola a Cantar” dinamizado pela Casa da Música no Porto (Cortesão et al., 2019), como também pelo projeto TOCÁ RUFAR. No TOCÁ RUFAR, as crianças possuem uma perceção positiva por praticar música em conjunto na orquestra, uma vez que esta constitui um lugar de convívio e pertença, o que se traduz numa elevada

satisfação com as atividades (Amorim, 2020). O Projeto Tum-Tum ressalta o desenvolvimento artístico e cultural através da prática instrumental e o contacto com a música tradicional (Reis, 2012).

Não obstante o interesse do terreno e a adesão pelas crianças, a Expressão Musical enquanto oferta curricular artística no 1º Ciclo do Ensino Básico e no enriquecimento nas A.E.C. Ensino de Música, universal, gratuita e para todos, não é garantida conforme emana a Tutela com exceção do 2º Ciclo do Ensino Básico (Encarnação, 2022).

Salienta-se assim o interesse e pertinência deste estudo com enfoque na articulação e autoridade do professor A.E.C., com forma e consistência, que parte da minha vivência de 12 anos no terreno enquanto professora A.E.C. Ensino de Música e tem como suporte uma revisão da literatura sobre o tema.

I.2. Propósito do estudo

O propósito global desta investigação consiste em estudar a articulação entre o professor titular de turma e o professor A.E.C. Ensino de Música, no sentido de valorizar a música no 1º Ciclo do Ensino Básico e o professor A.E.C.

Para a concretização deste propósito, partirei da sugestão do enriquecimento curricular enquanto expansão do currículo com o desenvolvimento de projetos musicais (Mota, 2007) e o desenvolvimento da música enquanto atividade curricular (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007), lecionada por um professor de educação musical em colaboração com o professor titular de turma (Costa et al., 2019). Para tal estabeleceu-se uma rede colaborativa local (Cruz & Machado, 2015), através do desenho do mapa educativo fundamentado no conceito cidade educadora. Neste campo de ação, por cidade educadora entende-se um lugar onde existe um macro contexto constituído por diferentes espaços, numa proposta de educação formal e não formal, com uma rede de instituições, pessoas e lugares educativos associados entre si (Pereira, 2010).

Assim, e como via para resolução da problemática da articulação, da restituição da autoridade do professor A.E.C. e da valorização da música no 1º Ciclo, proponho intervir com a implementação de um projeto piloto denominado “Abraçar a Arte”. Este será a “argamassa” entre todos os intervenientes educativos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem artístico-musical. Os objetivos específicos deste estudo são a

criação, aplicação e avaliação de um projeto para melhorar as práticas musicais no 1º Ciclo do Ensino Básico através do ensino em parceria.

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

“Todos os dias eu ficava a saber mais qualquer coisa sobre o planeta, sobre a sua partida, sobre a viagem. Eram coisas que emergiam de mansinho ao sabor dos seus pensamentos” (Saint-Exupéry, 1987, p. 21).

Iniciamos o segundo capítulo desta investigação, realizando um enquadramento teórico do problema em estudo com uma revisão da literatura. É fundamentada uma educação pública num ambiente neoliberal. Reforçamos o valor intrínseco da música na formação do ser humano, facultando uma contribuição para a definição do termo música, enquadrando a experiência à luz do modelo Compreensivo de Keith Swanwick. Contextualizamos a Educação Musical enquanto disciplina, abordando os currículos e a música no 1º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente é plasmado o papel do professor enquanto agente de mudança, sendo que para isso contribui a formação inicial, a autoridade adquirida, a colaboração num agenciamento do comportamento, terminando com alunos confiantes nas suas competências. Por fim, apresentam-se os pressupostos de investigação.

II.1. Educação pública

As palavras educar e ensinar são por vezes utilizadas indistintamente para referenciar as ações realizadas no âmbito escolar e com cariz eminentemente formal. Assim parece-nos importante clarificar e delimitar os dois conceitos.

O termo ensino, que nos remete para o ato de ensinar, referencia a transmissão de conhecimentos e competências. Imbui-se numa lógica de conteúdos, através da atitude erudita e individualista do professor (Formosinho & Machado, 2018). Todavia, como nesta investigação entendemos que educar ou a educação não é apenas um mero procedimento de transmissão e receção de conhecimentos numa perspetiva individual, focalizaremos o discurso no que se entende por educação.

Educação é um direito expresso na Declaração de Direitos Humanos das Nações Unidas (artigo 26), que foi adotada e proclamada a 10 de dezembro de 1948. A educação

básica ou elementar é obrigatória, gratuita e respeita não só os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais, bem como a personalidade humana (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 2017).

Neste sentido, a Organização Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura ([UNESCO], 1945) preconiza que a educação é o maior determinante do bem-estar das Nações, iniciando num nível micro, o individual, ao nível macro, a Nação como um todo, com impacto na área económica, na demanda por uma população com instrução académica e melhor preparada para os desafios advindos da globalização.

Em Portugal, e como maior garante dos direitos fundamentais, a Constituição da República Portuguesa (Assembleia da República, 1976), em linha com o que aqui vem sendo explanado, consigna a educação democratizada e a cultura para todos (artigo 73º), bem como o direito ao ensino com igualdade de oportunidade de acesso e êxito (artigo 74º). Este direito é visto como a aprendizagem e o ensino que ocorrem ao longo da vida, sendo que, na ótica da Psicologia da Educação, se coloca a tónica no contexto onde a ação tem lugar (Bairrão, 1995) e por isso na escola.

Pelo exposto, a educação é, portanto, um meio onde se veiculam ideais políticos e valores, onde o Estado se assume como educador, socializando e integrando os indivíduos numa cultura comum e homogénea (Batista, 2010). Algo sobejamente reforçado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os seus direitos e os deveres, bem como o compromisso dos encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação (Assembleia da República, 2012).

Em síntese, educação é receber na sociedade as crianças e os jovens, concedo-lhes um lugar que é seu por direito, um meio de desenvolvimento pessoal e de construção de relações entre pessoas e por isso um bem comum. É, pois, um processo humano contínuo e ancorado em quatro pilares de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser (UNESCO, 2015).

No que ao ensino da música em sentido lato diz respeito, e enquanto processo formativo, este deve fundar-se na experiência artística entendida como a participação ativa num processo dinâmico e holístico de construção de si com o outro (Rodrigues & Rodrigues, 2014a).

A este propósito, e já que esta investigação trata o ensino de música no 1º Ciclo do Ensino Básico, não numa lógica de transmissibilidade, mas de processos de aprendizagem, convém referir que este ensino é conceptualizado segundo os pressupostos emanados pelo Ministério da Educação e respetivos documentos orientadores. A música reporta-se deste modo à educação artística, na área das Expressões- Expressão Musical. Neste contexto, a educação artística deve contribuir para a melhoria da qualidade da educação e incorporar elementos da própria cultura estimulando e equilibrando o desenvolvimento cognitivo-emocional. Estreita, deste modo, a relação entre educação, cultura e arte pelo estabelecimento de parcerias entre os diversos atores da comunidade escolar numa ótica interdisciplinar e de partilha de saberes (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Por isso, a educação artística possui um mecanismo singular no desenvolvimento de capacidades e em simultâneo agregador das diferentes matérias e conteúdos, articulando-os para um conhecimento significativo (Eça, 2011; Neves, 2015). Assim, a Educação Musical centrada na pessoa, “procura exprimir humanidade no nosso ensino, e abrir os nossos corações às necessidades, interesses e desejos dos nossos alunos³” (Jorgensen, 2020b, p. 281), combatendo o desânimo, a falta de iniciativa e a apatia (Gordon & Burch, 1998).

Em nossa opinião, para que o Estado conceda assim uma boa educação artística, deverá considerar que as suas finalidades se traduzem por uma equação que resulta da sobreposição da qualificação, socialização e subjetivação, com um compromisso tácito com valores e logo, uma dimensão subjetiva. Opera-se num ambiente de “*learnification*”, de aprendizagem, com impacto na política educativa e na prática. Afasta-se de uma visão liderada pelos *rankings* e tendências, dos modelos de escola eficaz e, portanto, de uma cultura de mensuração (Biesta, 2009), ditada pela ideologia neoliberal, devendo aproximar-se de uma cultura sociocrítica. Consequentemente, a garantia do direito fundamental à educação é assumida pelos Estados Providência num contexto de mudanças significativas, onde predominam a interferência da economia global nos seus fundamentos, mas também as transformações económicas e sociais que exercem pressão sobre o Estado Providência. É, portanto, uma questão que se encontra na ordem do dia e no centro de discussão política, sendo alvo de conflito social entre os apoiantes e

³Traduzido pela autora do original: “seek to express humanness in our teaching, and open our hearts to the needs, interests and desires of our students” (Jorgensen, 2020b, p. 281).

opositores dos princípios do contrato social do pós-segunda guerra mundial (Pierson, 2001).

Assim, detenhamo-nos por ora no significado de Estado Providência ou *welfare state*, uma noção a partir da qual os autores Evelyne Huber e Jonhn Stephens (2001) evidenciam a generosidade demonstrada pelos estados democráticos na assunção de um compromisso com o igualitarismo, com a solidariedade para com o crescimento e com a participação dos cidadãos no poder político. Esta orientação possui como apanágio a política redistributiva, que apesar de diversos esforços não evitou as diferenças comparativas, assinaláveis na desigualdade e na pobreza entre países. Os autores referem que a longevidade das democracias e a sua força influenciam os setores da saúde, segurança social, emprego e em particular, o da educação.

A partir da década de 60, o crescimento económico entra em retração e torna-se complexo manter os fundamentos do *welfare state*, atendendo aos elevados índices de desemprego num contexto de crescimento fraco, que aumentam a despesa dos Estados Providência, forçando os governos à redução de despesas ou a um aumento de contribuições (Mijs et al., 2016; Streeck, 2011).

Na base destas mudanças e destas pressões supracitadas, emerge o neoliberalismo como resposta à crise do *welfare state*, colocando desafios ao bem-estar dos grupos sociais nas últimas três décadas do século XX. O neoliberalismo caracteriza-se pelo desenvolvimento das ideologias de mercado, com elevada crença no poder dos mesmos, garantindo resultados eficientes (Abrahamson, 2010). Deste modo, as ideologias base refletem-se nas políticas nacionais e internacionais, forçando um novo posicionamento relativo ao valor social e da performance económica, ganhando o estatuto de mercado um marco central para as questões sociais, culturais e educacionais (Hall & Lamont, 2013).

Na base de uma grande capacidade de resiliência, encontramos as fontes estratégicas (Reid, 2012) mobilizadas para o bem-estar com investimentos na saúde e educação (Hall & Lamont, 2013), revertendo as lógicas de desinvestimento e austeridade em investimento (Barnes & Hall, 2012; Evans & Sewell, 2013).

Os estados que reúnem forte apoio popular, através dos incentivos eleitorais associados a programas, veem assim legitimadas as suas políticas, contribuem para a estabilidade social e a garantia dos direitos básicos. Adicionalmente, as reformas do Estado Providência necessitam da credibilidade e legitimação sob o ponto de vista dos

eleitores e por isso os partidos de esquerda, centristas e uniões comerciais deveriam ter um papel ativo na reestruturação (Pierson, 2001). O ano de 2008 constitui uma marca na história tornando-se o culminar da era neoliberal. Wolfgang Streeck (2011), em “*The crisis of democratic capitalism*” (a crise do capitalismo democrático- tradução livre pela autora) considera que a grande recessão de 2008 e o colapso das finanças públicas advêm da tensão subjacente à configuração político-económica nas sociedades capitalistas avançadas. Tal observa-se, dado que a regulação da economia pelos governos abrandou e simultaneamente a atividade económica pauta-se por uma crença cega nos mercados, através da expansão do setor financeiro e pelo aumento da dívida pública e privada de diversos países. Com o legado da política de austeridade, aumenta a taxa de desemprego, efetuam-se resgates bancários com o apoio dos partidos políticos e as fações de esquerda e direita radical obtêm um maior apoio. A tensão do capitalismo democrático faz-se sentir no que diz respeito às exigências dos direitos sociais e o modo de funcionamento dos mercados livres (Hall & Lamont, 2013).

Assim de que modo poderemos ver refletida esta tensão e desequilíbrio no setor da educação, no espaço escola?

II.2. Reflexos neoliberais na escola

Em “*Decifrando as dimensões simbólicas da organização: a escola como entreposto cultural*”, um artigo de Leonor Lima Torres (2008), equaciona-se a escola como um espaço dinâmico, palco de uma simbiose entre a construção contextual e as circunstâncias externas. Assim, os comportamentos sociais, individuais e coletivos são influenciados por fatores psicológicos e por fatores organizacionais, representando os elementos da organização, o capital humano, que se antevê produtivo e agregador de valores (Nogueira, 2010).

Na linha da autora Torres (2008), a escola constitui um espaço construído por meio das relações interpessoais aí estabelecidas com modos próprios em termos interpretativos e intersubjetivos (Ferreira et al., 2001), e, conseqüentemente, este constitui um processo de construção cultural com diversas manifestações, relevando a sua natureza multiconfiguracional. A escola enquanto espaço simbólico construído constitui, portanto, uma abordagem da realidade em termos qualitativos (Alves, 1996), primando pela

explicação/interpretação do significado inerente aos processos cognitivos dos sujeitos em termos de presente, passado e futuro (Ferreira et al., 2001).

Desta forma, e com base na perspectiva de Martin citado por Gonçalves (2003), é fundamental interpretar a cultura partilhada (cultura como integradora, diferenciadora ou fragmentadora) como um processo contextual, com impacto no desenvolvimento de políticas e com um conjunto de características que a distingue das demais. Consequentemente, a escola constitui um espaço de produção cultural, pela confluência de atores de diversas proveniências.

Pela interpretação que realizamos, o espaço escola emerge como uma matriz resultante de fatores culturais, sociais e institucionais, onde se desenrola a atividade humana em relação com o meio (Fischer, 1994) e a sua influência na coletividade como um lugar socialmente produzido e reflexo dos comportamentos (Aragonés & Amérigo, 1998). Consequentemente, e em termos imagéticos, o entreposto cultural escola caracteriza-se por acarretar elevados fluxos de informação, de conhecimento e objetivos, havendo um tempo prolongado de convivência e de interação dos atores, verificando-se implicações na rede de construção de significado individual e coletivo, na aprendizagem de artefactos simbólicos que sedimentam a identidade organizacional (Torres, 2008).

Pelas características expostas, a escola assume um carácter criador e reproduzidor de uma cultura e até mesmo identitário. E neste ponto da discussão surge-nos a seguinte questão: Qual cultura? Terá traços neoliberais presentes?

Portugal, inserido num mundo globalizado e gerador de desigualdades sociais, acompanha o movimento de reforma neoliberal na área da educação no quadro europeu (Antunes & Peroni, 2017), onde o Estado deixa de prestar um serviço e surge como regulador dos serviços descentralizados (Patacho, 2013). A escola encontra-se circunscrita no triângulo estado-mercado-cidadania, onde os exames nacionais, os *rankings*, as Metas de Aprendizagem e a avaliação externa da escola primam pelo não reconhecimento da cultura e da diversidade democrática, privilegiando assim a competição (Patacho, 2013). A autonomia das escolas, enquanto política de gestão e produto de um processo de transferência de competências num processo de reconceptualização, paulatinamente olvida as ideias de garante de justiça social e de melhor democracia (Patacho, 2016). Para além disto, atente-se ao desinvestimento nos recursos humanos com reflexo nas greves da classe docente, pela reivindicação de condições de trabalho, recuperação do tempo de serviço e qualidade do ensino público

(Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, 2023). Em última análise, os recentes movimentos da classe, conduzem-nos a refletir no modelo de ensino e na escola (F. S. Santos, 2023), onde os processos de mercantilização impactam no rumo da educação em Portugal, podendo originar o empobrecimento do setor da educação (Quaresma & Villalobos, 2016).

Nos meandros das Ciências Sociais existe uma oposição crescente a esta globalização, pela emergência da globalização democrática num âmbito dialogante e sociocrítico, ratificando o valor do compromisso em comunidade (Estevão, 2009). Contudo, apesar de a cultura social e crítica ser a cultura desejada, esta não permanece na escola pública; a metáfora que melhor traduz a cultura predominante na escola é a hipocrisia organizada, que caracteriza a organização como estando dividida entre a perspetiva mercantil e a perspetiva centrada nas pessoas. Embora sejam modelos antagónicos no domínio da ação *versus* organização política, apresentam-se como muito necessários à sobrevivência da escola (J. A. Costa, 2009). Esta metáfora, a da hipocrisia organizada, explica o comportamento desconexo e conturbado das organizações, admitindo a existência de redes pouco articuladas e de interesses dos participantes, o que se torna visível na duplicidade dos diálogos e das medidas governamentais (J. A. Costa, 2009).

Concludentemente, aqui se clarifica a existência de incongruências entre o projeto e a sua execução, ou dito por outras palavras, a concomitância de linguagens duplas. Esta abordagem salienta a organização como sendo um coletivo não único, não figurando de forma antagónica, mas complementar da abordagem de Leonor Lima Torres (2008). No que concerne ao funcionamento da organização, e segundo a autora, esta depende de movimentos de continuidade e de rutura decorrentes das conjunturas sociais, políticas e ideológicas, devido às sucessivas reestruturações do Estado Providência.

Este é o ponto fulcral de viragem, onde a escola se direciona para as massas, conduzida numa lógica de gestão empresarial com indicadores de produtividade, primando pela democratização e igualdade de oportunidades. Assiste-se também à abertura da educação à iniciativa privada (parcerias público-privadas), passando esta a ser pré-visualizada como meio de desenvolvimento de uma sociedade (Estevão, 2009). Note-se assim um hibridismo da política educativa, que procura praticar a igualdade aliada à inclusão, com um forte pendor construtivista pela importação de modelos externos que chocam com as especificidades portuguesas, havendo uma tentativa de conciliação das

diversas realidades. Esta tentativa de conciliação explica a imagem da hipocrisia organizada abordada por J. A. Costa (2009) e vai ao encontro do conceito de rede de construção de significado individual e coletivo, que contribuem para identidade organizacional (Torres, 2008).

É através desta breve explicação do desenvolvimento histórico do campo dos saberes e dos poderes, que se torna possível compreender as fragilidades desta educação global e a necessidade da emergência de classificações categoriais internacionais, que influenciam a formulação de políticas educativas na consolidação dos estados educadores e da escola de massas (Nóvoa, s.d.). Esta última asserção clarifica a educação economicista (Teodoro & Aníbal, 2007) e o hibridismo relativo às políticas educativas (Estevão, 2009).

O Estado como educador pretende, em contexto europeu de globalização, buscar a cidadania através da educação, tendo a escola pública contribuído para a construção do projeto Estado-Nação pela promoção da socialização. Definitivamente, o Estado assume um papel decisivo no desenvolvimento da escola pública de massas com um projeto de transmissão cultural global, promovendo a construção do cidadão enquanto indivíduo defendido e vinculado a interesses, valores e ideologias (Afonso & Ramos, 2007).

Sintetizando, as perspetivas apresentadas confluem para a compreensão da escola como “entreposto cultural” (Torres, 2008), e ampliam um conceito micro para um nível macro, sendo a escola um espaço de produção e troca cultural com múltiplas influências e produto de desenvolvimentos históricos. A escola como organização constitui um processo de construção cultural e de cidadania global em massa e neste âmbito resta-nos apenas questionar quais as consequências desta escola que se encontra dividida entre uma perspetiva mercantil e outra centrada na pessoa.

Tendo a escola um padrão de características intrínsecas, o produto que hoje encontrámos nas nossas escolas, é o resultado de uma oposição de perspetivas educativas diferenciadas no que concerne a paradigmas, nomeadamente o paradigma positivista e o pós-moderno. Assim, a escola atual tem vivenciado mudanças rápidas nos referenciais valorativos legitimadores das suas ações. Comummente, e num tom negativo, refere-se que a escola vive uma crise; no entanto, verifica-se a existência de uma busca de novos referenciais no sentido de sair da indiferenciação anónima das massas (positivismo) para adquirir uma identidade dentro de um grupo ou estrutura, num sentido mais individualizante (Gâmboa, 1998).

II.3. Valor intrínseco da música

“Mas as sementes são invisíveis. Dormem no segredo da terra até que uma lhe dê para acordar... Então, espreguiça-se e começa por lançar timidamente um rebentozinho inofensivo e encantador em direção ao sol” (Saint-Exupéry, 1987, p. 22). E por essa razão iremos partir para um contributo da definição do termo música sob diferentes olhares, no sentido de legitimar a música na escola como elemento intrínseco e essencial na e da vida humana, como semente invisível.

III.3.1. Contributos para uma definição de música

A música é uma arte temporal, abstrata e efêmera, dotada de uma técnica, estilo e passado histórico próprios e independentes, manifestando-se em diferentes contextos (Swanwick, 1979).

Como uma arte universal e transversal a todas as culturas, a música adequa-se a qualquer circunstância ou estado de espírito e tem o poder de unificar, pois “(...) serve todos os senhores, tão discretamente como um mordomo do velho mundo, ou tão ruidosamente como uma banda de *heavy metal*” (Damásio, 2017, p. 249). Como forma de arte universal e transversal, aparenta estar distante das preocupações quotidianas por se encontrar envolta no paradoxo da sua interligação com as emoções. Por conseguinte, a Psicologia das Emoções reconhece que a música exerce o seu efeito através das emoções e estas são parte integrante da experiência (Strongman, 1998). Embora neste contexto as emoções não tenham um valor intrínseco de sobrevivência, estas encontram-se na origem das experiências afetivas como a alegria e a tristeza (Lundqvist et al., 2009), ou até nas mudanças de humor, com resultados no comportamento e nos processos cognitivos (Västhjäll, 2002).

Oportunamente, Damásio (2011) esclarece que as emoções desempenham uma função de comunicação de significados e de orientação cognitiva. Fundam-se em mecanismos básicos e fisiológicos, as emoções primárias ou inatas, que conjugados com estímulos do meio elicitam padrões de resposta. Estes padrões ocorrem após um processo de avaliação ponderada, as emoções secundárias, e desta combinação entre avaliação e mecanismos surge a experiência da emoção, o sentimento.

Retomando as diferentes vertentes da Psicologia da Música atinentes à emoção, estas conceptualizam a cognição como central, colocando a perspectiva em tónicas distintas. Por isso, as teorias de origem fenomenológica apoiam-se na natureza da experiência emocional e consciência, enquanto as teorias comportamentais estão alicerçadas na fisiologia e as teorias desenvolvimentais na vinculação. No entanto, as abordagens teóricas neste domínio encontram barreiras na forma pela qual descrevem os efeitos da música, uma vez que o mesmo estímulo sonoro provoca diferentes reações nas pessoas, dificultando a sua validação e ou conceptualização (Sloboda & Juslin, 2001; Strongman, 1998).

Na compreensão das emoções elicitadas pela música, as abordagens explicativas provindas da Psicologia da Música e baseadas nas premissas de causa e efeito, que elencam fatores influenciadores da emoção, não granjearam o sucesso esperado por dificuldades conceptuais (Juslin & Laukka, 2004). Assim, as pesquisas evoluíram para a compreensão dos processos e mecanismos cognitivos que cumprem os objetivos e resultados psicológicos (Sloboda & Juslin, 2001), nos quais os sons musicais estão imbuídos de significado na perspectiva do executante e do ouvinte (Juslin & Sloboda, 2013; Strongman, 1998). No entanto, por vezes, consideram somente a perspectiva do músico, seja ele executante ou compositor, em detrimento da perspectiva do ouvinte, descorando o contexto onde o evento ocorre (Juslin & Laukka, 2004).

Assim, os mecanismos são fulcrais para os processos de cognição, percepção e bem-estar do ser humano na experiência musical, nomeadamente o contágio, a memória episódica e a expectativa musical (Juslin et al., 2014; Juslin & Sloboda, 2013).

Os debates atuais neste campo concentram-se no facto de a música evocar respostas emocionais nos ouvintes ou na percepção e identificação das emoções expressas pela música. Juslin e Sloboda (2013) balizam a percepção e a ativação de emoções num patamar conceptual e a emoção como um componente da experiência musical noutra patamar. É, portanto, uma visão sobre a forma como o ser humano interpreta cognitivamente e reage ao fenómeno sonoro. Estes autores afirmam que a investigação sobre emoção influenciou amplamente a Psicologia da Música, interligando percepção, cognição e neurologia com aspetos educacionais e socioculturais.

Fruto de esforços experimentais, e nesta mesma linha, Huron (2006) apresenta uma tentativa de compreender a forma como a música evoca emoções. O autor parte da premissa expectativa enquanto adaptação biológica que, através de estruturas fisiológicas

relacionadas com a cultura, evoca emoções. Questionamos, por isso, como é que isto se processa. Passamos a explicar: existem cinco passos divididos em duas fases, estando estas relacionadas com a expectativa e cujos elementos se relacionam com as emoções. A imaginação e tensão, da fase do resultado pré resposta, e a predição, reação e avaliação do resultado pós resposta. O processo destes cinco passos (imaginação, tensão, predição, reação e avaliação) constitui a teoria da expectativa designada de ITPRA que aborda os processos envolvidos na expectativa. No caso da música, a previsão de som é dada por regras da cultura e as emoções baseiam-se nas expectativas de reforço do comportamento preditivo. Por consequência, as respostas emocionais dependem da gratificação ou da frustração vivenciada revestindo-se assim de um componente cultural.

Numa outra perspetiva, Tia DeNora (2000) apresenta um conjunto de estudos de caso etnográficos onde explora os componentes afetivos e estéticos da organização social, através do uso da música, facultando um exemplo empírico das preocupações com as dimensões estéticas e afetivas da vida social. A autora desenvolve uma teoria que abarca o meio pelo qual se gera a força semiótica da música e os seus efeitos sociais.

No capítulo *“Formulating questions - the ‘music and society’ nexus”* (formulando questões – o nexo “música e sociedade” - tradução livre), DeNora (2000) discute o termo culturologia, que constitui um ramo da sociologia que se dedica à leitura de trabalhos ou estilos para a descoberta ou descodificação de conteúdo social, padrões de perceção e pensamento. Neste sentido, seguindo a linha teórica de Adorno, DeNora (2000) liga a música aos hábitos cognitivos, aos modos conscientes e desenvolvimentos históricos, pois a música treina o inconsciente para os reflexos condicionados.

Desta forma, Adorno é referenciado como o explorador da hipótese de que a organização musical é um simulacro da organização social, surgindo a música como uma consciência social e formativa. A autora realiza uma resenha acerca da tradição britânica dos estudos culturais e das questões imanentes, em parte compatíveis com a posição de Adorno, onde a música se conecta à pertença social. Aporta ainda, as relações de produção musical, distribuição e uso com os seus diferentes agentes, numa atual cultura de massas, o que torna oportuno estruturar os parâmetros da ação humana. Assim, a autora justifica a sua visão através da Sociologia da Música, que se centra na distribuição do acesso aos bens culturais, ao controlo em contextos sociais, com a força semiótica da música na ligação entre o social e os significados intrínsecos. De salientar que DeNora (2000) reforça a importância da música no quotidiano e conclui reafirmando o poder social da

música e os modos através dos quais as características da música se integram numa vida em rede, com implicações na formulação dos aspetos da vida quotidiana. Nesta abordagem, tenta clarificar o conhecimento relativo aos processos da ação social tornando-se num veículo para que algo aconteça, com atores integrados em fatores de produção.

As perspetivas elencadas afloram pouco a questão do significado do termo música e para isso contamos com Swanwick e Small para esse desígnio. Pensamos ser fulcral realizar esta *démarche* para efetuar a sedimentação da informação veiculada, já que, como afirma Christopher Small, há diferentes contextos e tipos de ação que organizam os sons em significado, pois “todos recebem o nome de música”⁴ (Small, 1998, p. 2).

Christopher Small questiona acerca da definição do termo música sob o ponto de vista da Musicologia, que se dedica à música ocidental erudita, e da Etnomusicologia, que se concentra na música popular ocidental, referenciando pontos de discórdia no meio académico e o ruído subjacente ao termo música. Por isso mesmo, Small (1998) propõe *Musicking*, ou musicar (tradução livre), um termo que representa a ação de participar seja a dançar, compor, ouvir música ou a tocar um instrumento. Circunscreve, em limites amplos, toda a atividade musical a salas de concertos, a ouvir música num *Walkman* ou cantar num chuveiro. Verificamos aqui uma aproximação conceptual à perspetiva de Tia DeNora (2000), pela existência da música no quotidiano em diferentes espaços sociais e atividades. No entanto, em nossa opinião, DeNora (2000) diverge de Small (1998) pois progride para um caminho acerca da influência da música no comportamento humano e não tanto no ato de fazer e praticar música de diversos modos e em diferentes contextos.

Todavia, Keith Swanwick (1979) aproxima-se de Small (1998) em “*The meaningfulness of music*” (O significado da música, tradução livre), pois inicia uma discussão em torno da natureza da experiência musical, da sua importância na vida humana e da sua função estética. A música tem potencialidades pelo uso de regras pré-estabelecidas, cria um sentido de estilo e desafia na realização do trabalho colaborativo. Música é também pensamento, poderá ser diverso, revelando uma capacidade de transcendência relativamente à realidade pelo seu carácter abstrato, apelando aos sentidos e daqui o seu carácter estético.

⁴ Traduzido pela autora do original: “all of them given the name music” (Small, 1998, p. 2).

O autor questiona se a música será só som organizado ou se haverá algo mais para além disso. O fazer música é influenciado pelas escolhas que se fazem ou por aquilo a que se confere importância e existem três condições para os materiais musicais serem transformados em elementos musicais e serem música. São eles: a seleção sonora, a relação dos efeitos sonoros a combinar e a intenção, ou seja, querer fazer música para que seja ouvida. Estes elementos conduzem-nos à experiência musical que para Swanwick (1999) se encontra nos processos psicológicos e não em medidas acústicas, pois as nossas atitudes e experiências prévias irão condicionar as escolhas.

E é aqui que Swanwick se encontra com David Huron em termos conceptuais, onde a música é parte integrante dos processos cognitivos envolvidos, sendo uma forma de conhecer, pensar e sentir e por isso um modo de discurso simbólico que informa (Huron, 2006; Swanwick, 1999).

No âmbito experiencial, a música ocorre num contexto social e cultural interrelacionando-se com outras atividades culturais, e logo uma forma simbólica que cria espaço para novos *insights*, para uma afirmação social. Por estas razões, a música é um fenómeno partilhado que não relega questões da linguagem; ao invés disso constrói uma teoria pela prática, prática esta que é, sem sombra de dúvida, inclusiva pois integra pessoas de diferentes estratos socioculturais e de diversas etnias ou confissões. Por isso é que em educação deverá existir a preocupação no desenvolvimento destas formas de discurso em contexto, pelo papel na reprodução cultural, desenvolvimento individual e potencial de mudança (Swanwick, 1999). Logo, a música não reflete exclusivamente o seu valor intrínseco, mas o seu funcionamento em relação e na *praxis* como ação crítico-reflexiva, o bem-estar humano (Welch et al., 2020), o cuidado pelos outros e transformação das pessoas (Elliott, 2012). Porque como afirma António Ângelo Vasconcelos (2013, p. 27) “a música, e a arte em geral, como cultura e forma de conhecimento pode ajudar na construção de outros possíveis, de outros sentidos (...)”.

II.3.2. Musicar na escola: Modelo Compreensivo da Experiência Musical de Keith Swanwick

Abordar a música na escola direciona o nosso discurso para os contributos da psicologia desenvolvimental, para as fundações da Educação Musical, onde Hargreaves referencia Jean Jacques Rousseau que preconiza a música como uma experiência intuitiva, com as crianças a criar e a receber música. Estes princípios ressoaram em

Jacques-Dalcroze que colocou em paridade o sentimento musical e a aquisição formal do conhecimento (Hargreaves, 2001).

Edwin Gordon, educador musical, investigador e psicólogo americano, baseou-se em investigação observacional e experimental. A sua teoria da aprendizagem musical enfatiza a importância da audição, do ritmo e da sintaxe através de atividades adaptadas a cada criança (Pinzino, 1998). Adicionalmente, advoga que a aprendizagem musical informal deve preceder a formal, privilegiando a experiência auditiva e oral, com oito níveis de aprendizagem sequencial de competências e conteúdos. Aqui a música não é uma linguagem, mas uma síntese sonora e existem dois tipos de aprendizagem, inferência e discriminação. A aprendizagem por discriminação é realizada por imitação, onde se encontram os níveis aural-oral, associação verbal, síntese parcial, associação simbólica e síntese composta. A aprendizagem por inferência caracteriza-se pela autonomia da criança onde foram adquiridos padrões prévios que lhe permite descobrir novos, improvisar e criar (H. Rodrigues, 1998).

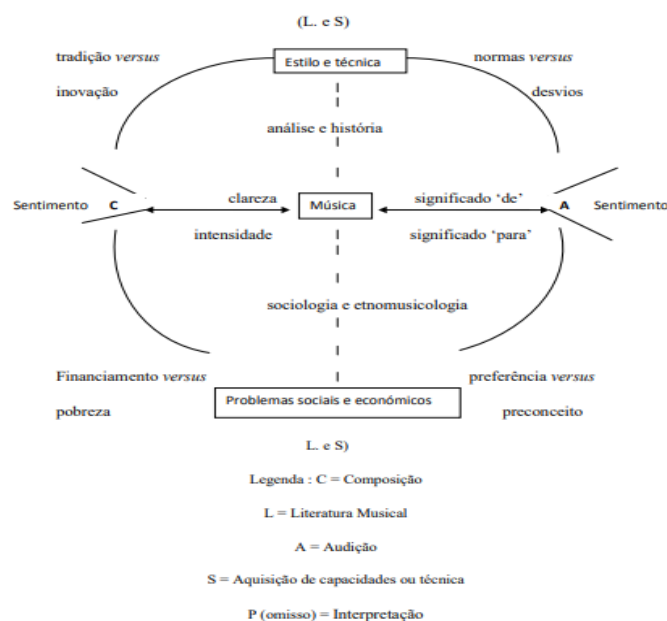
Na Grã-Bretanha, existiu um acérrimo debate, no âmbito do ensino geral entre 1960 e 1970, em torno dos binómios formal/informal e tradicional/progressivo, aliado a um baixo estatuto da Educação Musical em termos curriculares. Assim, Paynter sugere que, para além de integrar o currículo, a área de música pode constituir uma carreira profissional, onde a experiência deve sobrepor-se à técnica (Hargreaves, 2001), fundamentando assim a importância da aprendizagem musical.

A escola tem por missão reduzir as estereotípias culturais e ajudar os alunos a se empenharem e explorarem os procedimentos musicais (Swanwick, 1990). Assim a música “(...) parece possuir uma notável capacidade de falar por si”⁵ (Swanwick, 1979, p. 15), e, por essa razão, no contexto da Educação Musical, é essencial clarificar os procedimentos, como compor, ouvir e praticar música em conjunto. Por conseguinte, espera-se que o professor de Educação Musical promova a integridade particular dos alunos, trabalhando a relação destes com a música, através da aproximação ativa a diferentes estilos e contextos musicais pela criação constante de novas oportunidades (Swanwick, 1990).

⁵ Traduzido pela autora do original: “(...) seems to possess a remarkable ability to speak for itself” (Swanwick, 1979, p. 15).

Swanwick (1979) contribuiu para o pensamento da Educação Musical com duas propostas. A primeira proposta, na linha piagetiana enquanto teoria do desenvolvimento das estruturas mentais – Modelo em Espiral, onde o autor aproxima-se de Piaget no que se refere à aprendizagem por etapas do desenvolvimento musical cognitivo, segundo um modelo em estágios sendo que o conhecimento resulta da interação com o meio. No entanto, afasta-se de Piaget pois há uma maleabilidade entre estágios que não se circunscreve à idade indicada, ou seja, foca-se no produto, além de que não existiu a observação sistemática que norteou os trabalhos de Piaget (França, 2018). Na segunda proposta, o Modelo Compreensivo da Experiência Musical, Swanwick indica os parâmetros para a Educação Musical, aborda o posicionamento do professor e dos alunos, para além de constituir a base dos programas de Educação Musical em Portugal. Por estas razões, optámos por abordar o Modelo Compreensivo da Experiência Musical, até porque a Educação Musical é um processo para a educação estética que se preocupa com a qualidade não com a quantidade da experiência (Eisner, 2008; Swanwick, 1979).

Para tal, em “*The parameters of music education*” (Os parâmetros da educação musical- tradução livre, Swanwick, 1979) surgem-nos duas vertentes na relação direta dos alunos com a música: numa vertente, o professor enquanto promotor de experiências musicais específicas em diferentes estilos (estilo e técnica); e, numa outra vertente, os alunos que desempenham diferentes papéis em ambientes musicais diferenciados atendendo aos problemas económicos e sociais, conforme visível na figura 1.



Nota. Transcrito de Swanwick (1979, p. 55) por M. M. I. A. Costa (2010).

Assim, nesta perspectiva relacional, deve existir um envolvimento direto nos seguintes parâmetros da experiência musical: a composição (C- criação de um objeto musical), a audição (A- ouvir e apresentar peças em público), a performance: (P- interpretação, a “presença” da música perante um ouvinte), a literatura musical (L- história, análise, crítica, estilos e técnicas de composição) e aquisição de competências (S- instrumental, notação, interpretativa). Os cinco parâmetros devem ser desenvolvidos integrada e equilibradamente numa perspectiva de longo prazo. Contudo a audição, a composição e a interpretação, são assumidos como timoneiros no primeiro nível de significância, pela busca de clareza, significado e projeção da imagem musical (consultar a figura 1 na página anterior).

Na língua inglesa, os cinco parâmetros supra citados pertencem à categoria agrupada aquisição de competências e designam-se por CLASP, pois a partir das referidas áreas é possível desenhar experiências musicais ativas e perceber lacunas formativas. Não especializa os alunos numa área específica, mas envolve-os na atividade musical, conforme é possível observar na figura 1. Estas cinco áreas pretendem criar um objeto musical interativo num processo bidirecional entre executante/criador e ouvinte. Os objetos musicais são assim o foco da Educação Musical (Swanwick, 1979).

Observando a figura 1, e percorrendo a linha horizontal do diagrama, a audição assume destaque pois é uma atividade ativa que atende ao significado como parte da experiência prévia (normas *versus* desvios), num primeiro nível, e a vivência, num segundo nível em termos de reconhecimento (preferências *versus* preconceito) e por isso o sentimento da experiência (Swanwick, 1979). O segundo nível de intensidade, significado e impacto é altamente pessoal e complexo para que um educador intervenha.

O parâmetro performance ou interpretação é referido pelo autor que, embora omissa, localiza-se na região dos ângulos retos das linhas pontilhadas centrais. As linhas centrais horizontais relacionam a composição com a música e a performance (interpretação) e estas deverão ser as principais preocupações da Educação Musical para uma experiência estética (figura 1). A parte inferior do diagrama indica o envolvimento das disciplinas da sociologia e da etnomusicologia, transmitindo a ligação com a estética, o que ocorre quando a música adquire significado e sentimento através da audição, composição e interpretação e por isso não depende do contexto social ou histórico (investimento ou pobreza, preferência ou preconceito) onde a prática musical é executada (Swanwick, 1979).

A composição, o estilo e a técnica enfatizam o saber fazer e o sentimento, e não o significado da ação, atendendo à clareza e intensidade, onde o ato de compor modifica as ideias originais relacionando-se com as nossas experiências passadas em alternância com a audição. Inclui todas as formas de notação e a improvisação. A performance ou interpretação envolve um sentido da presença vital do objeto musical em desenvolvimento e medeia a sua audição com um foco na experiência e na Educação Musical adquirida, através das atividades de composição, audição e performance (Swanwick, 1979, 1999).

A apresentação do trabalho musical a um público informa acerca dos aspetos estilísticos e contextuais, dos sentimentos do *performer* ou intérprete, tornando a interpretação idiossincrática e o conhecimento da música, uma experiência cognitiva e afetiva direta. As atividades só são significativas quando a composição, a audição e a interpretação estão estritamente relacionadas e assim se acede à relação entre a compreensão e o desenvolvimento da compreensão (Swanwick, 1999). É necessário que o professor distinga a qualidade da cognição musical e a sua proficiência em tarefas específicas (Swanwick & Franca, 1999).

Há uma relação entre a experiência musical direta e as competências académicas, sendo que na composição existe uma evidente tensão entre tradição e inovação, clareza na execução do trabalho e a relação do trabalho com a experiência pessoal (intensidade). Certas formas de análise musical podem ser úteis pela interação dos fatores percepção de normas e desvios, significado específico do trabalho e relação do trabalho com a nossa experiência de vida ou a relação do compositor com a sociedade (Swanwick, 1999).

Sobrevoando os campos da Psicologia das Emoções, da Psicologia da Música, da Sociologia da Música, da Musicologia ou da Educação Musical, verificamos uma nota unificadora entre os autores em que “toda a gente nasce musical, então as experiências musicais de todos são válidas”⁶ (Small, 1998, p. 131). A música está ligada aos hábitos cognitivos e à pertença social, em estreita relação com os seus significados intrínsecos, onde os contextos organizam os sons em significado e por isso “musicam” a ação. Deste modo, o sujeito participa em qualquer contexto, o que nos remete para a importância da experiência musical e o seu potencial de mudança em contexto escolar.

⁶ Traduzido pela autora do original: “everyone is born musical, then everyone’s musical experience is valid (Small, 1998, p. 131).

Pelo valor intrínseco da música e pelo desenvolvimento cognitivo em interrelação com o meio, a música vê a sua existência e intervenção legitimada no seio da escola, porque assim “A importância das artes na escola, no caso da música, é que ela é o único lugar em que o sensível e o cognitivo são absolutamente a mesma coisa.” (Kater et al., 2012, p. 55). Enquanto meio de expressão e comunicação humana, é portadora de património cultural através da Educação Musical, que faculta a oportunidade de os alunos desenvolverem as suas próprias competências de forma integrada, transformadora e ativa. Consequentemente, a música é criadora de novos canais de expressão pela integração de teoria e prática, análise e síntese. De uma forma lúdica e fundamentada, a Educação Musical e a criação favorecem a autonomia e construção do aluno. Consequentemente, as escolas adquirem uma dimensão dinâmica, selando um compromisso com a pedagogia, tornando-se num espaço relacional e de formação de cidadãos, através da construção de um novo olhar da e pela comunidade educativa (Kater et al., 2012).

Apesar de fundamentada a presença e a necessidade de música na escola, que pretende a valorização do cidadão na sua formação com práticas educativas culturais, algo que é consensual, existe, contudo, alguma dificuldade em obter consenso relativamente a este último ponto, dada a heterogeneidade do saber e a multiplicidade de experiências na plenitude dos potenciais (Kater et al., 2012).

Aprender implica investigar e interpretar através da experiência e, por isso, observamos a existência da consciência de que o futuro depende do desenvolvimento de competências no presente, o que perpassa pela necessidade da criação e de fruição da obra artística. Como tal, desenvolve-se a criatividade nos alunos indo muito mais além do que estimular a sensibilidade artística (um dos parâmetros curriculares). Contemplar a especificidade artística em contexto escolar, implica aprender a fazer, ensinar a fazer e transformar as habilidades. A Educação Musical, em particular, trabalha a escuta, o que exige atenção e concentração, e de uma forma mais abrangente trata da “educação dos cinco sentidos e não da razão” (Kater et al., 2012, p. 46).

II.4. Contextualização da Educação Musical em Portugal

Descrever e compreender os lugares e o posicionamento da Educação Musical na escola, no sistema de ensino, e a forma como a sociedade trata a disciplina na atualidade, compele-nos a visitar os currículos, enfatizando a música no 1º Ciclo do Ensino Básico

nas vertentes curricular e de enriquecimento. Realiza-se uma breve contextualização histórica, onde encontraremos contradições de descontinuidade curricular e um difícil entendimento do posicionamento das artes no sistema educativo, com um lugar pouco consolidado (M. M. I. A. Costa, 2010).

Recuando a 1836, estando em vigência a Monarquia, perpassando na Primeira República, cruzando o Regime do Estado Novo e com a chegada do 25 de Abril em 1974, o canto coral e a disciplina de Educação Musical constituem meios educativos colocados ao dispor da sociedade pelo Estado e logo formas institucionais de relacionamento com a música. Conquanto, o ensino musical tal como o conhecemos hoje conheceu as suas linhas mestras na década de trinta do século XIX (Paz, 2015), com a reforma do Conservatório de Arte Dramática e a criação do ensino liceal (Saraiva, 1983), constituindo definitivamente, o marco temporal onde o Estado assume um papel preponderante em matéria educativa (Artiaga, 1999; Mendes, 2017). Em 1878, havia sido introduzido o canto coral no currículo do ensino primário (Brito & Cymbron, 1992) e um conjunto de indicações não musicais para melhoramento da condição física dos alunos (F. J. M. Costa, 2010). Durante a Monarquia, esta disciplina foi implementada de forma pouco metódica e pouco sistematizada (M. F. Martins, 2012). Sem embargo, Arroio (citado por F. J. M. Costa, 2010) e Mota (2014) afirmam que o canto coral deveria contribuir para o espírito de cooperação e unidade nos atos da vida pública através dos orfeões (Costa & Correia, 2008).

Durante a vigência da Primeira República, a educação possuía um pendor integral e global, positivista, intuitivo e enciclopédico. Assim o currículo constitui-se pelas disciplinas de Trabalhos Manuais, Ginástica e Canto Coral (F. J. M. Costa, 2010). Com a institucionalização da disciplina de Canto Coral em termos curriculares entre 1918 e 1968, preponderam três critérios fundamentais: a moral, a beleza e o sentimento nacionalista, aliados à existência do orfeão do liceu pelo espírito de cooperação (Artiaga, 1999, 2001; Iria, 2011).

Em 1968, foi aprovado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário para uma ampliação da cultura geral de base e para o prosseguimento de estudos. A escolaridade obrigatória estendeu-se para 6 anos. Surgiu a Educação Musical com um cariz obrigatório, ativo, prático e com uma carga horária de 50 minutos semanais. Tinha por objetivo consciencializar para fenómenos musicais e a avaliação não se expressava em valores (Ministério da Educação Nacional-Gabinete do Ministro, 1968a, 1968b).

Acresce ainda que esta disciplina figurou como disciplina marginal e os seus profissionais possuíam um baixo estatuto devido às suas habilitações insuficientes (Boal-Palheiros, 1993).

Com a aprovação dos programas para o Ciclo Preparatório, constatamos a germinação da Educação Musical, enquanto disciplina, pela formação integral do aluno e pela vivência do valor intrínseco dos elementos musicais. O programa privilegia uma educação auditiva e rítmica iniciadas no Ciclo Elementar do Ensino Primário, o solfejo, canto coral, reportório, leitura e escrita (Ministério da Educação Nacional- Gabinete do Ministro, 1968b).

No Ensino Secundário, a disciplina da área musical permanece com a denominação de Canto Coral até 1974. Neste mesmo ano, no Ensino Secundário (do 7º ao 9º ano), o Canto Coral dá lugar à disciplina de Música e em 1977 essa disciplina deixa de estar presente no currículo do 7º e 8º anos com a criação do Curso Geral Unificado e é só opção no 9º, 10º e 11º anos. No ensino Secundário complementar, que compreende do 10º ao 12º anos, a Música adquire um carácter optativo no 10º e 11º anos, encerrando aqui a possibilidade de continuar a frequência da disciplina (Boal-Palheiros, 1993; Gomes, 2002).

No Ensino Elementar Primário no ano letivo de 1974/75, o Canto Coral designa-se por Educação Musical, tendo objetivos e metodologias próprios, conferidos pelo programa Movimento, Música e Drama, através da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, pela ação de Madalena Perdigão e do Ministro Veiga Simão (Boal-Palheiros, 1993; Gomes, 2002; Iria, 2011).

A partir dos anos 60, a Fundação Calouste Gulbenkian e Madalena Perdigão assumem especial destaque no panorama nacional, pela criação de um Serviço de Música na Fundação, que se evidencia na dinamização de concertos, na divulgação da música portuguesa e atribuição de bolsas como aposta na formação de músicos (Brito & Cymbron, 1992). Na génese da ação de Madalena Perdigão encontra-se uma influência do movimento de Educação pela Arte e o pré-visualizar a arte como forma de reduzir as perturbações individuais e sociais (Câmara, 2007; Teixeira, 2014). Deste modo a Educação pela Arte propõe-se a utilizar as artes como métodos educacionais e o seu ensino em contexto educativo, possibilitando à criança a expressão das suas emoções e vivências simbólicas. As artes na educação promovem o enriquecimento cultural, pela produção de obras com a intenção expressa de desenvolver técnicas e princípios estético-

científicos (A. Sousa, 2003a). Consequentemente e “partindo da liberdade da diferença, a arte impele num sentido reflexivo que levanta perguntas e investiga as soluções (...) essencialmente comunicativas” (Neves, 2015, p. 272). Em 1978, Madalena Perdigão dirige o Gabinete de Coordenação para o reconhecimento do estatuto universitário ao ensino artístico pós-secundário (Teixeira, 2014), e devido à sua ação, foram introduzidas as metodologias Orff e Willems na Educação Musical em Portugal (Rodrigues & Rodrigues, 2014b). Para além do referenciado, Madalena Perdigão presidiu à Associação Portuguesa de Educação Musical entre 1977 e 1991 (Cruz, 2022).

Aquando do 25 de Abril, o ensino público encontra-se em crise pelo aumento da escolarização, que é socialmente discriminada e não orientada para as necessidades de aumento da produtividade e do mercado de trabalho, influenciado pelo capitalismo liberal (Lopes, 1983). Num contexto de pós 25 de Abril, verifica-se uma edição de programas para ensino primário, preparatório e secundário entre 1974 e 1979, com a apresentação em 1979 do Plano Nacional da Educação Artística, em que foi reestruturado o ensino vocacional e criaram-se os níveis básico, secundário e superior, e os regimes articulado, integrado e ensino politécnico (Boal-Palheiros, 1993; Iria, 2011).

A Educação Musical em Portugal recebeu heranças de vários pedagogos, seja pela sua visita ou pela divulgação do seu trabalho através dos seus discípulos. Há escolas que se distinguem longitudinalmente pelo seu trabalho pedagógico. Faremos uma breve abordagem das diferentes contribuições.

Assim, em 1950 Júlia Almendra traz a Pedagogia Musical Ward para o país (Rodrigues & Rodrigues, 2014b). Em 1953, surge em Lisboa a Fundação Musical dos Amigos da Criança, hoje designada por Academia Musical dos Amigos das Crianças, fundada por Adriana Vecchi, que desenvolveu uma atividade ininterrupta através da escola de música e da orquestra (Academia Musical dos Amigos das Crianças, 2022). Dois anos depois, em 1952, iniciam-se os primeiros cursos de Iniciação Musical Willems no Porto que são reforçados e consolidados com a visita ao nosso país do pedagogo entre 1954 e 1973 (Cruz, 2022).

Em 1960, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, Maria de Lourdes Martins surge como a grande divulgadora da metodologia Orff com a adaptação da obra “*Schulwerk*” de Carl Orff. Entre 1961 e 1965, Maria de Lourdes lecionou cursos para crianças e de formação de professores em Lisboa e Braga. Este processo culmina com a visita de Carl Orff ao nosso país em 1965 (Martins, 1987; Vieira, 1998).

Jos Wuytack, de nacionalidade belga, compositor e pedagogo, partiu da metodologia Orff e amplificou-a, enfatizando a componente da prática musical (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2011), apontando uma linha pedagógica com princípios e metodologias para alcançar a unidade musical, verbal e corporal (Xpressing Music, 2015). Desloca-se pela primeira vez ao nosso país em 1968, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian, cruzando-se com Maria de Lourdes Martins, a propósito da realização de um curso de formação contínua de professores. A continuidade deste projeto foi assegurada pela então recém-formada Associação Wuytack de Pedagogia Musical, fundada e dirigida por Graça Boal-Palheiros, e que até aos nossos dias mantém as atividades formativa, pedagógica, editorial, musical e cultural (Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2002).

Em 1972 surge a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), sendo a sua fundadora Maria de Lourdes Martins. Hoje a APEM é associada da *International Society for Music Education* – UNESCO, possui um caráter profissional e cultural, tendo como objetivos promover a educação musical, a vida e o trabalho artístico nas escolas. A Associação tem desenvolvido de entre as várias vertentes, a realização de Encontros Nacionais, a publicação da *Revista Portuguesa de Educação Musical*, a formação de professores através do seu centro de formação, assim como a promoção de projetos como a plataforma Cantar Mais (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2022; Encarnação, 2022). Criada em 2016 com o apoio da Direção Geral de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian, Cantar Mais disponibiliza um repertório diversificado de canções organizadas por categorias: partituras, análise musical das canções, vídeos das partituras e áudios das canções (J. Nogueira, 2017). É uma plataforma de apoio aos professores, permite ouvir e fazer música e potencia um aumento da fluência musical do professor (J. Nogueira, 2020).

A APEM integra o Centro Kodály desde 2017, por proposta de Manuela Encarnação e Cristina Brito da Cruz, sendo esta última responsável pela introdução do projeto MUS-E em 1996 e do método Kodály em Portugal (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2022; Cruz, 2022).

Em 1986, na cidade Invicta, com inspiração Orff e ancorado na metodologia didática de Pierre van Hauwe, surge o Instituto Orff do Porto. São os seus fundadores, três professores - Rui Ferreira, Mário Azevedo e José Prata (Cruz, 2022; Leite, 2020). Em conjunto, os três criaram uma casa muito especial originando uma escola e uma orquestra

Orff. Facultaram formação para professores ministrada por Pierre van Hauwe e realizaram a adaptação portuguesa do trabalho metodológico para a flauta de bisel deste pedagogo, do qual resultou o “*Manuel da flauta de bisel I*” e posteriormente o tomo 2. Neste âmbito, “a utilização do instrumental Orff traz alma ao estudo colorindo as emoções e acrescentando um sentido orquestral que favorecerá uma maior integração das crianças no grupo” (Instituto Orff, 1996, p. ii). Embora a escola tenha cessado atividade em 2017, 31 anos depois da sua fundação, a orquestra continua a levar a música à cidade, estando sediada no Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Colégio Nossa Senhora de Lourdes, 2018).

Em 1995, Edwin Gordon visita o nosso país realizando uma série de conferências e seminários apoiados pela Fundação Calouste Gulbenkian (Rodrigues & Rodrigues, 2014b). Helena Rodrigues dissemina a sua teoria da aprendizagem musical e afere o teste de aptidão musical *Intermediate Measures of Music Audiation* – IMMA (Medidas Intermediárias de Audiação Musical- tradução livre pela autora) de Edwin Gordon para a população portuguesa, enquanto instrumento de avaliação dirigido ao ensino vocacional da música (H. Rodrigues, 2004).

O sistema de ensino tal como o conhecemos hoje descende da Lei de Bases de 1986 executada pelo Ministro Roberto Carneiro, a qual abordaremos mais adiante em pormenor (Gomes, 2002).

Apesar das sucessivas reformas no Ensino Básico e nos Conservatórios, continuam a existir carências, pelo insuficiente número de professores qualificados e assim a música portuguesa continua a debater-se ao nível do seu posicionamento no sistema de ensino (Brito & Cymbron, 1992; Encarnação, 2022).

II.4.1. Os currículos da Educação Musical

Olhando em retrospectiva e considerando os últimos 37 anos, apresentamos aqui as linhas que se intercetam, facultando pontos precisos para nos localizarmos em termos conceptuais, concedendo as coordenadas e um retrato completo para a Educação Artística - Expressão Musical ou Educação Musical contemporânea.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é um marco fundamental para o enquadramento do Ensino Básico em Portugal, que se caracteriza por ser universal, obrigatório, gratuito e constitui uma formação base para todos (Assembleia da República,

1986)⁷. Preconiza uma unidade global e uma sequencialidade de ciclos progressivos com a adição de um ciclo ao ensino básico, novo plano curricular e programas (Ferreira, 2001).

A Lei de Bases sofreu alterações ao longo dos tempos, nomeadamente através da Lei n.º 115/97 (Assembleia da República, 1997)⁸ e da Lei n.º 49/2005 (Assembleia da República, 2005)⁹, no que concerne ao acesso e financiamento do Ensino Superior. Em 2009, através da Lei n.º 85/2009 (Assembleia da República, 2009)¹⁰ foi consagrada a universalidade da Educação Pré-escolar para crianças a partir dos cinco anos de idade e estabelecido o regime de escolaridade obrigatória, considerando a idade escolar dos seis aos quinze anos de idade. Entretanto, esta mesma lei foi revista em 2015 pela Lei n.º 65/2015 (Assembleia da República, 2015)¹¹, que prevê o alargamento da frequência da Educação Pré-escolar a partir dos quatro anos de idade. (Para uma visão da evolução da legislação em torno da Lei de Bases, consultar o anexo 1, tabela 1).

Pesem embora as diferentes alterações efetuadas à Lei de Bases do Sistema Educativo, em essência, a Lei manteve-se integralmente e por isso:

Podemos afirmar que o sector da educação é concebido como um sistema aberto dado que interage com o seu meio envolvente (nível macro sistémico) ao dele se abastecer e incorporar (input) os recursos (humanos, materiais, financeiros, simbólicos, culturais, etc.) desenvolvidos por outros sistemas circunvizinhos, por um lado, e, cumprindo com as tarefas que lhe são social e especificamente adjudicadas em sede da fase de processos (Correia, 2017, p. 157).

Para uma clarificação do conceito de sistema, este é conceptualizado no seu ambiente ecológico e meio social onde ocorre o desenvolvimento humano, havendo interconexões dos sujeitos no ambiente. Visualizando a figura 2 na página seguinte, o ambiente é constituído por quatro níveis que se relacionam entre si: 1. microssistema (família e a escola), 2. mesossistema (relações existentes no nível micro), 3. exossistema (ex. ambiente escolar) e 4. macrossistema (elementos da cultura). No macrossistema existe uma consistência de uma cultura em todos os níveis (micro, meso e exo) e por isso constitui um sistema de crenças ou ideologias (Bronfenbrenner, 1996).

⁷ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

⁸ Lei n.º 115/97 de 19 de setembro.

⁹ Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

¹⁰ Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

¹¹ Lei n.º 65/2015 de 3 de julho.

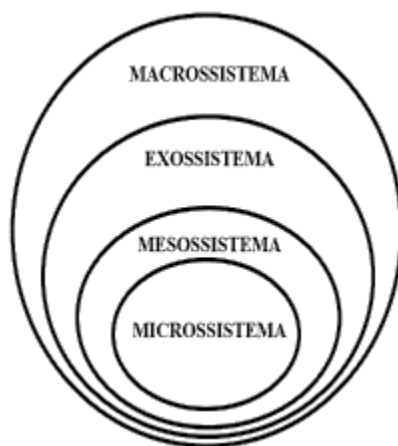


Figura 2. *Modelo ecológico de Bronfenbrenner.*

Nota. Adaptado por Santos et. al (2020).

Deste modo, o Sistema Educativo enquanto macrossistema faculto o acesso à Educação Pré-escolar, escolar e extraescolar. A educação escolar compreende o Ensino Básico, Secundário e Superior, integrando modalidades especiais e de ocupação de tempos livres (Assembleia da República, 1986).

No que ao Ensino Básico diz respeito, este totaliza nove anos de escolaridade distribuídos por três ciclos de estudos (1º, 2º e 3º Ciclos), abrangendo a faixa etária dos seis aos quinze anos de idade. Pelas suas características e pressupostos contribui para a democratização da sociedade e seu desenvolvimento, propondo como grande objetivo a formação comum de todos os portugueses no sentido da descoberta e o desenvolvimento de si mesmo, inserido numa cultura e num quotidiano (Assembleia da República, 1986).

Neste contexto, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro (Ministério da Educação, 1990a), estabelece as bases gerais da organização da Educação Artística Pré-escolar, escolar e extraescolar, subjacente à Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste documento há um reconhecimento das especificidades da área artística, nomeadamente a dificuldade de inserção e articulação com o sistema geral de ensino, assim como a necessidade de infraestruturas e materiais específicos. Por essas razões, assumem-se responsabilidades governativas por um sistema articulado, sendo que:

O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma

educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano. (Ministério da Educação, 1990a, p. 4522)

Neste documento, são estabelecidas como áreas da Educação Artística, a Música, Dança, o Teatro, as Artes Plásticas, o Cinema e Audiovisual. Foram instituídos os objetivos e que sinteticamente aqui são afluídos (Ministério da Educação, 1990a)¹²: desde estimular a expressão artística e sensibilidade estética, fomentar práticas individuais ou de grupo ou até mesmo detetar aptidões. São definidas ainda as modalidades da Educação Artística, nomeadamente a Educação Genérica (art.º 3), constituída pelas áreas artísticas que integram o currículo geral, comuns a todos os alunos e lecionadas nas escolas do ensino regular.

No que à Expressão e Educação Musical Genérica, enquanto área artística respeita, segue uma pequena delimitação do seu espaço. Na Educação Pré-escolar é o educador de infância que realiza a sensibilização. No 1º Ciclo é o professor titular de turma a lecionar, podendo ser coadjuvado por um especialista e ter a colaboração de pais e encarregados de educação. No 2º Ciclo, a disciplina é obrigatória e lecionada por um professor especialista. No 3º Ciclo (7º e 8º anos), a disciplina assume um caráter optativo, depende da disponibilidade horária do docente de escola e poderão ser dinamizados grupos corais ou instrumentais. No 2º e 3º Ciclos, no Ensino Secundário e Ensino Superior, são os docentes especialistas que assumem a leção por área e disciplina.

A Educação Artística processa-se ainda por três vias segundo o artigo 4º (Ministério da Educação, 1990a): vocacional (escolas especializadas públicas, privadas ou cooperativas), modalidades especiais (educação especial, ensino profissional, ensino recorrente), e extraescolar (independente dos níveis de ensino e visa o aperfeiçoamento). As cargas horárias são definidas por portarias.

Na via vocacional, conforme se indica na tabela 1, os alunos têm acesso à iniciação, ao curso básico que é constituído pelo 1º, 2º e 3º Ciclos desde a iniciação (1º aos 5º graus), frequentando três disciplinas - Formação Musical, Classes de Conjunto e Instrumento. O curso secundário (Ensino Secundário) dista do 6º aos 8º graus, com as disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Composição. Há também a possibilidade dos alunos se enquadrarem no curso secundário de Canto e no curso secundário de Canto

¹² Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro.

Gregoriano. Estes três regimes são frequentados em regime articulado, integrado e supletivo (Castilho, 2015).

Tabela 1.

Ensino Vocacional – Ciclos de Ensino.

Ciclo de Ensino	Grau	Disciplinas
1º Ciclo	Iniciação	Formação Musical
2º Ciclo	1º e 2º Grau	Classe de Conjunto
3º Ciclo	2º, 4º, 5º Grau	Instrumento
Secundário	6º, 7º, 8º Grau	Formação Musical Composição Instrumento Curso de Canto: Canto Gregoriano

É neste contexto, que o conceito de currículo se operacionaliza, adquirindo centralidade, constituindo conhecimento sintetizado e fruto de um processo com forma e sentido definidos. É uma construção social e cultural com propósitos políticos e económicos, que resulta de experiências educativas e culmina nas aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias e centradas na pessoa (Araujo, 2018; Pacheco, 2009).

As aprendizagens são realizadas formal e informalmente; as aprendizagens formais são adquiridas por via do currículo prescrito devidamente documentado através do Ministério da Educação, e as aprendizagens informais, através do currículo oculto. Este último caracteriza-se pelos aspetos presentes no ambiente escolar que contribuem para a aprendizagem de comportamentos, valores e atitudes, não pertencendo ao currículo prescrito (Araujo, 2018).

Porém há uma diferença marcante: o currículo é um processo de fabricação da subjetivação do sujeito, sem que esteja dominado por uma racionalidade técnica e por uma lógica de mercado. Todavia, e de forma subtil, o currículo age segundo as regras do mercado capitalista como forma de solucionar os problemas da economia, por meio da competitividade, estimulando a competição (Pacheco, 2009) e criando clivagens sociais e culturais (Araujo, 2018).

Em termos concretos, o currículo diligencia a uniformização das práticas pedagógicas num contexto marcado pela diversidade e heterogeneidade, baseando-se na

performatividade dos resultados em função das escolhas e preferências dos indivíduos (Pacheco, 2011).

Apesar deste contexto mercantil e neoliberal ser dominante e subjazer o currículo formal, o conceito de currículo oculto poderá abrir caminho para o enfraquecimento da ideologia dominante pelas aprendizagens implícitas (Araujo, 2018). Tal verifica-se nas práticas identificadas, no contexto, na interação dos agentes educativos através do questionamento das funções não académicas do currículo prescrito (Macleod, 2014).

Compreendendo o currículo numa visão longitudinal, iremos abordar os diferentes documentos orientadores, com uma breve caracterização dos mesmos. Na tentativa de concretizar as premissas às quais se propõe, o Ministério da Educação publica os documentos: Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1990b), Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a), Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2016).

Começamos pelo documento Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1990a) que enuncia como objetivos gerais, a criação das condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade dos alunos, das aptidões e capacidades, da aquisição e domínio de saberes, valores, atitudes. Preconiza práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática. Adiciona ao anterior currículo, três áreas curriculares não disciplinares - área projeto, estudo acompanhado e formação cívica. É também apresentado o programa para a Expressão Musical no 1º Ciclo com a indicação de princípios orientadores, sendo eles a voz, o corpo em movimento, os instrumentos, a audição, participação em projetos e a experimentação. É facultado o racional teórico e são apresentadas sugestões sobre o tipo de atividades a desenvolver para cada um dos princípios.

Os objetivos gerais desagregam-se em objetivos específicos, isto é, constituem limites a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica. Não foram definidos objetivos específicos para cada ciclo para que o processo decorra de forma integrada. Assim, são conceptualizados em três níveis de progressão articulados entre si, respeitando uma linha de continuidade com objetivos de desenvolvimento a atingir ao longo de todo o Ensino Básico, atendendo às diferenças individuais bem como ao estágio de desenvolvimento do aluno numa linha, claramente, Piagetiana. A consecução dos

objetivos subordina-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a).

Este documento possui como princípios e valores orientadores, o conceito de competências que se entende como saberes essenciais em uso e necessários à qualidade de vida pessoal e social. Estes saberes devem desenvolver-se de forma gradual ao longo do Ensino Básico e dividem-se em competências gerais e específicas. Relativamente às competências gerais espera-se que final do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) o aluno seja capaz de atuar em convergência, de forma transversal, operacionalizando os conceitos específicos. No que concerne à relação das competências artísticas com as competências gerais, esta é salientada como uma mais-valia no desenvolvimento das competências artísticas.

Desta forma e no âmbito da Educação Artística, esta última surge como indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, uma vez que coloca desafios coletivos, contribuindo para a construção da identidade pessoal e social, através de uma aprendizagem ao longo da vida. Defende-se, portanto, a vivência de uma experiência ativa, proactiva e interdisciplinar com recurso a meios diferenciados. Existem quatro áreas artísticas no currículo, sendo elas a Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança. No 1º Ciclo estas quatro áreas são disciplinas independentes, com códigos próprios e saberes subjacentes, sendo trabalhadas de forma integrada pelo professor titular de turma ou em regime de coadjuvação por um especialista (A. B. Sousa, 2003a; Ministério da Educação, 2001a).

Consequentemente, e focando esta reflexão pessoal na Expressão e Educação Musical, considera-se que esta possui uma literacia própria que se traduz na capacidade de comunicação e interpretação de significados, estando subjacentes as competências específicas, cuja apropriação é realizada de forma progressiva. As competências específicas a desenvolver na disciplina de Educação Musical são trabalhadas de forma independente ao longo do Ensino Básico, organizando-se em torno de quatro eixos estruturantes, sendo eles: interpretação e comunicação, criação e experimentação, perceção sonora e musical e culturas musicais nos contextos (Ministério da Educação, 2001a).

Estes quatro organizadores baseiam-se nos domínios musicais da composição, da audição e interpretação, à semelhança da proposta de Keith Swanwick (1979). No primeiro organizador, interpretação e comunicação, prevê-se que o aluno desenvolva a sua musicalidade através de apresentações ao público, enquanto no segundo organizador (criação e experimentação), pressupõe-se que o aluno componha, arranje e improvise a partir de material sonoro. No terceiro organizador (perceção sonora e musical), atende-se a competências de audição, discriminação e análise do vocabulário musical, e por último, no âmbito do organizador - culturas musicais nos contextos, as obras musicais emergem como expressões de identidade individuais e coletivas.

Este programa assenta no conceito de competência enquanto saber em ação, a desenvolver ao longo do Ensino Básico e no ciclo de ensino respetivo, numa interação com a comunidade e com as outras áreas do saber (Figueiredo & Vasconcelos, 2002). Apresenta as aprendizagens do aluno de forma evolutiva e integrada, numa perspetiva pós-moderna, transversal e transdisciplinar, atendendo à sua relação com as novas tecnologias de informação e com a comunidade envolvente.

Consequentemente, o Decreto-Lei n.º 6/2001 (Ministério da Educação, 2001b) aprova a reorganização curricular indicando os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como a avaliação das aprendizagens nas modalidades diagnóstica, formativa e sumativa do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Apresenta ainda a matriz curricular com a indicação da carga horária total e por disciplina no 2º e 3º Ciclos.

No 1º Ciclo, a Educação Artística revela-se na área curricular de Expressões, e expressa-se em quatro áreas: Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão Musical e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro, Expressão Físico-Motora/Dança. As Expressões devem ser lecionadas de forma integrada e articuladas entre si e com as restantes áreas curriculares, não havendo indicação de carga horária. Existe a possibilidade de frequência de atividades de enriquecimento, facultativas, ou até mesmo a iniciação de uma língua estrangeira. Apesar das reorganizações curriculares, estas áreas não sofreram alterações em essência, apenas e só na nomenclatura, saindo do currículo, o Cinema, e mantendo-se as restantes até aos nossos dias. Em 2006, através do Despacho n.º 19575/2006 citado por Pacheco (2010), a matriz curricular define o limite de horas a cumprir semanalmente nas áreas curriculares (ver tabela 2 na página seguinte); as áreas de Expressões devem ser desenvolvidas em 5 horas, Língua Portuguesa em 8 horas,

Matemática em 7 horas e Estudo do Meio em 5 horas (Pereira, 2010). No 2º Ciclo, 5º e 6º anos, indica-se um bloco de 90 minutos semanais para o desenvolvimento da Educação Musical. As escolas podem, no entanto, propor uma carga horária diferente desde que se respeite os totais por área curricular e ciclo. No 3º Ciclo, a área artística de Educação Musical encontra-se em oferta de escola, com cariz optativo no 7º e 8º ano com um bloco de 90 minutos, mediante a disponibilidade do corpo docente da escola.

Tabela 2.
Educação Artística - Ensino Genérico.

Ensino Básico				
Características	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Nomenclatura	-	Expressão Musical	Educação Musical	Educação Musical
Dinamizador	Educador	Professor Titular de Turma	Professor Especialista	Professor Especialista
Duração semanal	-	5 horas (todas as Expressões)	90 minutos	90 minutos
Caráter		Obrigatório		Optativo

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 6/2001 foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002 (Ministério da Educação, 2002), no que respeita ao artigo 13.º e anexos, que estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Em síntese, no documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a) define-se a Educação Artística como imprescindível no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, salientando a importância das artes no currículo, bem como na formação do indivíduo enquanto cidadão. O documento clarifica o lugar que a música deve assumir no currículo, conferindo-lhe um estatuto académico e científico quanto à sua estruturação e ao desenvolvimento. É por isso que a Expressão Musical e a Educação Musical, enquanto disciplinas curriculares, marcam presença do 1º aos 8º anos de escolaridade; dito de outra forma, do 1º ao 3º Ciclos do Ensino Básico.

Não obstante a revogação dos Programas do Ensino Básico (1990a) e do Currículo Nacional e da Organização Curricular (Ministério da Educação, 2001a), a abordagem

deste último documento torna-se fundamental para a compreensão dos referenciais curriculares atuais (Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória - PASEO e Aprendizagens Essenciais), pois partilham o mesmo enquadramento teórico (Conselho Nacional de Educação, 2017). Sublinhe-se ainda que, através do Despacho n.º 171269/2011, o Ministério da Educação e Ciência (2011b) revogou estes documentos e substituiu-os pelas Metas Curriculares, sendo que esta medida necessitou de reajustamento, conforme denota o Despacho n.º 7007/2013 (Ministério das Finanças & Ministério da Educação e Ciência, 2013). No terreno, a maioria dos docentes optou por, durante algum tempo e atendendo a esta indefinição, reger a sua atividade pelo documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a).

Estes eram os documentos orientadores da prática educativa, aquando do início desta investigação, em 2017, e cuja matriz subjacente à Lei de Bases se mantém em essência até aos nossos dias. Contudo, e já que esta pesquisa pretende contextualizar globalmente o estado da arte em Portugal, apresentamos as transformações substanciais e subsequentes com início em 2016, segundo o Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2018, p. 19734-2):

(...) os documentos curriculares para o ensino básico e o ensino secundário, aplicados ao longo das últimas três décadas, careciam de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, bem como de uma atualização, já que, dada a sua dispersão temporal, resultaram de visões do currículo distintas e em muitas situações contraditórias.

Consequentemente, o Despacho n.º 6944-A (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2018) que procede à homologação das Aprendizagens Essenciais, salienta e fundamenta a necessidade de articulação dos documentos curriculares para os Ensinos Básico e Secundário, bem como uma atualização dos mesmos. Esta conjuntura conduz à reorganização curricular para uma convergência com o Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória (PASEO) anteriormente homologado e o qual já abordaremos.

No sentido de clarificar e trazer à luz uma melhor compreensão deste processo de convergência das Aprendizagens Essenciais com o PASEO, os currículos para os Ensinos Básico e Secundário resultam de um processo de construção curricular, evidenciando uma visão de conjunto e orientando a operacionalização e avaliação (Roldão et al., 2017). Conforme se pode observar na figura 3, a conjugação do PASEO com as Aprendizagens

Essenciais resulta no currículo a ensinar, pela definição de práticas e estratégias para a sua implementação através de discussão em equipa, que constituirá o resultado da aprendizagem.

Currículo para o Ensino Básico e Ensino Secundário O Referencial Curricular	
↓	Perfil dos alunos à saída de um percurso curricular (PA)
↓	Currículo enunciado (AE) (Conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) Por disciplina ou área curricular, centrado nas Aprendizagens Essenciais
↓	O currículo a ensinar (Que práticas curriculares? Que estratégias de ensino?) Indispensável a sua abordagem na fase de pilotagem. Não estamos já no currículo real/implementado, mas ainda na fase de discussão/de estabelecimento de hipóteses, sugestões de estratégias favoráveis à implementação das AE.
↓	O currículo a aprender/ a avaliar (O que se espera como resultado da aprendizagem?) Indispensável à sua abordagem na fase posterior de pilotagem.

Figura 3. *Currículo para os Ensinos Básico e Secundário.*
 Nota. Adaptado de Roldão et al. (2017, p. 6).

Convém, por agora, discorrermos sobre Aprendizagens Essenciais para uma melhor compreensão das mesmas. Estas foram construídas e identificadas a partir dos documentos antecedentes, e constituem um denominador curricular comum para todos os alunos do Ensino Básico. A tríade que a seguir nomeamos é desenvolvida por disciplina, ano, ciclo e constitui a síntese das Aprendizagens Essenciais a realizar no Ensino Básico (Roldão et al., 2017): 1. Conhecimentos (o que se deve saber), 2. Capacidades (Processos cognitivos mobilizados para aprender) e 3. Atitudes (saber fazer).

Por último, este referencial curricular surge como facilitador da flexibilidade e gestão curriculares pelas escolas e docentes, constituindo um documento normativo para o desenvolvimento curricular no domínio dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação. Providencia, igualmente, uma cultura de autonomia e de trabalho em equipa educativa, para que os alunos aprendam de forma mais significativa (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2018). As aprendizagens contêm o racional para cada

disciplina e as ações estratégicas em convergência com o PASEO (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2016), o qual será abordado em maior pormenor mais adiante.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Conselho de Ministros, 2018) estabelece os currículos dos Ensinos Básico e Secundário, no que aos princípios da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens dizem respeito. Reforça as premissas de igualdade de acesso e de sucesso educativo consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986) e reconhece que estas metas não foram totalmente atingidas. Adenda ainda que a escola deve preparar os seus alunos para realidades desafiantes, onde estes mobilizem as competências previstas no PASEO. Como resultado da reorganização curricular em curso, no 1º Ciclo, a educação artística é constituída pelas disciplinas Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música, desenvolvidas em 5 horas semanais. No 2º Ciclo, a Educação Artística e Tecnológica inclui a Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Tecnologias de Informação e Comunicação – 325 minutos com um bloco horário nunca inferior a 45 minutos. No 3º Ciclo, a Educação Musical encontra-se em oferta de escola no complemento à Educação Artística (Conselho de Ministros, 2018).

Nesta linha, o PASEO, homologado através do Despacho nº 6478/2017, reforça os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986) e sublinha a educação como um dos alicerces de uma sociedade e como um direito consagrado na Constituição da República Portuguesa. Há um reforço da necessidade de aproximar a educação a uma sociedade em constante mutação, e por isso este documento torna-se um documento orientador da prática docente (Secretário de Estado da Educação, 2017). Resulta de um grupo de trabalho criado para o efeito e figura como meio de resposta às dificuldades. Estabelece também a matriz de princípios, visão, valores e áreas de competências às quais deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Deste modo, o PASEO alinha-se com as Aprendizagens Essenciais, num enquadramento de flexibilidade curricular e autonomia das escolas, implementando a área de Cidadania e Desenvolvimento (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2016).

Decorrendo da leitura do documento, e como principal mudança, é proposta uma nova lente para olhar a escola enquanto ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento, rompendo com uma visão neoliberal da organização curricular e pedagógica. Mas não só; a educação afirma-se como permanente ao longo da vida e a forma como olhamos o aluno adquire uma perspetiva centrada, pois este encontra-se em e na relação com o ambiente

de aprendizagem e não é apenas um “recetor” de informação; é um elemento integrado (Fenprof, 2017).

Se por um lado, nunca outro documento estruturante propôs uma visão tão situada dos intervenientes educativos e centrada no aluno e, portanto, envolvendo uma mudança de paradigma (Fenprof, 2017), por outro lado, e como se pode ler no Diário de Notícias, o Conselho de Escolas afirmou que o PASEO implica diretamente na formação docente, na avaliação, na autonomia e na dimensão das turmas; é uma “quase revolução” (Lusa, 2017).

Para a concretização desta visão, o Despacho n.º 6478/2017 aponta o PASEO como, e permitam-nos a interpretação, um mediador; uma argamassa entre a escola enquanto ambiente de aprendizagem, as práticas docentes, o contexto do aluno e as “*milestones*”, vulgo aprendizagens, a atingir neste processo. Sim, o processo onde o aluno é o centro da “máquina educativa”, interveniente, responsável e em interação. (Para uma visão da evolução da legislação em torno do currículo, consultar o anexo 1, tabela 2).

Por último, no ano de 2017 pela primeira vez foram realizadas provas de aferição ao nível nacional às Expressões Artísticas – Música no 1º Ciclo do Ensino Básico em paridade com as demais disciplinas. Porém, a Associação Portuguesa de Educação Musical expressou as suas preocupações uma vez que a música se encontra “fora do currículo” pois é desenvolvida pelas A.E.C. e não pelos professores titulares de turma por insuficiente formação, não compreendendo qual o interesse destas provas, e expõe dificuldades de operacionalização. Em última análise, reconhece um valor instrumental, pois colocou o tema nas agendas dos professores e da sociedade (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2017), onde na Educação Artística- Música foi a área onde os alunos sentiram mais dificuldade e onde 51% conseguiu cantar a melodia apresentada (Kotowicz, 2018).

O Currículo Nacional - Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a), que veio, por assim dizer, acompanhar o movimento internacional de Educação pela Arte, preconiza um tipo de inserção das várias artes no currículo do Ensino Básico, pelo saber globalizante e integral. Pressupõe-se que na organização curricular as várias disciplinas tenham a mesma ponderação, concorrendo em igualdade de circunstâncias para uma harmonia educacional (A. B. Sousa, 2003a). Promove a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade e concede um estatuto epistemológico à música (Figueiredo & Vasconcelos, 2002; Mota, 2007) embora no 1º ciclo do Ensino

Básico a operacionalização curricular fique aquém do desejado (A. B. Sousa, 2003^a; Kotowicz, 2018).

No que ao Perfil do Aluno e às Aprendizagens Essenciais diz respeito, segundo Queiró (2017), os documentos possuem um cariz dirigista e que não consideram o contexto histórico do país. Pretendem implementar mudanças de um ponto de vista teórico e paradigmático, e situam a discussão em torno das opções curriculares num plano já moldado à partida, onde permanece a desvalorização do conhecimento.

Sendo agora emanados o Perfil e as Aprendizagens Essenciais, e na nossa perspetiva, poderão surgir entraves à sua implementação relacionados com a máquina burocrática do sistema de ensino, leituras enviesadas *versus* práticas desfasadas e ao quadro docente pouco rejuvenescido. As carreiras docentes encontram-se congeladas, os docentes não participam nas políticas e no planeamento institucional, assim como a existência de indisciplina na sala de aula, emergem como constrangimentos à implementação do referencial (Fenprof, 2017). Estarão as escolas prontas para um trabalho em equipa e colaborativo, abandonando os modelos educativos marcadamente disciplinares em prol de modelos interdisciplinares (Conselho Nacional de Educação, 2017)? Estarão os alunos/pais prontos para toda uma ambiência educativa diferente e agir nela?

Para a implementação do Perfil do Aluno, tendo em conta os avanços e recuos da mudança, o tempo será fulcral para adaptação, percebendo do ponto de vista prático, o que as “emanações” significam, como colocá-las em ação de forma consistente e duradoura (Conselho Nacional de Educação, 2017).

As sucessivas reestruturações curriculares, que não atendem às pessoas envolvidas no processo nem ao processo de mudança, resultam de políticas educativas que preconizam a equidade e igualdade, na demanda de um mercado de trabalho em constante mutação; por consequência a escola poderá não estar a ser o elevador social ascendente que tanto pretende ser (Veronesi, 2021).

Pelo exposto, depreende-se que em Portugal existe uma centralidade do Ministério da Educação em matéria educativa ao nível da organização do ensino e do currículo, havendo um diálogo de regulação nacional e transnacional, no sentido de afinar com o referencial europeu, numa movimentação supranacional, nacional e local (M. Silva, 2019). Em consequência destas movimentações descerra-se caminho para a inovação

curricular, para que os alunos alcancem as aprendizagens definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, concedendo às escolas a gestão de 25% do currículo e no 1º Ciclo, a possibilidade de ensino em coadjuvação por outros docentes (Assembleia da República, 2018).

Apresentou-se um contributo para o entendimento do currículo enquanto uma matriz de trabalho, revisitando os documentos orientadores e facultando uma conceptualização da Educação Artística no Ensino Básico, nas vertentes Genérica e Vocacional.

E é aqui, na coexistência ou não de documentos diversos, ora convergentes, ora aparentemente contraditórios, de um terreno em constante adaptação e tendencialmente com necessidade de inovação (Queiró, 2017), que a Educação Artística – Expressão e a Educação Musical encontram o seu espaço no 1º Ciclo do Ensino Básico; um espaço paradoxalmente difuso e fragmentado (Moura, 2013) como veremos mais adiante.

II.4.2. Música no 1º Ciclo do Ensino Básico

Revisitados os termos educação, ensino, música na escola, sistema de ensino e currículo, iremos afunilar para a Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Enquadraremos a ação do Ministério da Educação, considerando as medidas políticas, tendo em vista a descentralização e a regionalização educativa. A regionalização efetivou-se na Região Autónoma da Madeira por via do ensino ao abrigo da medida de coadjuvação, com a criação de um grupo de recrutamento para contratação de professores de Educação Musical. A Escola a Tempo Inteiro, uma medida de descentralização, efetivou-se no restante território nacional, por via das A.E.C., através da transferência de competências do Ministério da Educação para as Autarquias. Faremos uma “paragem técnica” no conceito de coadjuvação e o inerente ensino em colaboração, com aprofundamento do seu significado, clarificando funções e papéis do professor titular de turma e do professor A.E.C.

O 1º Ciclo do Ensino Básico, ciclo de estudos em apreço nesta investigação, abrange em termos etários alunos dos seis aos dez anos de idade. Funciona em regime de monodocência, ou seja, o professor titular de turma leciona todas as áreas curriculares, incluindo as artísticas, nomeadamente a Educação Artística- Música em convergência com o PASEO. Por conseguinte, deve o professor titular de turma promover a educação

artística no que respeita à sensibilização para diferentes formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios (artigo 7º) conforme a Lei de Bases (1986). Para além disto, deve privilegiar a globalização do conhecimento e a docência integrada das diferentes áreas curriculares (Mesquita et. al, 2012).

No sentido de clarificar os conceitos de docência integrada e conhecimento globalizante, Alonso (2002) propõe o a noção de Projeto Curricular Integrado, caracterizado por um desenho progressivo e aberto, coerente, gerido e participado por todos os intervenientes. Esta proposta possui princípios e finalidades claros, articula-se horizontalmente com avaliação sumativa e formativa. Os professores e os alunos assumem o papel de investigadores enquanto trabalham conteúdos, sendo que os professores surgem como construtores críticos do currículo, criando materiais para lecionar, tornando a experiência dos alunos significativa. O trabalho integrado, no âmbito do conhecimento globalizante ou integral, permite pré-visualizar o professor enquanto investigador, que reflete constantemente em torno das suas práticas conferindo seriedade, facultando aos alunos a consciência de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas, permitindo que estes obtenham um conhecimento mais profundo do tema estudado (Campino & Dias, 2019).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), sublinhando o artigo 8º e a alínea a), busca-se facultar um acesso de maior qualidade à Educação Artística, possibilitando a contratação de um docente com formação específica em música e por isso aqui designado de professor especialista. A medida que proporciona a contratação de um especialista, e o ensino em coadjuvação, é reforçada pelo artigo 10º do Decreto-Lei n.º 344 (Ministério da Educação, 1990a) sobre a educação artística no Ensino Básico e pelo Decreto-Lei nº 139 (Ministério da Educação e Ciência, 2012a), que estabelece os princípios orientadores da organização, gestão do currículo, reforçando a coadjuvação no 1º Ciclo, na área de Expressões. Um estudo relata que os professores titulares de turma reconhecem a importância da medida de coadjuvação para a melhoria da prática letiva (M. Rocha, 2014).

Os movimentos de regionalização e descentralização constituíram respostas políticas no âmbito de renegociação do contrato social do Estado Providência. Contudo, perdem-se e perduram no tempo, as constantes carências sentidas ao nível da educação artística e da Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico onde a música não é implementada (Rodrigues et al., 2014).

Estas carências têm sido relatadas por autores que apontam alguns fatores na sua gênese nomeadamente o currículo da formação de professores, uma vez que um docente titular de turma possui uma formação académica incipiente no âmbito da música (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2009; Boal-Palheiros & Encarnação, 2007; Costa et al., 2019; Mendes, 2017; Mota, 2014; A. S. Silva, 2000; Vilarinho, 2001). Vislumbra-se a dificuldade no cumprimento dos programas pelo professor titular de turma (Neno, 1994), assim como um tempo menor de lecionação da Expressão Musical, comparativamente às demais disciplinas curriculares (Costa et al., 2019). Ainda neste nível, há uma crença no valor extrínseco funcional da Educação Musical, não só pelos professores titulares de turma, como também na população em geral (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007).

Aliada a esta crença no valor extrínseco funcional da Educação Musical, os docentes titulares de turma demonstram pouca confiança na abordagem da disciplina (Costa et al., 2019; Vilarinho, 2001), e uma desvalorização do ensino da música enquanto área artística (Boal-Palheiros, 1993; Neno, 1994). Esta desvalorização verifica-se não só via docente titular de turma, mas também pelos encarregados de educação dado que “sendo a música frequentemente considerada um luxo, podemos facilmente compreender que muitos pais não estejam preocupados com uma educação musical para os seus filhos” (Boal-Palheiros, 1993, p. 13). E por isso “o desenvolvimento musical das crianças deste nível é praticamente deixado ao acaso ou ao interesse particular dos encarregados de educação” (Mota, 2014, p. 45).

O Programa “Escola a Tempo Inteiro”, com as Atividades de Enriquecimento Curricular - Ensino de Música, colocou em total evidência e com elevada expressão, as dificuldades estruturais ao nível nacional, nomeadamente a escassez de recursos humanos qualificados, de recursos físicos e a reduzida organização pela pouca flexibilidade de horários. Houve também alguma hostilidade de diferentes intervenientes no decorrer do processo (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007). Colocou ainda em causa a formação de elevada qualidade ministrada nas Escolas Superiores de Educação ao admitir a contratação de profissionais para as A.E.C. com currículo relevante (Mota, 2007).

Se por um lado, este programa procurou dar resposta às carências crónicas, criando indubitavelmente um mercado de trabalho quer para os recém-licenciados, quer para profissionais com currículo relevante (Mota, 2007), respondendo assim às “lógicas de mercado” e permitindo a docência sem a habilitação correspondente (Rodrigues et al.,

2014). Por outro lado, colocou a Educação Artística e a disciplina curricular de Expressão Musical numa situação periclitante, pois o professor titular de turma praticamente não aborda a disciplina e remete-a para o enriquecimento curricular (B. Silva, 2017), que *per se* é facultativo, secundarizado e em última análise desvalorizado (Ferreira, 2017; Palheiros & Encarnação, 2007).

Como refere Encarnação (2022), “as fraquezas” subsistem no nosso sistema de ensino consecutivamente pela não implementação do ensino de música no 1º Ciclo em coadjuvação, assim como também não existe uma tradição de formação musical no Ensino Secundário, sendo que no 3º Ciclo limita-se à existência de recursos humanos e alocação dos mesmos. Assim não se aproveitam as oportunidades criadas de uma forma amplificada ou não se encontra a transformação que se procura. Talvez seja hora de refletir, procurar a raiz do problema e encontrar novas soluções a partir do que conhecemos (Arendt, 2000).

“Os homens – disse o Príncipezinho- bem se encafuam dentro dos comboios, mas já não sabem do que andam à procura. Portanto, não fazem senão andar à roda...” (Saint-Exupéry, 1987, p. 80).

II.4.2.1. Atividades de Enriquecimento Curricular

Em Portugal assistimos à descentralização do currículo a partir do ano de 2006, no âmbito da transferência de competências do Ministério da Educação para as Autarquias, afirmando-se que “A descentralização representa um processo evolutivo da organização do Estado, visando o aumento da eficiência e eficácia da gestão dos recursos e prestação de serviços públicos pelas entidades locais, mediante a proximidade na avaliação e na decisão atendendo às especificidades” (Presidência do Conselho de Ministros, 2015, p. 838). Estas premissas encontram-se expressas no Decreto-Lei n.º 30/2015, entretanto revogado, que estabelece o regime de delegação de competências nos Municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, através de contratos interadministrativos para diversas áreas, nomeadamente a área da educação, assumindo assim competências na gestão dos Ensinos Básico e Secundário, com exceção do pessoal docente (Presidência do Conselho de Ministros, 2015).

Sublinhe-se que, os Concelhos Municipais de Educação e as Cartas Educativas constituem os normativos que efetivam a descentralização e territorialização em matéria educativa (Castro & Rothes, 2014), sendo que as cartas educativas são aprovadas pela Assembleia Municipal e homologadas pelos Ministério da Educação (Matthews et al., 2009). Consequentemente, e com ação legitimada, cabe às Autarquias enquanto entidades parceiras, definir um plano estratégico estabelecendo normas e critérios para o fornecimento de ofertas educativas e formativas, delimitando componentes de base local em articulação com as escolas, possibilitando o recrutamento de profissionais para projetos locais específicos.

A Autarquia de Matosinhos situada na área metropolitana do Porto surge neste estudo a título de exemplo, e como reflexo do programa Escola a Tempo Inteiro, por três razões que passamos a enumerar: primeira razão, pelas preocupações expressas pela área educativa e vertidas na Carta Educativa do concelho, segunda razão, pelo facto da investigadora ter exercido funções nas Atividades de Enriquecimento Curricular- Ensino de Música e terceira e última razão, por ter sido nesta região que decorreu a parte prática desta investigação.

Assim, a Autarquia de Matosinhos manifesta como preocupação o fornecimento de uma maior qualidade à educação local (Freitas, 2015), o que vem sendo expresso pelo princípio de “escolicidade”, princípio enunciado pelo anterior Presidente de Câmara, “que traduz a importância da fusão entre escola e cidade bem como a criação de sinergias entre ambas” (Pinto, 2013).

Esta conceptualização entra em linha com os valores e princípios expressos na Carta das Cidades Educadoras¹³, articulados em três pontos, nomeadamente o direito à cidade, o compromisso com a cidade e o serviço integral das pessoas (Zuin & Dias, 2020). A Carta foi formulada pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (1990) constituída por uma rede internacional de cidades à qual Matosinhos pertence.

Procura-se assim salientar, através do conceito de cidade educadora, as conceções da Carta Educativa, particularizando a do concelho de Matosinhos (Fundação Manuel Leão, 2006), onde se afirma que uma educação conjunta eleva de forma exponencial a

¹³ A Carta das Cidades Educadoras baseia-se na Declaração dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

capacidade de todos tirarem o maior partido dos meios disponíveis, através da valorização do papel social e cultural da escola.

Em suma, reconhece-se a “necessidade fundamental de estabelecer pontes entre todos os interessados nos atos educativos, de modo a construir redes que potenciem as capacidades de atuação de todos os intervenientes” (Fundação Manuel Leão, 2006, p. 122), buscando melhorar a oferta educativa e formativa, conferindo maior visibilidade da ação da escola junto da comunidade. Conforme o documento Monitorização da Carta Educativa e no âmbito da síntese das principais conclusões (Leal et al., 2011), os projetos escolares e formativos atuam ao nível do eixo 2.

Consequentemente, e como reflexo do processo de transferência de competências para os municípios pelo Ministério da Educação (Neto-Mendes, 2007), surge o Programa “Escola a Tempo Inteiro” por via do Despacho nº 12591/2006 que tem como antecedente o programa de generalização do Inglês (Ministério da Educação, 2006a). Prevê-se melhorias a diversos níveis nomeadamente a requalificação de edifícios escolares, generalização do fornecimento de refeições e a promoção das A.E.C. (Ministério da Educação, 2006a).

Este Programa é financiado pelo Ministério da Educação e promovido por entidades promotoras, nomeadamente Autarquias, Associações de Pais, Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S.) e Agrupamentos de Escolas. Emerge da necessidade de apoio à família, da promoção do sucesso escolar, da tentativa de facultar uma igualdade de oportunidades¹⁴, através da ocupação educativa dos alunos após o horário curricular, com permanência alargada e frequência gratuita no âmbito das A.E.C. (Ministério da Educação, 2005, 2006a; C. Pires, 2007). Mas não só, o Programa procura externalizar a função de custódia e guarda da escola pública, a par da tendência europeia de modernização (Machado & Cruz, 2014), enquanto instrumento de implementação de políticas para o bem comum (Mouraz et al., 2012).

Ainda relativo à transferência de competências do Ministério para as Autarquias, e resultado de um consenso entre Governo e Associação Nacional de Autarquias, reconhece-se como positiva a experiência dos Municípios em matéria educativa e por isso efetiva-se a transferência de competências relativas ao Ensino Pré-escolar e 1º Ciclo, de

¹⁴ Em 2005, apenas um quarto dos alunos tem acesso a atividades enriquecedoras em instituições privadas devido ao investimento da sua família (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006).

acordo com o previsto no artigo 19.º da Lei n.º 159/99 de 14 de setembro (Assembleia da República, 1999). No que às A.E.C. concerne, as Autarquias assumem a tutela pedagógica, definem orientações programáticas, assim como o perfil de formação e habilitações dos técnicos (Presidência do Conselho de Ministros & Ministério da Educação, 2008). Não será de estranhar que, desde 2006, as Autarquias se tenham assumido como principais promotoras do Programa, comparativamente às demais instituições com uma percentagem de 89%. A representação das outras entidades promotoras foi a seguinte: Agrupamentos de Escolas 4,1%, Associações de Pais 4,6% e IPSS 2,3% (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006).

Para a concretização do Programa, as Autarquias podem contratar profissionais ao abrigo dos Despachos n.º 14460/2008 (Ministério da Educação, 2008) e n.º 8683/2011 (Ministério da Educação, 2011). Contudo, como se verificaram constrições neste desígnio, posteriormente foi-lhes possibilitado o estabelecimento de parcerias com outras entidades para o desenvolvimento das A.E.C. para resolução célere de problemas na contratação de profissionais mais qualificados (Ministério da Educação e Ciência, 2015)¹⁵.

O Despacho n.º 12591/2006 (Ministério da Educação, 2006a) assume uma importância cimeira pela homologação da Escola a Tempo Inteiro, e permitam-nos a comparação, constitui a “primeira pedra” de uma imensa obra “ainda por fazer”, toda ela repleta de percalços posteriores e com efeitos colaterais imensuráveis, resultados inteligíveis apenas no decorrer do tempo e traduzidos pela literatura da especialidade como veremos. Devido a esta medida, no ano letivo 2006/07, 85% dos estabelecimentos de ensino a nível nacional, num total de 5959, ofereceram o Ensino de Música e frequentaram 65,3% de alunos, num universo de 273 178, o que corresponde a 65,3%. Esta *décalage* existiu devido à falta de professores qualificados (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006).

Mas, para primeira pedra desta obra definiu-se que os estabelecimentos de ensino estarão em funcionamento até às 17h30 e pelo menos oito horas diárias, como medida de apoio às famílias e prolongamento de permanência dos alunos na escola. São definidas as seguintes A.E.C.: atividades de apoio ao estudo, ensino do inglês, ensino de outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino da música e outras expressões artísticas.

¹⁵ Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de agosto.

Ainda é determinado que os planos de atividade dos Agrupamentos de Escola têm de incluir obrigatoriamente a atividade de inglês 3º e 4º anos e de apoio ao estudo. As A.E.C. Ensino de Música têm uma duração semanal de cento e trinta e cinco minutos (artigo 18º). O Ministério da Educação definiu ainda no despacho de homologação da Escola a Tempo Inteiro, o acesso ao apoio financeiro e as habilitações profissionais dos professores que irão desempenhar funções neste programa (Ministério da Educação, 2006a)¹⁶.

No que concerne ao docente a contratar para a A.E.C. de Ensino de Música (artigo 16º), este deve possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música nos Ensinos Básico ou Secundário. Também poderão ser contratados diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano, detentores do 8.º grau do curso complementar de música, frequentado nos regimes supletivo, articulado ou integrado, ou possuidores de um currículo relevante. Neste último caso, o currículo era objeto de análise por parte da Comissão de Acompanhamento do Programa – C.A.P., onde se integrou a Associação Portuguesa de Educação Musical. Prevê-se ainda para a A.E.C. Ensino de Música, a realização de acordos de colaboração (artigo 15.º) com estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional de música com contrato com o Estado (contrato de patrocínio ou de formação profissional), de forma a assegurar a lecionação, a coordenação pedagógica das atividades e a possibilitar o acesso, por parte dos alunos, à utilização dos equipamentos necessários (Ministério da Educação, 2006a). A título de exemplo, foram contratados em 2006, 3237 professores em ensino de música ao nível nacional (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006).

Definiu-se que a *praxis* desta atividade se rege pelo documento “Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico- orientações programáticas” (Vasconcelos, 2006), suporte da prática docente e ancorado nos princípios expressos no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001a), anteriormente aqui referido.

No decorrer da implementação deste Programa, foram realizadas algumas alterações, nomeadamente na definição do perfil para contratação, designando-se os profissionais por técnicos e não docentes. Porém, continua a ser requerida licenciatura na área da educação na vertente e nas funções a desempenhar. Os Municípios estabelecem

¹⁶ Despacho nº 12591/2006 de 16 de junho.

processos de seleção que lhes permitem celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, assegurando as necessidades temporárias do serviço (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2011; Ministério da Educação, 2009)¹⁷. O que *a priori* parecia uma medida bastante positiva, pois permitiu reduzir situações dúbias ao nível contratual, traduziu-se em remunerações de valor inferior com um cálculo proporcional não pelas 25 horas letivas, equiparadas ao trabalho letivo docente no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas pelas 35 horas semanais de um técnico, desconsiderando assim o papel e o valor destes profissionais.

Entretanto em 2011, ocorreu a flexibilização do horário das A.E.C. até dois dias por semana, colocando-as antes ou depois da atividade curricular de manhã ou antes da atividade curricular da tarde, com uma mancha horária mínima de 90 minutos (Gabinete do Secretário de Estado, 2011)¹⁸. A flexibilização existiu para resolver constrangimentos devido à dificuldade de contratação de profissionais, e um quarto dos professores titulares de turma viu o seu horário a ser flexibilizado, o que permitiu a adesão de muitos alunos ao Programa (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006)¹⁹. A planificação e articulação das atividades envolve docentes titulares de turma, o departamento curricular do Agrupamento, sendo que os órgãos responsáveis do Agrupamento realizam a supervisão dos professores A.E.C. As A.E.C. não substituem o trabalho do titular de turma na abordagem da área curricular (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2011; Machado & Cruz, 2014).

A inscrição dos alunos é facultativa, mas uma vez efetuada deve cumprir o dever de assiduidade no âmbito do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei n.º 51/2012 (Gabinete do Ministro, 2013; Gabinete do Secretário de Estado, 2011), o que se revela positivo pela maior responsabilização dos encarregados de educação por um compromisso com o Programa e em simultâneo um paradoxo. Porque razão os alunos devem cumprir os princípios do Estatuto do Aluno, se as atividades não são obrigatórias e nem relevam para a avaliação?

Em 2013 é reforçado novamente o caráter facultativo das A.E.C. no 1º Ciclo, com cariz formativo, cultural e lúdico, complementares à componente curricular e à necessidade de garantir a qualidade, regendo-se por normas de funcionamento. A oferta

¹⁷ Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho e Decreto-Lei n.º 212/2009 3 de setembro.

¹⁸ Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho.

¹⁹ Para uma visão da evolução da legislação em torno das AEC, consultar o anexo 1, tabela3.

das A.E.C. deve ser adaptada à escola e aos interesses dos alunos e por isso define-se o regulamento das A.E.C. (Gabinete do Ministro, 2013)²⁰. Verifica-se uma diminuição significativa da duração das atividades de 10 tempos de 45 minutos, para o intervalo máximo de cinco a sete horas e meia semanais, medida que decorre da crise financeira do país à data e que projeta os profissionais para uma maior precaridade até aos nossos dias. Adicionalmente, a medida colocou em causa todo um trabalho pedagógico, para além dos postos de trabalho de mais de 5000 profissionais que se dedicam apenas a esta atividade, dando origem à primeira manifestação na cidade do Porto e única no país sob o lema “AEC a 5 tempos, vidas a 200 euros” (Arlindovsky, 2013; Lusa, 2013). Ainda em 2013, reforça-se o dever de assiduidade do aluno e estabelece-se a Comissão Coordenadora para a Monitorização (Gabinete do Ministro, 2013), organismo que continuará a existir em 2015 (Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar, 2015). A Comissão Coordenadora era constituída por dois elementos da Direção-Geral de Educação (DGE) e dois elementos da Direção Geral da Administração Escolar (DGAE). Em 2015, somaram-se mais quatro elementos da DGE e dois do Instituto de Gestão Financeira de Educação - IGEFE. Esta Comissão tinha por função a elaboração de relatórios e acompanhamento do programa.

Em 2015 (Ministério da Educação e Ciência- Gabinete do Ministro, 2015)²¹ é determinado o regime aplicável à contratação de técnicos pelos Municípios e Agrupamentos de Escola da rede pública. Este procedimento obedece à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, e os Agrupamentos de Escola divulgam a oferta obrigatoriamente nos seus sítios de *internet* e realizam o processo de seleção na plataforma do Ministério. Os Municípios devem proceder à divulgação nos seus *sites*. Ainda neste ano é reconhecido o papel e contributo das A.E.C. no desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e melhoria dos métodos de estudo (Fonseca & Marques, 2021).

No que concerne ao financiamento do Governo às entidades, vamos apenas referir as questões onde o ensino de música está diretamente implicado. Verificamos que em 2006, o financiamento era calculado em função do custo anual por aluno no valor de 250€, quando a entidade parceira implementa em conjunto as atividades de inglês no 3º e 4º anos, ensino da música e atividade física e desportiva. Em alternativa poderá executar

²⁰ Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho.

²¹ Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de agosto

inglês, ensino de música e outra atividade com um custo anual por aluno no valor de 180€ (Ministério da Educação, 2006a).

Nos anos 2008 e 2011 mantêm-se os critérios de acesso ao financiamento e os valores envolvidos. No entanto, em 2008, define-se que a remuneração dos profissionais não pode ser inferior ao índice 126 da carreira dos educadores e docentes, quando detêm nível habilitacional de licenciatura. Com outras formações, os profissionais são remunerados pelo índice de 89 (Ministério da Educação, 2008). Em 2013 mantêm-se as condições de acesso; não obstante há uma redução do valor anual por aluno (150€) e a assiduidade dos discentes surge como condição de financiamento (Gabinete do Ministro, 2013). Neste patamar, e pelos indicadores apresentados, verifica-se um desinvestimento por parte da Tutela com reflexos diretos na remuneração dos profissionais contratados para o efeito.

Ora vejamos, na administração pública existem as carreiras gerais e as especiais. As carreiras gerais possuem as seguintes categorias com indicação de nível habilitacional exigido: a) técnico superior (grau 3, licenciatura), b) assistente técnico (grau 2, 12º ano) e c) assistente operacional (grau 1, 9º ano). As carreiras especiais são caracterizadas por conteúdos funcionais cujos postos de trabalho se encontram afetos a serviços específicos (Assembleia da República, 2014). Pelo conhecimento que detemos do terreno e pela consulta da legislação, não nos parece que a figura do técnico caiba nas carreiras gerais nem nas específicas e nem tão pouco nas comissões de serviço, pois nestas últimas, o vínculo público tem a duração de 3 anos, sucessivamente renovável por iguais períodos. Para uma melhor compreensão da problemática, descreveremos o processo de contratação dos técnicos. Estes técnicos são contratados mediante aviso de concurso público publicitado pelos meios e critérios definidos na legislação. O seu vínculo público é a termo resolutivo certo e logo precário, com a duração entre 9 e 10 meses na melhor das hipóteses, segundo um índice remuneratório pouco representativo do seu nível habilitacional, quando se trata de licenciatura e funções desempenhadas.

No sentido de compreender a evolução, analisou-se os relatórios da CAP numa perspetiva longitudinal. Assim, a estabilidade dos profissionais designados por técnicos é determinante neste programa, pois vem ao encontro das recomendações veiculadas pela Associação Portuguesa de Educação Musical aquando da sua integração na Comissão de Acompanhamento do Programa entre 2006 e 2012, pela Comissão Coordenadora das AEC (2014, 2015) e por uma avaliação internacional (Matthews et al., 2009); sendo que,

em 2011 se afirma que se teme o desinvestimento pelos professores na sua própria formação devido à degradação das condições de funcionamento das A.E.C. (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2007, 2011).

A este propósito, é recomendada uma definição de regras precisas para a remuneração de professores, evitando situações de prestação de serviço em regime de recibos verdes insuficientemente remuneradas (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2007), mais comum em empresas a quem os promotores adjudicaram os serviços (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006). Também é referido que deve haver maior rigor na contratação dos profissionais para que seja possível a renovação contratual. Aqui, o Município de Matosinhos surge como um bom exemplo quer pelas condições de contratação quer pelo nível habilitacional dos professores (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2009), embora nunca tenha existido uma renovação contratual devido ao enquadramento de satisfação de necessidade temporária dos serviços e à contratação a termo resolutivo certo (Salgueiro, 2022).

Com um quadro estável de profissionais, tornar-se-ia possível implementar soluções de fundo para problemas dos quais este projeto vai padecendo ao longo do tempo, como por exemplo aumentar a flexibilidade do horário letivo no sentido de integrar o professor A.E.C. no processo, sendo-lhe alocadas horas nos horários para reuniões de articulação horizontal e vertical (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2007). Para além disto, estes profissionais sentir-se-ão valorizados e estarão mais disponíveis para realizar formação pedagógica, efetuar melhorias ao nível das atividades musicais (interpretação vocal, instrumental e composição), de planificação e metodologia (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2011).

Em 2010 e 2011 foram reportadas melhorias na organização e desenvolvimento da atividade ensino da música, traduzidas num aumento da qualidade global relativamente aos anos anteriores, e a preponderância de uma maioria de profissionais com habilitações literárias ao nível da licenciatura (58,1%). Ainda assim, poderá significar um compromisso da qualidade da aprendizagem musical considerando as habilitações dos profissionais (Ferreira & Vieira, 2014). O sucesso da organização e desenvolvimento das A.E.C. Ensino de Música deveu-se ao profissionalismo e parceria das pessoas e responsáveis (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2011), com resultados visíveis nos alunos pela sua maior motivação, mais tempo em atividade e maior

articulação do técnico com o professor titular de turma (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2010, 2011).

Em 2012, é evidenciada uma estabilidade na organização e no desenvolvimento desta atividade, com uma maior preocupação ao nível da integração curricular e integração das A.E.C. Tal traduz-se numa motivação dos alunos e uma relação pedagógica favorável, com maior tempo de atividades. Está ainda em défice a articulação vertical (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2012).

Outras preocupações são elencadas, nomeadamente, a aquisição de materiais pedagógicos específicos, como áudio para a A.E.C. Ensino de Música pelas entidades parceiras, e a sensibilização dos encarregados de educação para a importância destas atividades (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2007). É ainda notada uma falta de professores licenciados e profissionalizados, com competências musicais específicas não desenvolvidas (Ferreira & Vieira, 2014). Por isso, recomenda-se a aposta numa estratégia para a formação contínua e inicial destes professores (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2008).

Em síntese, e analisados os relatórios de 2006 a 2012 advindos da participação da Associação Portuguesa de Educação Musical na Comissão de Acompanhamento do Programa, observa-se uma marca positiva, apesar das constrições, pois percebe-se que as preocupações elencadas foram se alterando. Houve um afunilar de temáticas de nível macroestrutural (organização do projeto, participação dos intervenientes, materiais e habilitações literárias dos professores) para um nível micro relacionado com preocupações pedagógicas. Como reflexo deste processo, concluiu-se que a qualidade das A.E.C. Ensino de Música rondou em média os 78%, classificação obtida com base na apreciação das observações.

Como resultado de uma avaliação externa, solicitada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia no ano de 2013 (Fialho et al., 2013), verifica-se que as Autarquias são maioritariamente as promotoras do Programa (66.8%). Relativamente ao Ensino de Música, aponta-se novamente a falta de docentes, o que motiva a substituição da área Ensino de Música por outra. A baixa remuneração surge novamente com a indicação de um valor que oscila de 2 a 21€ por hora. 54.7% dos técnicos possuem contrato resolutivo certo e apenas 19.7% são recursos efetivos das entidades promotoras (Instituição Particular de Solidariedade Social e Agrupamentos de Escolas), sendo, em média, o horário semanal de trabalho de 12.4 horas. Os técnicos lecionam em várias escolas,

possuem experiência pedagógica de 5 anos em A.E.C. e são os mais experientes neste âmbito comparativamente às restantes áreas. No que concerne às habilitações literárias, 82% dos técnicos inquiridos possuem habilitação igual ou superior à licenciatura; no entanto, são os que possuem habilitações inferiores comparativamente às demais áreas. Um dado novo surge neste relatório, que não havia sido plasmado e que retrata a realidade – 56.6 % dos professores A.E.C. usa material próprio para o desenvolvimento das atividades e por isso há a recomendação de realizar investimento neste quesito. Os pais não são convidados a colaborar e a participar nas A.E.C. pelo professor titular de turma e por isso desconhecem os profissionais (Fialho et al., 2013).

Entre 2013 e 2017, a implementação das A.E.C. é avaliada pela Comissão Coordenadora, não havendo referência particular ao Ensino de Música que deva ser aqui ressaltada. Apenas de salientar que quando os Agrupamentos de Escola se assumiram progressivamente como principal entidade promotora em detrimento das Autarquias, as práticas de articulação horizontal tornaram-se mais consistentes, houve um reconhecimento de que as A.E.C. melhoram a competência e autonomia dos alunos, as áreas curriculares não podem ser descuradas em favor das A.E.C. e há uma integração progressiva dos alunos da educação inclusiva (Comissão Coordenadora, 2014, 2015, 2016, 2017).

O programa das A.E.C. infligiu uma mudança drástica na sociedade, que se encontrava impreparada para a sua receção, originando resistências (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007), onde se inclui a fraca receptividade dos docentes titulares de turma com consequente articulação incipiente (Boal-Palheiros, 2014). Neste quadro, a articulação horizontal faz-se por via da partilha de informação sobre os alunos e há pouca programação de atividades e reflexão conjuntas. A articulação vertical é também muito reduzida (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006).

O Programa implica uma articulação horizontal e vertical, o que foi relatado como umas das dificuldades, por não terem sido criadas as devidas condições. O tempo curricular foi fragmentado, com alterações na cultura e arquitetura do ensino no 1º Ciclo (Machado & Cruz, 2014). Os docentes titulares de turma percecionam este Programa como um acréscimo de trabalho, pela definição da componente não letiva do seu horário e aumento da sua permanência na escola (Machado & Cruz, 2014).

Simultaneamente, e devido à preponderância do valor social sobre o valor educativo, ocorre uma secundarização do valor educativo da escola (Castro, 2007), aliada

à frequência facultativa do Ensino de Música após o horário curricular, que culmina na percepção das atividades como menores (Boal-Palheiros, 2014). A frequência pós horário curricular teve como consequência o alargamento da abertura dos estabelecimentos, o que traz alterações significativas ao nível da gestão do tempo e espaço, beneficiando os alunos e as famílias de mais tempo de guarda no espaço escolar (Cunha, 2008; C. Silva, 2015). No entanto, o tempo de guarda nas interrupções letivas não foi assegurado e retira tempo e espaço para que os alunos frequentem outro tipo de respostas educativas fora da escola (Mouraz et al., 2012).

Foi reportada a existência de efeitos negativos nos alunos, a saber: fadiga pelas horas em “escolarização”, desmotivação para as aprendizagens complexas e até desinteresse pelas atividades curriculares (Mouraz et al., 2012; B. Silva, 2017). Na base destes efeitos, encontram-se as diferentes mensagens veiculadas de lúdico ou obrigatório entre os diversos agentes educativos, onde se inclui a família, a desorganização ao nível das regras entre cada professor, a redução do tempo individual dos alunos para estudar e para brincar (B. Silva, 2017). Os pais valorizam as dimensões sociais do programa, no entanto, demonstram-se indiferentes pelas A.E.C. por não influírem na avaliação dos alunos (Mouraz et al., 2012). Nesta linha, outro estudo corrobora a valorização da componente social pelos pais na ótica da igualdade social e evidencia que os encarregados de educação conhecem os conteúdos e objetivos das A.E.C. (B. Silva, 2017).

Como se pode depreender e atendendo ao contexto, as A.E.C. Ensino de Música, foram alvo de um intenso debate e diversos autores questionaram se a música se manteria enquanto área curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007; Castro, 2007; Mota, 2007). Tal deve-se ao facto de, embora as A.E.C. tenham surgido como complementares às aprendizagens curriculares, muitos professores titulares de turma aproveitaram este facto para se desresponsabilizarem da lecionação destas áreas curriculares e não abordarem as disciplinas (Machado & Cruz, 2014; Matthews et al., 2009; B. Silva, 2017).

Em síntese, as A.E.C. reconfiguram a relação entre o poder central e o poder local através de um programa que se arraiga na resposta social para todos e que neste trajeto de 17 anos destaca-se uma regulação forte do Ministério o que não possibilita outras práticas (Fonseca & Marques, 2021; Matthews et al., 2009).

Pelo supra-exposto, constata-se assim que as Autarquias assumiram em peso a responsabilidade da implementação deste projeto por via da transferência de

competências do Ministério da Educação para os Municípios, sendo que estes intervêm na organização, gestão e contratação de profissionais. Foram observadas dificuldades estruturais a nível nacional, salientadas pela implementação das A.E.C., e, não obstante, o programa é legitimado, por um lado, pela aceitação que recebe dos encarregados de educação pelo aumento de tempo de guarda dos filhos, e por outro lado, pelo emprego que cria.

Aqui chegados, qual o(s) caminho(s) para as novas gerações de professores, alunos e para a escola? Quais os caminhos para reposicionar a Educação Artística – Música e o enriquecimento curricular? Urge efetivamente a mudança de rota num percurso difícil. A premissa para a mudança poderá ser um olhar imersivo para as práticas em contexto, por uma maleabilidade entre a aprendizagem formal e informal, por um trabalho em rede, colocando a criança como artista, produtora e difusora musical (Vasconcelos, 2013).

II.4.2.2 A Expressão Musical na Região Autónoma da Madeira

De há 40 anos a esta parte, e num movimento de regionalização do currículo, o inicialmente Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA), hoje denominado Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), procura colmatar as carências sentidas ao nível da educação artística no 1º Ciclo do Ensino Básico, com a implementação do ensino em regime coadjuvado, onde o professor do 1º Ciclo é apoiado por um professor especialista com formação nas áreas Musical e Dramática (Barreto de Seabra, 2012; N. C. Santos, 2013).

Desde a génese desta intervenção, o professor especialista, designado por professor de apoio, é visto como alguém que auxilia o professor titular de turma a concretizar projetos, que de outro modo não conseguiria. Note-se que a designação de professor de apoio possui a intenção declarada de colocar em paridade o professor especialista com o titular de turma (Ferreira & Bessa, 2011; N. C. Santos, 2007).

É da responsabilidade do GCEA gizar as orientações curriculares, selecionar e contratar docentes, através do grupo de recrutamento 150 criado para o efeito pelo Ministério da Educação. O GCEA forma ainda continuamente os seus professores, assim como monitoriza e apresenta resultados. Este gabinete depende da Direção Regional de Educação da Secretaria Regional de Educação e Cultura, com ramificações no Gabinete

de Apoio à Educação Artística e na Divisão de Expressões Artísticas. Eis hierarquicamente a sua composição: o Diretor Carlos Gonçalves, três coordenadores concelhios e professores de apoio. O GCEA centraliza a estrutura curricular, com regulação direta através dos coordenadores concelhios que são os executores das decisões assim como os professores. A Educação Musical e Dramática é lecionada em 60 minutos semanais curriculares e por isso de caráter obrigatório e as Modalidades Artísticas, de caráter facultativo com a duração de 90 minutos (Barreto de Seabra, 2012).

Recuando a 1980, o projeto designado de Educação Musical iniciou-se em duas escolas no município do Funchal e foi desenvolvido por dois professores de educação musical orientados por Carlos Gonçalves, o mentor, e um professor do Conservatório. A ideia inicial seria os professores titulares de turma assumirem a lecionação integralmente com apoio dos professores especialistas. No entanto, dois anos depois a intenção foi abandonada, uma vez que os docentes titulares de turma recusaram o conceito a despeito da formação contínua realizada (Ferreira & Bessa, 2011), e concomitantemente, na mesma época, foram adicionadas as atividades de movimento e drama. O projeto caracteriza-se ainda por três vértices, a saber: formação contínua, trabalho em equipa e avaliação. O primeiro vértice, a formação contínua, inicialmente orientada por formadores internos finalistas do Conservatório, destinava-se a professores com formação do Conservatório e finalistas do Magistério Primário. Posteriormente, integrou formadores externos como Pierre Van Hauwe. O segundo vértice, trabalho em equipa, prevê a preparação de aulas e atividades quinzenalmente, a partilha de materiais e a preparação de projetos ao nível concelhio e regional. O terceiro e último vértice traduz-se na avaliação (Mota & Abreu, 2014).

É apanágio desta intervenção atribuir uma grande ênfase à apresentação pública do trabalho desenvolvido entre os docentes e alunos, uma vez que estimula e valoriza o projeto. Reflexo disso, surge em 1983 o MUSICAEP, na década de 90 chama-se MUSICAEB, depois MUSICAEBs e hoje ESCOL'Artes (Carvalho, 2016), no âmbito do qual se realiza a apresentação do trabalho em grande palco através de emissão televisiva em diferido (Cristóvão, 2021). Nesta linha, em 1985 são criados os grupos Orff e canto coral com a realização dos encontros regionais, apoiados pelas Câmaras Municipais (Gonçalves et al., 2016), e em 1987 surgem os núcleos dos Cordofones Tradicionais Madeirenses, a braguinha, rajão e viola de arame (Cristóvão, 2021).

Com o Programa Escola a Tempo Inteiro, surgido da necessidade de ocupar os tempos livres das crianças e para enriquecer o currículo, em 1995 inicia-se uma nova fase do projeto, onde os grupos integram o horário de complemento curricular e são integradas em cinco novos grupos: dança, expressão dramática/teatro, prática coral, instrumental e cordofones. Em 1999, adicionou-se a expressão plástica (Cristóvão, 2021) e em 2002 o projeto é alargado a todo o ensino básico e secundário, decorrente do sucesso obtido no 1º Ciclo, o que constitui um marco para o projeto das modalidades artísticas (Gonçalves et al., 2016).

Em 2003, inicia-se a regionalização do currículo nacional no 2º ciclo em 30%, através de uma proposta apresentada no I Congresso de Professores de Educação Musical da Madeira, norteadas pelos objetivos de inserção de práticas musicais no currículo para a integração do aluno nas estruturas locais, conservação do património musical madeirense e fortificação da identidade regional face à crescente globalização (Esteireiro, 2007). Como cita Esteireiro (2007), esta possibilidade é aventada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 janeiro que prevê que os órgãos de administração e gestão escolar possam conceber e avaliar o seu próprio projeto. Adicionalmente, esta proposta é motivada pela adaptação dos programas às necessidades locais, uma vez que a preparação musical dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico provoca um desfasamento em relação ao currículo nacional, onde habitualmente o primeiro contacto com professores especialistas ocorre exclusivamente no 2º Ciclo (N. C. Santos, 2013). No decurso deste processo, resultam quatro manuais que são os reguladores do currículo, e embora não sendo obrigatórios, o seu uso é fortemente aconselhado com verificação da sua implementação pelos coordenadores concelhios (Barreto de Seabra, 2012). Em 2009, a regionalização do currículo é alargada ao 3º Ciclo (N. C. Santos, 2013). Por consequência, foi realizada a recolha e produção de material sobre música madeirense com os alunos envolvidos, terminando na publicação de um livro (Barreto de Seabra, 2012).

Quarenta anos marcam a vivência da Região Autónoma da Madeira em torno da Educação Artística, onde a Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico em regime de coadjuvação foi a impulsionadora de um projeto sem precedentes e sem equivalente ao nível nacional, que, entretanto, se expandiu desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. Só este facto nos recorda da importância de investir na educação no 1º Ciclo do Ensino Básico e o seu valor. Este percurso insular peculiar não é isento de questões,

mas informa para uma melhoria das práticas pedagógicas, balanceando os seus pontos fortes e fracos.

Pelo exposto, observa-se um forte investimento na formação contínua de professores, na promoção de práticas colaborativas, boas condições de trabalho para docentes especialistas ao nível do horário e a sua integração no Conselho Escolar, a par dos restantes docentes (Barreto de Seabra, 2012).

Contudo, ao nível das atividades musicais, foi denotada uma total preponderância da interpretação, negligenciando a composição e a audição, onde o evento Musicaebs [hoje ESCOL'Artes] é reflexo disso, dado que, como a apresentação é transmitida em diferido, requer um trabalho de gravação e ensaios prévios em vários meses (Carvalho, 2016). Um estudo recomenda um enquadramento pedagógico do evento e reporta que este retira tempo útil para a realização das outras componentes do currículo, implicando bastantes horas em ensaios. Há ainda a seleção de alunos em específico para participar no evento. Não obstante, foi observada uma adesão massiva dos encarregados de educação (Mota & Abreu, 2014).

Este processo evidencia um franco e vigoroso diálogo entre os decisores políticos e a comunidade educativa que, em conjunto, trabalham para um objetivo comum. É um projeto consistente e com alto nível de implementação, contudo marcado por um poder altamente centralizado no GCEA [hoje DSEAM], e por essa razão necessita de transformar a liderança, para um maior contacto dos coordenadores com toda a equipa, focando numa visão partilhada (Mota & Araújo, 2013).

As modalidades artísticas trouxeram benefícios para o projeto, nomeadamente as horas atribuídas para lá do crédito horário da escola, o acompanhamento pedagógico, a oferta formativa aos docentes e a participação em eventos regionais como a Semana Regional das Artes (Gonçalves et al., 2016).

Embora não existindo ambiguidade curricular à semelhança do restante território nacional, há de facto uma reduzida autonomia de adaptação curricular pelos professores. Os docentes de apoio realizam a avaliação dos alunos na presença do docente titular de turma. No entanto, estes delegam a responsabilidade avaliativa no docente de apoio, o que denuncia a necessidade de melhorar a colaboração do par pedagógico, situação que delata uma insuficiente articulação na coadjuvação e até presença do titular de turma (Barreto de Seabra, 2012).

Foi observada a existência de atividades de complemento a par das curriculares onde se aprofundam saberes, apesar de que muitas estas atividades implicam a preparação

de produtos finais, provocando um desequilíbrio nos objetivos e competências em termos curriculares (Barreto de Seabra, 2012).

II.5. O papel do Professor

O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma forma lata é a voz dos dispositivos de escolarização e o seu posicionamento grava-se do mesmo modo que se vão imprimindo as políticas. O exercício da atividade docente no contexto do Ensino Básico pauta-se por princípios e por uma qualificação mínima exigida, consignados nos artigos 30º e 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986), mas também pelo Estatuto da Carreira Docente emanado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 (Ministério da Educação e Ciência, 2012b). Estes são os documentos que norteiam a contratação e presença de docentes no sistema educativo português.

Para uma compreensão mais alargada do exercício da docência na atualidade, não poderemos olvidar o entendimento do desempenho deste papel em termos históricos.

No século XIX, o professor era visto como um transmissor de conhecimento, assim como na Primeira República, registando a insurgência de diversas correntes exigindo mais autonomia para o papel docente. No Estado Novo, o seu papel é totalmente desvalorizado e vazio de autonomia, devido ao controlo da formação e simultaneamente pela dignificação da imagem social desta profissão (Nóvoa, 1992).

A partir da década de 70 do século XX, verificamos a existência de uma reconfiguração do modelo de monodocência e logo da atividade profissional do professor, que segundo Vale e Mouraz (2014) é fruto de um trajeto que se desenha inicialmente com o modelo da escola aberta, aliado à democratização e massificação do ensino em simultâneo. A ideologia da escola aberta trouxe à consciência dos docentes, a necessidade de transformar as práticas em prol do trabalho colaborativo e em equipa, pela facilitação de condições físicas e organizacionais. Em finais da década de 80, por força da Lei de Bases e com as Escolas Básicas Integradas agregadas *a posteriori* em Agrupamentos Verticais, observou-se uma maior colaboração entre titular de turma e especialista. Nesta época, à Expressão Musical eram atribuídos 60 minutos semanais para leção pelo especialista, a planificação era realizada em conjunto com o docente titular de turma e a execução da tarefa apenas e só pelo especialista (Vale & Mouraz, 2014).

Com a gestão flexível do currículo no ano 2000, o professor titular de turma surge como gestor e articulador do currículo horizontal e vertical, com um papel reflexivo e colaborativo com pares. Portanto, articulação pressupõe um movimento vertical numa continuidade entre ciclos de níveis/ciclos/anos e uma articulação horizontal na transversalidade de áreas e no interior de cada escola ou “sala de aula” (Vale & Mouraz, 2014). Uma boa articulação confere coerência ao currículo, pois articular orienta para o desenvolvimento dos alunos, para o trabalho dos professores e agentes curriculares, enquadrado numa estrutura política (Mouraz et al., 2012). Tal traduz-se na criação de agendas de trabalho comum que asseguram e colocam em prática um currículo coerente, e se traduz na valorização e disponibilidade para trabalharem colaborativamente (Mouraz et al., 2011).

Por último, com a implementação das A.E.C. de uma forma generalizada em 2006, a colaboração é tácita e inerente; contudo não é efetiva apesar das diretivas nesse sentido e a gestão curricular passa da alçada do docente titular de turma para a escola (Vale & Mouraz, 2014). O docente titular de turma realiza a supervisão pedagógica das A.E.C. tendo em linha de conta os seguintes aspetos: programação e acompanhamento das atividades através de reuniões com os respetivos dinamizadores, avaliação da sua realização e reuniões com os encarregados de educação (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2011; Ministério da Educação, 2006a). Progressivamente, o docente titular de turma progride de uma posição em que é o único responsável pela turma, para uma situação em que reparte com outros profissionais o acompanhamento das crianças (Machado & Cruz, 2014), o que constitui uma drástica alteração do seu papel e uma rutura com certos dogmas existentes no 1º Ciclo do Ensino Básico (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2011). Os profissionais que provocam esta mudança no papel do professor surgem como mais-valia, por serem portadores de “energia e de outras valências do conhecimento e representam uma alteração da dinâmica de trabalho dos professores em regime de monodocência” (Videira, 2017, p. 82).

No ano letivo 2015/2016, outra ocorrência reposiciona o modelo de monodocência e o papel do professor titular de turma, devido ao Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, com a introdução da disciplina de inglês no currículo ao nível do 3º e 4º anos de escolaridade. Esta disciplina é lecionada por um professor especialista, contratado pelo Ministério da Educação através de grupo de recrutamento específico criado para o efeito (Ministério da Educação e Ciência, 2014a).

Dos princípios que regem esta atividade profissional e o desempenho da mesma, pode depreender-se que a palavra-chave é a formação. A formação é conceptualizada por camadas, iniciando na formação inicial, a licenciatura, que constitui por assim dizer uma “autorização legal” para o exercício de funções onde, em simultâneo, se adquirem métodos, técnicas científicas e pedagógicas bem como se desenvolve a formação pessoal e social. Logo depois surge a formação contínua para uma educação permanente, uma formação flexível para a mobilidade docente entre ciclos e a formação participada numa atitude crítica e atuante, informada e de autoaprendizagem (Assembleia da República, 1986). Por consequência, a formação de professores deve articular-se com o projeto escola e não pode ignorar o desenvolvimento pessoal, pois o trabalho é centrado na pessoa do professor que se constrói através da reflexão crítica e investigação articulada com a prática (Nóvoa, 1992).

A este propósito, fixando-nos no princípio da formação na atividade docente, este conduz-nos a refletir sobre a forma como perspetivamos o papel do professor, não como transmissor de conhecimentos, mas como um educador e por isso um incessante construtor de pontes entre a teoria e prática (Korthagen, 2012). O educador deve ser consciente dos riscos inerentes ao desenvolvimento profissional, por meio da reflexão sistemática e da aprendizagem colaborativa, norteado pelas motivações pessoais para a aprendizagem, por vezes imbuídas de um espírito de missão (Korthagen, 2012). Assim surge o profissional inspirador (J. Nogueira, 2017), motivado e com um profundo desejo de facultar uma contribuição à sociedade (Richter et al., 2021). Este profissional estabelece uma relação de qualidade com os seus alunos, o que irá predizer o envolvimento futuro do aluno em termos afetivos e comportamentais (Thornberg et al., 2022). A ação educativa assume assim uma componente afetiva que, se for recíproca, gera empatia resultando em consideração e estima mútuos (A. Sousa, 2003a).

A presença da consciência crítica é inquestionável e imprescindível, de modo a evitar a “pobreza das práticas” e a reduzir o fosso entre discurso e prática. A formação ocorre ao longo da vida, deve partir de dentro da própria atividade e com o apoio dos pares no sentido da promoção da partilha (Nóvoa, 2007). Há que agir de acordo com os princípios pedagógicos, pois é fulcral colocar o saber em ação para a experiência e autoeficácia do educador enquanto crença nas suas competências (Rodrigues et al., 2014).

Consequentemente, o educador musical e líder dos processos de ensino-aprendizagem trata a música como vital, reconhece as contribuições dos seus alunos e

promove a fluência musical (J. Nogueira, 2017). Procura, portanto, tornar-se no “professor de música bom o suficiente” (Swanwick, 2008, p. 9) que assume as oportunidades de desenvolvimento profissional com o objetivo de melhorar o ambiente musical (Swanwick, 2008), imergindo os alunos em experiências curriculares transformativas e humanizantes num contexto cultural (Shively, 2020).

Em síntese, o professor de música demonstra entusiasmo, aceita as preferências e a cultura dos alunos, observa, avalia, reforça positivamente, corrige e exemplifica discretamente, construindo assim o comportamento e a confiança do aluno (J. Nogueira, 2017).

II.5.1. Formação inicial de professores

Abordar a formação inicial de professores é uma escolha inerente ao tema em abordagem e motivada pelas professoras titulares de turma do nosso terreno de investigação, pois estas afirmaram possuir uma formação musical incipiente. Para exercer a atividade docente atualmente é exigido como habilitação mínima a licenciatura e mestrado profissionalizante. Contudo, nem sempre foi assim; retrocederemos à Primeira República para fornecer uma visão da formação de professores a nível nacional, com ênfase na formação de professores titulares de turma no 1º Ciclo do Ensino Básico e na formação de docentes da área de música.

Durante a vigência da Primeira República, o Ensino Normal Primário conheceu grandes desenvolvimentos, devido à ideologia liberal que visualiza a educação como motor do desenvolvimento e à aposta política na formação de professores. Por isso, as Escolas Normais são reestruturadas e transformam-se em Escolas Primárias Superiores e Novas Escolas Normais, com um plano de estudos a versar sobre Ciências da Educação, Educação Social e Formação Sensorial e Estética, dando-se primazia aos métodos ativos para o integral e natural desenvolvimento da criança (Pintassilgo & Mogarro, 2015).

Em 1930, com a substituição das Escolas Normais, surgem as Escolas do Magistério Primário como responsáveis pela formação de professores. Os cursos contaram com uma pequena interrupção em 1939 e reabriram em 1942, mantendo-se em funcionamento até ao final da década de 1980. Recuando a 1942, o curso do Magistério tinha uma marca da ideologia nacionalista no contexto do Estado Novo, com o ideal Deus, Pátria e Família e a primazia do “ler, escrever e contar” (Pintassilgo & Mogarro, 2015).

A formação tinha a duração de quatro semestres, sendo um semestre para a realização do estágio, e refletia uma preocupação com técnicas e estratégias assentes numa lógica de transmissibilidade do ensino. Caracterizava-se por um controlo moral, ideológico (Ferreira & Mota, 2009), e o professor surge como um agente funcional, devendo servir o Estado sem reservas (Pintassilgo & Mogarro, 2015).

Com o advento do 25 de Abril, a escola está no centro do debate político pela democratização da educação e demarcação do regime precedente, sendo levada a cabo a reforma do curso do Magistério em 1978, cujos programas recebem influências da teoria Piagetiana e da Escola Nova (Ferreira & Mota, 2009). A Escola Nova deixa como legado a ênfase na relação entre o professor e a criança, com a criança no centro do processo educativo. Parte-se dos interesses espontâneos do aluno por meio de métodos ativos com uma valorização da educação estética (Pintassilgo, 2018).

O professor é conceptualizado como um elemento de transformação social e por esta razão são definidos requisitos de acesso ao curso de formação e os programas assentam em quatro áreas: Ciências da Educação, Experiência, Prática Pedagógica, Expressão e Comunicação. A área de Ciências da Educação incluía as seguintes disciplinas - Metodologia e Técnicas Pedagógicas, Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento, Saúde e Deontologia. A área de Expressão e Comunicação abrangia as seguintes disciplinas: Educação Física e Desportiva, Expressão Musical- Movimento, Música e Drama, Comunicação e Expressão Verbal, Literatura Infantil, Movimento e Drama, e, por fim, Português. A Prática Pedagógica era realizada ao longo de todo o curso e a área de Experiência caracterizava-se pelo desenvolvimento de atividades na e com a comunidade (Ferreira & Mota, 2009).

A reforma levada a cabo pelo Ministro Veiga Simão cria um ramo de Formação Educacional nas Faculdades de Ciências e prevê a integração da formação numa única instituição, o que marca a formação de professores nas décadas seguintes no ensino universitário (Pintassilgo, 2013). Em 1980, é conferida uma maior autonomia às Escolas do Magistério para gerirem os seus cursos, com orientação dos seus planos num sentido interdisciplinar, adquirindo, então, o estatuto de escola de formação profissional com adição da didática específica na área de especialidade do professor. Não obstante a sua autonomia, foram criadas em 1980 as Escolas Superiores de Educação que substituíram progressivamente as Escolas do Magistério (Pintassilgo & Mogarro, 2015). Naturalmente, a formação de professores passa para a alçada do Ensino Superior

Politécnico, onde os cursos têm a duração de 3 anos com diploma de bacharel, sendo que em 1990 passam a 4 anos com grau de licenciatura, dado ser instituída esta habilitação como obrigatória para o exercício de funções. A Escola Superior de Viseu foi a primeira a entrar em funcionamento em 1983 (Ferreira & Mota, 2009).

A Lei de Bases (Assembleia da República, 1986) estabelece que a habilitação docente se obtém nas Escolas Superiores de Educação, desde o ensino pré-escolar ao 2º Ciclo para o Ensino Básico e nas Universidades para o 3º Ciclo e Ensino Secundário. As Universidades habilitam igualmente para o 2º ciclo, desde que os seus planos de estudo sejam equiparados aos das Escolas Superiores de Educação (Assembleia da República, 1986), e por isso as Faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra iniciam os cursos de formação inicial de professores em 1987 (Fontes, 2022). A atribuição do grau de Doutor é desejável para constituir base de recrutamento para as instituições de formação de professores, com uma componente curricular (60 ECTS) onde se elabora um plano de investigação original que culmina numa tese (Ponte, 2006). Esta formação restringiu-se às Universidades durante bastante tempo, embora que recentemente o Parlamento português tenha aprovado a atribuição deste grau pelos Politécnicos (Lusa, 2023).

A estrutura dos cursos de formação inicial contempla: 1- formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística; 2 – formação educacional (inclui didática); 3- prática pedagógica, com requisitos de admissão específicos em música (Ponte, 2006).

Para a formação de professores na área da música existem duas opções: as Escolas Superiores de Música, orientadas para um ensino vocacional e especializado, e Escolas Superiores de Educação, que preparam pedagógica e cientificamente para a docência (Mota, 2014). Em todo o caso, as Escolas Superiores de Educação, através dos seus Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico, possuíam uma formação nuclear para todos os docentes, onde se incluíam os professores titulares de turma do 1º Ciclo e onde durante os três primeiros anos do curso realizavam uma prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico. No último ano do curso, o 4º ano, os alunos frequentavam a especialização denominada variante, que poderia ser de Português e Francês, de Português e Inglês, de Matemática e Ciências da Natureza, de Educação Visual, de Educação Física e de Educação Musical. Neste último ano, a prática pedagógica era efetuada no 2º Ciclo do Ensino Básico (Ferreira & Bessa, 2011). Relativamente à formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística

dos Ensinos Básico ou Secundário, oriundos de conservatórios e academias, esta era adquirida em cursos profissionais adequados, ministrados em Escolas Superiores, complementados por uma formação pedagógica. Assim, a profissionalização em serviço destinava-se a profissionais que detinham as qualificações científicas e que necessitassem de formação pedagógica, algo que na atualidade já não é de todo possível (Assembleia da República, 1986).

Como consequência da adesão de Portugal ao processo de Bolonha, e da criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), uniformizou-se e regulou-se a formação superior a nível nacional, procurando a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade, empregabilidade e comparabilidade de diplomados (Ferreira & Mota, 2009). Consequentemente, foi definido o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, em primeira linha pelo Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro (Ministério da Educação, 2006b), que decorre da reorganização curricular do Ensino Básico²², e são definidos os grupos para seleção e recrutamento docente. Posteriormente, a Declaração de Retificação n.º 32/2014 (Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros, 2014) colmata o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio (Ministério da Educação e Ciência, 2014b), onde é reconhecido um modelo sequencial por dois ciclos, sendo a licenciatura, a formação correspondente ao 1º ciclo de estudos (180 créditos europeus - *European Credit Transfer System* ECTS), com uma duração de três anos, assegurando a formação base. O mestrado constitui o 2º ciclo de estudos (entre 90 e 120 ECTS), complementa a formação inicial e profissionaliza, com um aprofundamento da formação académica, assegurando a formação educacional geral e a formação didática específica, com término na prática supervisionada (Pintassilgo, 2013). Os ciclos de estudos incluem as seguintes componentes: formação geral (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora), didáticas específicas, iniciação à prática profissional, formação cultural e ética, formação em metodologias de investigação educacional e formação na área da docência (Rocha, 2017).

Dos relatos do terreno de uma docente titular de turma, pudemos constatar que:

“(…) tirei o curso vocacionado para o 1º Ciclo. A única formação que nós temos dentro desse curso que foi na Escola Superior de Educação é na expressão dramática, foi

²² A reorganização curricular foi aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 10 de fevereiro.

a única parte que nos deram. A nível musical é zero” (anexo 14, p. 329, S6). Embora que este relato se reporte à formação inicial adquirida anterior a 2007, decidimos analisar os planos de estudos das Instituições que facultam atualmente o curso de formação inicial de professores em Educação Básica, uma vez que são os únicos disponíveis e têm como matriz as experiências anteriores, no sentido de compreendermos a realidade curricular ao nível da Expressão Musical.

Consultamos os sítios de *internet* e verificamos que existe alguma variabilidade nos seguintes aspetos: nomenclatura, horas totais e de contacto, ETCS e nos conteúdos desenvolvidos. Decidimo-nos focar exclusivamente nas unidades curriculares, onde são ou não efetivamente realizadas as atividades de audição, interpretação ou composição, enquanto componentes da formação geral em detrimento das disciplinas de cariz oficial ou de projeto. As pistas para este caminho foram consolidadas pelas referências bibliográficas das disciplinas, apresentando-se os respetivos dados na tabela 3. De salientar que algumas instituições não têm todas as informações publicadas.

Tabela 3.

Síntese do lugar da Expressão Musical nos cursos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Instituição	Unidade Curricular	ECTS	Horas	
			Totais	Contacto
Universidade do Algarve	Expressão Musical	6	168	-
Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Beja	Educação artística (música e artes visuais)	6	150	60
Instituto Politécnico de Bragança	Expressão Musical	6	162	72
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Expressão Musical I	4	108	47
	Expressão Musical II	3	81	47
Escola Superior de Educação: Politécnico de Coimbra	Expressão Musical	6	-	-
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto: Politécnico da Guarda	Expressão e Educação Musical	6	162	75
Politécnico de Leiria	Expressão Musical	5	-	52.50
Escola Superior de Educação de Lisboa: Politécnico de Lisboa	Música I e Música II	7,5	187	-
Politécnico de Portalegre	Educação e Expressão Musical	7	175	90
Escola Superior de Educação do Porto: Politécnico do Porto	Expressão Musical	7	-	-
Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Santarém	Educação Artística Musical	6	162	72
Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Setúbal	Expressões e Tecnologias	6	108	48
Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Viana	Práticas Artísticas	6	-	-
Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Viseu	Iniciação às Expressões (Educação Musical e Físico-Motora)	6	162	82.50

Pela análise da tabela elencamos as Instituições de Ensino Superior cujos cursos de formação inicial para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico possuem a disciplina de Expressão Musical, apenas num semestre e com 6 ECTS.

Os ECTS serão a nossa “baliza” dado que existe uma variabilidade considerável no tempo total e de contacto, sendo o intervalo de tempo total máximo de 168 horas e o mínimo 108 horas: Universidade do Algarve (2022), Escola Superior de Educação Politécnico de Beja (2022), Escola Superior de Bragança Instituto Politécnico de Bragança (2021), Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra (2021), Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto Politécnico da Guarda (2015), Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Santarém (2021), Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Viana (2021). Salientamos que embora a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (2021) faculte uma unidade curricular com 6 ECTS, esta é a única instituição a nível nacional onde os alunos não praticam música nos domínios da audição, interpretação e composição, dado que a unidade curricular é voltada para as tecnologias e por isso a sua designação de Expressões e Tecnologias.

Destacam-se a nível nacional, o Politécnico de Portalegre (2021) e a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (2016), com a atribuição de 7 ECTS e o Instituto Politécnico de Castelo Branco (2018), onde a Expressão Musical é lecionada em dois semestres, com 4 e 3 ECTS, respetivamente, não sendo possível emitir um parecer devido ao desconhecimento da estrutura curricular das disciplinas. Na Escola Superior de Educação de Lisboa (2023) a disciplina possui 7,5 ECTS. Por último, no Politécnico de Leiria (2019), a Expressão Musical é executada em regime semestral e atribui 5 ECTS.

A formação de professores precisa de credibilização e definição; dois sistemas a formar professores, um orientado para conhecimentos sólidos e investigação – Universitário, e outro orientado para a prática – Politécnico (Ponte, 2006).

A formação contínua poderá constituir uma respostas às dificuldades ou lacunas da formação inicial. Este modelo iniciou na década de 90, estabelece critérios para a diferenciação entre docentes, mobiliza e prepara professores para reformas educativas que vão ocorrendo e atualiza os docentes ao nível dos conhecimentos e técnicas (Fontes, 2022). Foi igualmente criada uma rede de centros de formação de associação de escolas,

imprimindo um novo impulso à formação contínua (Cardona, 2001). Atualmente, os princípios mantêm-se com reforço da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo, com a satisfação das prioridades formativas dos docentes e dos agrupamentos de escolas (Ministério da Educação e Ciência, 2014c). Num estudo desenvolvido tendo como participantes docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, e com as premissas de que a sua atividade é desenvolvida numa perspetiva integral e da globalização do conhecimento, os docentes reconhecem o potencial de atualização, os projetos como forma de integração curricular e a formação como o meio para encontrar soluções para as dificuldades vividas em sala de aula (Mesquita et. al, 2012).

II.5.2. Autoridade

O conceito da autoridade do professor tem sido estudado sob o ponto de vista da Sociologia (Pace & Hemmings, 2007), da Psicologia da Educação (Branco, 2010) e da fenomenologia (Antoniuk, 2011) embasado em estudos qualitativos.

A autoridade é vista como essencial ao funcionamento produtivo das salas de aula e adquirida no momento em que o professor obtém a permissão dos alunos para prosseguir com o programa educacional (Badley, 2017; Pace & Hemmings, 2007). Este conceito é entendido como um domínio legítimo e componente crucial das experiências escolares (Lü & Hu, 2021; Petrik, 2019), pela interação professor-aluno (Räsänen, 2021). Assim, fundamenta-se a autoridade na legitimidade do papel e da competência profissional, pois o professor é o mais apto para o exercício do papel, existindo uma mediação democrática. Com estes pressupostos, balizamo-nos no domínio da Psicologia da Educação (Branco, 2010), onde se presume uma constante construção através da partilha de normas, valores e propósitos (Pace & Hemmings, 2007).

Portanto, a teoria da comunicação eficaz do psicólogo educacional Thomas Gordon (1989) amplifica o entendimento em torno do conceito de autoridade. Deste modo, a autoridade do professor não deve basear-se numa posição de poder e controlo, ou seja, pela imposição da sua vontade e assim disciplinar. Tal propicia do ponto de vista do aluno, a perceção das consequências do seu comportamento (*locus* de controlo) como externo, comum nos modelos tradicionais de punição-recompensa.

Para Gordon (1989), a autoridade afasta-se dos modelos tradicionais e baseia-se no respeito conquistado através da comunicação eficaz e no convite para os alunos

colaborarem, promovendo o autocontrole e a disciplina. O aluno regula a sua conduta, percebendo os resultados como consequência do seu comportamento (*locus* de controle interno). Um professor com autoridade é um modelo que ouve e compreende os alunos, respeita opiniões e sentimentos, trabalha em conjunto para encontrar as soluções dos problemas escolares, através de um diálogo e relacionamento positivos, ou seja, da influência e não do controle. Os alunos têm liberdade para escolher as regras que devem seguir, imbuídos numa visão democrática da relação professor-aluno, em detrimento de uma visão autocrática e tradicional (Gordon, 1989).

Nesta linha, através do Modelo de Disciplina de Thomas Gordon (1989), entende-se que, para que haja sucesso e envolvimento dos alunos, o ambiente de aprendizagem deve proporcionar o desenvolvimento do autocontrole (Yussif, 2021). Para isso o autor propõe três métodos para a regulação da relação professor-aluno: método 1 – o professor exerce poder sobre o aluno (tirania do professor); e 2- o aluno exerce poder sobre o professor (tirania do aluno). Ambos os métodos geram ressentimento e tratam questões superficiais. O método 3, designado de sem vencedores nem vencidos, procura encontrar uma solução parcimoniosa por via da negociação que satisfaça as necessidades de ambas as partes, o que envolve a escuta ativa e resolução criativa de conflitos em cooperação. A este propósito, Neves e Ferreira (2001) esclarecem que o conflito é entendido como um processo de tomada de consciência da divergência existente entre os objetivos das partes ou ameaça dos seus interesses, existindo alguma forma de oposição ou incompatibilidade. É também no conflito que emerge a competição pela elevada preocupação em satisfazer os interesses próprios em detrimento dos outros, como também surgem soluções criativas. E na busca de soluções fomentam-se relações de amizade e de respeito, abandonando o poder e a autoridade característicos do método 1 e 2. O aluno é capaz de exibir um comportamento maduro, alterando-o e tomando decisões quando percebe que interfere com os outros (Gordon & Burch, 1998).

Deste modo, o impacto da interação recíproca caracterizada pela qualidade (Gordon, 2021a) suporta a aprendizagem dos alunos, a autoeficácia (Talvio et al., 2013) e a autonomia (Thesing & Morosini, 2018), embasadas numa educação não diretiva e em comportamento de não controle pelo professor (Tirri & Puolimatka, 2000).

Neste campo de ação, o professor eficaz é um agente social e um líder que cria condições seguras para a comunicação de significados e sentimentos entre os elementos do grupo, centrando e distribuindo a sua liderança, tornando-se num elemento como os

demais que aceita as comunicações dos restantes (Gordon, 2021b). O professor encoraja os alunos a participar ativamente conferindo-lhes a importância de ser abordado e ser notado. Integra as opiniões das crianças, respeita os seus sentimentos, demonstrando assim autoridade durante os processos de ensino, pela diferenciação do comportamento, o que conduz à progressão das aprendizagens (Mohamadrezai & Mohamadrezai, 2015).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o relacionamento professor-aluno em sala de aula é formalizado pela existência de valores e de normas de conduta formais e informais. Os estudos de Garcia (2013) e Hargreaves et al. (2017) salientam a importância das regras, bem como a influência do afeto nos processos de ensino-aprendizagem das crianças. A autoridade excessiva do professor, como único detentor do conhecimento e transmissor do mesmo, atenta o progresso e os valores democráticos (Chafi et al., 2016). Num estudo correlacional sobre estilos de autoridade e aprendizagem verificou-se que existe uma relação significativa entre o incremento da aprendizagem quando o professor exerce a autoridade de especialista e legítima (Mohamadrezai & Mohamadrezai, 2015).

Adicionalmente, a comunidade de prática, constituída pelos pais, professores e pares dos professores, apoia o ensino orientado pedagogicamente, pois depreende-se que os alunos desejam aprender. O educador deve ser um modelo positivo que estabelece elevados padrões quer para si quer para as crianças, fornecendo consequências consistentes quando os parâmetros não são cumpridos (Gordon, 1989; Talvio et al., 2013).

Convém assim compreender que o professor possui um potencial de influência definido como poder (Raven, 1958). A utilização do poder no sentido de os alunos fazerem tudo o que professor deseja não é autoridade nem influência, mas sim controlo (Badley, 2017). Por vezes o professor não compreende o poder que detém enquanto potencial de influência e a sua importância na tomada de decisões (Correia, 2010). O potencial de influência existe mediante certos recursos, tendo em vista a mudança do comportamento, das crenças e das atitudes nos elementos do seu contexto (Erchul & Raven, 1997).

O conceito de poder assemelha-se à legitimidade da autoridade pois esta concretiza o poder, ou seja, a influência (Raven & French, 1958). Existem cinco tipos de poder: o de recompensa (que depende da capacidade de gratificar), o poder coercivo (mediar punições), o poder legítimo (baseado em normas e valores internalizados), o poder carismático (identificação) e o poder especialista que se baseia em conhecimentos específicos (French & Raven, 1959).

Consequentemente, estando o professor numa posição de liderança, e por isso gestor, tem o direito de solicitar aos outros a realização de tarefas através do seu poder, ou seja, a influência, concretizando assim eficazmente a sua autoridade (Gordon, 2021b). Surgem cinco tipos de autoridade intrinsecamente relacionadas com os cinco tipos de poder: autoridade de recompensa, autoridade coerciva, autoridade legítima, autoridade carismática e autoridade especialista. Estes cinco tipos de autoridade não se excluem mutuamente, podem ser usados em simultâneo de acordo com as circunstâncias e aplicados de forma particular num aluno ou grupo específicos (Shindler, 2010). Por consequência, uma abordagem ajustada envolve conhecer e mobilizar os cinco tipos de autoridade, prevendo o seu impacto e agenciando uma influência de maior qualidade (Haberlin, 2022).

II.5.3. Colaboração

Na demanda pela melhoria dos resultados escolares dos alunos, as escolas são incentivadas a amplificar as práticas de articulação (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2011; Machado & Cruz, 2014; Ministério da Educação, 2006a; Prehaz, 2017) através da colaboração (Goddard et al., 2007), como facilitador do trabalho em equipa devido ao fortalecimento das relações de confiança (Kolleck et al., 2021) e da autoestima (Serrano, 2008). A colaboração é uma intenção estratégica assente na procura da satisfação das necessidades das partes envolvidas colocando-as em paridade no processo de conflito e por isso clarificando a sua autoridade, na redução da competição, harmonizando os interesses complexos (Neves & Ferreira, 2001). Por vezes, a colaboração pode ser entendida como uma ferramenta de controlo administrativo no âmbito de reformas dos sistemas dos governos centrais (A. Hargreaves, 2019) e quando decretada pelos diretores escolares, surte menor efeito do que surgida espontaneamente no seio dos professores (Schleifer et al., 2017). Isto porque quando é espontânea, os professores sentem-se parte de uma comunidade profissional e obtêm realização pessoal pelo seu trabalho (Kalra, 2020).

Consequentemente, colaborar desafia os profissionais para o diálogo e compromisso, combatendo o isolamento (Schleifer et al., 2017), fortalecendo a aprendizagem coletiva pela existência de suporte interno. Isto informa as lideranças escolares sobre o que os professores aprendem e como aprendem, fundamentando a criação de um tempo e espaço para o efeito (Jong et al., 2021). A colaboração entre

professores implica a gestão das experiências e concepções pessoais em torno da atividade pedagógica (Ferreira, 2017), ter vontade e disponibilidade de ambas as partes, apoio e auxílio solidários mútuos (Leite, 2000 citado por Ferreira, 2017). É também permitir sentir-se vulnerável com a expressão de preocupações e a vivência do conflito (Schleifer et al., 2017).

Para Johnston e Berglung (2018), a colaboração comporta um desenvolvimento profissional de longo prazo, não existindo uma relação significativa entre a oportunidade de colaboração nos contextos sociais menos favorecidos, embora que a associação entre a frequência do *feedback* colaborativo e a sua utilidade seja mais evidente nestes contextos. Estas práticas são mais sustentadas em escolas com baixa rotatividade de professores desenvolvendo atividades em prol do aluno (Schleifer et al., 2017).

A configuração da colaboração ocorre ao nível formal ou informal, pela troca de ideias e recursos, pela discussão da aprendizagem dos alunos e criação de conhecimento para proporcionar experiências de qualidade (Kalra, 2020), dependendo de três fatores (A. Hargreaves, 2019):

- 1- colegialidade artificial: reuniões predefinidas e exercício do poder administrativo;
- 2- capital profissional: competência, conhecimentos, qualificações e compromisso;
- 3- profissionalismo colaborativo: diálogo, partilha e envolvimento pela reflexão.

Segundo Caskey e Carpenter (2014), a promoção da colaboração poderá ocorrer segundo três modelos organizacionais, a saber: 1- tempo comum de planeamento, 2- comunidade de aprendizagem profissional e 3- grupo de amigos críticos. O primeiro modelo, o tempo comum de planeamento, caracteriza-se pela partilha dos mesmos alunos, coordenação de procedimentos, diálogo com os alunos e reunião com pais, planeamento de atividades de equipa transversais e avaliação do aluno. O segundo modelo, comunidade de aprendizagem profissional, possui uma equipa multidisciplinar, envolvida num processo de investigação coletiva, realiza uma análise coletiva dos dados de avaliação do aluno em relação a metas de aprendizagem específicas e usa os dados para informar e avaliar a eficácia da instrução. No terceiro e último modelo, o grupo de amigos críticos, os profissionais reúnem voluntariamente para melhorar a prática por meio da aprendizagem colaborativa, usam protocolos específicos para orientar as sessões,

identificam os objetivos de aprendizagem dos alunos, refletem sobre as práticas para atingir os objetivos colaborativamente.

A promoção de uma colaboração eficaz possui os seguintes critérios: criar objetivos verdadeiramente compartilhados, identificar as normas do grupo, aumentar o conhecimento e a sua aplicação para melhorias reais na sala de aula, desenvolver o sentido de comunidade e a capacidade da equipa trabalhar em conjunto no futuro, e dialogar e trabalhar através do conflito, pois este oferece oportunidade de crescimento e de apoio emocional eficaz (Caskey & Carpenter, 2014; Schleifer et al., 2017). Segundo a visão de Sims e Fletcher (2021), a investigação da eficácia da colaboração deve ser realizada buscando o alinhamento entre as evidências da pesquisa sobre o desenvolvimento de competências dos alunos e as características da intervenção em avaliação.

A investigação realizada neste domínio procura dar resposta a algumas questões sobre o impacto/efeitos da colaboração na aprendizagem dos alunos, sendo que os professores devem recorrer ao conhecimento pedagógico e treino para criar uma atmosfera colaborativa na sala de aula (Flannery, 1994). Um estudo alemão partiu de dados de uma amostra representativa do PISA 2012, investigou os efeitos das três formas de colaboração propostas pelo PISA. Realizada a análise fatorial exploratória e confirmatória, os resultados sugerem que um efeito positivo foi observado quando os professores discutem especificamente o desempenho dos alunos ou realizam aconselhamento mútuo (Mora-Ruano et al., 2019). Num estudo quantitativo exploratório realizado no Brasil, que teve por objetivo verificar se a colaboração do professor tem impacto nos resultados académicos dos alunos, os resultados indicam que uma maior colaboração entre os professores tem um impacto positivo na proficiência dos alunos e que os fatores escolares como a liderança do diretor e número de escolas onde um professor trabalha também produzem efeitos positivos (Oliveira et al., 2020).

Burton (2015) concretizou um estudo na Carolina do Sul, Estados Unidos, de cariz qualitativo no ensino elementar. Analisou a influência da colaboração na aprendizagem do professor e o desenvolvimento profissional. Os resultados demonstram que a colaboração eficaz incorpora objetivos comuns, salienta a eficácia do professor e a interdependência dos professores. Em síntese, a eficácia das práticas colaborativas melhora o ambiente de aprendizagem e a liderança escolar é necessária para encorajar o professor a colaborar. A autora sugere uma abordagem de métodos mistos para aportar a colaboração correlacionando com o desempenho dos alunos, para a compreensão do

impacto nas suas aquisições (Burton, 2015). Para compreender o envolvimento do professor nestas práticas, um estudo desenvolvido na Alemanha investigou o envolvimento do professor medido pela quantidade de ensino em equipa e a sua relação com os níveis de confiança dos professores. Os resultados sugerem que um alto envolvimento dos professores se relaciona positivamente com o facto de estes serem percebidos pelos alunos como confiáveis, sendo que a confiança depende da partilha de características comuns e da existência de reciprocidade (Kolleck et al. 2021).

Um estudo desenvolvido numa escola pública em Bogotá na Colômbia descreve benefícios, vantagens e desvantagens vivenciados por professores para implementar um centro de recursos linguístico, onde a superação das dificuldades proporcionam boas oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, salientando o papel construtivo da colaboração em oposição à competição no sentido da inovação pedagógica (Serrano, 2008).

Colaborar trata-se de um caminho para melhorar a prática profissional no nosso terreno de investigação e torna-se fulcral a delimitação dos papéis profissionais do professor titular de turma e do professor A.E.C. Ensino de Música, sendo que ao professor A.E.C. deveriam caber tarefas de ordem técnica/específica e ao professor titular de turma deveria competir a integração das experiências e aprendizagens musicais, com as demais áreas do saber (Relvas, 2009). Neste quesito, o modelo do terceiro campo informa que as parcerias que integram colaborativamente a teoria e a prática, negoceiam as suas identidades constantemente e assim partilham os saberes. O terceiro campo, o campo comum, caracteriza-se por envolver um esforço contínuo devido às tensões resultantes do relacionamento entre participantes e os esforços para chegar a um entendimento comum, com relações mais flexíveis e menos hierárquicas durante o desempenho de papéis híbridos (Daza et al., 2021). Logo, implica compromisso e um equilíbrio na quantidade de poder enquanto potencial de influência, para chegar a um compromisso que resulte na divisão das “diferenças” (Neves & Ferreira, 2001).

Deste modo, a presença envolvida, articulada e colaborante do professor titular de turma e do professor A.E.C. é crucial, pela execução de planificações conjuntas, partilha de ideias e recursos, pela lecionação-observação, pela realização de reuniões periódicas e de avaliações em conjunto (Hallam et al., 2009). Assim são criadas oportunidades para que os professores se envolvam em orientação informal com colegas mais experientes, experimentem novas abordagens instrucionais e construam entendimentos de políticas e

práticas. Para que esta prática seja coerente, é importante o estabelecimento de protocolos para orientar a colaboração e acompanhamento contínuo pela adesão dos diretores como forma de apoio e de liderança educacional (Johnston & Berglung, 2018).

A revisão da literatura relata alguns obstáculos às práticas colaborativas, nomeadamente o volume de trabalho, aumento do número de alunos por turma, a redução do tempo de preparação e aplicação de medidas de austeridade, bem como o pouco envolvimento do diretor (A. Hargreaves, 2019). Ao nível organizacional surgem os seguintes constrangimentos: tempo e condições de trabalho, falta de treino para estas práticas, motivação e dificuldades pessoais, valorização de reuniões formais e projetos conduzidos pelo governo central ou pela administração escolar (Forte & Flores, 2014). Quando se verificam outros fatores, como alheamento do titular de turma com uma postura passiva que se limita ao controlo do comportamento dos alunos ou ao especialista que não inclui o titular de turma devido à sua formação musical incipiente, verifica-se que estes fatores impactarão na motivação dos alunos (Ferreira & Bessa, 2011).

A parceria será bem-sucedida se existir uma compreensão mútua dos objetivos do trabalho e das competências de cada um dos intervenientes, com um interesse partilhado pela pedagogia (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Porém a capacidade de colaboração não surge por decreto, mas pelo desenvolvimento profissional com os outros e em equipa, o que carece de um sistema organizacional, de um projeto curricular e uma equipa multidisciplinar. As equipas educativas poderão constituir uma resposta concertada às questões do ensino massificado (Formosinho & Machado, 2008), e, por conseguinte, às da Educação Artística em particular.

Assim, embora se reconheça como positiva a criação das condições legais que permitem a implementação da monodocência coadjuvada, consideramos que alcançar esse desígnio implica aprender com a prática, isto é, incluir e envolver no processo educativo quem no terreno pode fazer a diferença. (Vale & Mouraz, 2014, p. 99)

Embora exista a possibilidade da monodocência coadjuvada à disciplina de Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico, a medida não tem sido aplicada em largo espectro a nível nacional, sendo difusa (Moura, 2013), com exceção da Região Autónoma da Madeira e em alguns projetos pontuais (Ferreira et al., 2019; Relvas, 2009; Rezende, 2007; Vilarinho, 2001).

Denota-se uma fraca valorização da infância (Rodrigues & Rodrigues, 2005) e a necessidade de dar voz ao terreno, às pessoas “(...) e “faz sentido que essas pessoas também tomem decisões como avançar com um projeto deste nível (...)” (anexo 22, p. 396, L52).

Assim, no decurso deste processo surge a reflexão como agente de inovação pedagógica e curricular, permitindo a reorganização institucional no sentido de facilitar a partilha ativa de práticas reflexivas e a criação de oportunidades reais de aprendizagem para todos os elementos envolvidos no sistema educativo (Burnard & Swann, 2010). Refletir envolve a categorização, a avaliação contínua, o que inclui as percepções de autoeficácia, pela compreensão do significado multidimensional da experiência. Sintetizando: quanto mais uma intervenção for inserida na organização e cultura da escola, mais sustentável se apresentará (Admiraala et al., 2021) e por isso, “os educadores artísticos precisam de se comprometer com formas mais sistemáticas de relacionamentos reflexivos entre as artes, decisores educativos e as comunidades que servem, juntamente com uma estrutura forte para avaliar a eficácia pedagógica das práticas reflexivas”²³ (Burnard, 2009, p. 10).

Nesta linha, descreveremos um projeto de transformação da escola denominado *Learning Through The Arts* [LTTA (aprender através das artes – tradução livre)], desenvolvido e implementado no Canadá e nos Estados Unidos em 1994 pelo *The Royal Conservatory of Music*. O LTTA advém da pouca importância atribuída às artes pelo currículo do ensino básico e as parcerias aqui estabelecidas pretendem ajudar os professores a implementar, planear e integrar as disciplinas artísticas ao longo do currículo. Este projeto foi acompanhado durante três anos e demonstrou que a arte pode ser desenvolvida nas escolas com potencial de generalização (Upitis et al., 1999). Investigações concluíram que o envolvimento com as artes aumentou o empenho nas aprendizagens escolares dos alunos, pela motivação e pelos benefícios emocionais, físicos, cognitivos e sociais inerentes a estas aprendizagens (Upitis et al., 2001). Os artistas que participaram no projeto reconheceram os benefícios no desenvolvimento de

²³ Traduzido pela autora do original: “the arts educators need to make a commitment to more systematic forms of reflective relationships between the arts, education providers and the communities they serve, together with a strong framework for evaluating the pedagogical effectiveness of reflective practices” (Burnard, 2009, p. 10).

competências artísticas, através da exploração dos temas do currículo e a modificação das experiências artísticas nas escolas (Smithrim & Uptis, 2005; Uptis, 2005).

Apontamos um projeto inglês, o CEDES, que decorreu a nordeste de Somerset, e que se caracterizou por ser uma investigação-ação com a duração de dois anos, onde artistas, professores e alunos trabalharam colaborativamente. A arte assumiu-se como mediador entre os intervenientes, intercedendo no alheamento académico dos alunos e a reflexão surgiu como meio para a aquisição de significado. Como experiência estética contextualizada, criou desafios ao currículo, tornando-o num processo dinâmico de geração de conhecimentos, verificando ganhos na aprendizagem com o registo de mudanças profundas (Kushner, 2009).

Como último exemplo, e atendendo à sua escala nacional, apresentamos *Creative Partnerships* (parcerias criativas- tradução livre), projeto inserido numa estratégia educativa nacional inglesa e que se iniciou em 2001 sob a alçada do governo inglês. Tinha como alvo intervir em áreas deprimidas (dezasseis no total), envolvendo 348 escolas, 83.000 alunos dos Ensinos Primário, Básico e Secundário. Procurou proporcionar novas formas de integrar crianças em idade escolar na vida cultural da comunidade, criando oportunidades para desenvolver competências criativas (Hall et al., 2007). Professores, alunos e artistas trabalharam em conjunto quer no ambiente escolar quer noutras instituições, realizando visitas regulares a instituições culturais (Sharp et al., 2006).

II.5.4. Autoeficácia

O paradigma social e cognitivo proposto por Albert Bandura centra-se no desenvolvimento humano (Vielma Vielma & Salas, 2000), enfatiza o contexto social e a manutenção do comportamento (Ackerman, 2018). Tem por base seis constructos: determinismo recíproco, capacidade comportamental, aprendizagem por observação, reforço, expectativas e autoeficácia (LaMorte, 2022).

Este paradigma perspetiva a aprendizagem, enquanto processo complexo, através da modelagem em contextos sociais (Locke, 1987). O aluno observa o seu modelo no meio ambiente, interage e demonstra confiança na sua própria competência, construindo assim a sua autoeficácia (Inman, s.d.). O constructo autoeficácia, enquanto variável cognitiva, contribui para o estudo do desempenho académico, da motivação e da

aprendizagem (Artino, 2012), determinando o envolvimento dos alunos (Schunk & Mullen, 2012).

Para Bandura (1995), a autoeficácia impacta na motivação e caracteriza-se pelas crenças dos alunos sobre a sua competência e confiança nas realizações, influenciando a escolha de atividades, o esforço e a persistência para superar obstáculos e atingir determinados desempenhos. As crenças que os alunos têm em si próprios são o elemento fundamental do autocontrole e da ação pessoal, pois se os alunos compreenderam a importância da aprendizagem aliada a uma crença na sua capacidade, tornam-se proativos e autorregulam o seu comportamento face à aprendizagem (Schunk, 1995). Aqui, a autorregulação é uma estratégia para alcançar os seus objetivos e uma elevada autoeficácia revela um *locus* de controlo interno (Ackerman, 2018). Apesar de Thomas Gordon (1989) não aportar o constructo da autoeficácia de Bandura (1986), a promoção do autocontrole e da disciplina por si defendidos, vêm ao encontro de Bandura quando reporta o aluno como regulador da sua conduta, disciplinado e por isso autorregulado, pela existência do *locus* de controlo interno. Tal centra-se nos processos cognitivos vicários, autorreguladores e reflexivos preconizados por Bandura, determinantes do funcionamento psicológico e mediadores das condutas humanas, regulando assim o funcionamento motivacional, cognitivo e afetivo por meio de critérios internos e de respostas de avaliação das próprias ações (Bandura, 1991, 2002).

A autoavaliação estima a experiência e o processo, sendo que o pensamento medeia o conhecimento e a ação (Bandura, 1995). A interpretação dos resultados depende do meio ambiente e das crenças pessoais que irão influenciar os comportamentos ulteriores (Bandura, 1986). Para avaliar as crenças de eficácia, os alunos adquirem informações a partir de quatro fontes primárias como os desempenhos reais, a observação dos outros, formas de persuasão e estados fisiológicos/afetivos (Bandura, 1977). A autoeficácia diferencia-se de expectativa de resultado e de esforço devido ao seu carácter abrangente (Locke, 1987). Diferencia-se igualmente de autoestima pois centra-se no fazer e não no ser. Relaciona-se estreitamente com a resiliência e a autorregulação, pois aqueles que demonstram elevada autoeficácia, possuem um *locus* de controlo interno, e por isso motivam-se para alcançar o sucesso e recuperam do insucesso incrementando a resiliência (Ackerman, 2018).

Segundo Bandura (1989), o comportamento humano é determinado por uma interação dinâmica entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais. Os fatores

personais incluem crenças, expectativas, valores e autoconceito, enquanto os fatores ambientais incluem estímulos externos e contextos sociais. O modelo conceitual da tríade recíproca causal, uma das contribuições da teoria social e cognitiva, avalia a ação humana atendendo à estruturação das interações. Este modelo, o qual poderemos observar na página seguinte (figura 4), é constituído pelo comportamento, ambiente e fatores pessoais os quais se influenciam mutuamente e dos quais resultam três tipos de comportamento, nomeadamente a ação pessoal, procuração e ação coletiva. Este modelo proporciona um entendimento sobre como as pessoas atuam conjuntamente, selecionam, interpretam e modificam o ambiente para guiar as suas ações e como as mesmas afetam o ambiente e as suas próprias percepções e avaliações (Bandura, 2002).

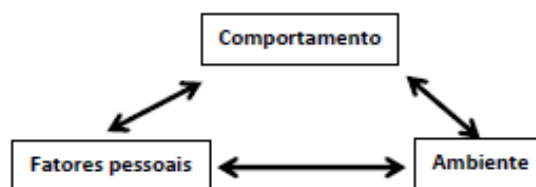


Figura 4. *Modelo Tríade recíproca causal.*
Nota. Tradução livre (Pajares, 2002).

As autoavaliações incluem as percepções de autoeficácia, que desempenham um papel central no processo de autorregulação, e constituem as crenças na capacidade de organizar e executar as ações requeridas para diligenciar situações futuras, influenciando as escolhas e os cursos de ação (Bandura, 1982). Os alunos encetam tarefas para as quais se sentem competentes e confiantes, sendo que as crenças na eficácia auxiliam na quantidade de esforço e de tempo despendidos numa tarefa, o quanto são resilientes e por isso agentes do seu comportamento (Bandura, 2001; Pajares, 1996).

Para aceder às crenças de autoeficácia dos alunos e ao seu potencial de generalização enquanto determinantes e preditores do nível de realização a atingir neste contexto, a especificidade da crença deverá estar em correspondência com o critério da tarefa (Zimmerman et al., 1992). Deste modo, a autoeficácia percebida é frequentemente medida usando pesquisas de autorrelato que solicitam aos participantes que estes avaliem a força da sua crença na sua competência para executar as atividades necessárias (Bandura, 2006).

Para além disto, e considerando este contexto, a crença partilhada por um grupo de pessoas nas suas capacidades de perceção de determinados níveis de realização, favorece uma ação social coordenada (Pajares, 1996). Os esforços mútuos, envolvendo os alunos, professores e responsáveis pela administração escolar, favoreceram o funcionamento conjunto, proporcionando ambientes para o desempenho das tarefas pelos alunos (Bandura, 2001). A autoeficácia medeia a influência do estatuto socioeconómico do aluno e as realizações académicas prévias (Bandura, 1993).

Em síntese, a autoeficácia explica como fatores pessoais influenciam o comportamento, sendo objeto de pesquisa quer em educação quer na prática clínica (Carey & Forsyth, 2009). Na área da educação, a investigação no âmbito da autoeficácia tem incidido na formação de professores (J. Nogueira, 2002) e desenvolvimento das suas competências emocionais (Almeida, 2013), autoeficácia em idade pré-escolar (L. Costa, 2010), relação entre autorregulação e ajustamento comportamental (Esteves, 2011), preditor da motivação e do desempenho (Schunk, 1988, 1995; Triantoro, 2013; Yusuf, 2011), relação com baixa motivação académica (Shunk & Mullen, 2012), relação entre realização/satisfação (Doménech-Betoret et al., 2017), experiência vicariante (Wilde & Hsu, 2019), impacto da autoeficácia e estratégias de aprendizagem autorregulada (Salanova et al., 2012).

As abordagens teóricas não são isentas de constrições e a perspetiva social e cognitiva de Bandura não é exceção. Para LaMorte (2022), as mudanças efetuadas no ambiente poderão não produzir alterações imediatas na pessoa. No comportamento humano poderão existir uns fatores mais influentes do que outros. Esta teoria desconsidera as predisposições biológicas, presta uma atenção mínima à emoção e à motivação, e a sua operacionalização poderá ser complexa pelo amplo alcance.

II.6. Pressupostos de investigação

Após a revisão da literatura, surgem os seguintes pressupostos de investigação, os quais serão verificados com esta investigação:

- Os alunos sentem-se confiantes e satisfeitos no desempenho de atividades musicais devido ao projeto “Abraçar a Arte”.
- As docentes titulares de turma e os pais dos alunos sentem-se satisfeitos pela participação no projeto “Abraçar a Arte”.

- As percepções dos pais relativamente à A.E.C. Ensino de Música alteram-se com a intervenção do projeto “Abraçar a Arte”.
- As professoras titulares de turma colaboraram no ensino em parceria e nas diferentes vertentes do projeto “Abraçar a Arte”.

CAPÍTULO III. MÉTODO

“No planeta do Príncipezinho sempre tinham existido flores muito simples (...). Uma bela manhã despontavam na relva e, nessa mesma noite, apagavam-se. Mas aquela, germinara de uma semente vinda sabe-se lá de onde (...)” (Saint-Exupéry, 1987, p. 30).

O presente estudo realiza uma abordagem interpretativa e eclética da realidade (Sousa, 2009), recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos, pela promoção do desenvolvimento holístico da pessoa. De cariz descritivo, estuda uma situação em ambiente educacional e circunscreve-se aos estudos sobre inovação. Pretende melhorar as práticas de articulação, restituir a autoridade ao professor A.E.C. Ensino de Música e valorizar a música no 1º Ciclo, com implicações na dinâmica organizacional e na formação de professores (Afonso, 2005). A propósito da formação de professores, a investigadora frequentou o curso de formação de animadores musicais em 2017, para aprimorar a intervenção em comunidade liderando criativamente (Casa da Música, 2023). Também por isso, a investigadora é o “instrumento principal” com o objetivo de descrever e compreender os fenómenos, com maior relevância do significado e do sentido, em detrimento do resultado (Sousa, 2009).

Este estudo possui um desenho de investigação classificado como *design-based research*, conceito proveniente da área da engenharia e aplicado na investigação em educação devido ao processo de desenho do produto e do sistema (Middleton et al., 2008). Este desenho orienta para a resolução de problemas da prática em ambiente educacional formal, num carácter integrativo (Wang & Hannafin, 2005; McKenney & Reeves, 2013), pela interseção de processos de desenho e métodos híbridos de pesquisa, onde a investigadora gere o processo com os participantes (Kelly et al., 2008).

Enquanto método sistemático e flexível, busca melhorias nas práticas através da análise, do desenvolvimento e da implementação, baseada na colaboração ao nível dos produtos curriculares ou das estratégias de intervenção (Brown, 1992), constituindo uma metodologia legítima para investigar em educação (Easterday et al., 2014). Caracteriza-se pela constante reavaliação da pesquisa e do desenvolvimento. Os resultados deverão comunicar implicações para a prática, reportando igualmente as interações entre os

fatores envolvidos na aprendizagem e os métodos mais relevantes (Design-Based Research Collective, 2003; Simons et al., 2003).

Em síntese, Armstrong et al. (2018) apontam as cinco características deste desenho: 1. pragmático, 2. fundamentado em teoria e pesquisa, 3. Iterativo, 4. Flexível, integrativo, contextual, e 5. preocupa-se com o desenvolvimento de formas particulares de aprendizagem.

O investigador é um agente de mudança e estabelece uma parceria colaborativa com os demais elementos do contexto, produzindo interativamente conhecimento. É-lhe exigida uma maior responsabilidade, trazendo uma agenda de trabalho e uma inerente prestação contas do trabalho desenvolvido. O conhecimento desenvolvido divide-se em duas categorias: 1. resultados prático tangíveis e 2. resultados teóricos intangíveis (Armstrong et al., 2018).

Anderson e Shattuck (2012) realizaram um estudo sobre o estado da arte no campo do *design-based research* e afirmam que, pelo estudo se situar no contexto real, este proporciona uma validade e garante que os resultados possam ser usados para avaliar, informar e melhorar a prática, não obstante o facto de ser uma abordagem de pesquisa recente (Nobre et al., 2017). Os autores Anderson e Shattuck (2012) referem possíveis constrangimentos do envolvimento direto do investigador, uma vez que requer entusiasmo e apoio, mas que em última análise facultam pistas valiosas sobre o sucesso da intervenção no contexto da prática.

Já por seu turno McKenney e Reeves (2013), e a propósito da revisão realizada por Anderson e Shattuck (2012), afirmam que o *design-based research* tem vindo efetivamente a cumprir os seus propósitos. Contudo, ainda necessita de particular atenção na avaliação de progresso, pois esta tem vindo a ser descurada. Salientamos que no nosso estudo, prestámos particular atenção a esta questão e realizámos três fases de avaliação do progresso: avaliação inicial, intermédia e final. Segundo os autores, a avaliação deve atender à natureza dos problemas que estão a ser tratados, tipificando a compreensão teórica e as soluções geradas para os problemas práticos. Na perspetiva de Reimann (2011), o *design-based research* encontra desafios na formulação de políticas que influenciem a tomada de decisão, devido à tendência geral de aceitação de testes padronizados e desafios na manutenção da colaboração (Scott et al., 2020). No nosso estudo, a escala de autoeficácia e os questionários relativos à satisfação dos alunos e encarregados de educação facultam um suporte mais coeso nessa questão, favorecendo

uma compreensão dos acontecimentos em contexto e evidenciando a relevância dos mesmos (Barab & Squire, 2004).

Segundo Easterday et al. (2014), o *design-based research* cobre uma ampla gama de projetos, admitindo que nem a intervenção nem a teoria por si só são suficientes à semelhança das investigações clássicas, devendo considerar a incerteza do processo e a forma como se diferencia de outros desenhos de pesquisa. Esforça-se em gerar e promover um conjunto de construções teóricas que transcende as particularidades ambientais do contexto onde ocorre, o que o diferencia dos métodos de avaliação formativa (Barab & Squire, 2004).

E assim, *design-based research* define-se excluindo aquilo que não é (Easterday et al., 2014). Por isso, ainda que o nosso estudo se possa assemelhar a uma investigação-ação pelas características de colaboração, por procurar resolver problemas reais da prática em busca de uma melhoria pela reflexão constante dos intervenientes diretamente implicados (alunos, professoras titulares de turma e professora A.E.C. Ensino de Música) e pela avaliação do sucesso da intervenção, na realidade não o é. Não é porque a planificação da intervenção não foi realizada por todos intervenientes, embora que estes tenham facultado as suas contribuições e tenham tido espaço para constituir a “espinha dorsal”. Os seis meses de intervenção nas turmas não permitiram a consolidação do processo conforme se espera numa investigação-ação (Cohen et. Al, 2007), assim como à partida nem todos os elementos do corpo docente desejavam desde logo a mudança (Afonso, 2005). No estudo de caso, procura-se compreender o comportamento de um sujeito ou instituição sem qualquer intervenção do investigador de forma aprofundada, transversalmente ou longitudinalmente (Sousa, 2009), o que não acontece no nosso estudo. O estudo de caso não permite estabelecer generalizações, dada a especificidade e encontra dificuldades caso seja necessário verificar a informação obtida (Amado, 2014). Também não é um estudo etnográfico, pois embora a responsabilidade do projeto seja partilhada com a comunidade, não existe intervenção e iteração como no *design-based research* (Amado, 2014; Kelly, 2004). Pelo exposto, considerando as características do nosso estudo quando comparado com a investigação-ação, o estudo de caso e o estudo etnográfico, não restam dúvidas de que se trata de um estudo *design-based research*.

Este estudo apela a procedimentos qualitativos pela descrição de efeitos nos sujeitos, pela observação participante, recolha, inferência e interpretação das evidências no contexto onde elas ocorrem (Bresler, 2000; Denzin & Lincoln, 2008; Queiroz et al.,

2007). Desenvolve procedimentos quantitativos, com dados provenientes de uma escala de autoeficácia produzida com base no guia para a construção de escalas de autoeficácia de Bandura (2006) e de inquéritos por questionário. Estes dados pretendem reforçar os achados qualitativos. Utiliza simultaneamente métodos indutivos na construção do conhecimento (Afonso, 2005), assim como hipotético-dedutivo no estabelecimento de uma relação de causa-efeito, ou seja, se a confiança musical dos alunos resulta do ensino em parceria (Amado, 2014).

Numa fase inicial, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo enquanto abordagem flexível para o tratamento dos dados provindos das entrevistas semiestruturadas e das respostas às questões abertas dos inquéritos por questionário (Amado, 2014). Considerou-se esta técnica pelo facto de permitir a realização de inferências, iniciando uma leitura flutuante do material, ponderando a sua representatividade, homogeneidade e a pertinência (Bardin, 1977). Percebeu-se, entretanto, que o inerente sistema categorial enquanto técnica de análise não correspondia na totalidade aos intentos deste estudo, por nos encaminhar para uma abordagem quantitativa e cujos dados não o permitiam. Por isso, seleccionamos a análise temática enquanto método interpretativo para revelar as representações sociais dos participantes (Souza, 2019).

A análise temática dos dados é flexível, pois adapta-se a diferentes quadros teóricos, facultando uma descrição rica e complexa da realidade, permitindo um hibridismo entre indução e dedução, para um profundo envolvimento com os dados (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Através da identificação, análise e descrição de padrões ou temas, apresentam-se e organizam-se os dados de uma forma sintética, em particular quando se investiga os conhecimentos, experiências ou valores das pessoas (Caulfield, 2022). Segundo Braun e Clark (2006), a existência de um tema é sugerida pelos descritores (os códigos) ao longo dos dados, o que valida a existência efetiva do tema e por isso de uma análise indutiva orientada pelos dados. Neste estudo, apelamos também a uma abordagem semântica e por isso a um nível explícito que não exclui, no entanto, a análise latente, pois sumarizamos e interpretamos os significados amplos (Caulfield, 2022). Portanto levou-se a cabo o procedimento em seis passos, conforme indica a literatura (Braun & Clark, 2006): familiarização, codificação, geração de temas, revisão de temas, definição e nomeação de temas (mapas temáticos) e redação. Foram também coligidos e comparados os dados de todos os participantes no que concerne ao

mesmo tema (Cohen et al., 2007). A análise temática requer um comprometimento qualitativo aprofundado, não permite a generalização, mas a criação de uma teoria fundamentada. Também não permite a quantificação dos dados, mas colabora com estudos quantitativos (Souza, 2019).

Com relação aos dados quantitativos, estes foram codificados, inseridos e tratados com recurso ao *Excel 2019* e *SPSS* versão 27.

A fidelidade do estudo decorre da qualidade das participações. A validade é assegurada em dois patamares: no primeiro patamar, pela triangulação entre o enquadramento teórico e pelas diferentes fontes de informação e de dados; e no segundo patamar, a validade é conferida não só pela pertinência dos dados qualitativos/quantitativos, como também pela representatividade das parcerias e das interações estabelecidas (Cohen et al., 2007; Sousa, 2009), que informam dos pontos fortes e dos pontos fracos da investigação (Kelly, 2004).

Todos os pressupostos éticos e deontológicos foram salvaguardados, nomeadamente o provimento de consentimento informado (anexo 4), a privacidade e confidencialidade. Os nomes aqui referidos são fictícios.

III.1. Participantes

Participaram neste estudo três docentes titulares de turma, licenciadas e profissionalizadas com experiência profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico, entre os 15 e 20 anos de serviço. Duas docentes pertenciam ao quadro de escola e uma era contratada. Participou ainda uma professora A.E.C. com formação profissional em Educação Musical e em simultâneo investigadora, em regime de voluntariado para o desenvolvimento do ensino em parceria.

Participaram 60 alunos provenientes de três turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico na faixa etária entre os 7 e os 9 anos de idade. 17 alunos integravam uma turma do 2º ano de escolaridade e os restantes alunos, duas turmas do 3º ano.

A turma J do 2º ano de escolaridade, foi considerada pela coordenadora de escola como “(...) um grupo difícil, em termos de disciplina, de comportamento, até de colaborarem, se entregarem às coisas. Parece que são meninos que não estão motivados

para. E depois o nível, parece que em termos de envolvimento com a escola é mais baixo”. (anexo 22, p. 396, L30)

A turma D, que ao longo do seu percurso foi integrando alunos e que não foi acompanhada sempre pela mesma docente titular de turma, caracteriza-se por ser instável em termos comportamentais e heterogénea ao nível da aprendizagem. No entanto, a docente Matilde menciona “(...) até temos alunos com capacidades, mas que não aproveitam porque não querem saber, e é complicado gerir tanta diversidade” (anexo 19, p. 358, M16). E segundo a coordenadora de escola “tem lá meninos com vidas mais complicadas, porque os pais têm vidas complicadas e acaba sempre por se refletir”. (anexo 22, p. 396, L32)

A turma G, caracterizada pela sua docente Sara, é irrequieta com um bom nível em termos de aprendizagem e

a nível sociocultural, temos de tudo, é uma turma muito heterogénea. Temos meninos que têm uma bagagem cultural fantástica, em que me faziam, principalmente na área de Estudo do Meio, faziam-me perguntas muito pertinentes e temos outros que desconhecem aquilo que para nós é considerado básico. (anexo 19, p. 359, S9)

Luz, a coordenadora, acrescentou em entrevista que esta é uma turma que tem sido acompanhada sempre pela mesma docente desde o 1º ano de escolaridade, e onde há uma continuidade de hábitos adquiridos. Enquanto que nas outras duas turmas, parece que os meninos nunca mais se readaptaram às mudanças de docente. (anexo 22, p. 396, L30, L32)

A coordenadora de escola, a Luz, com formação na docência para o 1º Ciclo e com mais de 30 anos de serviço, marcou presença ao longo deste processo enquanto observadora externa da investigação, assim como os encarregados de educação. No que concerne à seleção dos encarregados de educação, esta foi aleatória e dependeu da sua disponibilidade para colaborar, exceptuando o encarregado de educação Francisco que, para além de encarregado de educação, pertencia à Associação de Pais e contribuiu com uma visão mais amplificada. Este encarregado de educação caracterizou a escola como um espaço pautado por relações de cooperação com impacto emocional nos alunos:

a funcionária que está à porta da escola conhece-os a todos pelo nome (...), 170 caras para associar o nome não deve ser fácil, portanto, penso que esta escola é

uma pequena família para eles e com a associação de pais (...) sempre que pretendemos falar com a professora Luz, que é a diretora da escola, temos sempre a porta aberta para falar com ela, assim como ela quando deseja falar connosco. (anexo 21, p. 388, F7)

Nesta linha, Luz caracteriza a escola que

(...) tem um grupo docente interessado, trabalhador, disponível. As assistentes operacionais também procuram se envolver sempre com os meninos, com as atividades. Digo que são meninos educados, de uma forma geral, colaboradores, que não temos problemas com eles. Os pais também colaboram, sempre que solicitados. (anexo 22, p. 396, L26)

Para além disto, a encarregada de educação Joana referiu-se à escola em termos genéricos e ao seu funcionamento:

porque... eu já acho que a atividade escolar, em si, é demasiado pesada. Eu continuo a achar que deveria ser só de manhã ou só de tarde, porque acho que eles [refere-se aos alunos] passam aqui demasiado tempo. Vamos ser realistas, eles saem daqui às 17h30m. (...) Olho para a minha filha e vejo que ela necessita de brincar e que ela tem oito anos, e que já se passaram três anos desde que começou na escola, e que o brincar fica sempre para trás. (anexo 21, p. 387, T2)

Por último, Telma, encarregada de educação e professora, refere que na escola não se deveria aprender só o currículo e deveriam também ser realizadas outras aprendizagens e exemplifica “eu lembro-me, por exemplo, nas biológicas, sei que alunos meus que foram ao Parque de Serralves e não sabiam distinguir um pinheiro de um carvalho” (anexo 21, p. 387, T3).

III.2. Instrumentos

As entrevistas, enquanto meio principal para recolha de dados, constituem um registo dos aspetos definidos como alvos de avaliação (J. L. P. Ribeiro, 1999). Segundo Amado (2014), as entrevistas têm por função o diagnóstico-caracterização e apoiam a investigação, provocando uma introspeção no entrevistado, tendo por base a escuta ativa. São um meio potencial de transferência de informação, uma transação de pressupostos e uma conversa intencional orientada por objetivos temáticos para centração da

investigadora no tema. Por isso, construíram-se entrevistas semiestruturadas, com um plano prévio, dando liberdade de intervenção aos entrevistados. Garantindo o anonimato, os entrevistados foram colocados na posição de colaboradores, com uma explicação do decurso da entrevista, estando a investigadora ao dispor para esclarecer dúvidas (Amado, 2014).

Foi efetuada uma gravação áudio das entrevistas para posterior transcrição e tratamento dos dados. No caso das crianças, optou-se por entrevistas em grupos focais, e aos restantes elementos, por uma entrevista individual. Na transcrição respeitou-se fielmente o discurso dos entrevistados e a entrevistadora-investigadora transcreveu as entrevistas para uma maior fidelidade e aproximação ao texto (Amado, 2014).

Realizaram-se entrevistas aos alunos e às professoras titulares de turma na avaliação inicial no momento de antecedeu a intervenção (anexo 5, p. 286). Assim, foram colocadas questões às docentes titular de turma sobre a importância da música no currículo, quais as atividades musicais que desenvolviam com as crianças e desafios sentidos na operacionalização desta área curricular. Procurou-se compreender a percepção das docentes relativamente às A.E.C. e explorar as questões de articulação. Seguidamente, indagou-se qual a visão dos encarregados de educação pela voz das docentes e por último tentou perceber-se quais as expectativas relativamente ao ensino em parceria. Aos alunos foram colocadas questões para se perceber que atividades musicais eram desenvolvidas pela docente titular de turma. As mesmas questões foram colocadas relativamente às A.E.C. Ensino de Música, e por último explorou-se as expectativas relativas quer ao ensino em parceria quer à prática instrumental na A.E.C. Ensino de Música.

Na avaliação intermédia, afinou-se os instrumentos dos quais se recolheram dados qualitativos e quantitativos. A coordenadora de escola e as docentes titulares de turma responderam a um questionário com questões abertas (anexo 7, p. 292), para uma descrição da sua vivência da implementação do projeto em três vertentes: ensino em parceria, A.E.C. Ensino de Música e apresentações públicas com contribuições para melhoria.

Na avaliação final, foram entrevistados os alunos, as docentes titulares de turma, a coordenadora de escola e os encarregados de educação (anexo 8, p. 300). De uma forma globalizante, todos foram convocados a transmitir as suas vivências em torno do projeto “Abraçar a Arte”. Recorremos aos dados de observação e de registo das nossas conversas

informais, das reuniões de planificação, observação de aulas e notas de campo com registo no diário de bordo.

Construiu-se uma escala de autoeficácia (anexo 6, p. 289), que foi aplicada pela investigadora mensalmente aos alunos, onde a especificidade do critério se encontra de acordo com a tarefa a desenvolver (Bandura, 2006). Foram colocadas questões relacionadas com as Competências Essenciais do Currículo (Ministério da Educação, 2001a) e os alunos respondiam mostrando um semáforo ou um sorriso, cujo significado será abordado mais adiante nos procedimentos. Os alunos tinham um diário de bordo, o que lhes permitia refletir sobre a experiência e integrá-la numa perspetiva longitudinal (anexo 9, p. 311).

No sentido de avaliar o grau de satisfação e as atitudes dos alunos e dos encarregados de educação relativo aos parâmetros do projeto, foram construídos inquéritos por questionário com respostas abertas e fechadas numa escala de tipo *Likert* (J. L. P. Ribeiro, 1999), aplicados na avaliação intermédia (anexo 7, p. 292) e na avaliação final (anexo 8, p. 300). Durante o processo de construção destes instrumentos, dialogamos com as docentes titulares de turma e com os alunos, para aferir se a linguagem se adaptava aos nossos participantes e se os testes mediam o que se pretendia medir. Os encarregados de educação responderam aos seguintes temas tendo em vista o grau de satisfação: visão das A.E.C. pré e pós-intervenção, importância do ensino em parceria bem como das apresentações públicas. Os alunos foram chamados a responder acerca do grau de satisfação com o ensino em parceria e dos seus conteúdos, prática instrumental em A.E.C. Ensino de Música, importância das apresentações públicas e o seu comportamento. Esta última variável foi introduzida, porque, por um lado, era uma preocupação expressa constantemente pelos alunos nos seus diários de bordo, e, por outro lado, existe o discurso no 1º Ciclo de que o comportamento dos alunos não é o melhor no contexto das A.E.C., uma questão não consensual (Castanheira, 2014). Assim, e estando num contexto de *design-based research*, optou-se por monitorizar esta variável. Por último, os alunos avaliaram a sua prestação nas duas apresentações públicas: uma foi efetuada na escola às turmas que não participam no projeto com a peça dramático musical, uma reinterpretação da história “O Sr. Do Seu Nariz” de Álvaro de Magalhães, e outra foi a apresentação instrumental nos Paços do Concelho, na cerimónia de diplomas do Agrupamento de Escolas onde foram executados os temas instrumentais desenvolvidos em A.E.C.

A narrativa assumirá uma função organizadora da experiência atendendo à sua sequencialidade e cujo significado depende da configuração como um todo (objetivo, ação, cena e ator) tornando compreensível a realidade. Há uma predisposição inata e primitiva para a compreensão da narrativa pelos envolvidos, de modo que esta seja interpretada e usada rapidamente (Bruner, 1990), e por isso uma maior compreensão da estrutura e funcionamento do projeto “Abraçar a Arte”.

III.3. Procedimento

Inicialmente, desenhou-se uma intervenção numa escola pública para o 1º Ciclo do Ensino Básico em seis turmas, por via de um projeto educativo denominado “Abraçar a Arte”. O projeto possuía um *design quasi-experimental* com um grupo de intervenção onde ocorreria o ensino em parceria e um grupo de controlo, com início previsto para o mês de setembro de 2016. No tempo destinado às A.E.C., criar-se-ia o coro da escola nas 6 turmas.

Como sintetiza Luz, a coordenadora de escola:

Inicialmente foi muito bem estruturado no arranque, em termos de apresentação à Senhora Diretora. Porque fazia todo o sentido que fosse aprovado em Conselho Pedagógico. Depois as coisas, quando estavam para ser implementadas, apareceu outro projeto que podia inquinar um bocadinho aqui o trabalho deste projeto, mas depois conseguiu-se. Eu acho que, apesar de tanto sofrimento, foi preciso dar algumas voltas e reformular muitas questões. (anexo 22, p. 396, L27)

Redesenhou-se a intervenção em três turmas e modificou-se o desenho de investigação para *design-based research*; no tempo destinado às A.E.C. desenvolveu-se a prática instrumental Orff e flauta de bisel. A adenda a este projeto encontra-se em anexo (anexo 2, p. 264). Ultrapassados os constrangimentos iniciais, esta intervenção inicia com algum atraso relativamente ao previsto e decorreu entre os meses de janeiro e junho de 2017, onde se realizou a viagem no terreno com o trabalho de campo.

Este projeto “Abraçar a Arte” trabalhou com os recursos existentes e possui três alicerces. Primeiro alicerce, ensino da área de Expressão Musical em horário curricular desenvolvido em parceria entre o docente titular de turma e o docente A.E.C. ensino de música com a duração de 60 minutos semanais (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007), seguindo os pressupostos curriculares emanados pela Tutela. Segundo alicerce, prática

instrumental- grupo de flautas nos 3ºs anos (turmas D e G) e grupo Orff no 2º ano (turma J) no horário das A.E.C., com a professora A.E.C./investigadora, a mesma do ensino em parceria, e com uma duração de 90 minutos semanais (Mota, 2007). E por último, o terceiro alicerce contempla a participação da e na comunidade, por via da apresentação de objetos artísticos (Swanwick, 1999) e usufruto de um concerto facultado pelo Quarteto de Cordas de Matosinhos.

A professora A.E.C. e investigadora desempenhou as funções de lecionação, investigação, coordenação dos intervenientes e gestão de reuniões informais.

Foram solicitadas e realizadas reuniões de apresentação do projeto à equipa da Divisão de Educação da Câmara Municipal de Matosinhos e à Direção do Agrupamento de Escolas onde a investigação decorreu (anexo 2, p. 264), entregando a planificação de acordo com documentos orientadores (anexo 3, p. 276). A Autarquia de Matosinhos entendeu não estabelecer uma parceria e o Agrupamento de Escolas decidiu implementar o projeto por via de aprovação em Conselho Pedagógico. Conforme consta no diário de bordo, esta aprovação deve-se em primeiro lugar ao facto da coordenadora de escola onde decorreu a jornada, Luz, entender que este projeto seria uma mais-valia para a escola, e, em segundo lugar, pelo facto da professora A.E.C./investigadora ter desempenhado funções nas A.E.C. na escola no ano letivo anterior e naquele Agrupamento Escolar nos últimos seis anos letivos. Assim, a coordenadora envolveu-se na apresentação do projeto à Direção do Agrupamento de Escolas e no acolhimento do mesmo (Diário de bordo, 26/08/2016). Conforme refere a coordenadora:

Eu percebi que era mais uma oportunidade, por aquilo que eu valorizo a música, não é? A Senhora Diretora, também me pareceu que ela também sente esta preocupação. Ela também tem esta preocupação, que os professores do primeiro ciclo não trabalham as Expressões como poderiam e deveriam trabalhar. E depois os colegas também estavam abertos, disponíveis. Não, não houve aqui resistência, de maneira nenhuma. (anexo 22, p. 396, L28)

Realizaram-se reuniões com as professoras titulares de turma, solicitando a sua colaboração ativa e o seu envolvimento, explicando os objetivos e até desafiando-as a facultarem contribuições com ideias e a colocarem as suas dúvidas, ansiedades e expectativas (Vale & Mouraz, 2014). Foi também um momento para se definirem os papéis e funções das docentes titulares de turma e da especialista (Comissão Nacional da

Unesco, 2006; Relvas, 2009), delinear estratégias de articulação horizontal (Mouraz et al., 2012) e planificar para uma coerência curricular (Mouraz et al., 2011).

Ao contrário das expectativas da professora A.E.C./investigadora, uma vez que estas docentes no ano letivo anterior seguiam o comportamento típico face aos professores A.E.C., as docentes mostraram-se entusiasmadas, sendo que uma professora salientou que “era disto que nós precisamos, da música na sala de aula” e a outra professora referiu que nos colégios se trabalha assim, seria uma forma de melhorar a sua prática e voltar ela própria a ter motivação para o seu trabalho (Diário de bordo, 8/09/2016). Foi condição cimeira deste projeto de que este só se iniciaria caso as docentes estivessem dispostas a receber o projeto e a ter vontade de trabalhar neste regime (Ferreira, 2017). Caso esta condição não fosse cumprida à partida, o projeto não se concretizaria. Existia uma outra condição: todos os alunos estarem inscritos nas A.E.C. Ensino de Música, condição que foi cumprida à partida.

Foram assinados os consentimentos informados (anexo 4) pelas docentes titulares de turma e coordenadora de escola e a investigadora facultou a planificação anual (anexo 4). Estavam previstas reuniões mensais para a planificação das aulas e o registo pelos docentes titulares de turma no seu diário de bordo, algo que, entretanto, não veio a acontecer desta forma. As docentes titulares de turma optaram *a posteriori* por realizar momentos informais de troca de informação, por considerarem existir uma sobrecarga de trabalho (Diário de bordo, 2016).

Seguidamente, coube às professoras titulares de turma convocar uma reunião com os encarregados de educação, onde a docente especialista/investigadora estaria presente, no sentido de se apresentar o projeto aos pais. Esta reunião teve como objetivo solicitar a colaboração dos encarregados de educação, prestar esclarecimentos e facultar o consentimento informado (anexo 4). Efetivamente esta reunião aconteceu, foram concretizados os procedimentos, contudo não foi permitida a presença da docente especialista/ investigadora (Diário de bordo, 16/09/2016).

Previamente ao início da intervenção, realizou-se uma reunião com as docentes onde se analisou a planificação anual de Expressão Musical, as docentes colocaram as suas dúvidas e questões, partilhou-se informação e organizou-se a primeira sessão em parceria, assim como se definiram estratégias conjuntas. As professoras titulares de turma entenderam que deveria ser a docente A.E.C. a realizar as planificações de aula, atendendo ao domínio técnico e conhecimento das atividades. A docente

A.E.C./investigadora, embora alertando para o facto de que essa estratégia poderia não funcionar, comprometeu-se a enviar as planificações com antecedência via *email* e no início de cada aula a fazer uma pequena sumarização à docente titular de turma, integrando-a previamente nas tarefas que se iriam seguir (do Diário de bordo). Em simultâneo, por sugestão de uma das docentes, foi decidido explorar a obra do Plano Nacional de Leitura “O Sr. Do Seu Nariz” de Álvaro da Magalhães, a partir da qual se criaria um objeto artístico interdisciplinar:

eu falei que se calhar era engraçado já que temos que trabalhar as obras de carácter obrigatório do 3º ano, as obras literárias. Podíamos trabalhar uma delas, forneci-te os livros, falei e andei a pesquisar. E depois tu estiveste a ler, achaste uma boa ideia o “Sr. do Seu Nariz” e deste a tua ideia, nós demos a nossa. (anexo 14, p. 334, M39)

Porque abordar literatura neste nível etário, considerando que a adaptação dos meios pedagógicos desenvolve o pensamento crítico, faculta informação cultural e contribui para a realização pessoal da criança (Stan, 2015). Nos momentos que precederam a intervenção, realizaram-se entrevistas semiestruturadas às professoras titulares de turma e aos alunos (anexo 5, p. 286), aferindo as suas concepções sobre a música no 1º Ciclo, sobre as A.E.C. e expectativas face à intervenção.

No final de cada mês, entre janeiro e junho de 2017, aplicou-se uma escala de autoeficácia. A aplicação desta escala obedeceu ao seguinte protocolo: distribuição dos envelopes com o código de resposta a cada aluno com os semáforos e os sorrisos (figura 5).

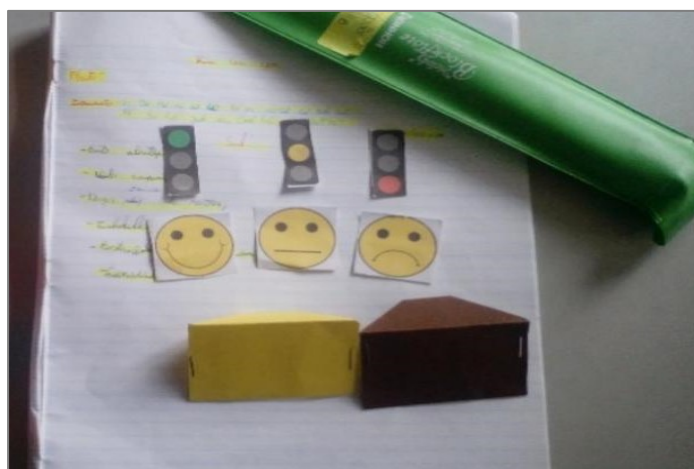


Figura 5. Envelopes com o código de resposta: semáforos e sorrisos.

Em seguida escreveu-se no quadro da sala e verbalizou-se simultaneamente o significado do código de resposta com os semáforos e os sorrisos, dando oportunidade para o esclarecimento de dúvidas (figura 6).

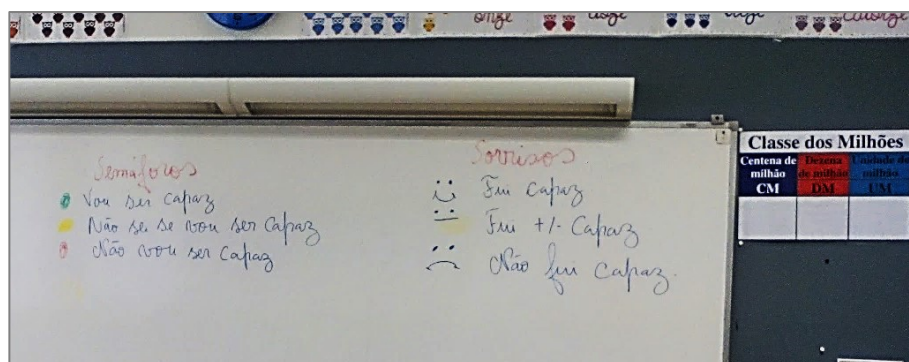


Figura 6. Explicação do código de resposta: semáforos e sorrisos

Posteriormente foram dadas as seguintes instruções aos alunos:

- 1- São oito questões: as quatro primeiras questões são respondidas com semáforos e depois as outras quatro com sorrisos;
- 2- Ouvir bem as questões e pensar;
- 3- Responder apenas uma vez;
- 4- As questões são “lidas em voz alta”;
- 5- Não “copiar” pelos colegas;
- 6- A resposta é dada quando a investigadora disser o número 3 e os alunos levantam a sua mão com o símbolo correspondente.

Depois de facultadas as instruções, as questões foram lidas, uma a uma. No final de cada questão a investigadora disse o número 3, para que os alunos apresentassem as suas respostas. As respostas foram registadas em formulário próprio com o auxílio das docentes titulares de turma (anexo 6, p. 289). As questões colocadas foram as seguintes: 1- cantar afinado, 2- saber identificar sons agudos, médios e graves, 3- distinguir, conhecer e tocar diferentes instrumentos e 4- criar e organizar som individualmente e em grupo.

Realizou-se uma avaliação pedagógica no final do 2º período, considerando as aprendizagens realizadas (conteúdos e competências) nas vertentes teórica e prática. Esta avaliação foi urdida em conjunto entre as professoras titulares de turma e professora

A.E.C./ investigadora, quer na construção do teste escrito quer no momento de avaliação dos exercícios práticos (anexo 11, p. 318). Os valores finais das provas práticas resultaram da discussão e ponderação entre as professoras titulares de turma e professora A.E.C.- investigadora.

No início do mês de abril foram aplicados os instrumentos da avaliação intermédia às docentes titulares de turma, alunos, coordenadora de escola e encarregados de educação, com o objetivo de aferir o seu grau de satisfação e percepções relativamente ao projeto “Abraçar a Arte”.

Na última fase do trabalho de campo, entre abril e junho 2017, decorreu a lecionação e foi dada continuidade ao trabalho de campo, com a aplicação mensal da escala de autoeficácia aos alunos, e estes continuaram a escrever no diário de bordo. Amplificou-se a peça dramático-musical que foi posteriormente apresentada no sarau cultural do Agrupamento de Escolas no dia 5 de junho. No dia 15 de maio, o Quarteto de Cordas de Matosinhos deslocou-se à escola para facultar um concerto pedagógico aos alunos e encarregados de educação, havendo assim, não só, um momento de audição de grande qualidade, como também um intercâmbio dos alunos com músicos profissionais.

Realizou-se uma avaliação final do projeto no mês de junho. Os alunos responderam a um inquérito por questionário com questões abertas e fechadas. Nas questões fechadas, os alunos transmitiram a sua opinião relativa ao ensino em parceria e às sessões em A.E.C. Ensino de Música, avaliaram o concerto do Quarteto de Cordas, pontuaram a experiência de palco no sarau cultural e atribuíram uma pontuação global ao projeto. Nas questões abertas, os alunos foram conduzidos a refletir de forma mais profunda nestes pontos. Os pais também responderam as questões abertas e fechadas, e realizaram entrevistas em grupo focal/ individual com gravação áudio.

Este o projeto piloto cessou em junho de 2017 e não prosseguiu no ano letivo seguinte, conforme esperado, dado que a investigadora e cumulativamente docente nas A.E.C., por questões de ordem profissional não permaneceu na escola. Ciente de que para uma tese de Doutoramento seria necessário desenvolver um projeto com maior termo, procurou implementar-se o projeto piloto na escola onde a investigadora/docente A.E.C. desempenhou funções no ano letivo seguinte, mas não foi demonstrada disponibilidade.

Foi realizada uma última tentativa para a avaliação de um projeto em regime de parceria. A investigadora participa e é entidade parceira da Câmara Municipal do Porto

no projeto Porto de Crianças, tendo submetido a proposta de avaliação do projeto “Oficina do Som” em julho de 2019, e cuja solicitação ainda não obteve resposta pela referida entidade.

III.4. Projeto Abraçar a Arte - uma prática partilhada

Ultrapassada a descrição dos instrumentos e procedimentos desta jornada, pretende-se caracterizar o projeto Abraçar a Arte enquanto prática partilhada, ancorada nos principais vetores: as sessões de Expressão Musical em parceria, os grupos instrumentais nas A.E.C. de Ensino de Música, as apresentações públicas e o concerto do Quarteto de Cordas.

III.4.1. Ensino em parceria

Como em qualquer nova viagem, ou experiência, a véspera da partida é sempre vivida com alguma apreensão e ansiedade, sensações experienciadas enquanto se preparam as malas e se enchem com as ferramentas necessárias. Deste modo, surgem as planificações das sessões de acordo com os documentos da Tutela, sendo que consta um exemplar no anexo 20. As turmas D e G iniciaram o projeto em janeiro e a turma J iniciou no mês de fevereiro devido à docente titular de turma se encontrar com atestado médico, realizando o mesmo trajeto.

E dado o pontapé de partida, a rotina constituiu uma das bases da intervenção para uma criação de significado. Iniciou-se a maioria das sessões sempre com uma canção denominada “*Epo tai e*”, originária do povo Maori e que significa “vou ser feliz”. Esta canção foi acompanhada com guitarra e *ostinato* rítmico corporal. Seguidamente, os alunos acompanhavam a apresentação digital por mim elaborada que se caracteriza pela visita das regiões portuguesas, conhecendo um pouco do folclore, das formas musicais, dos instrumentos e agrupamentos musicais tradicionais. A ideia que norteia esta rotina parte do pressuposto da música portuguesa como expressão de identidade. Desta forma, desenvolviam-se as competências de percepção sonora e musical e de culturas musicais nos contextos. A este propósito, foram apresentados os instrumentos Orff de altura indefinida e foi realizada uma audição participada com execução rítmica (Chula do Douro). Realizou-se uma outra audição participada com movimento no espaço, a marcha, a propósito dos Santos Populares e das Marchas de Lisboa.

Desenvolveram-se os conteúdos musicais como a intensidade (vivência e grafia), duração (figuras rítmicas, compassos quaternário e binário) e altura do som (localização e escrita de notas musicais), de duas formas: uma mais prática e experiencial e outra mais convencional, através de registo no caderno diário e pela realização de uma ficha de trabalho. Note-se que estes conteúdos são fundamentais para desenvolver as competências de interpretação e comunicação basilares da prática musical, seja ela em ensino em parceria ou em A.E.C. Ensino de Música. Embora assemelhando-se a uma abordagem tradicionalista de leitura e escrita musicais, não foi esse o norte desta intervenção como se pode depreender na figura 7.

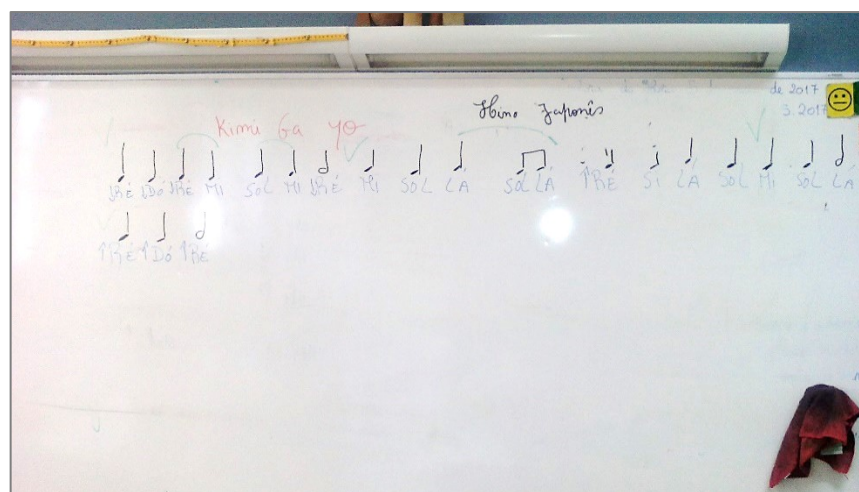


Figura 7. Registo do Hino japonês.

Realizou-se uma avaliação pedagógica escrita e outra prática no final do mês de fevereiro nas turmas D e G (3ºs anos) e a turma J no final de março (2º ano). Estes momentos foram gizados em colaboração com as professoras titulares de turma, o que se traduz numa troca de experiências. A professora titular de turma auxiliou a professora A.E.C./investigadora, na adequação da linguagem e organização destes momentos, e a professora titular de turma adquiriu um maior conhecimento da forma como estes momentos são construídos, dos seus critérios e da linguagem específica, transmitido pela professora A.E.C./investigadora.

Inaugurou-se em cada sala o espaço das memórias de viagem onde eram colocadas as imagens dos instrumentos musicais associadas à região do país e o espaço do compositor do mês (do Diário de bordo).

As famílias dos alunos foram desafiadas a colaborar com o ensino em parceria, pela realização de três trabalhos para casa ao longo dos seis meses, conceptualizados como momentos de encontro e de partilha entre alunos e encarregados de educação em seus lares, saindo da “caixa habitual” dos trabalhos de casa. Os pais construíram com os seus filhos uma sarronca a partir de material de desperdício, que foi usada para um momento de improvisação na sala de aula. Também auxiliaram na realização de dois trabalhos de pesquisa sobre Vianna da Motta e Jean Sibelius, a propósito da audição dos temas “Malhão” e “Karjalan Osa”. Os alunos apresentaram os trabalhos de pesquisa oralmente à turma. Por sugestão dos alunos, Vianna da Motta e Jean Sibelius, entretanto “ganharam vida” e engrossaram o elenco da reinterpretação da peça “*O Sr. Do Seu Nariz*”.

O “*Sr. Do Seu Nariz*” é uma peça dramático musical de cariz interdisciplinar que resultou da construção colaborativa pelas três turmas, três docentes titulares de turma e pela docente A.E.C./investigadora, e, através da qual, os alunos refletiram e transmitiram a sua procura pela felicidade (anexo 10, p. 313, guião).

A personagem principal, “*O Sr. Do Seu Nariz*” de seu nome Pascoal e cujo nariz era do tamanho de um chouriço, decidiu dar uma volta ao mundo preparando o seu *kit* de emergência [ouve-se o tema malhão reinterpretado pelo grupo Orff]. A viagem inicia, e o Sr. Pascoal encontra Vianna da Motta e ambos protagonizam um momento cantado em dueto. Seguidamente, exploram Portugal e depois decidem viajar até à Finlândia onde travam conhecimento com Jean Sibelius [ouve-se o tema Karjalan Osa executado pelo grupo de flautas]. Sibelius tenta auxiliá-los na procura da felicidade, mas não consegue. Pascoal segue sozinho até ao Japão [alunos do grupo de flautas e Orff cantam o hino japonês Kimi Gayo], e, com a ajuda do imperador japonês, Pascoal aprendeu que “A felicidade vive na casa de quem sempre sorri”, e é por isso que, anos mais tarde, já em sua casa encontrou aquilo a que chamou de felicidade. Esta história termina com uma grande festa popular com o grupo de flautas a executar os temas “Pião das Nicas” de Carlos Paião e os restantes alunos a cantar a canção final escrita coletivamente. Em simultâneo, os alunos do 2º ano (turma J) executaram uma coreografia de uma marcha popular. Saindo do palco, todos os alunos se despediram cantando a canção popular “Sr. de Matosinhos”, dado que se estava na véspera do feriado Municipal de Matosinhos (5 de junho de 2017) e das festas Concelhias. A docente das AEC de Expressão Plástica foi convidada a integrar o projeto e colaborou com a construção de adereços e do cenário.

Relativamente às participações musicais, estas foram compostas/arranjadas pela docente A.E.C./investigadora em função das potencialidades dos alunos e em adequação aos mesmos. No entanto, a escrita das letras das canções foi colaborativa, sendo que cada turma ficou responsável por um trecho. O processo foi relativamente simples: registavam-se no quadro as ideias dos alunos e das docentes titulares de turma e a partir daí surgiu e “costurou-se” o produto. A docente A.E.C./investigadora foi um elo articulador. Na figura 8 podemos ver a letra da canção “Marcha Final” construída colaborativamente.

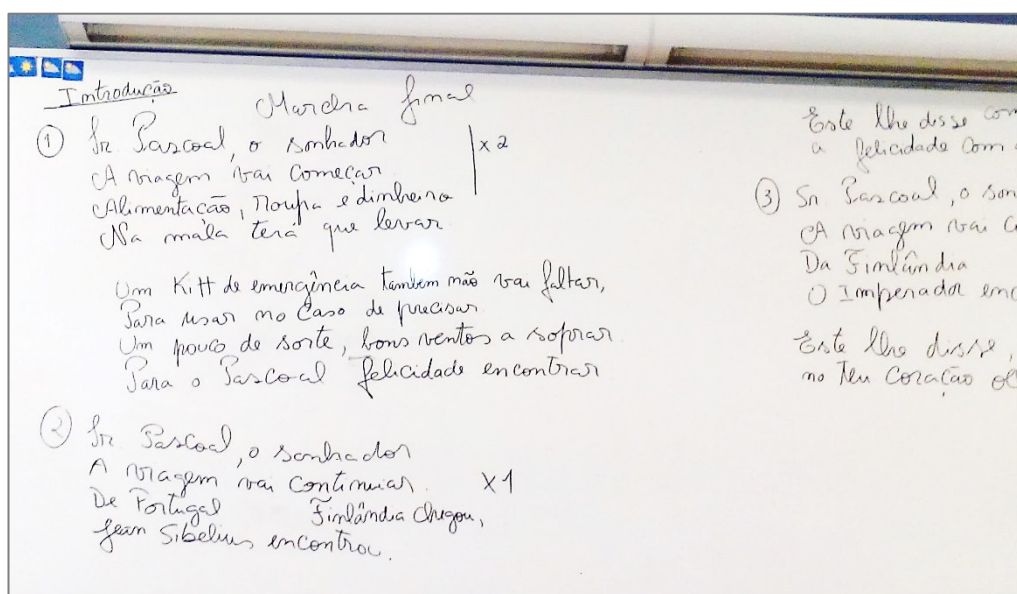


Figura 8. Produto final da construção colaborativa da letra canção final.

Já muito próximo do final desta viagem, os meses de abril e maio foram meses de conclusão do guião desta peça e de realização de ensaios para as apresentações que se foram somando. Aqui as famílias também foram chamadas a participar, facultando roupas e alguns adereços necessários à apresentação da peça, sendo convidadas posteriormente a assistir no sarau cultural do Agrupamento no dia 5 de junho de 2017.

No mês de junho foram recolhidos os últimos dados da investigação.

III.4.2. Atividade de Enriquecimento Curricular - Ensino de Música

Considerando a revisão da literatura, e fazendo do enriquecimento curricular uma expansão do currículo onde se realiza apenas e só uma prática instrumental, entendeu-se ser mais produtivo para os alunos formar um grupo de flautas de bisel nas turmas D e G

(por serem de 3º ano) e um grupo de instrumental Orff (Turma J) no horário de cada A.E.C. vigente desde o início do ano letivo. As A.E.C. decorrem na sala onde ocorrem as aulas do professor titular de turma.

Na génese desta ideia encontra-se a necessidade da existência de uma maior prática musical e de grupo na escola, que possibilite a passagem do trabalho executado em sala de aula para a comunidade.

Sobre o grupo de flautas de bisel

Por experiência, e sendo o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, o ano em que normalmente se inicia o estudo da flauta de bisel, é complicado para os alunos manter a sua motivação no estudo do instrumento, porque comporta um grau acrescido de dificuldade e, também, sendo a sua abordagem no âmbito das A.E.C., onde a área de trabalho e o profissional que o desenvolve são desvalorizados, muito naturalmente os alunos não se sentem impelidos a investir. Para além disto, por vezes é difícil para as crianças assumirem a responsabilidade de transportar sempre o instrumento para as sessões, assim como praticar em casa, uma vez que não sentem nem o apoio nem o interesse dos pais nesta área.

No horário de A.E.C. Ensino de Música, com o início do projeto “Abraçar a Arte”, a investigadora/doente A.E.C. deixou de desenvolver conteúdos musicais curriculares transferindo-os para o ensino em parceria, acreditando ser muito mais produtivo reverter os 90 minutos para a prática instrumental em grupo. Assim, o ponto de situação à data do início da intervenção era o seguinte:

- 1- Os alunos ainda só tinham aprendido a tocar as notas mi, sol e lá e duas peças;
- 2- Diversos alunos não conseguiam afinar;
- 3- Alguns alunos não traziam a sua flauta para a escola nem praticavam em casa.

Por isso, deu-se início em janeiro a este item do projeto “Abraçar a Arte” com muito receio, não só pelo ponto de partida precário, como também pelo conhecimento empírico do início da abordagem do instrumento nesta faixa etária e no respetivo ano de escolaridade (Diário de bordo, 5/01/2017).

No que concerne à planificação e execução das atividades, no mês de janeiro os alunos aprenderam a escala de dó Maior por imitação e executando em simultâneo com

uma faixa instrumental em estilo tecno. Foram realizados jogos sonoros com a concretização de *clusters* da seguinte forma: a turma foi dividida em três grupos, e cada grupo era responsável por executar uma nota musical (mi, sol, lá, si). Esta estratégia permitiu motivar os alunos já que se ouviram expressões “isto é difícil” para “já estamos a conseguir”, assim como melhorar a afinação numa perspetiva localizada de pequeno grupo e grande grupo (Diário de bordo, 16/01/2017). Permitiu igualmente complexificar e executar cada vez mais notas, assim como realizar acordes Maiores e menores.

Entretanto, como no ensino em parceria foi desenhada uma reinterpretação de “*O Sr. Do Seu Nariz*”, os temas musicais foram implementados nas A.E.C. A investigadora/doente A.E.C. realizou um arranjo, entregou as partituras aos alunos e a folha de registo das dedilhações da flauta, com localização na pauta para apoiar as aprendizagens realizadas em parceria (anexo 13). O tema de Jean Sibelius “*Karjalan Osa*” é um tema originalmente composto para voz masculina acompanhado ao piano, o que implicou a mudança de tonalidade para lá menor, colocando a melodia na flauta 1 e a harmonização nas flautas 2 e 3. Foi pensada a adaptação do tema às potencialidades deste grupo, que estava ainda numa fase inicial da aprendizagem de flauta de bisel, e por essa razão o trabalho iniciou-se em janeiro pelas partes da flauta 2 e 3 e só posteriormente se iniciou a melodia da flauta 1.

Ao longo do tempo foi-se definindo e dividindo cada turma por partes de modo a conseguir implementar esta peça. O método de trabalho ao longo dos meses de fevereiro e março foi o seguinte: no início de cada sessão, realizava-se o aquecimento com a escala de dó Maior. Seguidamente, a investigadora/docente A.E.C. tocava a totalidade e parte a parte da peça *Karjalan Osa* e o respetivo grupo repetia. Depois os alunos que diziam ter mais facilidade juntavam-se ao seu grupo (ex. flauta 2) e deslocavam-se para um espaço da sala para estudarem em conjunto, enquanto a docente ficava a apoiar individualmente os alunos que solicitavam auxílio. No final, juntavam-se os três grupos (flauta 1, 2 e 3) e ensaiava-se como se de um concerto se tratasse. Ainda nesta fase, começaram a ser trabalhados três temas - “*Pião das Nicas*” de Carlos Paião, “*São João Bonito*” e “*Kumbaya*”, para os alunos representarem a escola no XI Concurso de Flauta de Bisel de Matosinhos. Do final de março até ao mês de junho, as sessões destinaram-se à prática instrumental para as apresentações públicas a realizar.

Sobre o grupo Orff

Tendo a escola disponíveis oito instrumentos de percussão de altura determinada, entre jogos de sinos, xilofones e metalofones, assim como alguns instrumentos de percussão de altura indeterminada, o mais apropriado seria constituir um grupo Orff com a turma J do 2º ano de escolaridade.

Assim, na primeira sessão foram apresentados aos alunos os instrumentos e a origem das sonoridades que inspiraram Carl Orff. Foi abordada a nomenclatura e a postura de execução, assim como os alunos puderam explorar livremente os instrumentos e o seu entusiasmo crescia a “olhos vistos” (do Diário de bordo). Foram estabelecidas regras precisas para que os instrumentos pudessem permanecer sempre na sala de aula, até ao final do ano letivo, independentemente da atividade que lá ocorresse. Tal foi o entusiasmo de ter os instrumentos na sua sala, que em não raro dia nos intervalos os alunos vinham dizer que “ninguém mexeu nos instrumentos, está tudo direito” (do Diário de bordo).

Para trabalhar a técnica e independência de baquetas, e já que o número de instrumentos de lâminas era insuficiente para que todos os alunos tivessem um instrumento, optou-se pela estratégia que se denominou de “*xilopapel*”. Foi distribuído o desenho das lâminas de um xilofone com o nome das notas a cada aluno, que aliado ao uso de lápis em substituição das baquetas, iria constituir o instrumento de estudo na escola e em casa.

Num primeiro momento, foram trabalhados ostinatos melódicos para uma técnica de baquetas paralela e alternada. Posteriormente, executou-se a escala de dó Maior. Em ambos os exercícios, apelou-se sempre à entoação conjunta e repetição no “*xilopapel*”. Quando se verificava que os alunos já estavam confortáveis no “*xilopapel*”, deslocavam-se alternadamente aos instrumentos e executavam os exercícios nos instrumentos, enquanto os restantes alunos da turma permaneciam no seu “*xilopapel*”. Este procedimento foi sempre realizado até todos os alunos terem conseguido executar o exercício no instrumento. Foram igualmente apresentados os instrumentos de altura indefinida, abordada a postura de execução e nomenclatura, assim como realizados diversos exercícios rítmicos por imitação.

Assim que as questões técnicas foram sendo superadas, avançou-se para a criação, com realização de algumas experiências entre tónica e dominante nos instrumentos de

altura definida e com inspiração no tema “Malhão” de Vianna da Motta. Encontrou-se um *ostinato* melódico que serviu de base a toda uma composição cumulativa realizada com os alunos que, entretanto, foi desenvolvida em torno das sonoridades da música tradicional portuguesa. Por ser realizada no momento com os alunos, tacitamente considerou-se as sugestões dos alunos e as suas potencialidades de execução. O xilofone baixo foi o instrumento fundamental e esteve na base do trabalho deste grupo. Paulatinamente, acrescentou-se os xilofones contralto e soprano, metalofones baixo, contralto e soprano e jogos de sinos. Posteriormente, juntou-se clavas, reco reco, cabaça, bombo e palmas. As decisões ao nível de quem é o aluno a assumir certo instrumento foram tomadas pela investigadora/doente A.E.C. em função da potencialidade e do conforto demonstrado pelo aluno. As decisões foram sempre muito bem aceites por todo o grupo.

Os meses de abril e maio foram dedicados aos ensaios para as apresentações de trabalho já agendadas.

III.4.3. Apresentações públicas

No âmbito do projeto “Abraçar a Arte”, as apresentações públicas constituem um dos vetores de desenvolvimento, procurando concluir os processos de ensino-aprendizagem em parceria, havendo uma ligação intrínseca entre o trabalho desenvolvido no ensino em parceria e nas A.E.C. Ensino de Música. Para além disto, estas apresentações pretendem constituir um veículo para uma maior dinâmica na comunidade escolar restrita e alargada. Por restrita, entende-se o movimento desenvolvido dentro da própria escola e com as turmas e docentes que não integram o projeto. Por alargada, entende-se uma ação mais abrangente na comunidade escolar, nomeadamente com os encarregados de educação e uma articulação com o Agrupamento de Escolas e até com valências municipais.

Assim, foi executada na escola uma primeira apresentação na semana da leitura em colaboração com a biblioteca, onde se procedeu a uma primeira reinterpretação do “*Sr. do Seu Nariz*” para as turmas que não integraram o projeto, no dia 30 de março. Posteriormente, e a convite da Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas, o grupo de flautas de bisel e o grupo Orff realizaram uma apresentação no dia 4 de abril nos Paços do Concelho na cerimónia solene de entrega de diplomas do Agrupamento (anexo 20).

Foi realizado na escola um concurso interno de flauta de bisel no dia 2 de maio, estando no júri as docentes titulares de turma e a docente especialista, no sentido de apurar dois alunos para que estes representem a escola no XI Concurso de flauta de bisel de Matosinhos. Participaram neste concurso interno 21 alunos que executaram três peças obrigatórias: “*Kumbaya*”, “São João Bonito” e “Pião das Nicas”.

No dia 5 de junho, dia do Agrupamento, as turmas apresentaram-se à comunidade com a versão final da peça dramático musical “*O Sr. Do Seu Nariz*”.

III.4.4. Quarteto de Cordas na escola

No dia 15 de maio de 2017, o Quarteto de Cordas de Matosinhos deslocou-se à escola²⁴ para a realização de um concerto pedagógico em três momentos, com a duração de 30 minutos cada: os momentos 1 e 2 destinavam-se a todas as crianças da escola (figura 9), e o momento 3, aos encarregados de educação. Estiveram presentes 44 encarregados de educação ou familiares, apesar do horário pouco favorável (16h30min).

Não houve qualquer tipo de estratégia delineada previamente para a abordagem das crianças pelo Quarteto e vice-versa. Os concertos para as crianças decorreram numa sala pré-fabricada (Figura 9) e o concerto para os encarregados de educação decorreu na cantina da escola.

Surpreendentemente, o Quarteto primou pela realização de um concerto interativo e pedagógico, numa atitude empática e dialogante, iniciando pelas apresentações dos elementos que constituíam o grupo e dos seus instrumentos.

No decorrer do concerto foram apresentadas curiosidades ao nível da execução dos seus instrumentos. A título de exemplo, os elementos expuseram as diferenças na altura do som entre diferentes instrumentos, assim como, o facto dos arcos serem construídos com crinas de cavalo. Foram executados cinco temas dos quais se salientam os três mais gostados pelas crianças: “Galope”, “Chula” acompanhada de adufe e “Tambores ao longe” (do diário de bordo dos alunos). No final, os elementos do Quarteto solicitaram a ajuda do público, uma vez que necessitavam de maestros pois sentiam-se

²⁴ O concerto do Quarteto de Cordas foi requisitado no âmbito do projeto “Abraçar a Arte” aos serviços municipais pelo Agrupamento Escolar.

um “pouco perdidos”. Assim, executaram o último tema com algumas crianças a dirigi-los.

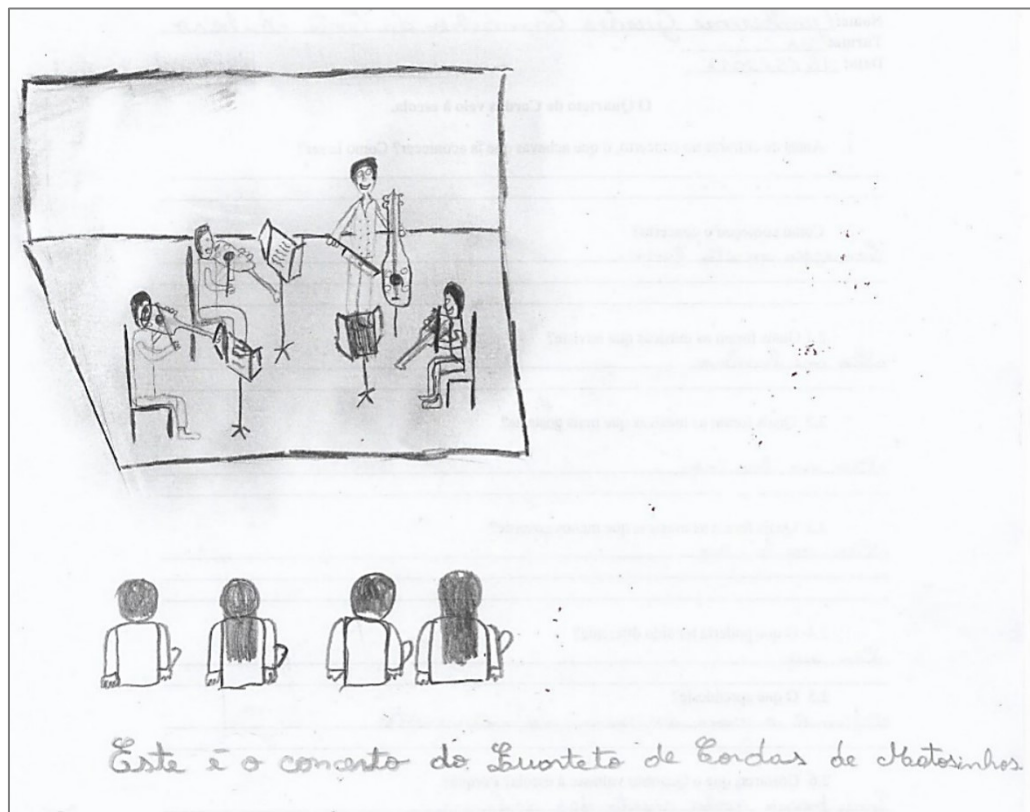


Figura 9. Representação do Concerto do Quarteto de Cordas (do diário de bordo de um aluno).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

“Se vieres, por exemplo, às quatro horas, às três, já eu começo a ser feliz. E quanto mais perto for da hora, mais feliz me sentirei” (Saint-Exupéry, 1987, p. 70).

No presente capítulo, apresentamos os dados organizados pelos três momentos de recolha dos mesmos: avaliação inicial, avaliação intermédia e avaliação final. Na avaliação inicial apresentam-se dados qualitativos e nos dois momentos seguintes, qualitativos e quantitativos. Realizou-se o tratamento dos dados qualitativos através da análise temática e dos dados quantitativos com recurso ao *Excel 2019* e *SPSS* versão 27.

IV.1. Avaliação inicial

Para um reconhecimento do terreno, apresentamos os seguintes resultados advindos das entrevistas semiestruturadas aplicadas às professoras titulares de turma e aos alunos. Das entrevistas vamos balizar os dados nos temas Música no 1º ciclo, A.E.C. e Ensino em parceria e estes constituem os subtítulos cujos códigos surgirão em itálico ao longo do texto. Conforme se pode observar nos mapas temáticos da figura 10 e da figura 11, os temas são os mesmos para professoras e alunos a despeito dos diferentes códigos.

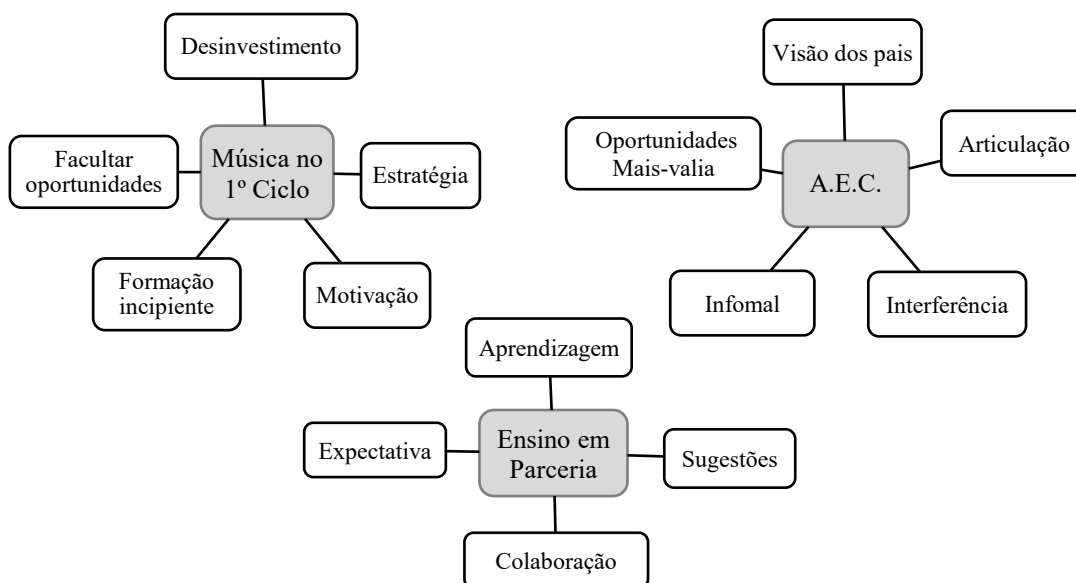


Figura 10. Mapas temáticos e códigos providos das entrevistas semiestruturadas às professoras titulares de turma- avaliação inicial

Das entrevistas aos alunos, vamos balizar os dados nos seguintes temas e códigos, conforme os mapas temáticos da figura 11:

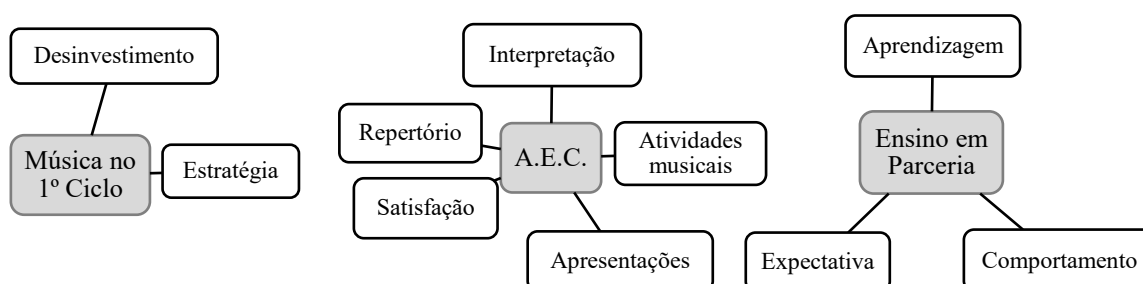


Figura 11. Mapas temáticos e códigos providos das entrevistas semiestruturadas aos alunos-avaliação inicial

IV.1.1. Música no 1º Ciclo

Os resultados que acima se apresentam demonstram que, e do ponto de vista das professoras titulares de turma, a área curricular de Expressão Musical é uma *estratégia* e um meio para atingir determinados fins. As razões que concorrem para esta situação são a *formação incipiente*, o cumprimento de programas das disciplinas ditas preponderantes e o conseqüente desinvestimento na Expressão Musical. A música constitui apenas uma *motivação* para desenvolver os conteúdos de outras disciplinas e por isso subsidiária e desvalorizada. As três docentes reconhecem que deveriam abordar a Expressão Musical de uma forma diferente e promover *oportunidades* culturais aos alunos às quais não têm acesso no seu quotidiano.

A docente Matilde refere-se à música não como área curricular com conteúdos próprios, mas revela que na sua prática a música é um meio/ *estratégia* para que os alunos aprendam e memorizem conteúdo das restantes disciplinas, uma vez que facilita a compreensão de matérias para os quais os alunos não possuem maturidade. Afirmar ainda que o caráter lúdico da música justifica esta facilidade de compreensão pelos alunos, bem como a sua aptidão em decorar letras de canções. “Eu acho que é importante e muitas vezes funciona como um meio de aprendizagem, porque há certos conteúdos que às vezes não são muito fáceis das crianças aprenderem e memorizarem e a música ajuda muito nesse sentido” (anexo 14, p. 329, M1). Nesta mesma linha, a docente Andreia vê a área da música como uma disciplina importante e principalmente como meio /*estratégia* de motivar os alunos para a aprendizagem, porque “a música é importante enquanto disciplina curricular, é uma forma de nos ajudar e de *motivar* os alunos para uma melhor

aprendizagem” (anexo 14, p. 329, A1). Já por seu turno Sara começa por afirmar que não reflete sobre esta questão, pois para ela música é apenas um meio/*estratégia* para ensino da disciplina de Estudo do Meio, uma vez que os alunos são bastante receptivos. “(...) é uma coisa nova que a gente utiliza na sala de aula e eles ficam muito receptivos. E tenho experimentado neste ano no Estudo do Meio com os aparelhos (refere-se por exemplo ao sistema respiratório) e tem funcionado lindamente” (anexo 14, p. 329, S1).

Os alunos das turmas D, G e J confirmam que as docentes Matilde, Sara e Andreia não realizam atividades musicais como cantar, dançar ou tocar instrumentos e nem apresentações à comunidade. No entanto, dois alunos da turma D da docente Matilde referem que as atividades musicais se restringem à audição enquanto pintam “põe-nos a fazer pinturas e desenho” (anexo 15, p. 337, D1) e “(...) às vezes ela mete músicas” (anexo 15, p. 337, D2). Na turma G, a docente Sara apenas “põe música no computador” (anexo 15, p. 337, G1). Na turma J, a professora Andreia só “mete música” (anexo 15, p. 337, J1) em duas situações: quando estão a realizar expressão plástica ou como medida auxiliar de gestão de comportamento. E por isso “quando estamos agitados para melhorar o comportamento” (anexo 15, p. 337, J2).

Ora nem mais, Matilde, Andreia, Sara e os seus alunos expõem, sem qualquer reserva, aquilo que são as práticas mais comuns no 1º Ciclo do Ensino Básico não tratando a Expressão Musical e a música enquanto área curricular, apoiando assim um dos paradoxos observados. A Expressão Musical é aqui subsidiária, subalternizada e desvalorizada. O que estará na base para esta situação ocorrer?

Matilde refere que a sua *formação* musical na Escola Superior de Educação (ESE) foi *incipiente* e que por essa razão se restringe a cantar e a usar ocasionalmente um instrumento de percussão de altura indeterminada [ex. pandeireta (anexo 14, p. 329, M6, M7)]. Colocando mais uma vez a tónica na formação docente, Sara (anexo 14, p. 329, S6) acrescenta “é assim, eu tirei o curso vocacionado para o 1º Ciclo. A única formação que nós temos dentro desse curso que foi na ESE é na expressão dramática, foi a única parte que nos deram. A nível musical é zero”. Esta docente traz uma perspectiva nunca dantes abordada pelas docentes nas entrevistas acerca da percepção dos alunos no que concerne à formação dos seus professores, porque segundo Sara, a forma como estes olham para as competências de um professor depende da sua formação, sendo que um professor de Português não poderá lecionar música (anexo 14, p. 330, S9). Pensamos que esta ilação advém mais do desconforto de Sara do que propriamente daquilo que a turma pensa

acerca do assunto, pois não temos qualquer registo no nosso diário de bordo ou no diário de bordo dos alunos sobre esta questão. Sara revela assim um certo desconforto na abordagem da música enquanto área curricular, temendo desmotivar os alunos, não compreendendo o alcance dos processos e se terá sucesso nas suas intenções.

Há um dado curioso trazido por esta docente relativo ao gosto dos alunos por música, referindo que no ano anterior abordou um poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo” através da música de Lena d’Água, e retirou resultados muito positivos, sendo que os alunos solicitavam nos dias seguintes para ouvir a canção e até já cantavam de cor (anexo 14, p. 331, S10). Deste modo não coloca a música “de parte” segundo o seu ponto de vista. Todavia e pelo exposto, parece-nos que a música e a Expressão Musical já estão “de parte”, porque não são tratadas enquanto uma área curricular com conteúdo e metodologias próprios. Sara acrescenta ainda que enquanto os alunos realizam expressão plástica, estes solicitam-lhe que coloque música no *spotify* e escolhem o que pretendem ouvir. Sara tem observado que esta prática torna os alunos mais calmos, há um maior silêncio na sala de aula e conclui que assim leciona as Expressões, mas com muitas limitações, incidindo principalmente nas “três áreas nucleares” [refere-se a Português, Matemática e Estudo do Meio]. Admite, no entanto, que a forma como aborda a expressão plástica é monótona para os alunos - pintar e fazer recortes. Acrescenta que tem receio de promover a Expressão Físico-Motora com medo de causar lesões e opta por jogos lúdicos, como o rei manda, esconde-esconde, jogos de lateralidade (anexo 14, p. 331, S13).

Mas questionamos, será só a falta de formação que conduz a esta situação? Porque não procurar formação contínua se a sua formação inicial foi incipiente? Matilde admite igualmente um *desinvestimento* na área de Expressões, devido à pressão para o cumprimento dos currículos. Refere que os alunos por vezes não possuem maturidade suficiente ao nível da compreensão dos conteúdos exigidos. Consequentemente, e pelo exposto, lamenta ainda o facto de não conseguir investir mais nestas áreas, uma vez que, do seu ponto de vista, há vantagens psicossociais e vocacionais na leção das Expressões. A docente Andreia transmite que as principais dificuldades em lecionar a Expressão Musical se prendem com a inexistência de material, a extensão dos currículos de Português e Matemática devido à obrigatoriedade do seu cumprimento, relegando para um segundo plano ou adiando a leção da área curricular de Expressão Musical, admitindo, no entanto, que não deveria ser desta forma “(...) geralmente deixamos sempre essa parte para depois, o que não é correto” (anexo 14, p. 329, A2).

Sob o ponto de vista dos alunos, Matilde sublinha que a área de Expressão Musical é uma forma de prover *oportunidades* culturais aos alunos que de outra forma não teriam. Porque,

há muitos meninos que não contactam com música, não vão a espetáculos, não vão a um concerto, não vão ver uma exposição. E acho que isso é abrir-lhes um bocadinho o leque de experiências e daquilo que eles podem ser capazes de fazer e de escolhas de vida até. (anexo 14, p. 331, M11, M12)

A docente conclui tocando no cerne desta questão e sublinha que a importância da Expressão Musical no 1º Ciclo reside no dar a *oportunidade* aos alunos de explorar vocações e escolhas profissionais.

E então, se assim é, porque vive esta docente de forma antagónica, serão só a falta de formação e a pressão dos currículos os responsáveis pela não abordagem da área curricular de Expressão Musical, apesar de considerar a importância destas áreas? Ou estaremos perante um reflexo subliminar de uma cultura pessoal, organizacional ou estrutural? Parece-nos que muito para lá de uma cultura pessoal, a organizacional e a estrutural suplantam todas as outras formas. E este é, da nossa perspectiva, um dos pontos que fundamenta a necessidade de uma revisão de políticas para que o docente possa agenciar o seu comportamento de forma consistente e coerente, no sentido de cumprir o emanado nos documentos orientadores.

IV.1.2. Atividade de Enriquecimento Curricular

Quatro questões inerentes às A.E.C. impactam negativamente, segundo a perspectiva das docentes titulares de turma, a saber: o horário e a consequente *interferência* com a atividade letiva, a *articulação* entre professor titular de turma e professor A.E.C. e a *visão dos pais*.

Matilde considera que os alunos estão mais disponíveis para as aprendizagens no horário matinal e não vê como positivo o desenvolvimento das A.E.C. neste período horário “(...) a minha experiência ao longo destes 20 anos, é que realmente de manhã os alunos estão mais receptivos. E às vezes havendo as A.E.C. da parte da manhã rouba-nos um bocadinho esse horário de mais atenção, mais concentração” (anexo 14, p. 331, M15). Contudo, admite que os professores das A.E.C. lecionam no período da manhã no sentido de poderem ter um horário de trabalho mais preenchido. Observou que quando a A.E.C.

de Educação Física decorre de manhã e depois tem de retomar a atividade letiva, há um prejuízo ao nível do comportamento global da turma porque os alunos, “(...) ficam realmente quase impossíveis dentro da sala de aula” (anexo 14, p. 331, M16). Contrapõe ainda com a A.E.C. de Ensino de Música, referindo que a *interferência* com a atividade letiva não é assim tão significativa, porque já experienciou e considera que “na música não acontece isso tanto porque às vezes até serve para eles acalmarem, relaxarem. Eu já tive a experiência da música logo às 9 da manhã e não é muito mau”. (anexo 14, p. 331, M17)

Sara reforça esta posição declarando que estas atividades deveriam funcionar no horário pós-letivo. Embora reconheça que as atividades decorrem do aumento da permanência das crianças na escola apoiando as famílias, e segundo o seu ponto de vista, estas atividades *interferem* com a atividade letiva pois

(...) é difícil, porque é assim. Eu para já tenho uma ideia muito diferente de A.E.C., (...) acho que deveriam ser no final após as nossas aulas. Às vezes como nós temos no início e há escolas que têm até no meio da atividade letiva acaba por cortar. (anexo 14, p. 331, S13)

É por isso que Sara sugere que se deveria optar por um modelo coadjuvação curricular, modelo este que traria muitas vantagens, quer para o professor titular de turma, tirando um maior partido, quer para os alunos que encarariam o docente e a atividade com maior responsabilidade e seriedade.

Por outro lado, acho que A.E.C. deveria funcionar sim, mas não em modo de A.E.C. mas em coadjuvação com o professor titular de turma, como já funcionou há alguns anos atrás. Em que nós tínhamos o professor de música, tínhamos o professor de educação física que vinha juntamente connosco dar essa aula. E assim nós conseguiríamos tirar muito mais partido e até as próprias crianças encaravam mais as A.E.C. como uma responsabilidade, e não como um espaço em que podem extravasar e às vezes fazer asneiras porque não vos encaram de forma séria. (anexo 14, p. 331, S14)

Apesar do contexto atual em que as A.E.C. se encontram, a docente não deixa de sublinhar que as A.E.C. trazem como *mais-valias* a aprendizagem de várias técnicas nas diferentes áreas “eles (refere-se aos alunos) aprendem diversas técnicas convosco seja na música, seja na educação física, seja na expressão plástica”. (anexo 14, p. 332, S15)

Matilde reflete que, por vezes, não é só a forma como os professores titulares de turma veem os professores A.E.C. que contribuiu para a situação das A.E.C. na escola. Refere que alguns professores das A.E.C. não evidenciam uma postura correta em termos profissionais na forma como estão com as turmas, como por exemplo “e eu tive várias experiências em que os professores A.E.C. parecia que andavam um bocadinho por favor, os alunos não gostavam” e “davam aula sentados na secretária e eu acho isso assim um bocadinho estranho e não acho que isso seja uma forma de trabalhar” (anexo 14, p. 332, M30). Refere ainda que alguns professores tinham metodologias pouco ortodoxas no que concerne à disciplina da turma “às vezes punham os alunos de castigo, e tinham que ficar sentados e calados (os alunos) aquela hora, não davam a aula” (anexo 14, p. 332, M31).

A docente Andreia, quando questionada relativamente à forma como vê as A.E.C. no atinente ao seu funcionamento e articulação, afirma que já teve experiências menos boas. Não reflete mais sobre este assunto e declara apenas que com música corre bem mas que com as outras A.E.C. não há articulação (anexo 14, p. 332, A3).

A visão que os alunos apresentam das A.E.C. Ensino de Música enquadra-se na prática musical, descrevem as *atividades* já realizadas e demonstram *satisfação* pelas mesmas. Assim, os alunos da turma J e G referem: “tocar instrumentos, fazer gestos” (anexo 15, p. 337, J4), “cantar” (anexo 15, p. 337, J5) e “bater palmas” (anexo 15, p. 337, J6), “ouvimos histórias musicais, tocamos flauta” (anexo 15, p. 337, G10) e que “cantamos o bom dia, tocamos instrumentos e dançamos” (anexo 15, p. 337, J8). Na turma D, os alunos estão em consonância com o exposto pelas turmas J e G e mencionam outras atividades como o jogo da estátua, executar melodias na flauta, pautas musicais e ouvir histórias musicais (anexo 15, p. 337, D5, G10). Os alunos desta turma nomeiam algum *repertório* em que têm vindo a executar, nomeadamente “fui um dia à China, sol mi blues, brilha, brilha” (anexo 15, p.337, D6, G11, G2, L.N., M2). Os alunos da turma J reforçam dizendo que interpretam novas canções, dançam e fazem ritmos (anexo 15, p. 337, J8, J10). Resumindo, as aprendizagens e atividades são bastante diversificadas e por isso uma aluna afirma que “aprendemos muita coisa.” (anexo 15, p.338, G14).

No que diz respeito à realização de *apresentações* de trabalho a um público, os alunos das três turmas confirmam que já fizeram apresentações em A.E.C. no ano letivo anterior e nomeiam duas situações em específico: o sarau cultural do Agrupamento de Escolas e a apresentação na biblioteca escolar no âmbito da Semana da Leitura. Os alunos relembram que apresentaram, entre vários temas, o tema musical chamado *Kokoleoko* e

descrevem os momentos que antecederam a entrada no palco (anexo 15, p. 338, D8, G15, J11). Todos os alunos salientam que gostam de apresentar e querem ter mais *oportunidades* (anexo 15, p. 337, D7). Um aluno relembra a personagem que desempenhou na peça “O menino de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, “e eu estava a fazer de índio e a dizer a minha fala: - É bom ser vermelho da cor das fogueiras, da cor das cerejas, da cor do sangue bem encarnado” (anexo 15, p. 338, D8). Por esta mesma razão, os alunos da turma D reforçam o seu gosto em participar neste tipo de atividade e consideram importante apresentar aos pais, pois constitui um motivo de orgulho “quando eu cantei a minha mãe disse que ficou muito orgulhosa de mim e disse que essa música era muito gira (...)” (anexo 15, p. 338, D9). A mesma tónica do orgulho surge numa aluna, quando refere: “é os pais ficarem orgulhosos de nós” (anexo 15, p. 338, D10). Todos os alunos consideram as apresentações importantes, pois são um testemunho do empenho e das aprendizagens realizadas e por isso acrescentam que: “a importância é que os pais gostem do que nós cantamos” (anexo 15, p. 338, D11) e que “os pais veem o que nós estivemos a fazer” (anexo 15, p. 338, D12).

Em jeito de conclusão, participar no sarau do Agrupamento Escolar e na semana da Leitura na biblioteca no ano transato revela *satisfação* “(...) é um momento feliz da vida que nós podemos partilhar com todas as pessoas “e “para libertarmos o que temos dentro de nós e os nossos pais poderem saber que nós estamos bem” (anexo 15, p. 338, D15).

Sobre a *visão dos pais* em torno das A.E.C., pelo olhar das professoras titulares de turma, os dados recolhidos salientam que maioritariamente os encarregados de educação desvalorizam o professor A.E.C. e a sua área, prepondera o tempo de guarda dos filhos na escola e uma desresponsabilização dos alunos, bem como uma discriminação do docente A.E.C. Também é referido que ainda assim há pais recetivos e a sua visão transformar-se-á se o docente A.E.C. for dinâmico nas atividades que realiza.

No que concerne à visão que os pais transmitem à docente Matilde acerca das A.E.C., embora não sabendo até que ponto os pais dão a importância devida, esta afirma que as opiniões se dividem. Uns atribuem importância e outros nem por isso, estando os filhos “entretidos” e alguns até desvalorizam o docente A.E.C. porque: “há pais que realmente dão a importância que deveriam dar, há outros que só deixam os filhos estar nas A.E.C. e estão ali entretidos, e há aqueles que querem lá saber. Há de tudo” (anexo 14, p. 332, M34). Matilde faz questão de referir que os pais que valorizam as A.E.C. não

o fazem da mesma forma, atribuindo maior destaque ao docente titular de turma “há alguns que realmente veem, mas não dão tanta importância como o currículo com o professor titular nas áreas principais.” (anexo 14, p. 333, M35). Em essência, sob o ponto de vista de Matilde, e no seio das A.E.C., tudo depende da dinâmica e das atividades desenvolvidas pelo professor das A.E.C. Se este for pró-ativo e envolver o aluno, as percepções dos pais modificam-se (anexo 14, p. 333, M36).

Segundo a docente Andreia, os pais desvalorizam as A.E.C. e veem o professor A.E.C. como alguém que toma conta do seu educando.

Os encarregados de educação não levam muito a sério até porque geralmente as turmas que eu tenho tido, esta é uma exceção, há muito poucos alunos inscritos nas atividades infelizmente. Não levam muito a sério também. Se não puderem não vai e não há problema nenhum. (anexo 14, p. 332, A7)

Refere ainda que os pais deveriam ter mais interesse por estas atividades, de modo a incutirem nos filhos uma maior responsabilidade: “É eles incutirem aos filhos que as A.E.C. não é um passatempo.” (anexo 14, p. 333, A8). Demonstra igualmente que os pais discriminam o docente A.E.C. em termos de tratamento e exemplifica com o facto de não avisarem aos docentes A.E.C. das ausências dos alunos e de não se preocuparem com a assiduidade:

Os pais não levam muito a sério até porque muitas das vezes, connosco titulares de turma para as aulas diárias eles têm aquela preocupação se o aluno falta, ou telefona ou até depois justifica a falta na caderneta ou avisam com antecedência que vai ter uma consulta. Para as A.E.C. eles nem querem saber, a maior parte nem quer saber. Vai uma vez, falta três. Vai mais duas, faltam mais cinco. Percebes? Chega a um ponto que o aluno teve meia dúzia de presenças durante o ano inteiro. (anexo 14, p. 333, A9)

A docente Sara afirma que os pais estão recetivos:

(...) é assim, pela conversa que eu tenho, pela experiência com esta turma eles gostam das A.E.C. e acham que os miúdos até têm uma boa recetividade porque quando fazem uma coisa diferente eles próprios por iniciativa transmitem aos pais “olha fiz isto, foi muito giro. Podíamos repetir em casa” Pergunta crucial dos pais “mas foi com a professora Sara ou ...”, ao que eles respondem “Não, foi na A.E.C. de x”. Ou seja, os pais veem as A.E.C. com bons olhos. (anexo 14, p. 332, S18)

Sobre a *articulação*, em termos globais, entre professor titular de turma e professor A.E.C., resulta uma partilha e troca de informação, aliada a uma visão servil da disciplina A.E.C. Ensino de Música, sendo que pelo referenciado a preocupação pela articulação deve partir do docente A.E.C. O facto do docente titular de turma encarar o especialista com pouca seriedade, compromete a *articulação*. Por último, a falta de tempo quer do professor titular de turma, quer a rotatividade entre escolas dos professores A.E.C., conduzem a conversas *informais* contrariamente ao previsto pela Tutela, onde se efetiva a *articulação* possível.

Relativamente à *articulação*, Matilde aborda a questão de uma forma global, referindo, por um lado, que existem docentes titulares de turma, seus colegas de profissão, que encaram estas atividades e os seus professores com pouca seriedade, o que se repercute na forma como articulam. Por outro lado, refere que há alguns docentes A.E.C. que se preocupam em abordar o professor titular de turma, e define a *articulação* pela troca de conhecimentos, partilha de estratégias e poder trabalhar um tema de forma transversal nas diferentes áreas “há professores que se preocupam “Olha e tu estás a trabalhar o quê? Se calhar vou fazer um trabalho sobre esse tema” (anexo 14, p. 332, M33). A professora Andreia vê a articulação como uma troca de informação e trabalho em conjunto que vai muito mais além do que uma mera troca acerca do comportamento da turma, mas que perpassa pelo desenvolvimento da mesma temática por parte do docente titular de turma e do professor A.E.C. Esta docente demonstra também uma visão subsidiária da área da Expressão Musical ou do Ensino da Música em relação com as demais (anexo 14, p. 332, A3, A6). Sara refere que a articulação que se realiza é *informal* e nos intervalos, por duas ordens de razão: a primeira, é que existe uma escassez de tempo da parte dos docentes titulares de turma para realizar reuniões formais, e a segunda razão, os docentes das A.E.C. lecionam em várias escolas. Contudo, para esta docente, articular com as A.E.C. é ter uma extensão de qualquer atividade desenvolvida em horário curricular e servir os propósitos curriculares pois...

(...) nós não temos reuniões formais que é aquilo que nos exigem, nós articulamos muito nos intervalos. Olha eu gostava que tu fizesses isto porque estou a dar e tu tens mais jeito; olha era giro, vou explorar este tema, que na tua A.E.C. também me ajudasses e fizesses”. E o que nos pedem e nos exigem é que a gente formalize isso constantemente em papéis. E nós não temos tempo para isso, nem nós nem

vocês porque também andam sempre a saltitar de uma escola para a outra. Mas existe a articulação (...) como conversa de intervalo. (anexo 14, p. 332, S17)

No enquadramento do 1º Ciclo, porque é que a música tem de surgir como um auxiliar, complemento ou servidor de, e não como uma área em si com conteúdos e metodologias próprios? Embora esta articulação informal exista, cumpre os objetivos pedagógicos? Voltamos a questionar, de quem é a responsabilidade da articulação, dos professores das A.E.C. ou do professor titular de turma?

IV.1.3. Ensino em parceria

Dos dados provindos das entrevistas às professoras titulares de turma, no âmbito do tema ensino em parceria, emergem os códigos *colaboração*, *aprendizagem*, *expectativa* e *sugestões*.

Perante a possibilidade de realizar o ensino de Expressão musical em parceria, e acerca do trabalho em *colaboração*, Matilde refere que gosta de trabalhar em conjunto com outros docentes independentemente da área. Vê como uma oportunidade de *aprendizagem* quer a nível pessoal quer dos seus alunos. No entanto, refere:

“(...) música não sei tocar nenhum instrumento. Por isso também acho que é importante a nível pessoal, porque me vai enriquecer e de certeza que vou aprender muito contigo, mas também para os alunos. Acho que eles só têm a ganhar com isso” (anexo 14, p. 334, M38). “O trabalho colaborativo parte do pressuposto que são duas pessoas a trabalharem para o mesmo fim. Não é uma a trabalhar e a outra a ir de arrasto.” (anexo 14, p. 334, M38).

Por seu turno, Andreia refere a reciprocidade e o apoio “como é que podemos trabalhar? Trabalhamos em conjunto. Eu apoio-te a ti, tu apoias-me a mim” (anexo 14, p. 334, A14). Pré-visualiza esta experiência como uma mais-valia para a educação global dos alunos, pensa que o que poderá correr menos bem será o comportamento da turma e, portanto, demonstra a sua apreensão:

(...) o que pode correr mal, tu sabes como a turma é, não é? Esta turma é bastante complicada em termos de comportamento e em estou assim um bocadinho apreensiva em relação a isso. Mas como tu já lhes dás aulas e corre muito bem, portanto acho que não vai haver problema nesse aspeto. (anexo 14, p. 333, A11)

Sara, assim como Matilde e Andreia, refere a troca de conhecimentos e a oportunidade de *aprendizagem* mútua. Salienta um aspeto importante, a partilha de um espaço por professores de áreas diferentes exige respeito pelo espaço individual, porque:

(...) para mim o trabalho colaborativo é uma mais-valia, porque eu aprendo coisas contigo, tu aprendes coisas comigo, eu tenho uma maneira diferente de trabalhar, tu tens outra maneira diferente de trabalhar e estarmos a fazer isso em conjunto, numa turma, num espaço durante x tempo, é bom para eles porque veem dois professores a relacionar-se de áreas totalmente diferentes. E vão ver que é preciso saber respeitar o espaço de cada um e acho que só traz vantagens para qualquer pessoa. Eles são os principais beneficiados. (anexo 14, p. 331, S14)

Na opinião da docente, o trabalho colaborativo pode desenvolver-se partindo da elaboração da planificação prévia, mas necessitará de afinações após a primeira aplicação:

exatamente as trocas, eles vendo a dinâmica claro que partimos da planificação fora da sala de aula. Uma coisa é nós idealizarmos no papel, outra coisa é passarmos daquilo que idealizamos para a experiência da sala de aula com 23, 24 crianças diferentes, com expectativas diferentes, com modos de estar completamente diferentes e tentarmos implementar um bocadinho aquilo que tínhamos. E grande parte das vezes nunca sai como nós esperamos. (anexo 14, p. 331, S14)

Como *expectativas*, Sara refere que os alunos vão surpreender, no entanto, está apreensiva no que diz respeito ao relacionamento dos alunos com duas professoras pois:

oh pá, eu para já estou com imensa expectativa porque quero ver como é que eles se relacionam, estou muito curiosa para ver como é que a turma se relaciona comigo e contigo ao mesmo tempo. Uma coisa é quando eles estão comigo e outra coisa é quando eles estão com o professor A.E.C. Agora quero ver qual vai ser a reação deles quando estivermos as duas. Depois, oh pá, eu acho que eles se vão portar muito bem, claro que vai haver aqui um ou outro engraçadinho que vai tentar dar o ar de sua graça para ver qual de nós manda mais. (anexo 14, p. 332, S16)

Ao nível das *sugestões* para o desenvolvimento do ensino em parceria, Matilde aponta que se deve incidir no diálogo e na troca de ideias, na aprendizagem e no auxílio mútuos e demonstra em como tudo isto se torna uma mais-valia para os alunos. Refere

que mais importante do que o trabalho docente, é a construção de um projeto a pensar nos alunos. Por isso, acrescenta:

sei lá. As sugestões são isso que temos feito até agora. Eu tenho uma ideia, transmito essa ideia, tu tens uma ideia, transmites e vamos aqui trocando. Acho que é por aí. Acho também que é realmente importante pensarmos, pensares que não estás sozinha e que podes contar connosco, comigo e com a Sara, estamos cá. (anexo 14, p. 335, M42 e 43)

Andreia e Sara, embora com pontos de vista diferentes, relegam na professora A.E.C./investigadora a iniciação da parceria pois como sintetiza Andreia: “consoante vão surgindo vamos falando. Tens tudo tão organizado” (anexo 14, p. 334, A12) e Andreia não deixou de mencionar que dada a novidade do projeto este iria exigir-lhe tempo de adaptação porque “essas dúvidas todas temos, isto é novo. Nunca trabalhei assim. Mas com o tempo vamo-nos adaptando” (anexo 14, p. 333, A10). Sara explica que a professora A.E.C./investigadora foi quem propôs o projeto e possui a formação, e por essa razão deve ser ela a iniciar os trabalhos, guiar a titular de turma e integrá-la, sendo que refere que os alunos vão gostar do projeto:

(...) acho que tu deves assegurar a aula e nós vamo-nos integrando aos pouquinhos. Os teus pedidos de ajuda, dizer” olha vejam como eu e a professora vamos fazer”. Ou seja, guiar-nos de certa forma para atingir o teu objetivo para aquela aula, uma vez que nós não temos qualquer formação musical. Acho que é muito por esse aspeto (anexo 14, p. 335, S22).

Dos dados provindos das entrevistas dos alunos, no âmbito do tema ensino em parceria, emergem os códigos *expectativa*, *aprendizagem* e *comportamento*.

Como *expectativa*, os alunos das três turmas antecipam o ensino em parceira demonstrando crenças positivas refletidas nas expressões “fixe e divertida” (anexo 15, p. 338, D16, D18, G22), “era espetacular” (anexo 15, p. 339, J21) e “aprender muito e correr tudo bem” (anexo 15, p. 338, D17).

As *expectativas* relativas à *aprendizagem* são apresentadas pelas turmas D e G, como aprender um maior volume de temas musicais e com maior rapidez: “penso que ia ser boa, também para nós aprendermos um pouco mais de música” (anexo 15, p. 339, G24), “ia ser boa porque nós íamos ter duas professoras e iríamos fazer as coisas mais rápido” (anexo 15, p. 338, D19), “eu acho que nós tínhamos mais exemplos e

aprendíamos mais” (anexo 15, p. 339, D20), e porque seria “muito divertido porque podemos juntar as nossas professoras e aprendemos mais (...) em menos tempo” (anexo 15, p. 339, D21), “e era muito fixe porque aprendíamos matemática musical” (anexo 15, p. 339, D22).

O *comportamento* surge como um ponto menos positivo na turma D, pois poderia existir barulho, uma vez que “falam muito em todas as aulas” (anexo 15, p. 339, D23), e alguns alunos poderão estar na “brincadeira, baloiçar na cadeira e fazer desenhos” (Anexo 15, p. 339, D24). Alguns alunos das turmas G e J corroboram estes receios (Anexo 15, p. 339, G32, G33, G34, G35, J23; p. 338, J16, J17).

Em jeito de síntese:

(...) nós supostamente quando estamos na plástica da professora Sara, a professora põe-nos música, mas a professora Sara esteve a explicar que a partir de agora não vai ser só as Expressões e isso. Agora também vai ser música e eu acho que essa estratégia, vai ser fixe. (anexo 15, p. 339, G36), pois “(...) vai ser mesmo a música trabalhada com a professora de música e com ela”. (anexo 15, p. 340, G38)

IV.2. Avaliação intermédia

Para a realização da avaliação intermédia, foram aplicados questionários com questões abertas às professoras titulares de turma, à coordenadora de escola, aos alunos, e um questionário com respostas abertas e fechadas aos encarregados de educação.

Decorrente das preocupações demonstradas pelos alunos no questionário de respostas abertas, entendeu-se elaborar um questionário com respostas fechadas, de modo a aferir as suas perceções.

Pretendeu-se perceber de que modo o projeto “Abraçar a Arte” é percecionado por todos os agentes educativos, abrindo um espaço para o diálogo a partir das respostas aos questionários, investigando sugestões de melhoria e indo ao encontro das necessidades verificadas. Recorreu-se a métodos qualitativos apoiados em métodos quantitativos.

No sentido de expor os resultados qualitativos, e partindo da análise temática, iremos ter como principais temas o ensino de Expressão Musical em parceria, A.E.C. Ensino de Música e apresentações públicas, que surgem nos subtítulos e cujos códigos são salientados a *itálico*. Apresentamos o mapa temático na figura 12.

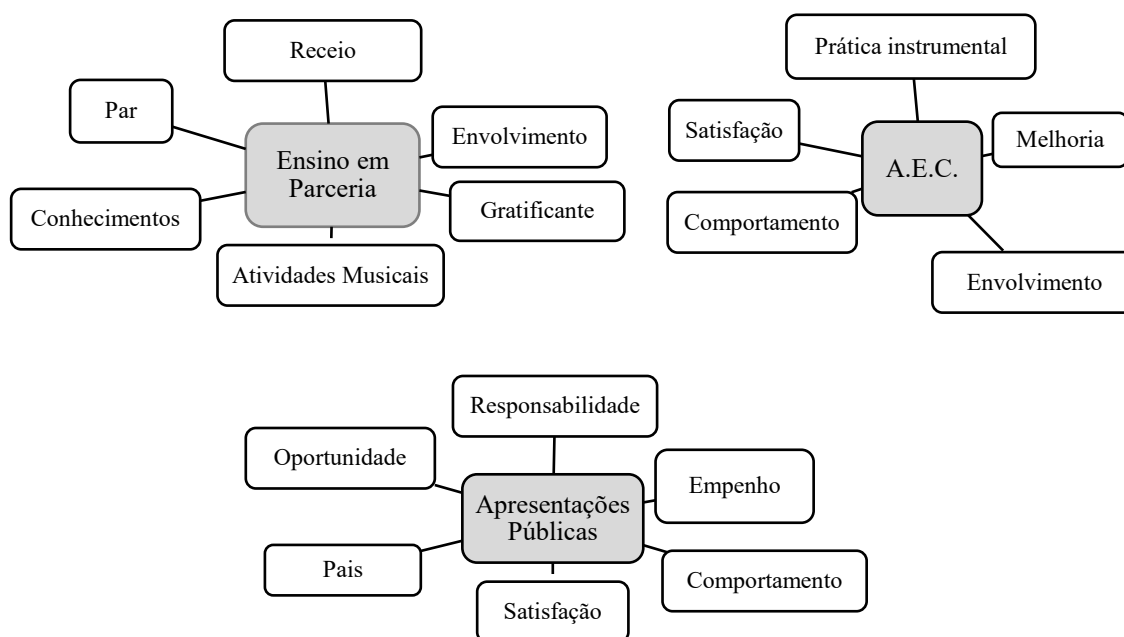


Figura 12. Mapas temáticos e códigos providos dos questionários com questões abertas aos alunos, às professoras titulares de turma, coordenadora de escola e pais.

IV.2.1. Ensino em parceria

As professoras titulares de turma caracterizaram o ensino em parceria como uma experiência *gratificante* (anexo 17, p. 350, S1) que lhes tem trazido outras formas de abordar a Expressão Musical para lá do que habitualmente fariam se estivessem sozinhas a lecionar a disciplina curricular (anexo 17, p. 350, S4). Decorreu com normalidade (anexo 17, p. 350, M1) e uma das docentes refere que inicialmente sentiu um pouco de *receio* (anexo 17, p. 350, M1), sentimento partilhado por mim, professora A.E.C./investigadora, pois em janeiro “bati às portas” das salas das docentes titulares de turma e pedi para entrar. Encontrei uma porta aberta e fui recebida com muita generosidade e expectativa. Nas primeiras aulas sentia-me muito ansiosa, não sabia muito bem como me integrar num tempo e num espaço que pertencia a outra profissional e que ambas iríamos partilhar este tempo e este espaço agora comum (Diário de bordo, 10/01/2017).

Analizados os dados, verifica-se que as docentes Matilde e Sara apontam como pontos fortes “permite-me adquirir novos *conhecimentos* numa área que não domino” (anexo 17, p. 350, S2) e sendo auxiliadas pela professora A.E.C./investigadora, conseguem ultrapassar o “bicho-papão” da música (anexo 17, p. 350, M1), conhecendo

novas facetas dos alunos (anexo 17, p. 350, S2), quer seja pela sua reação perante outro professor, quer seja porque os alunos se apercebem das aprendizagens das professoras titulares de turma. Assim, um aluno afirma que “eu já sei porque é que a professora Sara sabe isto do compasso quaternário; é porque antes desta aula começar a professora Ana ensinou à professora Sara, para ela nos ensinar a nós” (Diário de bordo, 2017).

Estando a planificação das sessões a cargo da docente A.E.C./investigadora, são realizadas adequações de sessão para sessão mediante sugestões da equipa no final de cada sessão (anexo 17, p. 350, S3). O tema basilar, música tradicional portuguesa foi escolhido em conjunto e a partir do qual são abordados os conteúdos e trabalhadas as competências musicais em parceria (Diário de bordo, 2017). Verifica-se pela perspectiva dos alunos da turma G que “o que corre bem nas aulas de sexta-feira é a viagem pelo mundo na zona Norte, Centro e Sul” (Diário de bordo, 2017) e “(...) os instrumentos das regiões” (anexo 16, p. 342, Alunos, Turma G, D, J). Verifica-se, assim, que reconhecem o cerne do projeto, que parte da abordagem dos conteúdos curriculares através de uma viagem cultural pelo nosso país, sendo que a docente Andreia da turma J refere que “os alunos demonstram maior motivação e interesse pela cultura musical” (anexo 17, p. 350, A1). Os alunos da turma D e G referem com frequência que as sessões decorrem com normalidade, lendo-se como resposta ao questionário a expressão “corre tudo bem” (anexo 16, p. 342, Alunos, G.C, M., A., T.G., F., L1, L.2, H., C.C., J., I.M., A1., T. & A.C., F., G., M., M.R., M.J., C.C., D.S., C., L.N., R.). Na turma J, esta questão é reforçada pelos alunos, onde o seu comportamento é adequado pois “o que corre bem é quando nos portamos bem (...)” (anexo 16, p. 343, Turma J, D).

Os alunos das turmas D e G reconhecem a existência do *par* pedagógico porque “com as professoras corre tudo bem” (anexo 16, p. 344, Turmas J e G, alunos G.), com a sua forma de ensinar (anexo 16, p. 342, Turma G, S.) e a sua dedicação (anexo 16, p. 342, Turma G, C.). Os alunos da turma D reforçam esta questão do *par* pedagógico, afirmando que “o que corre bem é que a professora Ana e a professora Matilde ensinam muitos instrumentos” (anexo 16, p. 343, Turma D, A.F.), demonstrando satisfação por este facto pois “(...) fazemos coisas fixas e eu gosto muito e também gosto de fazer com as duas professoras” (anexo 16, p. 343, Turma D, M.). Os alunos da turma G observam que têm um espaço para “falar das nossas dificuldades de aprender” (anexo 16, p. 343, Turma G, K.) podendo aprender (anexo 16, p. 342, Turma G, D.S.), “(...) cada vez mais e aprendemos coisas novas” (anexo 16, p. 342, Turma G, C.). Não esquecem de trazer o

material necessário para a aula (anexo 16, p. 342, Turma G, L.N.), o que por vezes não se verifica na turma D. Como assegura a professora Matilde “os alunos colaboram (...) e nem sempre trazem o material solicitado” (anexo 17, p. 350, M2). E lidas as respostas dos pais ao questionário com questões abertas observamos que “terem estas aulas em conjunto também os mantem mais unidos como colegas [referem-se às professoras]” (anexo 17, p. 351, Turma J, 5) e “(...) ajudam na responsabilidade e importância que o trabalho que estão a fazer tem” (anexo 17, p. 351, Turma D, 7). Assim, há um envolvimento dos alunos pois uma “educanda frequenta as aulas com grande satisfação e entusiasmo (anexo 17, p. 351, Turma G, 4).

As três turmas abordam o desenvolvimento de *atividades musicais*, como cantar (anexo 16, p. 343, Turma J, G.,T.), tocar flauta (anexo 16, p. 343-344, Turma G, K., D.F.), porque “o que corre bem é nós entendermos as coisas que são dadas” (anexo 16, p. 343, Turma G, M.C.). Para além disto, foi realizada uma atividade de movimento (Diário de bordo, 2017) e os alunos salientam a importância da “participação, organização e trabalho em equipa” (anexo 16, p. 342, turma D, GR; p. 343, J.N., M.I., A.), através da prática musical conjunta, sendo uma oportunidade para “(...) soltar a minha criatividade” (anexo 16, p. 342, Turma D, T.).

No sentido de avaliar o grau de satisfação com o ensino em parceria pelos alunos, através da aplicação de um questionário (anexo 7, p. 297), foram colocadas as seguintes questões:

- Q1: satisfação com o ensino ministrado por duas docentes;
- Q2: satisfação com os conteúdos lecionados;
- Q3: avaliação do comportamento global da turma.

Os resultados são apresentados na tabela 4, com a média de respostas a cada questão indicando assim o grau de satisfação.

Tabela 4.
Ensino em parceria – alunos.

Ensino em parceria			
Questões	Q1	Q2	Q3
Média das respostas	1.0	1.2	1.8
N	60	60	60
σ	0	0.37	0.52
Média σ	0.42		

As respostas traduzem-se em 1 - muito satisfeito, 2 - medianamente satisfeito e 3 - pouco satisfeito. Podemos verificar que, globalmente, a média das respostas se situa entre 1.0 e 1.8, o que significa que os alunos estão muito satisfeitos com o ensino em parceria. Particularizando, demonstram satisfação pela lecionação das duas docentes (1.0) e com os conteúdos abordados (1.2). No entanto, no que diz respeito ao seu comportamento este é um fator a melhorar, pois 1.8 aproxima-se do grau de medianamente satisfeito. Este dado é reforçado pelo desvio padrão nesta questão (Q3), que nos indica uma maior dispersão (0.52), valor este que se encontra acima da média global dos desvios padrões obtidos nas questões (0.42).

Ainda assim, Luz, a coordenadora de escola afirma que “nos corredores ouve-se mais música. Ouve-se exercícios rítmicos e percebe-se que os alunos se esforçam, cooperam, permanecendo atentos, participativos e mais tempo na realização de uma tarefa” (anexo 16, p. 342, L1). Tal traduz um *envolvimento* dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Como pontos a melhorar, a professora Matilde refere a planificação (anexo 17, p. 350, M4) e a docente Sara refere “aliviar a pressão” (anexo 17, p. 350, S4). A turma D centra-se fundamentalmente nas questões comportamentais, nomeadamente “podia melhorar o silêncio” (anexo 16, p. 344, Turma D, M., T., G.R.) ou não falar (anexo 17, p. 344, Turma D, G.L., L., M.I., A.). Existe uma outra sugestão que aponta para uma maior complexidade na prática instrumental onde “podíamos juntar uma banda de flautas e outros instrumentos” (anexo 16, p. 344, Turma D, M.). As turmas D e G sugerem que se deveria modificar o momento de transição entre a professora titular de turma e professora A.E.C./investigadora pois “poderia melhorar o barulho de quando a professora Ana entra” (anexo 16, p. 344, Turma G, M. J.), deveríamos estar em silêncio (anexo 16, p. 344, Turma D, I.), sendo que na turma G alguns alunos referem também “não falar todos ao mesmo tempo” (anexo 16, p. 343, Turma G, L.O., L., M.C.). Os aspetos musicais merecem destaque na turma G, onde deveria melhorar a canção da peça de teatro (anexo 16, p. 344, I.) e os erros de execução da flauta de bisel (anexo 16, p. 344, Turma G, K., N., G., D.F., C., R.). Outros alunos referem que “não há nada para melhorar” (anexo 16, p. 344, Turma G, D.S., L.N., S.; Turma D, G.C., H., T.G., C.C.); no entanto, outros frisam que “o que podia melhorar é aprender” (anexo 16, p. 344, Turma G, M.) com “o silêncio e dedicação de nós alunos” (anexo 16, p. 344, Turma G, M.). Nesta linha, um encarregado

de educação considera “que a música deve fazer parte do currículo escolar de forma obrigatória” (anexo 17, p. 351, Turma G 10) e outro sugere que “no contexto musical talvez pudessem enquadrar um jogo musical que enquadra a criatividade, a exploração e a improvisação musical ao aluno” (anexo 17, p. 351, Turma D 13).

Foi realizada uma avaliação pedagógica com duas componentes, escrita e prática. Os níveis obtidos expressam-se de 0 a 5 valores em que 0 - é muito fraco, 1 - fraco, 2 -insuficiente, 3 - suficiente, 4 - bom e 5 - muito bom. Na tabela 5 apresentam-se os resultados médios obtidos nas três turmas.

Tabela 5.
Resultados da avaliação pedagógica.

	Teste escrito	Teste prático
Média de respostas	3.28	3.43
N	60	60
σ	0.94	0.79
Média σ	0.87	

Podemos verificar que foram avaliados 60 alunos e a média dos testes na componente escrita é de 3.28 e na componente prática é de 3.43. Ambas se encontram num nível médio de suficiente de acordo com o regulamento de avaliação do Agrupamento, sendo que a prática supera a componente escrita em 0.15. O desvio padrão informa uma elevada dispersão dos níveis obtidos na componente escrita (0.94) e na componente prática (0.79), sendo que esta última se encontra num valor abaixo do desvio padrão médio (0.87).

IV.2.2. Atividade de Enriquecimento Curricular

Relativamente à A.E.C. Ensino de Música, a professora titular de turma Matilde denotou uma *melhoria* e afirma que “os alunos melhoraram bastante o seu desempenho musical” (anexo 17, p. 350, M8).

Pela minha experiência e vivência enquanto docente em A.E.C. e na inexistência deste projeto, nunca se conseguiria o mesmo processo e os mesmos resultados (do Diário de bordo), porque como salientou a docente titular de turma Sara “as A.E.C. seriam muito mais frutíferas com a introdução destes projetos” (anexo 17, p. 350, S7).

Os alunos das três turmas referem que de uma forma global “corre bem” (anexo 16, p. 344, J.N, D, G.P., L, LC, A., R., D.S., D1, M.R., T.G., S., L., H., A.F.), porque “tocamos instrumentos” (anexo 16, p. 344, J.C., D., T., L., S., M.A.). Um aluno da turma D referencia que existiu uma *melhoria* na execução de flauta de bisel, dado que “todos os meus colegas conseguiram melhorar a flauta” (anexo 16, p. 344, M.), uma redução dos erros (anexo 16, p. 345, Turma D, A.C.) e menos guinchos (anexo 16, p. 345, Turma D, J.). Expressam o seu gosto e preferência pela execução da flauta de bisel tocando em conjunto (anexo 16, p. 344, Turma D, G.L.), destacando os ensaios (anexo 16, p. 345, G.C., L.). A flauta de bisel surge enquanto instrumento individual de estudo (anexo 16, p. 345, M., A., S.M., T., F.) e onde “corre bem porque ouvimos sempre a opinião dos outros” (anexo 16, p. 345, Turma D, C.D.). Os pais relatam uma *satisfação* pela prática musical o que “revela uma forma diferente de sentir a música, está muitas vezes a trautear canções, toca flauta várias vezes e está mais atento quando ouve músicas em geral” (anexo 17, p. 351, A.E.C., Turma G, 7). “O ensino de música ajudou-o a ficar mais concentrado e responsável pelo bom trabalho que tem de desempenhar” (anexo 17, p. 351, A.E.C., Turma D, 7), e “está aprendendo novos instrumentos e desenvolvendo a performance musical” (anexo 17, p. 351, A.E.C., Turma J, 8).

A turma G menciona como ponto forte o seu *comportamento* (anexo 16, p. 344, L. L.O., L.C., M.R., M. & D.S.), a boa execução na flauta da escala de dó M e das notas musicais (anexo 16, p. 344, K., L., D.F., L.N., M.) pois “é nós entendermos as notas da flauta” (anexo 16, p. 344, M. C.) e “(...) é que eu já não me perco na música das flautas” (anexo 16, p. 344, R.). Na turma J, os alunos referem que nas A.E.C. realizam uma *prática instrumental* adequada e satisfatória porque o que corre bem “é quando tocamos bem os instrumentos musicais e quando tocamos perfeitamente” (anexo 16, p. 344, D.).

No sentido de avaliar o grau de satisfação com a prática instrumental em conjunto pelos alunos, através da aplicação de um questionário (anexo 7, p. 297), foram colocadas as seguintes questões:

- Q1: satisfação com o ensino em A.E.C.;
- Q2: satisfação com os conteúdos lecionados;
- Q3: avaliação do comportamento global da turma.

Os resultados são apresentados na tabela 6, com a média de respostas a cada questão, indicando assim o grau de satisfação. As respostas traduzem-se em 1 - muito satisfeito, 2 - medianamente satisfeito e 3 - pouco satisfeito.

Tabela 6.

Prática instrumental em A.E.C. Ensino de Música.

Questões	A.E.C.		
	Q1	Q2	Q3
Média das respostas	1.1	1.2	1.7
N	60	60	59
σ	0.25	0.37	0.55
Média σ	0.42		

Podemos verificar que, globalmente a média das respostas se situa entre 1.1 e 1.7, o que significa que os alunos estão muito satisfeitos com a *prática instrumental* em conjunto em A.E.C., estão muito satisfeitos com o ensino (1.1) e com os conteúdos (1.1). No entanto, no que diz respeito ao seu *comportamento*, este é um fator a melhorar pois 1.7 aproxima-se do grau de medianamente satisfeito. O comportamento em A.E.C. é avaliado como sendo um pouco melhor do que em parceria, de 1.7 comparado a 1.8. Este dado é reforçado pelo desvio padrão nesta questão (Q3), que nos indica uma maior dispersão nas respostas (0.55), valor este que se encontra acima da média global dos desvios padrões obtidos (0.42).

Relativamente aos pontos menos fortes, a professora A.E.C./investigadora referencia a atitude inicial dos alunos das turmas D e G no grupo de flautas onde demonstravam pouco empenho, desvalorizando o trabalho e o interesse pela atividade, reflexo da vivência habitual nas A.E.C. A turma J por seu turno agarrou a ideia do grupo Orff desde a primeira hora e trabalhou de uma forma empenhada (do Diário de bordo, 2017).

Em termos atitudinais, a grande mudança verificou-se com a intensificação dos ensaios de flauta, a aproximação das datas de apresentação ao público e a avaliação prática de flauta na presença das docentes titulares de turma e professora A.E.C./investigadora. As professoras titulares de turma, Matilde, Sara e Andreia não registaram pontos fracos e a docente Andreia refere que considera “o ensino da música

muito importante porque desenvolve a audição, a concentração e o ritmo” (anexo 17, p. 350, A2).

Nesta linha, a coordenadora de escola conclui que “quando entramos nas salas onde decorre A.E.C. Ensino de Música, os alunos fazem-nos sentir que estamos a interromper uma aula” (anexo 16, p. 342, L2) inferindo-se que existe um *envolvimento* dos alunos.

IV.2.3. Apresentações públicas

Foram realizadas duas apresentações públicas, uma na escola da peça dramático musical “*O Sr. Do Seu Nariz*”, e outra, uma apresentação dos grupos instrumentais nos Paços do Concelho na cerimónia solene de entrega de diplomas do Agrupamento. Apresentam-se os seguintes dados:

As professoras titulares de turma referem que a apresentação da peça à escola correu muito bem, demonstrando surpresa pelo *empenho* das três turmas, excedendo as suas expectativas (anexo 17, p. 350, A4, M12, S11). A coordenadora de escola salientou a responsabilidade, o *empenho* e a *satisfação* dos alunos (anexo 16, p. 342, L3), o que nas palavras de uma aluna podemos ler que as apresentações “correram as duas bem, gostei quando tocamos flauta, quando tocaram xilofone e os instrumentos” (anexo 16, p. 346, Turma D, A.). Matilde refere que “o facto de construírem (refere-se aos alunos) uma parte do guião suscita maior interesse” (anexo 17, p. 350, M13), não obstante a falta de tempo, a escassez de ensaios (anexo 17, p. 350, A4) e por isso estes terem “sido um pouco complicados” (anexo 17, p. 350, S12). O *empenho* é salientado “na apresentação do *Sr. do seu Nariz*, correu bem o nosso empenho” (anexo 16, p. 347, Turma G, M.). A coordenadora de escola remata que “os alunos das outras turmas questionaram porque não iam também fazer uma apresentação, o que revela o sucesso do trabalho realizado pelos colegas” (anexo 16, p. 342, L3).

No sentido de avaliar o grau de *satisfação* com as apresentações públicas, os alunos responderam a um questionário (anexo 7, p. 297), com as seguintes questões:

- Q1: satisfação com a apresentação do “*Sr. do Seu Nariz*” na Escola;
- Q2: satisfação com a apresentação nos Paços do Concelho;
- Q3: satisfação com comportamento global da turma nos ensaios.

Os resultados são apresentados na tabela 7, com a média de respostas a cada questão indicando assim o grau de satisfação.

Tabela 7.
Apresentações públicas

Questões	Apresentações		
	Q1	Q2	Q3
Média das respostas	1.2	1.2	1.6
N	60	60	60
σ	0.55	0.54	0.82
Média σ	0.42		

As respostas traduzem-se em 1 - muito satisfeito, 2 - medianamente satisfeito e 3 - pouco satisfeito. Podemos verificar que, globalmente, as médias das respostas se situam entre 1.2 e 1.6, o que significa que os alunos estão muito satisfeitos com as apresentações públicas do seu trabalho. Quer seja na escola ou nos Paços do Concelho, a média de respostas foi igual (1.2) e o comportamento nos ensaios foi melhor (1.6), comparativamente ao ensino em parceria (1.8) e em A.E.C. (1.7). Este dado é reforçado pelo desvio padrão nesta questão (Q3), que nos indica uma maior dispersão nas respostas (0.82), valor este que se encontra acima da média global dos desvios padrões obtidos (0.42).

Estes dados são reforçados pelas três turmas D, G e J, quando declaram que as apresentações correram bem (anexo 16, p. 347, Turma J, D., T., G., A., Turma G, LO., L., I., M., M.J., Turma D, M., GL., CC., CD., A., CO., S., M.), com bom *comportamento* “que ninguém se portou mal e tocou sem dificuldades” (anexo 16, p. 347, G.L.) e em conjunto (anexo 16, p. 347, Turma J, D.). Referem ainda o facto de dois alunos estarem engraçados com as roupas que usaram para o desempenho do papel de personagens (anexo 16, p. 347, Turma D, TB.), de desempenharem este papel com gestos (anexo 16, p. 347, Turma D, L.), e de uma forma global, o seu gosto por participar nestes eventos.

Relativamente à cerimónia solene de entrega de diplomas, a professora titular de turma Matilde e a coordenadora de escola estiveram presentes, e referem que os alunos se apresentaram com *responsabilidade*, estando atentos a todas as indicações da professora A.E.C./investigadora (anexo 16, p. 342, L3). Para mim, enquanto

docente/investigadora, foi um fervilhar de emoções pois de repente deixamos os exercícios da sala de aula, os ensaios em conjunto no nosso espaço que é a escola, para um espaço de relevo para a comunidade – os Paços do Concelho. Era imperativo que a apresentação decorresse bem por toda a envolvimento. E na verdade, para crianças tão pequenas a fazer algo tão complexo, especialmente o grupo de flautas de bisel, foi uma grande aposta. Em termos musicais, embora que na escola a interpretação tivesse sido bastante melhor, mesmo assim foi bastante positiva, uma vez que não se realizou um ensaio prévio no local e os alunos sentiram no momento de execução a diferença acústica da sala (do Diário de bordo).

Acerca da percepção dos *pais*, pelo olhar das professoras titulares de turma, estes encontram-se satisfeitos (anexo 17, p. 350, A3), com opiniões favoráveis à participação dos educandos nos eventos (anexo 17, p. 350, M10), colaboradores, mas também hesitantes (anexo 17, p. 350, S8, S9). Uma encarregada de educação comentou com a docente Matilde em que “(...) acha que são projetos a mais e que prejudica o cumprimento da planificação” (anexo 17, p. 350, M11). Os alunos afirmam que os pais demonstram *satisfação*, uma vez que referiram ter gostado da apresentação (anexo 16, p. 347, turma G., LO., J.K., F., I., M., MJ., D.F., D.S, M.C., Turma D, M.C., G.L., A., S., M.) embora que alguns alunos afirmem que os pais não se pronunciaram (anexo 16, p. 347, Turma G, N., G., Turma D, CC.,CD., AC., TB., TG., CO.,T., F., GR., H., AC.). Os pais relatam, através do questionário com questões abertas, a *satisfação* e a emoção por ver os filhos a tocar para tanta gente (anexo 17, p. 352, Turma J, 7), considerando “importante a participação em eventos semelhantes, os alunos sentem que trabalham para a concretização de um objetivo- espetáculo aberto à comunidade (anexo 17, p. 352, Turma G, 6) e “(...) porque as crianças viram o trabalho que têm feito ser reconhecido e os pais tiveram oportunidade de ver esse trabalho” (anexo 17, p. 352, Turma D, 7).

Como sugestões de melhoria, a professora titular de turma Matilde sugere “que só temos de continuar”, mas reforça ser necessário alguns alunos praticarem mais, pois apresentam dificuldades (anexo 17, p. 350, M14, M15). Os alunos apontam como melhoria questões relacionadas com o *comportamento*, concentração e ansiedade (anexo 16, p. 347, Turma J D3, Turma G I.).

IV.2.4. “Abraçar a Arte”

No sentido de avaliar o grau de *satisfação* com o projeto “Abraçar a Arte”, os alunos responderam no questionário (anexo 7, p. 297) à questão:

- Q1: satisfação global com o projeto “Abraçar a Arte”.

Os resultados são apresentados na tabela 8, com a média de respostas à questão indicando assim o grau de satisfação.

Tabela 8.
Abraçar a Arte

Abraçar a Arte	
Questões	Q1
Média das respostas	1.1
N	60
σ	0.29
Média σ	0.42

As respostas traduzem-se em 1 - muito satisfeito, 2 - medianamente satisfeito e 3 - pouco satisfeito. Podemos verificar que, globalmente, as médias das respostas se situam em 1.1, o que significa que os alunos estão muito satisfeitos com o projeto “Abraçar a Arte”. Este dado é reforçado pelo desvio padrão nesta questão (0.29), que nos indica uma baixa dispersão nas respostas e que se encontra abaixo da média global do desvio padrão obtido (0.42).

Para aferir as percepções dos encarregados pré-intervenção relativas às A.E.C. Ensino de Música assim como ao ensino em parceria, A.E.C. durante a intervenção e apresentações públicas, foi-lhes solicitado que respondessem a um questionário com questões abertas e fechadas (anexo 7, p. 295). As respostas exprimiam-se em sim ou não, no que diz respeito ao conhecimento do ensino em parceria, conhecimento de grupo instrumental em A.E.C. e à sua presença na apresentação pública. No que diz respeito às respostas onde se pretendia aferir o grau de importância e as atitudes relativamente ao ensino em parceria, à A.E.C. Ensino de Música no decurso desta intervenção e às apresentações públicas, as respostas foram dadas numa escala de tipo *Likert* de nada importante a muito importante.

Foram colocadas as seguintes perguntas sobre o ensino em parceria:

- Q1: Conhecimento da realização do ensino em parceria;
- Q2: Importância desta parceria;
- Q3: Importância dos trabalhos de casa realizados;
- Q4: Importância das A.E.C. Ensino de Música pré-intervenção;
- Q5: Conhecimento da existência de um grupo instrumental flauta/Orff;
- Q6: Importância da A.E.C. Ensino de Música com este projeto;
- Q7: Importância da apresentação pública;
- Q8: Presença ou ausência na apresentação pública.

Na tabela 9 apresentam-se os resultados. Responderam ao questionário 38 encarregados de educação, sendo que no que concerne à importância da apresentação pública apenas responderam 27. Todos reconhecem a existência do ensino em parceria (Q1) e dos grupos instrumentais em A.E.C. (Q5). Confirmaram a sua presença na apresentação pública o que nos é revelado pelos dados cuja média de respostas se traduz em um (1).

Tabela 9.

Percepções dos encarregados de educação acerca do projeto.

	Parceria		AEC antes		AEC Abraçar Arte		Apresentações	
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Média de respostas	1	3	3	3	1	3	1	3
N	38	38	38	38	38	38	38	27
σ	0.21	0.93	0.52	0.63	0.34	0.50	0.48	1.52
Média σ	0.64							

No que respeita ao grau de importância do ensino em parceria e dos trabalhos de casa neste âmbito, os encarregados de educação consideram importante (média de respostas 3), assim como as apresentações públicas. Relativamente à A.E.C., independentemente da intervenção do projeto “Abraçar a Arte”, não se registam diferenças no grau de importância porque em ambos os casos os encarregados de educação consideram importante (média de respostas 3-Q4 e Q 6). O desvio padrão da questão 4 (0.63) encontra-se muito próximo ao da média dos desvios (0.64) embora que

o da questão 6 (0.50) esteja um pouco abaixo da média (0.64), indicando uma tendência de redução da dispersão das respostas.

Em jeito de síntese, Luz, a coordenadora de escola, afirma:

(...) penso que com o desenvolvimento do projeto, gradualmente as atividades devem proporcionar uma crescente autonomia dos alunos e dos professores titulares de turma, de forma a que se envolvam mais não só na execução, mas também na preparação, conceção das atividades, no tipo de atividades e no caminho que querem, sentem fazer. (anexo 16, p. 342, L5)

IV.3. Avaliação final

Para a realização da avaliação final e de um retrato completo da vivência no terreno, foram aplicados uma escala de autoeficácia, inquéritos por questionário com questões abertas e fechadas, e entrevistas semiestruturadas em grupos focais aos alunos. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas à coordenadora de escola e às professoras titulares de turma. No que concerne aos encarregados de educação, estes colaboraram com um inquérito por questionário com respostas abertas e fechadas, assim como participaram em entrevistas semiestruturadas.

Seguidamente, começamos por apresentar os resultados da autoeficácia e da autoavaliação.

IV.3.1 Autoeficácia e autoavaliação dos alunos

Antes de mais, é importante referir que a escala de autoeficácia, já anteriormente apresentada (Bandura, 1986), compara os resultados da avaliação da eficácia com os da autoavaliação. Para a aferição da autoeficácia foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário verbal onde eram apresentadas quatro questões construídas com base no modelo CLASP (Swanwick, 1979), para aceder à crença na sua competência.

As questões são:

- Questão 1 (Q1) – Cantar afinado;
- Questão 2 (Q2) – Saber identificar sons agudos, médios e graves;
- Questão 3 (Q3) – Distinguir, conhecer e tocar diferentes instrumentos;
- Questão 4 (Q4) – Criar e organizar som individualmente e em grupo.

As respostas foram sinalizadas e codificadas para uma escala intervalar (Guéguen, 1999) através de um semáforo com: 1- Não vou ser capaz; 2- Não sei se vou ser capaz; 3- Vou ser capaz.

Para a aferição da autoavaliação, e assim aceder à avaliação individual da experiência e do seu processo, foram colocadas as mesmas questões para a autoeficácia. Contudo, a proposta de resposta foi a seguinte, com a sinalização do sorriso codificando para escala intervalar: 1- Não fui capaz; 2- Fui mais ou menos capaz; 3- Fui capaz.

A presente escala foi aplicada no final de cada mês, de janeiro a junho de 2017, às três turmas D, G e J, e participaram 60 alunos (N=60). No entanto, a turma J iniciou o projeto em fevereiro e por consequência os valores em falta relativos ao mês de janeiro foram corrigidos pela média dos valores existentes. Avaliou-se a autoeficácia, e, logo de seguida, a autoavaliação. Nas tabelas 10 e 11 indicam-se os valores médios mensalmente obtidos pelas turmas, 60 alunos, para a autoeficácia e autoavaliação de janeiro a junho.

Tabela 10.
Resultados da avaliação da autoeficácia.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
JAN	43	10.95	1.30	6	12
FEV	60	10.72	1.71	4	12
MAR	60	10.77	1.47	6	12
ABR	60	10.12	1.82	5	12
MAI	60	10.75	1.51	7	12
JUN	60	11.10	1.15	8	12

Legenda: JAN – janeiro; FEV – fevereiro; MAR – março; ABR – abril; MAI - maio; JUN – junho.

Tabela 11.
Resultados da autoavaliação.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
JAN	43	10.77	1.65	6	12
FEV	60	10.97	1.48	4	12
MAR	60	11.07	1.29	7	12
ABR	60	10.95	1.53	5	12
MAI	60	10.75	1.51	7	12
JUN	60	11.02	1.38	7	12

Legenda: JAN – janeiro; FEV – fevereiro; MAR – março; ABR – abril; MAI - maio; JUN – junho.

Como podemos verificar, os valores médios aproximam-se bastante do valor de resposta máximo (12), ou seja, da resposta codificada com o número 3. Isto significa que uma larga maioria dos alunos respondeu “vou ser capaz” e por isso acredita na sua competência para realizar as tarefas académicas e avaliou o processo e a experiência com “fui capaz”.

Pretende-se com a análise dos resultados obtidos, estabelecer uma relação entre autoeficácia e autoavaliação, caso exista, sendo que a autoavaliação tem dois princípios fundamentais: inclui as perceções de autoeficácia e é um preditor para continuar a investir no desenvolvimento das tarefas académicas pois impacta na motivação. A autoavaliação é importante porque inclui as perceções de autoeficácia, que desempenham um papel central no processo de autorregulação, e constituem as crenças na capacidade de organizar e executar as ações requeridas para diligenciar situações futuras, influenciando as escolhas e os cursos de ação. Consequentemente, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Spearman* (ρ) para estabelecer a relação entre os desvios das categorias observadas e a diferença máxima possível, permitindo medir o nível de dependência/independência entre o modelo teórico e a observação, indicando a força da correlação (Guéguen, 1999).

Apresentamos os dados relativos à correlação das variáveis de autoeficácia e autoavaliação na tabela 12:

Tabela 12.

Correlação das variáveis de Autoeficácia e Autoavaliação - Coeficiente de correlação Spearman (ρ).

	Autoavaliação	AP Escrito	AP Prático	Satisfação Intermédia	Satisfação Final
AUTOEFICÁCIA	0.54**	0.28**	0.39**	-0.03	0.27*
AUTOAVALIAÇÃO		0.40**	0.40**	0.09	0.33*
APEscrito			0.73**	0.14	0.100
APPrático				0.09	0.08
Satisfação					0.39**

Nota. ** Correlação significativa ao nível 0.01 * Correlação significativa ao nível 0.05.

Legenda: APescrito - Avaliação pedagógica escrita; APPrático - Avaliação pedagógica prática.

Os dados demonstram que existe uma correlação positiva entre as variáveis Autoeficácia Total e Avaliação Total de 0.54 onde se incluem a avaliação pedagógica escrita (APescrito, 0.28), avaliação pedagógica prática (APPrático, 0.40), com uma significância de 0.01. Existe ainda uma correlação positiva com o grau de satisfação

aferido no final do projeto de 0.27, embora com um grau de significância mais baixo (0.05) e logo uma correlação menos intensa. A correlação com o grau de satisfação com o projeto obtido na avaliação intermédia não é significativa e apresenta um valor negativo quando correlacionada com a autoeficácia (-0.03).

No que concerne à autoavaliação, observamos que existe uma correlação positiva entre as variáveis da avaliação pedagógica escrita (0.40), avaliação pedagógica prática (0.39), com uma significância de 0.01. Existe ainda uma correlação positiva, com menor magnitude, com o grau de satisfação aferido no final do projeto de 0.27 e um grau de significância de 0.05.

Na avaliação pedagógica há uma correlação positiva entre avaliação escrita (0.40), avaliação pedagógica prática (0.73), com uma significância de 0.01. Estabeleceu-se igualmente uma relação entre o grau de satisfação na avaliação intermédia do projeto e na avaliação final de 0.39, com uma significância de 0.01.

As correlações apresentadas, embora baixas, são significativas. Observemos agora o comportamento longitudinal da variável da autoeficácia ao longo dos seis meses no gráfico seguinte (figura 13).

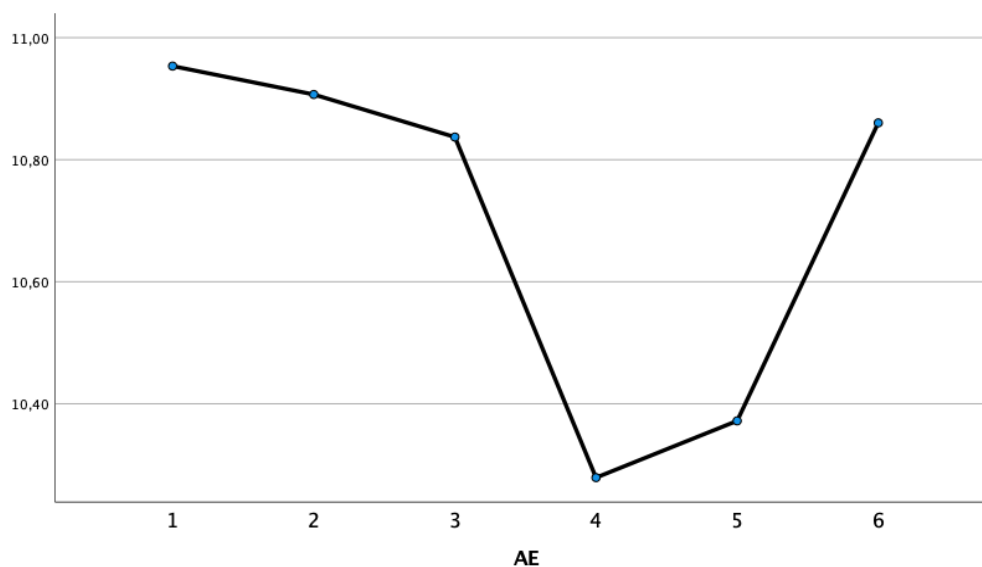


Figura 13. Autoeficácia aferida entre os meses de janeiro (1) e junho (6).

Podemos concluir que, entre os meses de março (3) e abril (4), houve uma forte relação negativa com outras variáveis que ao aumentarem, provocaram uma descida na autoeficácia. Este é de facto um dado importante, que deve ser alvo de discussão, até

porque a autoeficácia, mais do que a autoavaliação, apresentou correlações positivas com a avaliação pedagógica e com o grau de satisfação na avaliação final. Após o mês de abril, denota-se uma relação positiva e por isso um padrão ascendente.

No gráfico seguinte observamos o comportamento longitudinal da variável autoavaliação (figura 14).

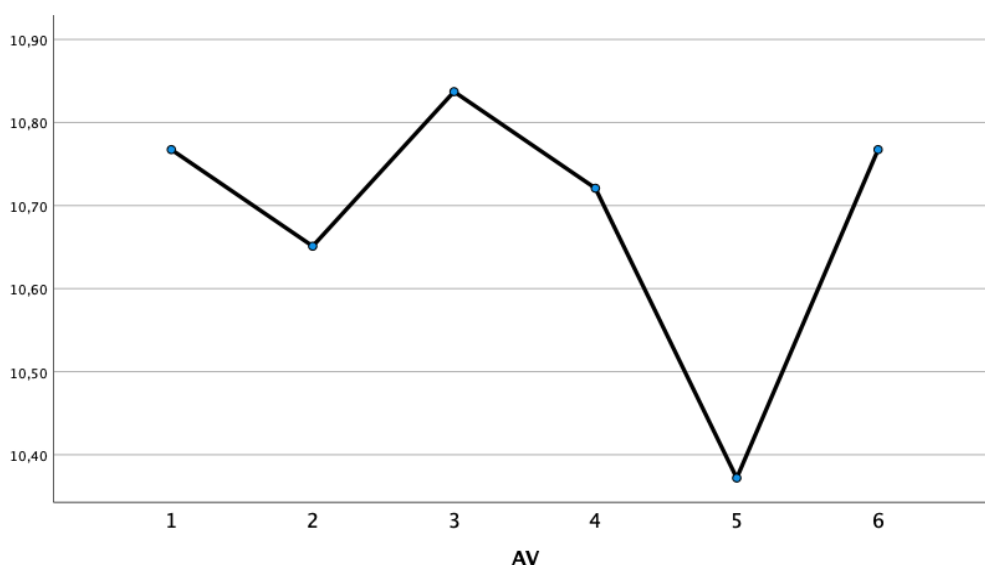


Figura 14. Autoavaliação aferida entre os meses de janeiro (1) e junho (6).

Observamos que o comportamento desta variável não foi muito constante e registou uma relação negativa com outras variáveis no mês de maio (5). Logo a seguir adquiriu uma nova força.

IV.3.2. A voz das professoras

Foram lidos os dados provindos das entrevistas semiestruturadas da coordenadora de escola e das professoras titulares de turma. Saliente-se que a pouca qualidade da gravação áudio da entrevista da professora Andreia impossibilitou a sua transcrição. Por essa razão, não é apresentada a perspectiva desta docente na avaliação final. Surgiram os seguintes temas e que constituem os subcapítulos: Música no 1º Ciclo, A.E.C., Ensino em parceria, Apresentações públicas, Quarteto de Cordas de Matosinhos, Projeto “Abraçar a Arte” e “Abraçar a Arte” *versus* “Escola a Cantar”. Os códigos surgem ao longo do texto sinalizados a *itálico*. Apresentam-se os seguintes temas e códigos conforme o mapa temático da figura 15:

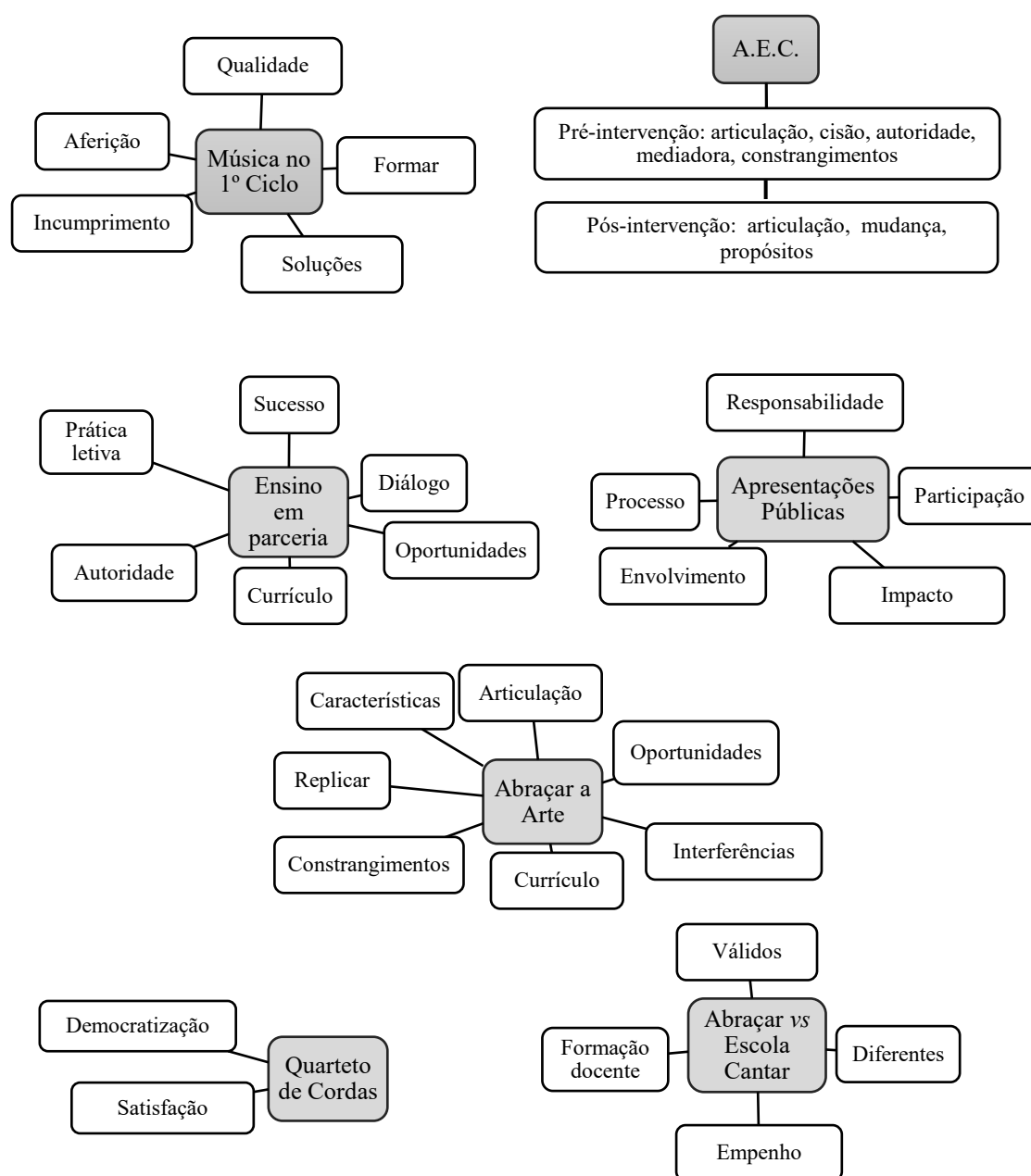


Figura 15. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas à coordenadora de escola e professoras titulares de turma- avaliação final

IV.3.2.1. Música no 1º Ciclo

No primeiro tema abordado, Música no 1º Ciclo, Luz (coordenadora de escola), começa por aportar que, segundo o seu ponto de vista, exercer o papel de professor é ter presente que se está a *formar* para a vida e não desempenhar uma função de técnico ou burocrata:

Quer dizer, não se pode confinar a dar um programa, a cumprir um programa porque estamos a formar pessoas. Eu vejo assim, eu vejo, o professor forma

peessoas. Não dá... não debita. E se for só isso, para mim não é um professor. É um técnico, é alguém que vem cumprir aquela função. (anexo 22, p. 395, L2)

Embora Luz reconheça que os professores se encontram sob pressão, uma vez que preponderam as disciplinas curriculares de Português e Matemática e respetivos resultados, os professores também vivenciam incongruências, nomeadamente entre educação integral e compartimentalização do ensino:

O professor primário é generalista e conseguia fazer a gestão do currículo e perceber o que era melhor para aquele grupo, para aqueles alunos. O Ministério vem nos dizer que sim, que nós temos que fazer isso, mas ao mesmo tempo, põe-nos tão compartimentados com tanta coisa, que o que é que a gente faz? O que é que responde? Com metas, com taxas e são as percentagens e as retenções, não pode haver retenções. (anexo 22, p. 395, L5)

As professoras titulares de turma corroboram e acrescentam que a música embora curricular não é cumprida, pois as restantes áreas retiram o seu espaço resultando num *incumprimento* do programa. Referem ainda que os programas são extensos e constituem uma sobrecarga, como indica Matilde:

O que muitas vezes não é possível porque o professor centra-se muito em cumprir o programa e os programas são muito extensos. E há coisas que às vezes eu gostaria de fazer e investir, trabalhar com eles uma obra de arte, explorar um tema e acabo por não conseguir fazer isso porque estou tão preocupada com aquela página do manual que quero fazer e tenho aquelas páginas que programei. (anexo 19, p. 358, M2, M3)

A música ocupa um lugar no currículo com a designação de Expressão Musical e é lecionada pelo professor titular de turma. Por formação incipiente, pouco contacto com música ou desculpabilização pela existência das A.E.C., este não aborda esta área curricular. A A.E.C. Ensino de Música, enquanto enriquecimento do currículo, vem colmatar essa lacuna providenciando *qualidade*, pois é desenvolvida por professores com formação na área correspondente. No entanto,

(...) o que vem a acontecer é que a A.E.C., de certa forma, vem fazer aquilo que, no tempo regular, deveria ser feito. E se calhar não deveria ser assim, porque a A.E.C. é atividade de enriquecimento curricular, portanto, é uma atividade. Estão

muito escolarizadas (...) e as crianças já têm muito tempo letivo. (anexo 22, p. 395, L13)

Como *soluções*, as professoras titulares de turma apontam a reformulação de programas (anexo 19, p. 358, M5) e o ensino através da medida de coadjuvação uma vez que:

nós somos generalistas, mas não dominamos tudo, têm de vir os especialistas, e a coadjuvação aqui funcionou muito bem porque os alunos acabaram por ter outra professora na sala de aula, viram outras dinâmicas e aprenderam coisas que eu jamais lhes conseguiria ensinar, até foi bom para mim. (anexo 19, p. 358, S4)

Com as provas de *aferição* à educação artística no 2º ano de escolaridade, segundo Luz, o Ministério procura ler determinados resultados que não irá ler, pois,

agora, se o Ministério queria perceber se se trabalha as Expressões no primeiro ciclo, possivelmente os resultados que vai ter não vão ser aqueles (...) e eu sou sincera, eu depreendo que tem mesmo a ver com o investimento, mas é nas A.E.C. É o resultado do trabalho que é realizado nas atividades de enriquecimento curricular. (anexo 22, p. 395, L16)

E nesta linha Matilde conclui que “e eu acho que, realmente a prova de aferição é um bocadinho difícil, se for só baseada no professor de 1º Ciclo que se calhar aí precisa mesmo da colaboração do professor de música para conseguir abranger” (anexo 19, p. 358, M6).

IV.3.2.2. Atividades de Enriquecimento Curricular

E aqui chegados, relativamente ao dado *A.E.C. pré-intervenção*, Luz observa que existem *constrangimentos* no relacionamento e *articulação* entre professoras titulares de turma e professores A.E.C., com uma *cisão* entre estes dois grupos profissionais:

e o que me preocupa é o facto de ser muita hora na escola e depois ser aquela situação de professor de um lado, A.E.C. do outro. Acho que era de tentar articular, juntar, aproveitar o facto de termos especialistas cá na escola e isso é que acho que não está a acontecer. (anexo 22, p. 396, L18)

Esta cisão explica-se, segundo Luz, pelo estatuto de técnico atribuído aos docentes A.E.C., o que os desvaloriza, o facto de desempenharem funções em várias escolas e por

isso uma dificuldade de coordenar horários com os professores titulares de turma e o incómodo sentido por estes últimos devido à flexibilidade horária. Para além disto, os professores titulares de turma por vezes não têm disponibilidade emocional e mental para exercer a supervisão das A.E.C., conforme define o Despacho. No entanto, interessa salientar o facto trazido a lume por Luz que, quando é necessário realizar uma festa, todas estas barreiras se destroem e são dados passos para a articulação:

depois, o que se passa, que é uma coisa que eu também não concordo que é, festinhas em que os professores vão recorrer à ajuda e aí então já se consegue articular alguma coisinha, “-tu ensinas-me isto, tu ensaías aquilo, tu fazes aquilo?” (anexo 22, p. 396, L24)

Neste caso, os docentes titulares de turma articulam e parecem conceder uma certa autoridade ao especialista pelo seu saber técnico sob determinadas condições e interesses. Luz propõe como solução: “O ideal era quer o professor titular ou o professor A.E.C. estarem, ou no tempo letivo, ou no tempo da A.E.C., estarem juntos a fazer” (anexo 22, p. 396, L25).

Relativamente ao posicionamento das professoras titulares de turma, acerca das A.E.C. *pré-intervenção*, estas não possuem uma perceção muito positiva. Sara afirma que as A.E.C. não possuem um programa e Matilde salienta que, embora os docentes titulares de turma sejam fechados, esta responsabiliza os docentes A.E.C., pois estes deveriam tomar a iniciativa de articular. Esquece-se, no entanto, que a legislação definiu o seu papel como supervisora das A.E.C., e não o contrário, e nem como *mediadora* em caso de queixas como afirma. Então:

e aconteceu isso, alguns professores eram um bocadinho fechados e não falarem muito sobre aquilo que fazem, ou até conversar sobre o que quer que seja. E uma pessoa respeitada não vai interferir e às vezes o que sabe é pelos alunos. (anexo 19, p. 358, M10, M3)

Sara salienta que os alunos não conferem autoridade aos docentes A.E.C. do mesmo modo que ao titular de turma:

ora bem, a minha opinião das A.E.C. nunca foi muito boa porque como as A.E.C. não têm programa e os meninos sabem que são atividades extracurriculares que o professor titular de turma não está na escola nesse horário, eles não vos

reconhecem na maior parte das vezes alguma autoridade como nos reconhecem a nós professor titular de turma. (anexo 19, p. 358, S5)

Isto porque pela visão dos pais, os filhos estão ali para serem ocupados, conforme relata Sara.

Relativamente ao dado *A.E.C. pós-intervenção*, Luz refere que houve uma *mudança* e uma resolução parcial das problemáticas previamente identificadas, por exemplo, no que diz respeito à *articulação* pois foi encontrado um tempo de coexistência:

(...) para mim é essencial que o professor titular de turma articule com o professor da A.E.C. E aqui há mais razões para se encontrarem. Têm a coadjuvação, têm que planear, têm que trabalhar nesse sentido e isso aí resolve. Facilita imenso, porque de certa forma as pessoas encontram tempo para. É uma forma de terem tempo para porque veio a propósito. (anexo 22, p. 397, L55)

A resolução dos constrangimentos é parcial, pois no entender de Luz o projeto “Abraçar a Arte” necessitava de mais tempo de implementação para uma melhor verificação dos seus efeitos. Se por um lado, foi encontrado um tempo comum, por outro lado, Luz indica que verificou alguns sinais de *mudança* na sensibilidade à música pelas professoras titulares de turma:

e dei conta que uma professora a comentar “se tu ouvisses como ele fez, como ele cantou, como aquela estava, como os meus alunos estiveram”. Portanto, aqui reflete mesmo e de uma professora que, normalmente, não valoriza a música em termos do desempenho individual de cada aluno. (anexo 22, p. 398, L59)

Matilde refere que o caminho tomado neste projeto é uma forma de resolver os constrangimentos, apesar do pouco tempo “eu acho que os alunos aprenderam mais. Eu acho que é uma visão positiva” (anexo 19, p. 364, M44). Salienta, no entanto, que não mudou muito porque já sabia que havendo uma empatia prévia e um trabalho conjunto, iria resultar bem. No entanto, refere que é uma forma de os pais conhecerem melhor o docente A.E.C. Sara por seu turno, para além de confirmar este caminho para resolução dos constrangimentos na *articulação*, responsabiliza os professores A.E.C. por possuírem uma mentalidade fechada, por não assumirem o seu papel e as suas responsabilidades perante a turma. Com esta intervenção “houve uma muito maior abertura entre as A.E.C., eu não precisava de ir à tua aula para saber o que tu estavas a fazer” (anexo 19, p. 364, S54). Antes de mais, convém esclarecer que nesta escola, não existe sala de música e,

portanto, os professores A.E.C. trabalhavam na sala do docente titular de turma, só que em horário diferente. Pensamos que Sara quis com isto dizer que, como houve uma maior ligação devido ao ensino em parceria, e porque partilhávamos um espaço, um tempo e objetivos comuns, foi-lhe mais acessível compreender o que se desenrolava em A.E.C. Ensino de Música. A informação foi ao seu encontro e esta nossa inferência encontra sustentação quando Sara afirma: “este é um caminho viável, agora entramos na personalidade dos outros colegas. Os outros colegas também têm que se abrir à nossa intervenção numa sala de aula e pedirem-nos a nós a colaboração, porque muitas vezes não pedem” (anexo 19, p. 364, S50).

O trabalho foi desenvolvido com *propósitos*, permitindo mais a prática instrumental e por isso: “ouvi um trabalho metódico, por exemplo eu estava aqui neste corredor e ouvia de manhã em que parecia não haver pontos mortos e a impressão que me dava, era que o tempo era todo aproveitado em trabalho, em produção de” (anexo 22, p. 398, L62). Assim,

no ensino de música, eu acho que o projeto resultou muito bem, até porque, com a coadjuvação não posso falar da A.E.C. de música sem falar da coadjuvação, eu fui tendo acesso aos cadernos de música deles e fui vendo o trabalho que tu desenvolvias em música, que ia muito além do hábito que nós temos de dizer que a A.E.C. é para entreter crianças. Não, havia trabalho mesmo. (anexo 19, p. 363, S48a)

IV.3.2.3. Ensino em parceria

O ensino em parceria, uma das vertentes desta intervenção, foi percecionado pela coordenadora de escola como tendo alcançado *sucesso*, medido pelo investimento das professoras titulares de turma e investigadora, pois como refere Luz “a impressão que eu tenho é que as coisas correram bem, que conseguiram realizar, até atividades que, à partida, não sabiam se realizariam. Mas dá-me ideia que houve sucesso e que conseguiram” (anexo 22, p. 397, L42). Houve um tempo de desenvolvimento e logo um processo com produtos finais alcançados que espelham uma maior qualidade. Contudo salienta que o *diálogo* é algo a melhorar porque “parece que não conseguiram encontrar aquele ponto mesmo de colaboração e diálogo para. Mas também acho que o projeto não

decorreu o tempo suficiente para as próprias pessoas se encontrarem” (anexo 22, p. 397, L43).

Para o ensino em parceria, a docente Sara não formulou qualquer expectativa, denunciando um certo ceticismo. A docente Matilde desejava por um lado aprender algo mais, e por outro lado, facultar outras *oportunidades* aos seus alunos (da entrevista). Verificou-se um impacto ao nível das práticas letivas, pelo trabalho em conjunto e em complementaridade, resultando em satisfação por todos os envolvidos, devido ao facto dos alunos verem a ligação entre um professor titular e um professor A.E.C. – “acho que aí mudou um bocadinho a ideia que os alunos têm de como deve ser o comportamento e a atitude com quem estão nas A.E.C.” (anexo 19, 359, S13). Contudo, nitidamente Sara projeta nos alunos os seus próprios receios e referiu a existência de um processo de harmonização de *autoridade*:

acho que não, acho que não foi fácil para ninguém. Todos nós passamos por um período de adaptação. E eles também passaram por esse período, até entenderem, afinal, quem é que lidera esta aula. E eles chegaram à conclusão, passado um tempo, que ninguém liderava, éramos as duas. (anexo 19, p. 360, S20)

Sara projeta-se nos alunos, pois não há registo nos diários de bordo dos alunos ou da investigadora a dar conta desta questão de adaptação a lideranças.

Observou-se um impacto ao nível do *currículo*, pois mobilizaram-se as disciplinas de Expressão Musical, Português, Matemática e Estudo do Meio numa perspetiva integral. Por consequência, as professoras titulares de turma movimentaram estes conteúdos desenvolvidos no ensino em parceria para a sua lecionação em horário monodocente:

ui, tantas vezes. Basta termos o caso das figuras rítmicas, em que nós conseguimos fazer a ligação entre o valor das tuas figuras rítmicas com a minha matéria de Matemática, na altura em que eu estava a dar as frações, e que veio a calhar otimamente e depois até o Português, a forma como eles respondiam e organizavam as suas respostas na construção [refere-se ao Sr. Do Seu Nariz], tanto do discurso oral, como como discurso escrito. Acho que se conseguiu fazer a ligação entre as várias áreas curriculares. (anexo 19, p. 360, S21)

Matilde acrescenta ainda que “trabalhamos a Expressão Dramática, trabalhamos a parte da expressão Físico-Motora quando fizemos movimento - a marcha e a música

popular. Acho que corremos várias áreas” (anexo 19, p. 360, M22), embora Sara afirme que:

(...) aproveitei os teus conhecimentos, a nível de locais e das tradições musicais e utilizei-os para completar a minha disciplina de Estudo do Meio. Mas o que nós trabalhamos aqui foi, principalmente, noções musicais. E depois, claro, com a construção da peça do Senhor do Seu Nariz, acabamos por fazer a articulação com o Português e com as obras literárias que nós tínhamos de trabalhar. Aqui, basicamente, o que eu fiz foi servir-me da A.E.C. de Música para completar as minhas áreas. (anexo 19, p. 360, S23)

E Matilde conclui, sintetizando o processo,

(...) claro até porque foi uma parte em que falava especificamente um conteúdo do Estudo do Meio, as tradições e os costumes das várias regiões de Portugal e tu falaste, foi uma das coisas que mais falamos. Eu lembro-me que depois eu trabalhei Estudo do Meio baseado no que abordamos na aula. Exatamente o teste de Estudo do Meio baseou-se no que foi trabalhado na aula em coadjuvação e na aula só comigo. (anexo 19, p. 360, M23)

Ao nível da prática letiva, cinco vetores marcaram presença: 1- trabalhos para casa, 2- avaliação, 3- planificação, 4- gestão da sala de aula e 5- colaboração.

1- Os *trabalhos de casa* permitiram um maior envolvimento dos pais e dos filhos pois “não iam na onda daquilo que habitualmente eles [refere-se aos alunos] conhecem como trabalho de casa que eles dizem, que é a tortura para crianças e saía desse registo. Gostavam, participavam bastante, com ajuda ou sem ajuda dos pais (...).” (anexo 19, p. 361, S25). Aqui os encarregados de educação foram convocados a participar, auxiliando os seus filhos na construção por exemplo de uma sarronca, um instrumento musical (anexo 19, p. 361, S26, S27).

2- A *avaliação* foi gizada em conjunto, pelas docentes titulares de turma e especialista, e tinha duas componentes escrita e prática. Matilde refere a vantagem de realizar em parceria por um maior sentido de segurança e justiça. Sara enfatiza que conheceu facetas dos seus alunos que de outra forma não acederia pois:

(...) houve um aluno que tem algumas dificuldades de aprendizagem não gosta do currículo comum e raramente fala e quando nós fizemos a avaliação de canto abre-me a boca e tem uma voz de anjo, super afinado, super certinho, sem

vergonha nenhuma e eu fiquei assim a dizer: - mas quem é este aluno que eu não conheço! (anexo 19, p. 362, S34)

- 3- Sobre a *planificação* esta foi considerada coerente, extensa numa fase inicial, mas que, entretanto, foi normalizando através do diálogo flexível entre professoras titulares de turma e professora A.E.C. Contudo a docente Sara refere “acho que o ponto mais negativo de todo este projeto foi mesmo a planificação, deveria ter havido uma maior... irmos mais de encontro a ti” (anexo 19, p. 361, S30). E aqui Sara toca num ponto fundamental – as docentes titulares de turma não quiseram agendar reuniões de planificação no decorrer deste processo, pois referiram estar com excesso de trabalho e que se faria informalmente. Daí que a especialista se tenha comprometido a partilhar a informação por *email* e a realizar sumarizações no início e no final de cada sessão, ouvindo as sugestões como conforme comprova Matilde:

(...) no final das aulas havia um diálogo no sentido de melhorar as planificações e houve um diálogo constante. Normalmente falavas antes o que se iria incidir, o que é que eu achava, havia uma troca. Portanto havia essa parte, e depois não era muito rígido. (anexo 19, 361, M25)

Se a planificação foi o ponto mais negativo deste projeto, deve-se à atitude pouco recíproca das docentes titulares de turma, uma vez que, apesar de a professora A.E.C./investigadora ter todos os canais de comunicação abertos, não quiserem aproveitar e ir ao seu encontro. E mais uma vez, não é como Sara foi referindo ao longo da entrevista que a resolução desta questão passaria por uma reunião para formalização; passaria sim e somente pela vontade de o fazer.

- 4- A *gestão da sala de aula* e do comportamento dos alunos durante o ensino em parceria, segundo a opinião de Matilde “estando as duas acaba por ser mais fácil de gerir. Imagina que estás tu a expor uma situação e eu me apercebo de alguma dúvida. Vou lá, ajudo. Acho que o comportamento a esse nível melhora a maioria das vezes” (anexo 19, p. 362, M33). A mesma docente refere que no início da sessão em parceria, tanto ela como os alunos se sentiam contentes pela chegada da docente investigadora pois constituía uma “lufada”, porque nas suas palavras “às vezes as aulas estavam a ser um bocado pastilha”. Por seu turno, a docente Sara já sentiu mais dificuldades em gerir e lidar com o início das sessões e a entrada da investigadora na sala de aula, porque os alunos mostravam-se satisfeitos com a expectativa do início da sessão. Como Sara exerce um controlo autoritário sentiu-se em dificuldades e

percecionava as reações de satisfação dos alunos como uma perda de controlo. É preciso lembrar e pelas palavras de Sara:

(...) o professor tem de ter sempre algum pulso com eles para que as coisas não descarrilem. Para manter tudo ali. Eu digo-lhes muitas vezes quando entro na sala de aula: - atenção que hoje vem o general!”. Quando eu digo isto, eu tenho 100% da atenção deles. (anexo 19, p. 359, S11)

A minha intervenção enquanto professora A.E.C. teve de ser mais cuidada nesta turma. A título de exemplo; a primeira vez em que esta situação ocorreu, observar a satisfação dos alunos e o desagrado de Sara, implicou abordar a turma para explicar que deveriam esperar pelo momento em que a professora Sara dissesse que a parceria ia começar e só nesse momento nos cumprimentaríamos. Até lá, mesmo que eu estivesse na sala, continuariam a realizar a tarefa à qual estavam dedicados (do Diário de bordo). E Sara reforçou:

pára tudo, toca a virar tudo para a porta, a começar a querer falar contigo e esqueciam-se que nós ainda não tínhamos terminado a nossa aula. E, aí, nós tivemos algum trabalho para que se conseguisse instituir “tudo bem, a professora entrou, mas se nós estamos a terminar uma atividade, essa atividade é para terminar, é para manter a concentração e não começar já a pensar naquilo que vem a seguir. E foi um bocadinho difícil de manter e de fazer o ajustamento a esta realidade. (anexo 19, p. 362, S35)

- 5- Da *colaboração*, sublinham-se os papéis e as funções definidos, sendo que “se era coadjuvação, era para participarmos as duas, tu com os teus conhecimentos específicos e eu com os meus conhecimentos generalistas” (anexo 19, p. 363, S46), e não, como refere Sara, controlar a especialista. As docentes referem a partilha de conhecimentos, anseios, troca de aprendizagens e como sintetiza Matilde, “eu acho que correu muito bem nós completávamo-nos um bocadinho uma à outra. E trabalhávamos as duas no mesmo sentido e isso era importante e eu acho que os alunos sentiram isso” (anexo 19, p. 362, M35). E Sara:

(...) o ver como é que duas professoras se entendiam dentro da sala de aula, (...) ao longo do tempo que eles foram vendo que nós conversávamos as duas que nos ajudávamos mutuamente na aula, nas questões em que tu conhecias mais e aquelas em que eu sabia mais, tinha mais conhecimentos, eles começaram a ver que havia ali entrosamento e começaram-nos a pôr no mesmo patamar de igualdade. Ou seja,

éramos as duas professoras, não havia a professora titular e não havia a professora de música, estávamos as duas no mesmo patamar. (anexo 19, p. 360, S19)

Em síntese, a partilha que se encontra na base da colaboração muito para além da troca de conhecimentos favorece uma aprendizagem mútua, uma divisão de angústias (anexo 19, p. 362, S40) se ambas as partes estiverem dispostas a isso, sendo que todos serão beneficiados (anexo 19, p. 363, M37).

A este respeito Luz informa:

(...) porque estas coisas de coadjuvação, de colaboração precisam de tempo. Porque as pessoas têm que se dar a conhecer e os saberes e as experiências têm que ser partilhadas, mas é ao momento que acontecem as coisas e que aparecem os problemas. Para mim, não houve tempo suficiente para que isso acontecesse. (anexo 22, p. 397, L44)

Em síntese, o ensino em parceria poderá constituir um meio para encetar o desenvolvimento da eficácia das professoras titulares de turma: “Eu acho que veio contribuir para tirar alguns fantasmas, porque, às vezes, os professores acham ai, eu não consigo, eu não faço, eu não percebo, ai eu não sei como é que é” (anexo 22, p. 398, L57).

IV.3.2.4. Apresentações públicas

Existiram três apresentações públicas, o concurso de flauta de bisel da escola, a entrega solene de diplomas de mérito e o sarau cultural do Agrupamento. Estas duas últimas apresentações facultaram a saída dos alunos da escola para espaços e momentos diferenciados. Em termos globais, impactaram ao nível organizacional articulando horizontalmente o trabalho das professoras, sendo que verticalmente, a escola articulou com as atividades do Agrupamento assim como com a comunidade - famílias.

No que concerne à participação na entrega solene dos diplomas, Luz envolveu-se auxiliando em termos logísticos e, do seu ponto de vista, os principais resultados a salientar são: a *responsabilidade* dos alunos, participação e o culminar de um *processo* desenvolvido na sala de aula:

agora, foi uma atividade bem preparada e depois, essencialmente, porque foi apoiada no trabalho que se estava a realizar. Não foi uma coisa que foi preparada para aquilo. Eu acho que a vantagem é essa. Eu tenho essa mania de valorizar

muito o processo. E depois o produto é o resultado do processo. (anexo 22, p. 398, L67)

O único ponto que Luz lamenta e refere que poderia ter sido melhor, refere-se à presença das professoras titulares de turma. Embora Luz se tenha esquecido, o nosso Diário de bordo informa que a docente Matilde esteve presente. Matilde observou “surpreendeu-me bastante porque foi tudo assim preparado em cima do joelho e os alunos portaram-se lindamente. Bonito ver os alunos que foram e a preocupação dos pais e o empenho” (anexo 19, p. 366, M58). Sara confirma a sua ausência nesta apresentação, mas devolve as impressões dos encarregados de educação:

(...) o *feedback* dos pais foi positivo, eles ficaram espantados com o posicionamento, o que eles falaram mais teve a ver com ... não com a atuação em si, mas o posicionamento deles, a posição, o comportamento deles ao entrar e ao sair da atuação... ficaram agradavelmente surpreendidos porque eles pareciam... houve uma mãe que disse que pareciam um adulto em miniatura. (anexo 19, p. 366, S68)

Saliente-se que esta apresentação não estava inicialmente programada, foi um convite da Senhora Diretora e ocorreu em horário pós-laboral. No entanto, esta participação foi realizada de comum acordo, e constitui um marco pois, por um lado, dita a expansão do projeto e o cumprimento dos seus propósitos, e por outro lado, como a dinâmica começa a sair da alçada das salas de aula e da área de influência das professoras titulares de turma, a forma como as docentes se envolvem a partir daqui conhece mudanças (do Diário de bordo).

Luz culpabilizou-se pela ausência das restantes professoras, justificando com as vidas pessoais, mas no final da sua intervenção aborda aquilo que consideramos ser o cerne desta questão:

eu acho é que tem a ver, mesmo, com o facto de as pessoas, às vezes, não valorizarem e não perceberem o alcance da participação delas em alguns momentos. Acho que tem a ver com essa sensibilidade também, como profissional, de querer sacrificar algumas horas pessoais. (anexo 22, p. 398, L71)

Relativamente à participação no sarau cultural, Luz destaca o produto interdisciplinar apresentado e o envolvimento dos alunos “eu lembro-me quando fomos vestir as saias às meninas e tudo, aquilo tudo levantava os bracinhos “vá, veste-me”!

Portanto, toda a gente ali disposta para participar, apesar de já estar há 2h/3h ali à espera. Queríamos ir” (anexo 22, p. 399, L75).

Do sarau cultural resultou a apresentação da peça “*O Sr. Do Seu Nariz*”, uma construção coletiva que segundo Matilde “(...) partia muito do “ora tragam” e “o que é que vocês sabem”, “como é que podemos fazer” e quando as coisas não são impostas, quando é trazido pelos alunos, eu acho que é muito mais fácil de trabalhar” (anexo 19, p.365, M53). Em simultâneo a colega da A.E.C. de expressão plástica foi desafiada a colaborar, embora que a sua presença tenha sido mais efetiva na semana da leitura do que no sarau, com detalhes para o cenário (anexo 19, p. 364, S55). A apresentação na semana da leitura serviu como antecâmara para o sarau e constituiu apenas mais um passo num processo coletivo de construção. A atribuição dos papéis das personagens aos alunos foi realizada pelas professoras titulares de turma com a concordância da investigadora e os critérios na base da escolha foram trabalhar a autoestima dos alunos e criar condições para um maior envolvimento destes com as tarefas escolares (anexo 19, p. 364 M51, p.365, S60).

Daqui adveio, não só, um maior *envolvimento* dos alunos, como também das suas famílias, com momentos de entreajuda observados nos ensaios e no recreio escolar pelas professoras titulares de turma, onde os alunos ora traziam roupas e adereços de suas casas para partilhar, ora se ajudavam e ensaiavam para obterem o melhor desempenho possível dos papéis na peça de teatro (anexo 19, p. 365, S60, M54). E da família,

(...) nós víamos que até a família, mais especificamente a mãe (de um aluno com dificuldades financeiras), se preocupou em que ele trouxesse o que era necessário, mas a mãe fez questão de trazer muita coisa e envolvemos os pais nesse sentido e os próprios miúdos transmitiram aos pais que se sentiram bem com aquele papel, o que foi importante. (anexo 19, p. 365, S60, p. 364, M52)

Da vivência destes momentos, Matilde reflete:

Vou-te ser sincera fico muito contente, porque às vezes nós estamos tão limitados em cumprir o programa e esquecemos um bocadinho de deixá-los ser eles. Deixá-los no sentido de os alunos fazerem coisas por iniciativa própria, por gosto e entreajudarem-se e para mim foi uma lição. Foi uma lição porque às vezes estou tão preocupada em que eles saibam o que supostamente é muito importante (...) e têm que na Matemática isto e no Português aquilo, e acabo por limitá-los um

bocadinho. E às asas eu refiro-me à imaginação deles a trabalhar e ter tempo para eles terem estas iniciativas foi bonito. Mas senti muito isso, quando me apercebi de certos pormenores no ensaio ou nos intervalos que os alunos levavam a flauta, eu fiquei super feliz quando via isso. E os alunos preocupados em trazerem os fatos, os samurais e o G. M. trazer o blazer, e aquele empenho que eles tiveram em tornar as coisas mais bonitas foi muito bom. Porque são meninos complicados, porque são meninos quezilentos e muito críticos em relação aos outros e estão sempre a criticarem-se. Mas gostei muito disso e senti-me muito feliz por ver isso. (anexo 19, p. 365, M55)

E nas palavras de Matilde podemos ler que as crianças se transformam positivamente e é para ela um motivo de felicidade e satisfação.

As apresentações públicas, cerimónia de diplomas e sarau tiveram um *impacto* organizacional, seja a nível horizontal, vertical ou com a comunidade, pela participação dos encarregados de educação. Ao nível vertical, pela participação de forma concertada nas atividades do Agrupamento Escolar, e, ao nível horizontal, imprimiu novas práticas entre docentes, como por exemplo, a realização de ensaios coletivos. Este aspeto, segundo a docente Sara, prejudicou a sua atividade porque “quando regressávamos para a sala de aula, o conteúdo tinha que ser recomeçado, ou seja, interferiu um bocadinho no normal desenrolar das nossas aulas. Mas tinha que ser era a única opção” (anexo 19, p. 363, S45). Nesta linha, Matilde refere que sim, houve uma interferência que foi apenas numa única semana e que não foi assim tão prejudicial (da entrevista).

É bom lembrar que, se este prejuízo existisse realmente, era evidente que não participaríamos em tantas atividades nem proporíamos ensaios. Frisámos que estas docentes tinham no horário semanal da turma quatro horas destinadas às Expressões e que na prática só estavam duas horas a ser efetivamente alocadas para o efeito: uma hora com o ensino em parceria do “Abraçar a Arte” e outra hora com o projeto Escola a Cantar da Casa da Música. Em abono da verdade, os alunos poderiam fazer ainda mais duas horas de ensaios semanais, pois não estavam a usufruir da educação artística curricular na totalidade, conforme emanado, até porque a apresentação do sarau tinha em vista um conteúdo escolar globalizante. E as dificuldades de coordenação de horários são apenas a desculpa (do Diário de bordo), pois, e como aborda Sara, a especialista disponibilizou tempo extra em horário que fosse favorável às professoras titulares de turma e que “no

final, ninguém ficou prejudicado. Ninguém ficou prejudicado porque acabou por cada professor fazer a sua cedência e acabou por ficar tudo bem” (anexo 19, p. 366, S66).

Ainda assim o maior constrangimento denotado foi:

(...) a principal dificuldade foi que nem todas estávamos na escola ao mesmo tempo. Se nós começássemos a ter todos um horário comum, estes ensaios não tinham sido tão difíceis de agendar. Abdicaste do teu tempo livre para poderes apanhar as três turmas ao mesmo tempo na escola para se poder efetivar ensaios. É verdade, há que ser dito. (anexo 19, p. 365, S64, p. 366, S65)

No concurso de flautas de bisel da escola, as duas docentes titulares de turma da turma D e G e a professora A.E.C./investigadora integraram o júri no sentido de selecionar dois alunos para representarem a escola no XI Concurso de Flauta de Bisel de Matosinhos. As peças foram trabalhadas na A.E.C. Ensino de Música e as docentes caracterizaram o concurso como saudável, do qual resultou uma intensificação da prática instrumental e um maior *envolvimento* dos alunos, porque “digo-te que nessa semana fiquei com os ouvidos cheios de flauta e servir de júri foi assim uma coisa diferente porque quando eles tocam individualmente, apercebemo-nos de coisas que não sabíamos” (anexo 19, p. 366, S69). E o nosso diário de bordo confirma este dado, pois em todos os intervalos ouviam-se os alunos a tocar pela escola, quase parecia uma escola de música. Como alude Sara “dentro da minha turma, eles juntavam-se em grupos, treinavam e ajudavam-se uns aos outros. E ficaram todos contentes (..) porque, lá está, foi uma competição saudável” (anexo 19, p. 366, S72). Matilde refere na entrevista que os alunos estavam ansiosos e preocuparam-se em *participar* (anexo 19, p. 366, M60).

IV.3.2.5. Quarteto de Cordas de Matosinhos

Luz refere que a passagem do Quarteto pela escola foi de muita importância pela *democratização* do acesso à cultura aos filhos e aos pais, evidenciando que a escola é o local onde esse encontro pode acontecer:

porque são ótimos profissionais, muita qualidade, e nós temos que aproveitar quando temos gente cá a tocar bem. Da parte dos meninos houve boa recetividade, os meninos estiveram bem e acho que os meninos recebiam também muito bem se tivessem mais tempo de música. Acho que sim! (anexo 22, p. 399, L79)

As professoras titulares de turma Sara e Matilde demonstraram a sua *satisfação* pela existência do concerto, pela oportunidade facultada aos alunos e pela *democratização* do acesso à cultura e, como diz Matilde “porque alguns alunos só ouvem musiquinhas da rádio” (anexo 19, p. 366, M62). Já Sara nota que os elementos do Quarteto deveriam ter utilizado menos tempo em exposição e deveriam ter passado à ação, porque era disso que as crianças estavam à espera e que as crianças queriam ouvi-los, “e depois, o facto de nós termos trabalhado os instrumentos musicais e eles [os alunos] conseguirem reconhecê-los, foi muito engraçado. E depois músicas que os alunos conheciam, algumas delas de ouvido, e que identificaram logo à partida” (anexo 19, p. 367, S75).

IV.3.2.6. Projeto “Abraçar a Arte”

O “Abraçar a Arte” é um projeto que faculta *oportunidades*, com um impacto ao nível da música no 1º Ciclo e na articulação horizontal, através do ensino em parceria e da A.E.C. Ensino de Música. Ao nível vertical, estão envolvidos o Agrupamento de Escolas e a comunidade- os encarregados de educação, e o Quarteto de Cordas enquanto equipamento municipal.

Ao nível da música no 1º Ciclo e do *currículo*, este projeto recoloca-a e reorganiza-a; devolve o curricular ao curricular, o enriquecimento ao enriquecimento e faculta *oportunidades* às professoras titulares de turma e aos seus alunos, pois segundo Luz:

é mais um sentir, perceber. E é a oportunidade de o professor titular de turma, que não se sente tão capaz, conseguir dar, trabalhar, numa área que não se sente tão capaz, com especialistas. E os miúdos terem, na altura certa, aquilo que deve ter, porque se em termos das aulas de A.E.C., nestas turmas que tinham o projeto se eram muito diferentes a mim pareceram-me que sim. (anexo 22, p. 397, L37)

O projeto confere *articulação* e por isso uma unidade horizontal e vertical:

(...) para a escola, acho que enriqueceu, mais uma oferta que a escola teve este ano e valorizou a escola. Os alunos, é lógico que são os que ganham sempre mais para mim são sempre eles. E do Agrupamento também. Saímos todos a ganhar. (anexo 22, p. 397, L53)

Por último sublinha que os *constrangimentos* verificados ao nível dos docentes titulares de turma se devem à sua inexperiência, mas acrescenta que:

(...) cada um colaborou dentro daquilo que conseguia e possivelmente, se o projeto continuasse, de certeza absoluta que iriam colaborar de outra forma. Mas, atendendo ao que se realizou, ao que se fez, às circunstâncias que tiveram, eu acho que houve [refere-se à colaboração e parceria]. (anexo 22, p. 397, L50)

Em termos globais, o projeto *Abraçar a Arte* reúne a satisfação das professoras titulares de turma pelas mais valias associadas, “ou seja, projetos deste tipo, coadjuvações ou colaboração entre nós docentes generalistas e docentes especialistas, como tu, só tem a trazer vantagens para a vivência escolar” (anexo 19, p. 367, S80). Segundo Matilde, a parceria é um caminho para resolver as dificuldades de *articulação*, considerando a intervenção longitudinal e não pontual. E para Sara, vem colmatar as suas lacunas de formação usufruindo os alunos de maior qualidade, e há um acompanhamento do trabalho do docente da A.E.C. Ensino de Música pela professora titular de turma. Sara realizou aprendizagens da área da música e verificou uma alteração na mentalidade dos encarregados de educação (anexo 19, p. 367, S.79).

Questionadas sobre o momento em que o projeto deixa de ser da professora A.E.C./ investigadora e passa a ser nosso/coletivo, Matilde explica que foi de todos desde o início porque se envolveram as docentes, os alunos, a coordenadora, os pais e a partir da cerimónia dos diplomas, diretamente, a Senhora Diretora do Agrupamento. E Sara confirma, mas refere que se sentiu com maior intensidade a dinâmica coletiva a partir do momento em que se começou a construir o guião da peça o “*Sr. Do Seu Nariz*”. Em síntese “todos tivemos ali um bocadinho. Foi a tua iniciativa e depois tu coordenavas tudo o resto para construir. Principalmente os alunos sentiam que o projeto era nosso” (anexo 19, p.368, M75).

Relativamente a *replicar* o projeto, Luz informa que é possível e até para outras áreas artísticas, pois o Ministério está disponível por via da flexibilidade, para o desenvolvimento de projetos pelos Agrupamentos, e enquanto projeto, este fundamenta-se por si e por isso encontra acolhimento e espaço no seio dos decisores escolares. Refere, no entanto, que são necessárias as seguintes condições: um bom profissional de música que seja conhecedor do 1º Ciclo ao nível dos conteúdos e do trabalho específico com as crianças deste nível etário, com disponibilidade para trabalhar em parceria (anexo 22, p. 400, L89). Da parte dos docentes titulares de turma é preciso “querer, acreditar, perceber”.

Os professores titulares de turma e especialistas devem estar disponíveis para aprender uns com os outros (do Diário de bordo).

É necessário ainda um elemento para gerir, que seja o “motor” e conhecedor *in loco* da atividade docente na área artística neste contexto, “mas é necessário sempre, haver alguém que conduza a ação e que também marque, entre aspas, os tempos e a forma como as coisas devem andar e devem ser avaliadas. Eu acho que correu bem” (anexo 22, p. 397, L47).

Última condição para a replicação deste projeto - remuneração:

(...) tinha de ser reconhecer. Quando a pessoa é paga é o reconhecimento do trabalho que está a fazer. Em regime de voluntariado acho que não dá o valor infelizmente, as coisas têm um valor e, neste contexto, as pessoas têm que ser pagas. (anexo 22, p. 399, L 83)

E aqui Luz realiza duas propostas:

- 1- gerir e realocar os recursos humanos disponíveis no Agrupamento para o 1º Ciclo, já que à data não era possível à Direção contratar;
- 2- chamar os parceiros sociais como a Associação de Pais, que embora não tendo condições de financiamento, poderá ajudar a reunir sinergias para se conseguir financiamento.

Sara e Matilde por seu turno confirmam ser possível *replicar* o projeto noutra escola, tendo em conta as seguintes condições: é necessário haver mais elementos que compoñham a organização, assim como a vontade e motivação dos professores titulares de turma para abrir a porta das suas salas. Segundo Sara, a motivação é algo difícil por vezes, devido ao corpo docente envelhecido. Deve-se ter em conta uma afinação da planificação e retirar um pouco do stresse que a especialista vivenciou, embora que Matilde reconheça “nem sempre é fácil, para ti não foi, foi muito mais difícil do que para nós. Lá está eras a cabeça, isto falando do projeto” (anexo 19, p.367, M71). O que em boa verdade se diga, as docentes adotaram em alguns momentos o comportamento tipificado e automático deste contexto relegando para “o A.E.C.” certas resoluções e por outro lado, pensamos que nunca esperaram que o projeto viesse a ganhar dimensão e isso veio “agitar” hábitos cristalizados.

Em termos de *características profissionais*, Matilde refere que tanto professor titular de turma como professora A.E.C./investigadora devem ter disponibilidade,

dedicação e empenho, assim como Sara pensa que o especialista deve ser uma pessoa ativa e que conheça e se adapte ao funcionamento do 1º Ciclo. As docentes manifestam-se positivamente pela reedição no ano letivo seguinte, mas salientam que devem ser tidas em conta as *interferências*, como refere Matilde. Aqui Matilde “não viu com bons olhos” (anexo 19, p. 367, M. 67) a participação da coordenadora da escola e da Senhora Diretora do Agrupamento.

Em síntese:

(...) o balanço global deste projeto foi muito bom. Com tudo aquilo que se passou, com todas as problemáticas, com todas as dificuldades que a gente teve em reunir, agendar, chegou a quem de direito, os pais que é aquilo que nos interessa a nós e que os filhos andavam felizes, tiraram coisas positivas disto tudo que nós andamos a fazer. (anexo 19, p.369, S92)

IV.3.2.6. Projetos “Abraçar a Arte” e “Escola a Cantar”

Segundo Luz, os dois projetos são igualmente *válidos*. No projeto “Escola a Cantar” da Casa da Música só é trabalhada a componente da voz e não é dada ao professor titular de turma a *oportunidade* de contribuir profissionalmente; enquanto o *Abraçar a Arte*:

“prepara os professores para conseguirem caminhar sozinhos na área das Expressões. Tudo bem que foram dadas pinceladas em algumas áreas, não é? Aqui até chegou a haver articulação, com outras A.E.C., com a plástica, não é?” (anexo 22, p.400, L94). O *Abraçar a Arte* é mais abrangente ao nível das atividades musicais e funda-se no estabelecimento de parcerias com o foco principal no professor titular de turma e na sua *formação*.

Comparando as características de ambos os projetos, Sara transmite que:

(...) é diferente em tudo, não tem pontos de união com este projeto porque, enquanto que nós aqui vamos passar por aspetos técnicos de aprender a tocar flauta, leitura de pautas, o projeto da Casa da Música trata-se apenas de centrar na voz, centra-se no canto, na melodia, no desenvolver do aparelho vocal da criança... talvez o único ponto mínimo de união entre os dois projetos seja que ambos trabalham a música tradicional portuguesa... é o único ponto comum entre

os dois projetos... porque nós aqui temos uma amplitude maior, que passa desde o manusear, identificar instrumentos, sabê-los tocar, saber ler pauta, etc., enquanto que o outro se limita ao desenvolvimento e ao controlo do nosso aparelho vocal (anexo 19, p. 369, S92).

No que respeita ao projeto “Escola a Cantar” da Casa da Música, pelos testemunhos das docentes, era um projeto *diferente* do “Abraçar a Arte” pois era mais específico, dirigido exclusivamente para a prática coral, e tinha como objetivo selecionar elementos para o Coro a funcionar na Casa da Música. Sara refere que nunca foi dito aos alunos que o objetivo era a seleção de elementos, mas alguns alunos já tinham percebido que foram preteridos em relação a outros, o que poderia ditar o seu empenho no ano letivo seguinte (anexo 19, p. 369, S94).

Contudo Matilde estava convicta de que “os alunos realmente acho que de uma forma geral *empenharam-se* mais no “Abraçar a Arte” que era uma coisa que eles trabalharam, fizeram e partiu deles” (anexo 19, p. 369, M82).

IV.3.3. A voz dos alunos

Para concedermos voz aos alunos vamos apresentar os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas e dos questionários.

IV.3.3.1. Das entrevistas

Foram lidos os dados provindos das entrevistas semiestruturadas dos alunos, surgindo os seguintes temas: A.E.C. pós-intervenção, Ensino em parceria, Apresentações públicas, Quarteto de Cordas de Matosinhos e projeto “Abraçar a Arte”. Os temas e códigos são sinalizados ao longo do texto em *itálico* e apresentados previamente conforme o mapa temático da figura 16 na página seguinte:

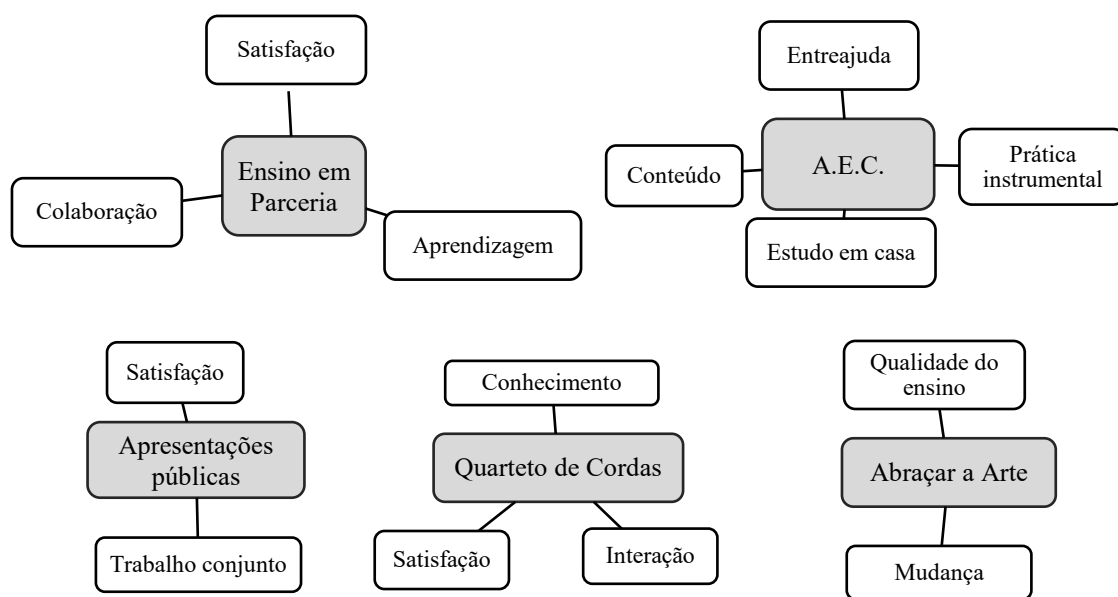


Figura 16. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas aos alunos - avaliação final

Dando voz aos alunos através das entrevistas, no atinente ao tema *Ensino em parceria*, os alunos revelam muita *satisfação* pela sua realização, com o uso de expressões de “divertido e fantástico”, não só pela presença das duas docentes como também pelos conteúdos abordados. Reconhecem que foi um espaço para *aprendizagem conjunta* “acho que foi bom, não fomos só nós a aprender foi a professora Sara, para ela nos ajudar a fazer tudo o que nós precisamos” (anexo 20, p. 372, Turma G, D.S.). Revelam ter expectativas muito positivas, o que ao nível comportamental provocou alguma agitação na turma G, nos momentos que antecederiam o início das sessões. Os alunos revelam que este comportamento é habitual e que ocorre até naqueles momentos em que a assistente operacional vai colocar a fruta na sala. No entanto e nas palavras sintetizadoras de um aluno,

(...) e quando tu chegas eu fico, só de ouvir alguém tocar à porta, eu olho sempre para trás para ver se és tu porque eu quero sempre aprender mais e também às vezes estamos com uma aula que está a ser muito seca e depois tu chegas lá. Eu queria alguma coisa divertida e tu chegas e é mesmo (anexo 20, p.372, Turma G, D.S.1).

Os alunos reconhecem ter existido uma *colaboração*, diálogo e auxílio mútuo entre docentes, quer na lecionação e no desempenho de atividades musicais, e até no apoio

mais individualizado de alunos com dificuldades “(...) para ajudar a meter o projetor, nas danças. Vocês trabalharam bem, estavam a dar o vosso melhor para correr tudo bem. E tentam fazer as coisas, ajudam a memorizar as músicas, fazem os testes para ficarmos a conhecer os instrumentos” (anexo 20, p. 373, Turma D, L.). E sobre a *aprendizagem* dos alunos, referem “foi bom ter as duas professoras porque aprendemos mais e aprendemos mais rápido” (anexo 20, p. 375, Turma G, L.).

Sobre as *A.E.C. pós-intervenção*, os alunos revelam gostar mais deste formato devido não só aos *conteúdos* como também ao facto de realizarem maioritariamente *prática instrumental* em conjunto porque “foi bom trabalhar em conjunto” (anexo 20, p. 378, Turma J, M.) e também “(...) o grupo de flautas foi muito fixe, aprendemos a tocar canções e a cantar, e conseguíamos aprender mais músicas. Tocar em grupo é muito lindo, gosto muito e para mim é uma felicidade” (anexo 20, p.378, Turma D, T.). Por último, alguns alunos referiram que a prática individual do instrumento em casa dilatou dado que “*estudo em casa* e uma vez eu estava a treinar uma música e não estava a conseguir decorá-la, depois eu disse ao pai que não estava a conseguir e o meu pai ajudou-me a decorar as notas, acabei por conseguir” (anexo 20, p. 379, Turma G, C.). Noutros casos, os pais não aguentavam o som da flauta e solicitavam aos alunos para irem estudar para o quarto ou para a varanda. Os alunos relatam também que se *entreajudavam* no estudo de flauta, em momentos informais, como por exemplo no recreio da escola:

às vezes nós estamos ali no banco do recreio até nos pomos em cima, em cima do banco parece o palco (é essa a intenção), e depois um ou dois meninos de cada grupo da Karjalan Osa ia para lá ensaiar um bocadinho (anexo 20, p. 380, Turma G, D.F.).

Sobre as *Apresentações públicas*, existiram dois momentos abordados pelos alunos: cerimónia dos diplomas e sarau cultural do Agrupamento. Acerca da cerimónia de diplomas, os alunos revelaram uma *satisfação* pela oportunidade de sair da escola e apresentar o trabalho à comunidade “nós fomos todos arranjadinhos para a Câmara e com muita alegria e felicidade” (anexo 20, p. 381, Turma J, R.), onde preponderou o *trabalho conjunto*, o que atenuou o nervosismo, “se por exemplo só fosse um tocar, se ele desse um guincho toda a gente ouvia. Se fosse tocar num grupo e se der um guincho, não se nota assim tanto porque os outros estão a tocar bem” (anexo 20, p. 381, Turma G, D.F.). Sobre a prestação no sarau cultural, os alunos descreveram o processo de construção da peça o “*Sr. Do Seu Nariz*” e o seu envolvimento, e evidenciam a sua satisfação “porque

nós tivemos um sarau melhor do que o do ano passado e acho que as canções foram mais bonitas neste ano” (anexo 20, p. 383, Turma D, A.). Em termos gerais a atitude é “no próximo voltamos a ir todos certo?” (anexo 20, p. 382, Turma G, K.).

Sobre o concerto do *Quarteto de Cordas*, referem que sentiram uma *satisfação* em ver o quarteto atuar ao vivo, da *interação* e que assim têm um melhor *conhecimento* dos instrumentos:

(...) eu acho que é importante que essas pessoas que sabem tocar que são profissionais possam vir aqui à escola para inspirar pessoas a tocarem outros instrumentos, para a música e para quererem ser como eles e para mostrar a música a outras pessoas. (anexo 20, p. 383, Turma G, D.S.)

Por último, no que concerne ao “*Abraçar a Arte*” na sua globalidade, o ensino em parceria faculta um maior tempo de contacto e uma maior aprendizagem, imprimindo uma *mudança* na forma como os alunos começaram a tratar a música “é que nós quando estávamos a jogar futebol, nós cantávamos as músicas do “*Abraçar a Arte*” e até inventávamos músicas” (anexo 20, p.384, Turma D, A.F). Na dinâmica da escola, salienta-se um impacto e uma melhoria na *qualidade do ensino* com uma visão integral:

(...) para a nossa escola trouxe muita coisa de novo porque a nossa escola é uma escola que funcionava bem é uma escola normal. Mas com este projeto a nossa escola começa a ficar cada vez melhor porque nós podemos aprender mais de tudo o que está à nossa volta e se nós pensarmos bem até é uma maneira de estudar Português, Matemática e Estudo do Meio, porque a música inclui tudo. (anexo 20, p. 384, Turma G, D.S.3)

E nunca é de mais lembrar que do ponto de vista de um aluno e na relação estabelecida entre Expressão Musical e “Estudo do Meio é como se fosse ciência só que em pequenino. Agora quando for grande é que vai ser mesmo ciência. Estudo do Meio é mais ciência para pequeninos” (anexo 20, p. 375, Turma D, A. F.). Por último e sintetizando sobre aquilo que é ou deve ser a aprendizagem musical facultada por este projeto, apresentamos a reflexão de um aluno “quando nós formos adultos, estava lá um senhor e perguntava assim: – “Tu queres cantar para mim?” e depois eu dizia que não sabia cantar e tocar. Se não aprendermos quando somos crianças, não vamos saber quando formos adultos” (anexo 20, p. 384, Turma D, A. F.).

IV.3.3.2. Dos questionários

No sentido de avaliar o grau de satisfação dos alunos com as diferentes vertentes do projeto “Abraçar a Arte”, estes responderam a um questionário de avaliação final (anexo 8, p. 308) cujas respostas foram codificadas em 1- muito satisfeito, 2- medianamente satisfeito e 3- pouco satisfeito. Às questões 10, 11 e 14 os alunos responderem sim ou não. Depreende-se que os dados se inserem eminentemente numa escala intervalar.

Foram colocadas as seguintes questões e apresentamos os dados na tabela 13.

- Q1: satisfação com o ensino ministrado por duas docentes;
- Q2: satisfação com os conteúdos lecionados;
- Q3: avaliação do comportamento global da turma;
- Q4: satisfação com o ensino em AEC;
- Q5: satisfação com os conteúdos lecionados em AEC;
- Q6: avaliação do comportamento global da turma;
- Q7: satisfação com o concerto do Quarteto de Cordas;
- Q8: repetição do concerto do Quarteto;
- Q9: satisfação com apresentação no sarau;
- Q10: repetição da apresentação;
- Q11: presença dos pais no sarau;
- Q12: comportamento nos ensaios;
- Q13: pontuação global do projeto Abraçar a Arte;
- Q14: nova edição.

Tabela 13.
Resultados da avaliação final – alunos.

	Parceria				AEC		Quarteto Cordas		Apresentação				Abraçar a Arte	
Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Média	1.1	1.3	1.8	1.1	1.1	1.8	1.1	1.2	1.1	1.1	1.1	1.5	1.0	1.1
σ	0.30	0.47	0.63	0.42	0.44	0.61	0.40	0.62	0.51	0.56	0.40	0.66	0.26	0.36
Média σ	0.47													
N	60													

No que diz respeito ao *ensino em parceria*, a média de respostas informa-nos que os alunos estão muito satisfeitos com o facto de terem Expressão Musical com duas docentes (1.1), com os conteúdos lecionados (1.3) e com o seu comportamento (1.8), embora que neste último item, o grau de satisfação se aproxime do medianamente satisfeito.

No que diz respeito à *A.E.C.*, os alunos estão também muito satisfeitos com a prática instrumental e com os conteúdos (1.1), assim como com o seu comportamento (1.8), embora que neste último item e à semelhança do ensino em parceria, o grau de satisfação se aproxime do medianamente satisfeito. Não se registam diferenças relativamente ao ensino em parceria e, comparando a pontuação obtida na avaliação intermédia nesta categoria, verifica-se que houve uma tendência de aproximação à categoria comportamento em parceria. Na avaliação intermédia, a média de respostas foi de 1.7 dando lugar a 1.8, estando em paridade com o *ensino em parceria* quer na avaliação intermédia quer na final.

Os resultados informam que os alunos se sentiram muito satisfeitos pela oportunidade de assistir a um concerto na escola pelo *Quarteto de Cordas* (1.1) e que gostariam de assistir novamente (1.2).

Relativamente à *apresentação ao público* no sarau cultural do Agrupamento, os alunos revelam-se muito satisfeitos (1.1), indicando que gostariam de repetir a experiência e a maioria confirma a presença dos encarregados de educação no evento. No que diz respeito ao seu comportamento nos ensaios, a média de respostas informa que os alunos estão muito satisfeitos embora que este grau se comece a aproximar do medianamente satisfeitos (1.5).

Todos os alunos revelam-se muito satisfeitos com o projeto *Abraçar a Arte* de uma forma global através da média de respostas 1.0 e uma larga maioria gostaria de ter uma nova edição do projeto (1.1). Estes achados são salientados pelo desvio padrão destas duas questões *Abraçar a Arte* de (0.26) e reedição do projeto (0.36), desvios estes que se encontram abaixo do desvio padrão médio (0.47), o que nos indica uma baixa dispersão nas respostas e uma maior confiabilidade dos resultados.

Analizadas as respostas às questões abertas, observou-se o tema *Abraçar a Arte*, onde os alunos reportaram os diferentes tipos de impacto (anexo 18, p. 354). Depreende-se que este projeto impactou ao nível emocional nos alunos, pela emergência dos códigos

orgulho, alegria e motivação. Houve também um impacto organizacional, pela participação nas apresentações públicas, pelo ensino em parceria e o inerente impacto curricular com a realização de forma satisfatória de atividades musicais.

IV.3.4. A voz dos pais

Para concedermos voz aos pais, vamos apresentar os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas (anexo 8, p. 305) e dos questionários (anexo 8, p. 309).

IV.3.4.1. Das entrevistas

Analizados os dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos encarregados de educação, inferiu-se os seguintes temas: Música no 1º Ciclo, Perceção das A.E.C. pré e pós-intervenção, Perceção do ensino em parceria, Apresentações públicas, Quarteto de Cordas, Impacto do “Abraçar a Arte” e Comparativo com “Escola a Cantar”.

Os temas e códigos são sinalizados ao longo do texto em *itálico* e apresentados previamente conforme o mapa temático da figura 17:

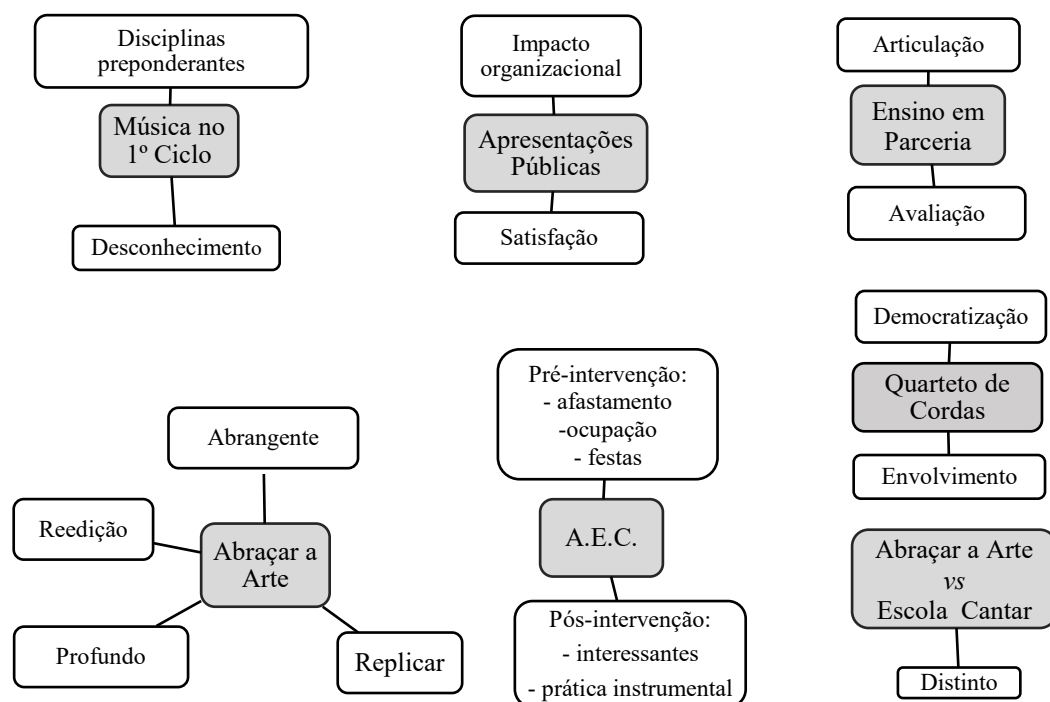


Figura 17. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas aos pais- avaliação final

Relativamente ao tema *Música no 1º Ciclo*, os pais revelam um *desconhecimento* da existência da Expressão Musical enquanto área curricular lecionada pela docente titular de turma, sendo que a encarregada de educação Joana refere “a professora, mesmo? Não, não tinha noção...nenhuma...” (anexo 21, p. 387, J1). E o pai Francisco considera as áreas de Português e Matemática preponderantes “porque depois, mais tarde, na vida e no futuro deles ... (...) é assim, eu acho que nem todos vamos ser músicos... E por isso julgo que é super importante a Matemática, as Línguas... dou muito mais importância a esse tipo de temas do que propriamente à Música.” (anexo 21, p. 387, F6). A expressão utilizada pela encarregada de educação Joana “a professora, mesmo?” e a forma como esta mãe abordou a investigadora na entrevista, indica-nos uma desvalorização do papel dos profissionais das A.E.C., porque subentenda-se, esses não são professores. A intervenção de Francisco indica uma desvalorização da música enquanto área disciplinar, pela pouca importância na educação integral de uma criança (do Diário de bordo).

Os pais percecionam as *A.E.C. pré-intervenção* com algum *afastamento*, previsualizando-as como não fundamentais, uma *ocupação* ou como as organizadoras de *festas*: “por isso, para nós pais achamos muito importantes essas A.E.C. porque preenchem também o dia letivo da criança, senão a criança fica com aqueles intervalos a meio do dia” (anexo 21, p. 388, F8) e “ora bem, participam em certas festas que eu acho muito bem, não é?” (anexo 21, p. 388, A1).

Após a intervenção nas *A.E.C. Ensino de Música*, os pais denotaram um “maior *envolvimento*” (anexo 21, p.389, T7), considerando as atividades *interessantes* (anexo 21, p. 389, A5), e observaram uma maior *prática instrumental* em casa: “percebi em relação à flauta, é que a partir de um determinado momento, eu comecei a ouvir o meu filho a tocar muitas vezes flauta em casa. Mais vezes flauta do que piano [e estuda numa escola de música]” (anexo 21, p. 389, F14). Estas mudanças, embora significativas para os alunos, não parecem não ter impactado nos encarregados de educação. Contudo Francisco nota que: “a A.E.C. de música ou a música teve um particular destaque neste último ano letivo, agora, o projeto “Abraçar a Arte”, teve muita influência nisso” (anexo 21, p. 392, F23).

Relativamente ao *Ensino em parceria*, os dados denunciam um impacto curricular ao nível da *articulação* entre docente titular de turma e especialista “vi que, realmente, houve um trabalho em conjunto e o cuidado, também, de mandarem informações para casa e com a I., sempre a falar...” (anexo 21, p. 389, J2), assim como um impacto na

articulação entre a escola e a família “Vianna da Motta lembro-me, perfeitamente de termos andando a pesquisar e a saber e ajudá-la com isso. E ela ficou muito entusiasmada. Até porque eles aprendem mais, não é?” (anexo 21, p. 389, J3). Relativamente aos momentos de *avaliação* pedagógica realizados, escrito e prático, verifica-se um alheamento e um desconhecimento. Tal se poderá dever a uma comunicação pouco eficaz pelas docentes titulares de turma, mas também ao pouco interesse destes encarregados de educação em particular, uma vez que os dados quantitativos demonstram um pleno conhecimento destes momentos de avaliação.

Relativamente às *Apresentações públicas*, onde incluímos a cerimónia solene de entrega de diplomas e o sarau do Agrupamento de Escolas, os pais demonstram *satisfação* por participar nos eventos e referem ter existido um *impacto organizacional*, pela valorização do trabalho desenvolvido ao longo do ano em articulação horizontal e vertical:

penso que as pessoas também gostaram... no final foi bastante aplaudida... que teve várias coisas, teve a parte instrumental, teve a parte também de canto, teve a parte do conto da história... e foi tudo bastante interessante. E acho que demonstra que houve trabalho durante o ano... porque, por exemplo, a apresentação do sarau, acho que não é uma coisa que se faça assim de um dia para o outro. (anexo 21, p. 390, F16)

A propósito da cerimónia solene de entrega de diplomas “vi, ela foi tocar flauta e gostou imenso. Gostei e os meninos, como ficam sempre muito contentes, acho que é uma boa iniciativa e também integram um bocadinho com o Agrupamento” (anexo 21, p. 390, J5).

Sobre o concurso de flauta de bisel de Matosinhos, apenas uma mãe se pronunciou, uma vez que o seu filho representou a escola no evento. Telma sublinha o orgulho que sentiu, a satisfação do filho em participar e os ganhos ao nível da aprendizagem:

acho que eles irem a um concurso, entre aspas, ou uma competição e mostrar à comunidade, eu acho que faz com que os alunos tenham mais interesse e trabalhem para um objetivo e ficou em terceiro lugar, ele ficou todo feliz e acho que é uma experiência que deve continuar, porque os miúdos, quando trabalham com um objetivo, trabalham muito melhor. (anexo 21, p. 391, T10)

Sobre o concerto do *Quarteto de cordas*, os pais referem como pontos de interesse a *democratização* da cultura, o *envolvimento* das crianças e da família, como se pode observar nas palavras de Telma:

para a escola, acho que é muito importante porque a escola consegue envolver os miúdos e interessar os miúdos de uma forma diferente, porque é difícil levá-los todos a um concerto e levá-los todos para qualquer local onde possam assistir a um concerto. Trazer à escola eu acho que foi positivo, porque os miúdos tiveram um contacto. (anexo 21, p. 391, T11)

Nas palavras de Francisco: “para a escola também é importante porque, além de ter proporcionado às crianças a vinda do Quarteto, também proporcionou aos pais. Embora não fosse num horário fácil para todos”. (anexo 21, p. 391, F20)

Sobre o projeto “*Abraçar a Arte*”, os encarregados de educação pronunciam-se positivamente pela sua *reedição* no ano letivo seguinte, referindo que o *Ensino em parceira* impactou positivamente em termos emocionais nos seus educandos, mas também em termos organizacionais porque os alunos e os pais:

os encarregados de educação não os teriam levado, na altura da entrega dos diplomas à Câmara de Matosinhos, não teriam permitido que eles participassem se calhar no sarau, como participaram. Julgo que a maioria das crianças tenha a partir do momento que visualizou o que poderia ser, também a partir daí fez com que o projeto fosse avançando e fosse também um projeto deles e para eles. Se o projeto correu tão bem este ano letivo, eu não vejo motivo para que ele não possa continuar a existir no próximo ano letivo. (...) Para mim, o mais importante é que o projeto tenha sido importante e que tenha gerado uma mais-valia para a educação das crianças. (anexo 21, p. 392, F22)

Francisco descreve o projeto “*Abraçar a Arte*” como “*profundo*” e “*abrangente*”, referindo que a sua *replicabilidade* é possível: “Sim, desde que haja vontade das pessoas envolvidas, penso que sim... costuma-se dizer que havendo vontade tudo se faz” (anexo 21, p. 392, F26).

Quando questionado acerca do projeto *Escola a Cantar da Casa da Música*, descreve-o que embora relacionado com música assim como o “*Abraçar a Arte*” é muito *distinto* deste último porque é muito específico e centra-se só no canto e tem como objetivo selecionar alunos para o Coro Infantil Casa da Música:

este penso que é algo mais abrangente porque, além de haver então a tal participação conjunta, dois professores a lecionar na sala de aula para a mesma turma, torna-o completamente diferente do outro. O da Casa da Música basicamente era ensiná-los a cantar. Este não, além de ensiná-los a cantar ou a tocar era muito mais abrangente, mais profundo. Nesse aspeto sim, eram diferentes. (anexo 21, p. 393, F30)

IV.3.4.2. Dos questionários

No questionário da avaliação final (anexo 8, p. 309) pretendíamos auscultar os pais acerca de um conjunto de questões associadas à importância do projeto “Abraçar a Arte”, que por sua vez engloba um conjunto de atividades que contemplam ensino da Expressão Musical em parceria, um concerto pelo Quarteto de Cordas de Matosinhos e apresentações públicas realizadas pelos alunos.

As questões colocadas nesse questionário possibilitam-nos obter informação acerca do conhecimento, perceção e importância dessas ações, nomeadamente:

- O conhecimento da realização de testes de avaliação em Expressão Musical;
- A importância de assistir a um concerto com músicos profissionais - Quarteto de Cordas de Matosinhos;
- Presença no sarau cultural
- A importância da apresentação no sarau cultural e repetição;
- A importância do projeto “Abraçar a Arte” no seu todo e nova edição.

O questionário foi distribuído pelos pais dos alunos das turmas D, G e J. Responderam 52 encarregados de educação e o resultado da sua apreciação, expressa em valores médios totais, conduziu-nos à seguinte tabela14:

Tabela 14.
Médias das respostas dos encarregados de educação.

	Testes avaliação	Quarteto de Cordas	Sarau		Abraçar a Arte		
			Presente	Importância	Repetir	Importância	Nova edição
Média	1	4	1	3	1	3	1
N	52	52	52	52	52	52	52
σ	0.23	0.54	0.40	0.50	0.16	0.49	0.00
Média σ	0.33						

Pelas respostas dadas, pode constatar-se não só que os pais têm um conhecimento pleno das vertentes do projeto, como podemos perceber o grau de importância atribuído a cada uma delas. Será aqui importante referir que, relativamente à importância destas atividades, as respostas concentram-se, fundamentalmente, em duas categorias: importante e muito importante.

Não se verificando a existência de um padrão comum na análise de cada uma das turmas individualmente, optamos por fazer a apreciação destes resultados considerando a média de respostas das três turmas em conjunto numa escala intervalar.

Na apreciação média das três turmas, verificamos que os pais têm um conhecimento pleno da realização da avaliação pedagógica em Expressão Musical no ensino em parceria (1), estiveram presentes na apresentação pública do sarau cultural (1), consideram que esta atividade deva ser repetida (1), assim como concordam com uma nova edição do projeto “Abraçar a Arte” (1). Ao sarau cultural e ao projeto “Abraçar a Arte”, os pais atribuíram um grau de importância 3, ou seja, consideram importante, e o concerto pelo Quarteto de Cordas, muito importante (4). A média dos desvios padrões é de 0.33, o que indica pouca dispersão nas respostas e nos confere confiança nos resultados. As questões onde se verificou um desvio padrão abaixo da média foram as seguintes; conhecimento dos testes de avaliação no ensino em parceria (0.23), repetição de apresentações públicas (0.16) e nova edição do projeto “Abraçar a Arte” (0.00).

Como conclusão final, poderemos dizer que, de um modo geral, os pais têm conhecimento das atividades realizadas no âmbito deste projeto assim como aprovam a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, havendo, no entanto, aspetos que se poderão sempre melhorar.

Da análise temática às respostas provenientes das questões abertas pudemos inferir os seguintes temas: *Quarteto de Cordas de Matosinhos*, *Apresentação pública* (sarau cultural) e o *impacto* do projeto “*Abraçar a Arte*” (anexo 18, p. 355).

Sobre o concerto do *Quarteto de Cordas* inferimos que, segundo o ponto de vista dos pais, este teve um impacto organizacional, em termos de articulação vertical, resultando num ato de *democratização* pelo contacto com profissionais e sendo do agrado das crianças. Sobre a apresentação pública no sarau cultural, esta resultou num impacto na *articulação horizontal* pelo empenho dos professores, na *articulação vertical* com o

Agrupamento e nas respostas emocionais de *satisfação* pelas crianças. Por último e relativamente ao “Abraçar a Arte” enquanto projeto global, os pais identificam um impacto social, académico, cognitivo e emocional nos alunos.

CAPÍTULO V- DISCUSSÃO DE RESULTADOS

“Vou-te contar o tal segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos” (Saint-Exupéry, 1987, p. 74).

Após a revisão da literatura, surgiram os seguintes pressupostos de investigação com caráter de verificação. No presente capítulo são discutidos face aos resultados obtidos:

- Os alunos sentem-se confiantes e satisfeitos no desempenho de atividades musicais devido ao projeto “Abraçar a Arte”.
- As docentes titulares de turma e os pais dos alunos sentem-se satisfeitos pela participação no projeto “Abraçar a Arte”.
- As percepções dos pais relativamente à A.E.C. Ensino de Música alteram-se com a intervenção do projeto “Abraçar a Arte”.
- As professoras titulares de turma colaboraram no ensino em parceria e nas diferentes vertentes do projeto “Abraçar a Arte”.

Partiu-se para a realização desta investigação com o propósito global de estudar a articulação entre o professor titular de turma e o professor A.E.C. Ensino de Música, com o intuito de valorizar o professor A.E.C. e a música no 1º Ciclo do Ensino Básico. Como objetivos específicos apresentam-se a criação, aplicação e avaliação de um projeto para melhorar as práticas musicais no 1º Ciclo do Ensino Básico através do ensino em parceria.

A discussão de resultados divide-se em duas partes; a primeira reporta as percepções prévias à intervenção em torno da música e a segunda, as oportunidades que a intervenção proporcionou.

V.1. Música no 1º Ciclo

Luz, coordenadora de escola aporta que, o exercício do papel de professor é ter presente que se está a formar para a vida e reconhece que os professores se encontram sob pressão, vivenciando incongruências geradoras de paradoxos. As professoras titulares de turma e os seus alunos apoiam o paradoxo observado relativo à inexistência de práticas

musicais ao nível curricular e assim demonstram o quanto a *música no 1º Ciclo do Ensino Básico* é desvalorizada e subalternizada em relação às demais disciplinas, resultando num incumprimento do programa. Este facto não é exclusivo da realidade educativa portuguesa (Hilton, 2009; Welch, 2020), sendo que um pai e as professoras titulares salientam a importância das disciplinas de Português e Matemática (anexo 21, p. 387, F6). Uma mãe revela um desconhecimento da existência da música no currículo e do facto da professora titular de turma ter esse desígnio a cumprir (anexo 21, p. 387, J1). Apesar das docentes salientarem o valor extrínseco da música, acentuam que não proporcionam uma experiência de qualidade aos alunos (Jorgensen, 2003). A música surge como um meio e não como área curricular (C. Morais, 2019), uma vez que é vista como um recurso para a aprendizagem de conhecimentos, ora da disciplina de Estudo do Meio ora de Português.

As lacunas advindas da formação inicial de professores são apontadas pelas professoras titulares de turma, como uma das principais razões para a falta de confiança na abordagem à disciplina curricular de Expressão Musical com os seus alunos.

Este indício conduziu-nos a realizar um levantamento na revisão da literatura, em torno da formação inicial de professores do Ensino Básico no grau de licenciatura. Verificámos que o tempo de contacto com a Expressão Musical é exíguo, dado que, se a formação inicial se propõe a capacitar para o exercício profissional, como se preparam futuros professores apenas com um semestre de aprendizagem, que por vezes não possuem qualquer contacto com música extra formação? Por vezes, o exíguo ainda se torna mais estreito, quando são abordadas duas Expressões em simultâneo, como no caso da Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Viseu (2017), com a Educação Musical e Físico-Motora, e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja na Educação Artística (música e artes visuais). No entanto, em nossa opinião, a formação contínua poderá ser uma das respostas às lacunas de formação docente (Fontes, 2022), logo o argumento da formação inicial incipiente perde força. Prepondera também, sob o nosso ponto de vista, uma falta de vontade para abordar a Expressão Musical pelos professores titulares de turma sobre todas as outras razões (Ferreira & Bessa, 2011) e uma desresponsabilização, causando um movimento de substituição de uma área curricular obrigatória por uma área de enriquecimento curricular facultativa (C. Pires, 2012b).

Sobre o desenvolvimento de música nas A.E.C. e as A.E.C. de uma forma global, as professoras titulares de turma referem um impacto negativo pela flexibilização do

horário e pelo facto das A.E.C. ocorrerem no horário matinal. Denotam uma atitude dos professores A.E.C. pouco correta perante as turmas e uma atitude de pouco diálogo entre professores titulares de turma e professores A.E.C. Estas questões impactam na articulação entre os docentes, existindo dificuldades de relacionamento e uma insuficiência de trabalho partilhado. Por vezes, como denotou a coordenadora de escola, os docentes titulares de turma ultrapassam estas barreiras quando necessitam de auxílio para a realização de “festinhas” (anexo 22, p. 396, L24). Observa ainda que as A.E.C. surgiram para colmatar as falhas da Expressão Musical curricular e estão a substituir o trabalho do titular de turma, o que não é suposto ocorrer (Machado & Cruz, 2014; Matthews et al., 2009), estando bastante escolarizadas apesar das indicações para uma vivência lúdica (Gabinete do Ministro, 2013). Embora as docentes titulares de turma legalmente sejam supervisoras dos trabalhos em A.E.C. e dos seus profissionais, na prática demitem-se das suas funções, justificando com a falta de tempo e a tipologia dos horários. Sendo justificações legítimas e parcialmente adaptadas, em nossa opinião não são a principal razão pois a literatura informa que, apesar das reformas do sistema de ensino e o inerente atrito e tensão, é possível evidenciar uma narrativa satisfatória e positiva da sua experiência profissional (Towers et al., 2022).

Pela visão das professoras titulares de turma sendo o único meio de aceder às percepções dos encarregados de educação, estes desvalorizam os profissionais das A.E.C. e “não levam a sério”, discriminando-os. Caso o professor A.E.C. seja dinâmico, os pais encontram-se receptivos e ainda lhe poderão conferir alguma importância.

Sobre a articulação intrínseca a estas atividades, as docentes percebem como uma troca e partilha de informação sem reflexão conjunta (Comissão de Acompanhamento do Programa, 2006), aliada a uma visão servil da A.E.C. de Ensino de Música. Isto conduz os professores titulares de turma, e como afirmou Matilde, a encarar os professores A.E.C. com pouca seriedade, sendo que a elevada rotatividade entre escolas destes últimos também contribui para estas percepções. Segundo as professoras titulares de turma, é da responsabilidade do professor A.E.C. abordar o professor titular de turma mesmo que informalmente, contrariando o previsto na legislação (Gabinete do Secretário de Estado, 2011; Ministério da Educação, 2006a), onde o seu papel é definido como responsável pela supervisão formal, programação, acompanhamento e avaliação destas atividades (Machado & Cruz, 2014).

Como explicar estas incongruências? Desde os tempos idos da disciplina de canto coral que, entretanto, em 1968 deu lugar à disciplina de Educação Musical, aos profissionais desta área já lhes era atribuído um baixo estatuto devido às suas habilitações insuficientes e cuja avaliação da disciplina não relevava em valores (Boal-Palheiros, 1993). Regressando a 2017, data desta investigação, é apontado o baixo nível de formação dos professores A.E.C. Ensino de Música (Ferreira & Vieira, 2014; Fialho et al., 2013), cuja avaliação também não se expressa em valor, apenas qualitativamente (Mouraz et al., 2012).

De 1968 a 2017, num hiato de 49 anos, verificam-se os mesmos constrangimentos apesar da evolução do que se espera do papel e da ação do professor monodocente, em que o modelo da Escola Aberta, o da gestão flexível (Vale & Mouraz, 2014) e a introdução do inglês no currículo (Ministério da Educação e Ciência, 2014a) reposicionaram o seu papel. Para além disto, e apesar das sucessivas reformas ao nível da formação inicial e contínua, o baixo estatuto atribuído aos profissionais da Educação Musical encontra justificações não só na falta de tempo como aventado pelas professoras titulares de turma, mas também numa conjuntura social e política baseada na crença do poder das ideologias de mercado (Abrahamson, 2010), incapaz de transformar mentalidades ou até reforçadora das mesmas, com uma consequente fraca receptividade (Boal-Palheiros, 2014). Esta fraca receptividade ilustra um processo contextual (Gonçalves, 2003) onde a escola é matriz e produto de fatores culturais, sociais e institucionais (Fischer, 1994) e local de interação dos seus intervenientes (Torres, 2008). O comportamento desconexo, a existência de redes pouco articuladas e os interesses dos participantes (J. A. Costa, 2009) aliados ao hibridismo das políticas educativas (Estevão, 2009; Nóvoa, s.d.) economicistas (Teodoro & Aníbal, 2007) devido ao movimento de reforma neoliberal (Antunes & Peroni, 2017), concorrem para a ausência de autoridade do professor A.E.C. Ensino de Música, para a desvalorização da sua área de trabalho e globalmente da música no 1º Ciclo.

Evidentemente que, se o contexto não confere autoridade a estes profissionais, os seus alunos e encarregados de educação também não lhe irão conferir autoridade nem que seja a de especialista (Shindler, 2010). Embora que, em termos genéricos saibamos que a autoridade do professor se encontra em declínio (Petrick, 2019; Meirieu, 2009; Vilar, 2023) e que tal impacta no envolvimento parental (Fisher & Fanyo, 2022), no caso particular das A.E.C., como os pais não são convidados pelo professor titular de turma a colaborar e a participar, o problema do seu posicionamento torna-se flagrante, pois este

professor A.E.C. é um desconhecido (Fialho et al., 2013). Este profissional não possui a autoridade que lhe é devida e tal é reforçado pelo estatuto de técnico A.E.C., pela baixa remuneração (Fialho et al. 2013; Lusa, 2013) e pela evidente percepção destas atividades como menores (Boal-Palheiros, 2014). O propósito de tempo de guarda, consubstanciado na Escola a Tempo Inteiro (Cunha, 2008; Mouraz et al., 2012; C. Silva, 2015), legitima a política do Estado, pela garantia dos direitos básicos e da estabilidade social, reunindo assim um forte apoio popular (Pierson, 2001). Consequentemente, observa-se uma secundarização do valor educativo da escola (Castro, 2007) a despeito do contributo das A.E.C., conforme reconheceu a professora titular de turma Sara (anexo 14, p. 331, S13), no desenvolvimento de conhecimentos, aptidões, melhoria dos métodos de estudo e promoção da autonomia (Comissão Coordenadora, 2014, 2015, 2016, 2017; Fonseca & Marques, 2021).

Consequentemente, e pelo exposto, está em causa a qualidade da educação artística e da experiência musical (Ministério da Educação, 1990b; Swanwick, 1979), já que esta se realiza apenas no âmbito das A.E.C. Ensino de Música. Tal legitimou a nossa proposta de intervenção, via dispositivo legal e com os recursos humanos disponíveis no terreno, para que o Estado Providência faculte um ambiente de aprendizagem (Biesta, 2009), estreitando a relação entre educação, cultura e arte, pelo estabelecimento de parcerias (Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

Este contexto corrobora uma intervenção e explica o facto de ter sido dada autoridade à professora A.E.C./investigadora pelos órgãos de gestão para intervir, o que indica um suporte da ação pela política (Chen, 2022) com novas ferramentas (Larson, 2012). Posteriormente e na prática, foi-lhe retirada alguma dessa autoridade, por lhe ter sido vedada a presença na reunião com os encarregados de educação para a apresentação do projeto.

Ainda assim, o valor intrínseco da música reforça esta ação pelo desenvolvimento do cognitivo em interrelação com o meio (Katter et al., 2012). É importante realizar a aprendizagem musical, porque da música se pode fazer uma carreira profissional (Hargreaves, 2001), e a experiência musical funda-se nos processos psicológicos (Swanwick, 1999). Estes processos imbuem-se numa construção de significados (Barrett, 2010), num contexto cultural situado (Bruner, 1990, 2001), e é por isso que numa intervenção no terreno devemos considerar a colaboração dos seus elementos, a aprendizagem formal e informal em rede (Pereira, 2010) e as suas expectativas.

E por fim, encontramos um ponto crucial na definição e emergência de políticas educativas públicas, baseadas na ação eficaz do professor interligado às comunidades de prática, que nos conduzem a partir daquilo que hoje é a Educação Musical para aquilo que desejamos que seja, por uma sustentabilidade social, curricular e artística (Vasconcelos, 2013). E nesta linha, questionamos o porquê de não seguir em busca de algo centrado no indivíduo, no meio e na relação de todos os intervenientes nesta estrutura que é a escola. Qual a orientação a seguir? A escola como instituição responsável pela educação, ou seja, por um programa de formação do cidadão, encontra-se envolta numa grande densidade crítica (Conselho Nacional de Educação, 2017), uma vez que existe uma busca de novos referenciais valorativos, o que não é necessariamente negativo porque de uma forma global constitui uma pré-visualização complexa e holística acerca do percurso educativo e das suas finalidades (Gâmbôa, 1998; Queiró, 2017).

V.2. Música no 1º Ciclo com “Abraçar a Arte”

Iremos doravante discutir os dados das avaliações intermédia e final. A avaliação intermédia constituiu um momento de acompanhamento da intervenção e embora não tão expressivo quanto as avaliações inicial e final, os seus resultados permitem-nos elaborar as representações do terreno que são complementadas e concluídas na avaliação final. A sua discussão conjunta (avaliação intermédia e final) concede uma compreensão alargada das diferentes questões, por uma melhoria das práticas a partir das vivências e sugestões dos seus intervenientes.

“Abraçar a Arte”, um projeto multifacetado caracterizado pelo ensino em parceria com o professor titular de turma, A.E.C. Ensino de Música, apresentações públicas e Quarteto de Cordas de Matosinhos (contacto com músicos profissionais), provocou mudanças na dinâmica horizontal, vertical e na comunidade. As parcerias educacionais neste nível de ensino vêm otimizar os processos de ensino pela relevância da comunidade e dependem dos recursos humanos que nele participam. As crianças e a família são suportadas pela escola e eles são o elo para a participação da comunidade na parceria que emergiu no interior da escola (Gurlui, 2014). É através dos diferentes atores, das suas vivências em contexto (Bruner, 2001) e das relações institucionais (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001), que emerge o significado experiencial (Bruner, 1990, 1999, 2004; Shweder & Sullivan, 1993), pela descrição dos factos organizados na memória partilhada

(Bruner, 2004) em torno da construção do significado da Educação Musical (Barrett, 2010).

Esta intervenção foi considerada abrangente, confere articulação horizontal e vertical, facultando oportunidades com mais-valias associadas. Nas palavras da coordenadora de escola, Luz, “traz essa mais-valia, a oportunidade de realmente, separar as coisas” (anexo 22, p.397, L38), devolvendo a música curricular ao seu espaço (Boal-Palheiros & Encarnação, 2007) e criando projetos musicais em A.E.C. (Mota, 2007). Como sintetiza Luz “quer seja A.E.C., quer seja curricular, tem que haver objetivos, porque as pessoas têm que realizar as atividades com objetivos” (anexo 22, p. 397, L38), sendo que os constrangimentos vivenciados se deveram ao pouco tempo de desenvolvimento da intervenção e à inexperiência das professoras titulares de turma (A. Hargreaves, 2019). O projeto proporcionou experiências musicais aos alunos (Eisner, 2008; Swanwick, 1979), promoveu um trabalho colaborativo (Caskey & Carpenter, 2014; Schleifer et al., 2017) e acima de tudo permitiu, segundo os alunos, uma melhoria da qualidade de ensino (da entrevista final) e que estes tivessem a oportunidade de realizar apresentações dos seus trabalhos em espaços na comunidade (Swanwick, 1999). Professoras titulares de turma, alunos, coordenadora e pais revelaram uma satisfação com este projeto pelas mais-valias associadas, o que justifica a sua disponibilidade para uma reedição no ano letivo seguinte.

O *Ensino em parceria* foi caracterizado pelas professoras titulares de turma como gratificante, apesar do receio inicial, uma vez que lhes permitiu adquirir novos conhecimentos, desenvolver competências, melhorar a prática letiva e colmatar as suas lacunas na área de Expressão Musical (M. Rocha, 2014; Relvas, 2009). Pela visão da coordenadora de escola e das titulares de turma, este o ensino veio desmitificar discursos habituais no 1º Ciclo do Ensino Básico e alcançou sucesso, pois as professoras titulares de turma investiram neste processo, o que se traduziu numa maior qualidade dos produtos finais (Leite, 2000 citado por Ferreira, 2017). As professoras titulares de turma corroboram estas assunções, referindo a existência de uma alteração curricular pela agilização integral do conhecimento e dos conteúdos, partindo dos saberes dos alunos, o que propicia um maior envolvimento (Alonso, 2002; Sampaio, 2018; A. B. Sousa, 2003a). Os alunos reconheceram que, no ensino em parceria, se partiu da abordagem dos conteúdos curriculares baseados no tema aglutinador da música tradicional portuguesa, através de uma viagem cultural pelo nosso país.

Relativamente às mudanças na lecionação, os trabalhos de casa causaram um maior envolvimento de pais e filhos pois não “iam na onda da tortura para crianças” [vulgo t.p.c. (anexo 19, p. 361, S25)] e a avaliação conjunta (entre professoras titulares e professora A.E.C.) facultou uma maior segurança e um sentido de justiça com efeitos positivos nos alunos (anexo 19, p. 362, S34; Hallam et al., 2009; Mora-Ruano et al., 2019). A gestão da sala de aula embora seja mais facilitada sob o ponto de vista das docentes (anexo 19, p. 362, M33), necessitou de uma atenção particular pela professora A.E.C./investigadora, devido ao tipo de autoridade exercida pelas professoras, o que determinou algumas adequações e uma fase de adaptação dos envolvidos (anexo 19, p. 360, S20). No caso particular da turma da professora Sara, e com o decurso da intervenção, percebemos que esta exerce o seu potencial de influência-autoridade (French & Raven, 1959; Gordon, 2021b) com base no poder legítimo, no de especialista e no coercivo, pois e parafraseando-a “eu digo-lhes muitas vezes quando entro na sala de aula: - atenção que hoje vem o general!”. Quando eu digo isto, eu tenho 100% da atenção deles” (anexo 19, p. 359, S11). Isto significa que, e como sublinhou a turma, no momento de transição à chegada da professora A.E.C./investigadora, os alunos ficavam agitados como reação de satisfação pela entrada da investigadora na sala. Estes cumprimentavam-na imediatamente e ignoravam os trabalhos em curso com a professora titular, não aguardando pelo início do ensino em parceria. Isto causou em Sara uma sensação de perda de controlo e um desconforto na relação professora-alunos-investigadora (Lü & Hu, 2021; Räsänen, 2021), havendo uma necessidade de construir conjuntamente regras e valores específicos para que a relação entre todos fluísse melhor (Branco, 2010; Pace & Hemmings, 2007). Promoveu-se o autocontrolo e a disciplina pela escuta ativa, pelo diálogo e relacionamento positivos. Numa perspetiva democrática, deu-se a oportunidade às crianças de participarem na resolução do conflito através da cooperação, com o discurso centrado no eu (Gordon, 1989; Yussif, 2021).

A planificação, embora tenha sido coerente, não deveria ter sido realizada com o baixo compromisso das docentes titulares de turma (Ferreira & Bessa, 2011), não obstante as adequações realizadas no final de cada aula ao nível informal, indiciando um profissionalismo colaborativo (Kalra, 2020). Por último, existiu uma colaboração assente no capital profissional (A. Hargreaves, 2019), com papéis e funções definidos, existindo entre professoras titulares de turma e professora A.E.C./investigadora, uma troca de aprendizagens, uma partilha e um trabalho complementar (Flannery, 2004; Relvas, 2009).

Os alunos observaram a lecionação conjunta, e a partir dos dados qualitativos e quantitativos, podemos afirmar que estes reconhecem o par pedagógico, o auxílio mútuo e identificam estes fatores como facilitadores das suas aprendizagens. Isto significa que beneficiam o seu envolvimento, consequência da prática partilhada das professoras, sendo estas percebidas como confiáveis pelos alunos devido à existência de reciprocidade (Kolleck et al., 20121). A satisfação pelo ensino em parceria é evidente no que concerne aos conteúdos lecionados, sendo que a avaliação do comportamento não é aqui significativa, com a exceção da turma G da professora Sara. Os alunos salientaram um maior tempo de contacto com a professora A.E.C./investigadora e por isso mais oportunidades de aprendizagem e uma melhoria na qualidade de ensino, o que nos sugere o exercício efetivo da autoridade de especialista e legítima (Mohamadrezai & Mohamadrezai, 2015).

Os encarregados de educação reconhecem a existência do ensino em parceria e consideram-no importante pelo trabalho conjunto realizado, com reflexo nas apresentações públicas e com mudanças positivas nos seus filhos ao nível emocional do qual a satisfação é resultado.

Como sugestões de melhoria, a coordenadora de escola aponta o diálogo, a professora Sara, a pressão, e a professora Matilde aventou que a planificação deveria ser menos ambiciosa. No que concerne à pressão sentida pela professora A.E.C./investigadora, esta teria sido percepcionada como muito menor, caso as professoras titulares de turma se tivessem envolvido na concretização da planificação conjunta, conferindo uma maior segurança à investigadora. Muito embora a colaboração não tenha sido alvo de avaliação nesta investigação, podemos afirmar que esta foi promovida e eficaz (Caskey & Carpenter, 2014; Schleifer et al., 2017), pois os resultados indicam maioritariamente uma compreensão mútua dos objetivos de trabalho, interdependência e um interesse partilhado pela pedagogia e pelos alunos (Burton, 2015; Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

Na *A.E.C. Ensino de Música* foi observada uma melhoria do desempenho musical por todos os intervenientes, com uma prática instrumental muito satisfatória e com o envolvimento dos alunos. A coordenadora de escola e as professoras titulares de turma indicam que esta intervenção constituiu uma forma “positiva” de resolução parcial dos problemas indicados ao nível da articulação entre professoras titulares de turma e professora A.E.C./investigadora. Houve um trabalho com propósitos e Luz, a

coordenadora de escola, salientou que foi encontrado um tempo comum de coexistência (Jong et al., 2021), verificando uma maior sensibilidade das docentes titulares de turma para a música. Este indício encontra sustentação nas percepções das professoras titulares no momento pré-intervenção, em que Sara afirma que “a sua opinião não é muito boa, as A.E.C. não têm um programa e os alunos não reconhecem autoridade ao professor A.E.C.” (anexo 19, p. 358, S5) e Matilde relata que os professores A.E.C. deveriam tomar a iniciativa de articular apesar do seu papel de supervisora (anexo 19, p. 358, M3). Se foram relatadas melhorias pelos seus intervenientes com esta intervenção, isto poderá significar que as professoras titulares turma e a professora A.E.C./investigadora foram colocadas em paridade, ou seja, que de algum modo se sentiram pares. Assim, a autoridade individual foi clarificada com uma harmonização dos interesses complexos, reduzindo o conflito para chegar a um compromisso que resulte na divisão das “diferenças” (Neves & Ferreira, 2001) “sem vencedores nem vencidos” (Gordon, 1989). As docentes titulares de turma referiram que esta intervenção criou uma maior abertura entre si e a professora A.E.C., uma vez que a informação foi ao seu encontro, pelo desafio para o diálogo e para o compromisso (Schleifer et al., 2017). Como concluiu Sara “eu não precisava de ir à tua aula para saber o que tu estavas a fazer” (anexo 19, p. 364, S54).

A partir dos dados qualitativos, uma turma destaca como positivo o seu comportamento e os dados quantitativos registam níveis ligeiramente mais baixos do que em parceria, o que significa que o comportamento em A.E.C. é considerado pelos alunos ligeiramente melhor. Este facto justifica-se pela satisfação com os conteúdos abordados e com a realização da prática instrumental que incita um maior envolvimento e confere um lugar de pertença (Amorim, 2020). No que concerne aos encarregados de educação e à percepção da A.E.C. pré-intervenção aferida nas entrevistas finais, dois pais denunciavam um afastamento, abordam as A.E.C. como uma ocupação e organizadoras de festas. Com a intervenção, sentiram um maior envolvimento e verificaram que promoveu a prática instrumental em casa. Os dados quantitativos demonstram que não há alteração na percepção pré-intervenção e pós-intervenção, pois os pais consideram a A.E.C. importante nos dois momentos. Contraditoriamente, as professoras titulares de turma referiram que existiu uma mudança na percepção das A.E.C. Ensino de Música pelos pais, o que não nos permite concluir se existiu ou não uma alteração da percepção relativamente à A.E.C.

As *Apresentações públicas* foram observadas pelas professoras titulares de turma, pela coordenadora de escola, pelos alunos e pais. Estes observadores revelaram o empenho dos alunos, a sua responsabilidade e a satisfação pela existência destes eventos, sublinhando as experiências cognitiva e afetiva diretas (Swanwick, 1999; Swanwick & Franca, 1999). As docentes titulares de turma salientam o envolvimento de alunos e pais, bem como a entreajuda e a existência de uma transformação das relações entre alunos. Esta transformação das relações acontece muito para lá da competição subjacente ao currículo formal (Pacheco, 2009), em que se desenvolvem aprendizagens não prescritas como os valores, o comportamento e as atitudes, e por isso, o desenvolvimento do currículo oculto (Araujo, 2018; Macleod, 2014). Os alunos expuseram, a partir dos dados qualitativos e quantitativos, a sua satisfação por participar, um melhor comportamento nos ensaios comparativamente ao ensino em parceria e em A.E.C, emergindo assim a preponderância do trabalho em conjunto pelo convívio e sentimento de pertença (Amorim, 2020; S. J. C. Ribeiro, 2015). Os pais, que marcaram presença de forma massiva, destacaram o gosto por participar nas atividades dos filhos (Mota & Abreu, 2014) e perceberam os eventos como um reconhecimento do trabalho das crianças realizado ao longo do ano letivo.

Segundo a professora titular de turma Matilde, o facto de os alunos terem construído o guião da peça dramático musical “*O Sr. Do Seu Nariz*” suscitou mais interesse, pois na nossa óptica possibilita uma formação integral do aluno (M. Rocha, 2014; A. B. Sousa, 2003a). Para além disso, constitui um meio de promoção da articulação do currículo de Português, de Estudo do Meio (Campino & Dias, 2019; Smithrim & Uptis, 2005; Uptis, 2005) e das Expressões Artísticas (Sampaio, 2018), explorando o currículo prescrito e transformando-o numa experiência significativa e global (Leite, 2012; Sampaio, 2018).

Para isso e para um melhor acesso ao conhecimento cognitivo, partiu-se do que é próximo e familiar aos alunos através de um processo democraticamente contratualizado em sala de aula (Leite, 2012; J. Nogueira, 2017). É salientado o papel do professor inspirador (J. Nogueira, 2017), entusiasta pela construção de pontes num diálogo interdisciplinar (Sampaio, 2018; Korthagen, 2012), predizendo o envolvimento dos alunos (Thornberg et al., 2022), tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico e a realização pessoal da criança (Stan, 2015). Como sugestões de melhoria, docentes e

alunos apontam uma maior prática instrumental para superar as dificuldades, assim como um ajustamento do comportamento dos alunos.

As professoras titulares de turma registaram uma mudança na dinâmica escolar (M. Pires, 2012) ao nível horizontal pela existência de ensaios comuns às três turmas e com a sua presença. Embora que no seu discurso as docentes revelem um prejuízo na prática letiva causado pelos ensaios, pudemos constatar que, através dos dados obtidos nas entrevistas finais, tal não se verifica. Sendo uma situação nova, provavelmente, foi necessário repensar as suas práticas, já de si cristalizadas, e por isso as docentes encontravam-se impreparadas para a mudança. Mas não só; o facto de se sair da sala de aula para um espaço físico comum, seja para ensaio ou apresentação, representa, do nosso ponto de vista, uma reconfiguração da área de influência das docentes, sendo que provavelmente percecionaram a alteração como uma ameaça à sua autoridade, reduzindo o seu poder ou potencial de influência (Raven, 1958). Para além disto, o facto da coordenadora de escola transmitir às professoras titulares de turma e à professora A.E.C./investigadora um convite da Diretora do Agrupamento de Escolas, para que as turmas se apresentassem nos Paços do Concelho na cerimónia de entrega de diplomas, este embora aceite por todas, foi sentido como uma “interferência” pelas titulares de turma, conforme Matilde comentou na entrevista final “ eu acho que se não houvesse tantos fatores externos a interferir as coisas seriam mais fáceis” (anexo 19, p. 367, M67). A revisão da literatura esclarece que quando uma colaboração é sugerida pelos diretores escolares, esta surtirá menos efeito (Schleifer et al., 2017) e poderá ser entendida como uma ferramenta de controlo (A. Hargreaves, 2019). E é por isso que, em nossa opinião, este momento constitui um marco diferencial na colaboração das professoras titulares de turma, quando se tornam menos disponíveis pelo enfraquecimento da relação (Kolleck et al., 2021). Embora a professora A.E.C./investigadora vá constantemente ao seu encontro, estas não respondem reciprocamente. Pois Sara afirmou “não houve continuidade daquela partilha que havia dentro da sala de aula (quando se começou a fazer ensaios) e não, o defeito nunca é de uma pessoa só” (anexo 19, p.367, S78). Daí que a coordenadora tenha afirmado “parece que não conseguiram encontrar aquele ponto de colaboração e diálogo para” (anexo 22, p. 397, L43). Adicionalmente, e não tendo consciência de que naquele momento a Diretora com este convite reforçou a autoridade legítima e de especialista da professora A.E.C./investigadora (Schindler, 2010), agenciando assim uma influência de

maior qualidade (Haberlin, 2022), poderá ter originado nas docentes titulares de turma uma percepção de ameaça dos seus interesses (Neves & Ferreira, 2001).

Pesem embora estes sentires, Burton (2015) elucida que a presença da liderança escolar é necessária para encorajar os professores a colaborar, e, neste caso concreto, a colaboração permitiu uma articulação vertical com as atividades do Agrupamento Escolar (cerimónia de diplomas e sarau cultural). Possibilitou ainda, a saída dos alunos da escola para outros espaços, a colaboração com os pais e em síntese uma ligação à comunidade. Caso assim não tivesse ocorrido, muito provavelmente a atividade desenvolvida no âmbito deste projeto circunscrever-se-ia às paredes das salas de aula e aos muros da escola.

Sobre o *Quarteto de Cordas de Matosinhos*, a coordenadora de escola, as professoras titulares de turma e os encarregados de educação salientam o facto de se democratizar o acesso à cultura através da escola e na escola, integrando pais e filhos, havendo um potencial educacional e social (Pimenta, 2016). Tal traduziu-se numa satisfação dos elementos envolvidos e os alunos sublinharam como positivo terem interagido com os músicos.

Sobre a *autoeficácia* dos alunos, os dados informam que uma larga maioria acredita na sua competência para realizar as tarefas, ou seja, ser capaz de, existindo uma correlação positiva entre a *autoeficácia* e *autoavaliação*. A *autoavaliação* inclui as percepções de *autoeficácia*, figura como um preditor para que os alunos continuem a investir nas tarefas académicas, a atingir determinados desempenhos e, por isso, a serem agentes do seu comportamento (Bandura, 1995, 2001; Pajares, 1996). Daqui podemos justificar o envolvimento dos alunos nas tarefas, o desejo de continuar a participar nas diferentes vertentes do projeto, assim como uma menor influência quer das aquisições académicas prévias quer do estatuto socioeconómico (Bandura, 1993).

Foram encontradas correlações positivas entre a *autoeficácia* e a *autoavaliação*, onde se inclui a avaliação pedagógica. Verificou-se uma correlação entre a *autoeficácia* e o grau de satisfação com o projeto. A *autoavaliação* correlaciona-se positivamente com a avaliação pedagógica e com o grau de satisfação com o projeto. Isto significa que a satisfação obtida devido às realizações académicas nesta intervenção é consistente e encontra sustentação na literatura (Doménech-Betret et al., 2017). Estes dados indicam com bastante certeza que os resultados obtidos são consequência da intervenção, dado que os alunos compreenderam a importância de realizar as aprendizagens aliada a uma

crença na sua capacidade, investindo e autorregulando o seu comportamento pelo *locus* de controlo interno (Shunk, 1995; Ackerman, 2018).

Analisado o comportamento longitudinal da variável de autoeficácia dos alunos, podemos concluir que entre os meses de março e abril existiu uma forte relação negativa com outras variáveis provocando uma descida. Tal poderá dever-se à realização da avaliação pedagógica e às duas apresentações públicas, geradoras de ansiedade de execução (do Diário de bordo). Analisada a curva de autoavaliação, os alunos continuaram a persistir nas tarefas, havendo uma relação negativa no mês de maio, provavelmente pela realização do concurso interno de flauta de bisel (do Diário de bordo 2/05/2017), mas que rapidamente adquiriu nova força. Assim, o comportamento dos alunos face às aprendizagens musicais advém da interação entre os fatores pessoais como as crenças, os fatores ambientais como os estímulos e os fatores comportamentais (Bandura, 1989). Relativamente à variável comportamento, esta foi incluída neste estudo pois foi uma preocupação expressa pelos alunos, e também porque no 1º Ciclo se diz que a indisciplina é maior nas A.E.C. Os dados quantitativos revelam que os alunos percecionam o seu comportamento da seguinte forma: melhor na A.E.C. Ensino de Música do que no ensino em parceria, sendo que o comportamento nos ensaios supera as duas categorias anteriores. Já por seu turno as professoras titulares de turma referem que o comportamento nos ensaios não foi dos melhores. Assim sendo, permanecemos com dados inconclusivos e a literatura diz-nos que esta não é uma questão consensual (Castanheira 2014). Importa perceber, no entanto, que a diferença obtida entre a A.E.C. Ensino de Música e o ensino em parceria pode dever-se aos modelos educativos praticados (Tirri & Puolimatka, 2000).

Como apontamento global desta investigação e considerando a existência de aspetos positivos e menos positivos, podemos ler a satisfação de todos os intervenientes pela intervenção, cada um com diferentes justificações. Esta satisfação é inerente à experiência humana (Strongman, 1998), resulta do comportamento e dos processos cognitivos dos sujeitos (Västhjäll, 2002). Advém ainda da avaliação ponderada efetuada (Damásio, 2011; Juslin & Sloboda, 2013), cujas respostas emocionais dependeram neste caso da gratificação percecionada (Huron, 2006). Se os vários componentes desta intervenção são gratificantes, então foram desenvolvidos sentimentos de satisfação. Parte-se das memórias de estados afetivos, de sons musicais, gestos e movimentos, bem

como a teia de relações estabelecidas e envolvidas no ato de fazer música, de “musicar” (McCarthy, 2007; Small, 1998).

A este respeito Luz informa:

(...) porque estas coisas de coadjuvação, de colaboração precisam de tempo. Porque as pessoas têm que se dar a conhecer e os saberes e as experiências têm que ser partilhadas, mas é ao momento que acontecem as coisas e que aparecem os problemas. Para mim, não houve tempo suficiente para que isso acontecesse. (anexo 22, p. 397, L44)

Talvez não tivesse existido o tempo que Luz e Matilde consideram ser necessário, mas existiram os seguintes obstáculos à colaboração: as professoras titulares de turma inicialmente comprometeram-se com a realização de uma planificação conjunta do ensino em parceria e posteriormente não se envolveram. Na base disto, não existia no seu horário um período formalmente definido para este efeito, e, por isso, e embora num registo informal, não perceberem o seu alcance, alegando uma falta de tempo devido às múltiplas tarefas inerentes à atividade docente (Forte & Flores, 2014). Um outro obstáculo prende-se com a autoridade da professora A.E.C./investigadora, que inicialmente lhe foi retirada e posteriormente concedida, e que não foi bem percecionada pelos pares, o que impactou no diálogo. Houve também práticas particularmente interessantes, como o ensino da Expressão Musical em parceria, o ensino integral pela articulação curricular, as apresentações públicas, a participação democrática dos alunos, a adesão dos pais e a participação na comunidade (Johnston & Berglung, 2018). Isto só se torna possível pela existência de um esforço contínuo devido às tensões resultantes do relacionamento entre participantes e os esforços para chegar a um entendimento comum, com relações mais flexíveis e menos hierárquicas durante o desempenho de papéis híbridos (Daza et al., 2021). Como características facilitadoras para o desempenho do ensino em parceria, as docentes titulares de turma, Matilde e Sara, referiram a disponibilidade, o empenho, a dedicação, ser ativo e conhecer profundamente a dinâmica do 1º Ciclo do Ensino Básico. Um estudo refere que para além das características da personalidade dos profissionais envolvidos, as qualidades das interações encontram-se na base da formação da autoridade (Räsänen, 2021).

Ao nível vertical e da Direção do Agrupamento de Escolas, sublinha-se o reconhecimento da importância da Expressão Musical lecionada por professores A.E.C. e em parceria com o professor titular de turma, relevando uma preocupação pelas lacunas

formativas do professor titular. Seguidamente, as participações em eventos devem considerar os processos pedagógicos e valorizá-los. Ou seja, não se devem criar produtos finais só para o efeito, para determinado dia, dado que os produtos finais devem decorrer de um processo. Só assim se valoriza a pedagogia, o trabalho dos alunos e dos professores (anexo22, p. 398, L67).

Pelo alinhamento dos dados da pesquisa com as características da intervenção em avaliação e os resultados relatados pelo terreno (Sims & Fletcher, 20121), somos conduzidos a refletir que este programa “ Abraçar a Arte” assente na parceria, se traduz numa colaboração eficaz, superando as dificuldades e proporcionando oportunidades e ambientes para o desenvolvimento pessoal (Bandura, 2001; Serrano, 2008), com resultados na proficiência dos alunos e na liderança escolar (Oliveira et al., 2020), pela melhoria da música no 1º Ciclo do Ensino Básico (Goddard et al., 2007).

Este foi um projeto de todos os intervenientes, coordenado pela professora A.E.C./investigadora, porque é necessário que um elemento seja o “motor” e conhecedor da atividade artística neste contexto (anexo 22, p. 397, L47). Cada elemento facultou a sua contribuição, conforme referiu a professora Matilde (anexo 19, p. 368, M73), sendo que se sentiu uma maior intensidade da dinâmica coletiva a partir do momento em que se começou a construir o guião da peça “*O Sr. Do Seu Nariz*”, como foi mencionado por Sara. Portanto, “todos tivemos ali um bocadinho” (anexo 19, p. 368, S86). Consequentemente estabeleceu-se uma parceria de pesquisa prática situada através do diálogo participativo, partindo do terreno (Fjørtoft & Sandvick, 2021), com interesse fundamentado numa forma particular de aprendizagem (Armstrong et al., 2018).

Os achados deste estudo apoiam a nossa perspetiva de que as oportunidades aqui criadas, a satisfação de todos os elementos e o desenvolvimento de competências musicais nos alunos, assim como uma resolução parcial dos problemas da articulação entre professores, advêm da nossa intervenção e não de qualquer outro fator. E apesar de ter existido o projeto “Escola a Cantar” da Casa da Música que decorreu em simultâneo, professoras titulares de turma, coordenadora de escola e um pai foram solicitados a refletir em torno dos dois projetos. Estes referiram que o projeto “Escola a Cantar” trabalha a voz, não faculta a oportunidade ao professor titular de turma de contribuir profissionalmente e tinha por objetivo selecionar alunos para o coro a funcionar na Casa da Música. O único ponto de contacto entre os dois projetos é a música tradicional. Matilde referiu um maior empenho dos alunos no “Abraçar a Arte”, por ser algo que

partiu deles, pois o envolvimento com artes aumenta o empenho dos alunos na aprendizagem pelos benefícios emocionais, físicos, cognitivos e sociais (Upitis et al., 2001). “Abraçar a Arte” foi descrito por um pai como “profundo e abrangente” e por isso muito distinto do “Escola a Cantar” da Casa da Música.

Consequentemente, compreende-se a razão pela qual os participantes desta intervenção se manifestaram positivamente pela reedição da intervenção, o que nos indica o desejo da realização de esforços conjuntos para proporcionar ambientes de aprendizagem (Bandura, 2001) significativos socialmente (Shweder & Sullivan, 1993). Assim, a educação constitui um processo central e suporta a nossa cultura pela imersão na prática, através de uma visão dialética entre o indivíduo e o mundo para conferir sentido aos sistemas abstratos, às relações institucionais e às formas de regulação das relações/estados intencionais (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001). E logo, o diálogo consistente entre todos os elementos foi absolutamente imprescindível.

Neste estudo demonstra-se que os pares devem mesmo ser pares e que nem sempre o foram. Não realizaram uma planificação conjunta das aulas de Expressão Musical em parceria, e num determinado momento, as professoras titulares de turma colaboraram de forma menos intensa ao contrário do esperado. Embora as professoras titulares de turma tenham concretizado o ensino da Expressão Musical em parceria de forma recíproca e realizado um esforço para superar as suas lacunas profissionais, este facto criou uma expectativa numa colaboração total para lá da sala de aula. Factualmente a colaboração não ocorreu como se anteviu ou esperaria, o que constitui um revés, e para o qual encontramos a respetiva explicação nas entrevistas finais. Todavia, as docentes mantiveram um interesse constante pela pedagogia, pelo saber partilhado, pelos alunos e isso sim são as suas fontes de colaboração.

Com as palavras da docente Sara concluímos onde se percebe o alcance globalizante do “Abraçar a Arte”:

por isso mesmo é que eu te posso dizer que o balanço global deste projeto foi muito bom. Com tudo aquilo que se passou, com todas as problemáticas, com todas as dificuldades que a gente teve em reunir, agendar, chegou a quem de direito, os pais que é aquilo que nos interessa a nós e que os filhos andavam felizes, tiraram coisas positivas disto tudo que nós andamos a fazer. (anexo 19, p. 369, S92)

Em síntese, nesta intervenção parceria, articulação, colaboração, envolvimento e satisfação são as palavras-chave que nortearam este processo e por consequência o desenvolvimento de um trabalho com propósitos numa ação sustentada e modificadora. Foi um projeto que paulatinamente conquistou as pessoas para si, que no início envolveu apenas professoras titulares de turma, professora A.E.C./ investigadora e alunos, mas terminou com a participação de todos incluindo a coordenadora de escola, pais e comunidade.

E assim, a qualidade do ensino melhorou, seja ao nível curricular ou do enriquecimento, observando uma valorização da música e do seu profissional, sendo-lhe concedida autoridade especialista e legítima, ainda que por vezes de forma hesitante para exercer as suas funções.

V.3. Verificação dos pressupostos de investigação

- Os alunos sentem-se confiantes e satisfeitos no desempenho de atividades musicais devido ao projeto “Abraçar a Arte”.

Sim, os dados apoiam este pressuposto devido ao seu envolvimento e desejo de continuar a participar no projeto “Abraçar a Arte”.

- As docentes titulares de turma e os pais dos alunos sentem-se satisfeitos pela participação no projeto “Abraçar a Arte”.

Sim, os dados apoiam este pressuposto pelas mais-valias associadas e pela qualidade do ensino.

- As percepções dos pais relativamente à A.E.C. Ensino de Música alteram-se com a intervenção do projeto “Abraçar a Arte”.

Os dados quantitativos e qualitativos demonstram que não há alteração na percepção, pois os pais consideram-na importante. Contraditoriamente, as professoras titulares de turma referiram que existiu uma mudança na percepção das A.E.C. Ensino de Música pelos pais, não nos permitindo concluir se, de facto, existiu ou não uma alteração da percepção relativamente à A.E.C. Ficamos assim com um pressuposto inconclusivo.

- As professoras titulares de turma colaboraram no ensino em parceria e nas diferentes vertentes do projeto “Abraçar a Arte”.

Houve uma colaboração que se sentiu com maior intensidade no ensino em parceria da Expressão Musical e que depois enfraqueceu nas atividades fora da sala de aula devido à participação das lideranças escolares. Ainda assim, as professoras titulares de turma continuaram a facultar suporte, a colaborar e marcar presença nas atividades.

V.4. Limitações

Apresentados e discutidos os dados, expomos as limitações observadas neste estudo.

O tempo decorrido de aplicação do projeto foi considerado limitado pelos diferentes intervenientes, pelo que sugerimos uma duração mínima de dois anos letivos.

À luz do Modelo Compreensivo da Experiência Musical, e no atinente aos parâmetros da Educação Musical (Swanwick, 1979), neste projeto foi dada uma ênfase menor às atividades de composição, pelo que considerámos a existência desta limitação.

O facto da professora A.E.C./investigadora e gestora do projeto acumular estas duas funções é uma limitação pois existe, por um lado, uma sobrecarga de tarefas e, por outro, os participantes demonstram dificuldade em libertar-se de certos preconceitos em torno dos profissionais das A.E.C., o que poderá condicionar a ação e a colaboração. Apontamos outra limitação deste estudo, o facto de depender das vontades de todos os envolvidos. Foi pelas vontades que este projeto se realizou e chegou onde chegou. Pelo que se conseguiu apurar, existiam vontades concertadas para que o projeto prosseguisse, o que determina o quanto as pessoas investiriam nas tarefas. Contudo, não pode um projeto desta envergadura continuar a expensas próprias, através de sacrifícios particulares e com recursos exíguos. Seria alimentar a precariedade não só do profissional como da área; nas palavras da coordenadora Luz:

Tinha de se reconhecer. Quando a pessoa é paga é o reconhecimento do trabalho que está a fazer. Em regime de voluntariado acho que não dá o valor infelizmente, as coisas têm um valor e, neste contexto, as pessoas têm que ser pagas (anexo 22, p. 399, L82).

Assim a débil sustentabilidade deste projeto é uma limitação, que apesar de se ter tentado acautelar numa fase inicial, não se conseguiu.

O facto deste estudo ter a professora A.E.C. como investigadora e de esta realizar uma abordagem interpretativa da realidade através da análise temática enquanto técnica investigativa, permite a criação de uma teoria fundamentada (Souza, 2019) a partir da subjetividade humana. Embora se tenha procurado transmitir as opiniões das pessoas envolvidas o mais fielmente possível, pois também é necessário dar voz às pessoas, este estudo coloca em evidência a riqueza da vivência do projeto, os seus pontos fortes, os menos fortes e sugestões de melhoria facultadas pelos seus atores. Por último, se por um lado o facto da investigadora participar e se envolver na investigação é um fator de uma maior riqueza e meio de transmissão da voz do terreno, por outro lado, os participantes poderão filtrar a informação facultada e não transferir na globalidade as suas perceções acerca do projeto, constituindo assim uma limitação.

V.5. Implicações

E aqui chegados, como implicações para futuros estudos advindas do nosso estudo, apontamos o financiamento do trabalho do professor A.E.C. relativamente ao tempo alocado para a lecionação em parceria, segundo a medida de coadjuvação. Tal irá conferir uma maior sustentabilidade deste recurso humano e uma inserção no contexto da investigação (Admiraala et al., 2021), um estatuto, valor e autoridade em paridade com os demais docentes. Para que este financiamento ocorra existem três caminhos possíveis:

- 1- Criação do grupo de recrutamento 150 pelo Ministério da Educação à semelhança da Região Autónoma da Madeira;
- 2- Criação da Carreira Especial na administração pública, para que seja possível às Autarquias possuírem um efetivo de professores nos seus quadros conferindo dignidade e estabilidade profissional;
- 3- Com orçamento próprio, as Autarquias contratarem estes docentes para projetos específicos conforme preconizam as Cartas Educativas.

Deve-se garantir que o docente que desempenha funções na A.E.C. Ensino de Música será o mesmo a realizar o ensino em parceria, de forma a sustentar o trabalho pedagógico e artístico realizados. O projeto só deverá avançar, caso os docentes titulares de turma estejam disponíveis para trabalhar em parceria e garantam a realização das planificações em conjunto com o professor A.E.C. Numa primeira fase, a constituição de uma equipa educativa na escola, considerando a integração das restantes A.E.C., é

possível e desejável. Contudo este processo deverá ocorrer gradual e progressivamente, pela realização de colaborações ancoradas em ações de formação contínua. O gestor do projeto não deverá provir das A.E.C. e nem acumular as funções de professor A.E.C.

Para se constituir gestor deste projeto, não basta possuir uma licenciatura em Ciências da Educação. Deve ser uma pessoa com conhecimento profundo do funcionamento do 1º Ciclo, que tenha uma ampla experiência artística com crianças neste contexto, que conheça “por dentro” e que viva os meandros da atividade. Só assim saberá orientar coerentemente e levar a cabo os procedimentos de uma forma adequada para uma gestão eficaz.

Ao nível da organização escolar, o nosso estudo aponta as seguintes implicações:

- Ao nível horizontal, os docentes devem ter motivação para trabalhar em parceria e disponibilidade para colaborar.

O trabalho e as planificações devem ser organizados em conjunto, refletindo objetivos comuns. E por isso é fundamental que as lideranças escolares formalizem um tempo e um espaço para este efeito (Jong et al., 2021). Se assim não for, serão sentidos alguns obstáculos no decurso da colaboração. O professor A.E.C. tem de ser visto como um par e deve ser-lhe reconhecida autoridade especialista e legítima. Em caso de intermitência na concessão de autoridade, poderá surgir desconforto na relação dos professores em colaboração. Ao professor A.E.C. deve ser dada liberdade para escolher, criar as atividades e os materiais musicais. O nosso estudo informa que os pais dos alunos devem ser parceiros educativos, pois com o seu apoio os projetos e a atividade educativa ganham forma e consistência. Por último, tendo o nosso estudo apontado um caminho para a resolução parcial dos problemas de articulação entre professor A.E.C. e professor titular de turma, considerando que o ensino da Expressão Musical em parceria foi uma realidade e houve uma colaboração eficaz ao longo do projeto, futuros estudos devem avaliar a intensidade da colaboração (Connecticut State Department of Education, 2015). Para além disso devem prestar especial cuidado no relacionamento estabelecido entre professores titulares de turma e professores A.E.C. E aqui este estudo emite um alerta; iniciamos o ensino em parceria com uma reunião prévia de apresentação do projeto e mantivemos durante três meses um diálogo constante enquanto aguardávamos o início do ensino em parceria. Quando iniciou o ensino em parceria, mantivemos um contacto constante fora das sessões. No início de cada sessão fizemos sempre um ponto de situação

prévio sobre a planificação, facultando apoio incondicional às professoras titulares de turma. As sessões iniciavam sempre com uma canção que funcionava como quebra-gelo. Pensávamos ser suficiente para uma estabelecer uma relação de qualidade com as professoras titulares de turma; mas de facto não foi. Bastou uma participação mais ativa das lideranças, para demonstrar que futuros estudos devem acautelar e trabalhar melhor as relações.

- Ao nível vertical, o nosso estudo permitiu uma melhoria na organização podendo os alunos participar nas atividades do Agrupamento Escolar e na comunidade, com resultados positivos no seu envolvimento.

O nosso estudo salienta a importância do apoio e do suporte das lideranças nas parcerias e na colaboração. No entanto, futuros estudos devem explorar outros caminhos para que o professor titular de turma perceba que as lideranças são parte do caminho e não uma ameaça.

Para a formação apontamos algumas implicações:

- No caso da formação inicial de professores em Educação Básica, consideramos fulcral abordar as crenças e valores musicais dos futuros professores/educadores (Asztalos, 2022) e a sua importância/influência na aprendizagem musical das crianças (Barrett et al., 2019). O nosso estudo evidencia que o ensino em parceria auxilia a desmitificar as crenças dos professores titulares relativas à abordagem da Expressão Musical. Aumentou a sua sensibilidade e reforçou a sua confiança para a lecionação, devido a um maior contacto com música (Russell-Bowie, 2009). No entanto, a motivação do professor e a crença na sua capacidade são fundamentais. Para além disto, o nosso estudo salienta a importância da colaboração para o desenvolvimento profissional, algo que pode e deve ser amplificado na formação inicial (Miller & Burden, 2007), com uma orientação para o modelo tempo comum de planeamento (Caskey & Carpenter, 2014).
- Para a formação contínua, salienta-se a necessidade da criação de ações de formação em Expressão Musical nos domínios da audição, interpretação e composição, para que os professores de 1º Ciclo possam trabalhar as suas competências; em simultâneo e caso estas formações tenham uma componente oficial, os professores possam aplicar em parceria um projeto em Expressão Musical nas suas turmas, considerando a lógica existente de trabalho de equipa no

1º Ciclo e por ano de escolaridade (Brewu & Adjepong, 2020). Assim, nas sessões presenciais desenvolvem competências musicais e nas sessões oficinais colocam em prática essas mesmas competências.

Para os decisores políticos, a existência de uma rede onde se articule espaços de aprendizagem formal e informal, no conceito de cidade educadora, constitui um investimento na melhoria da qualidade do ensino e onde todos podem mesmo ser parceiros conforme demonstra este estudo (Pereira, 2010).

Para as Ciências Musicais históricas, no decurso desta investigação sentimos a necessidade de contar a história da Educação Musical em Portugal enquanto disciplina, pois a compreensão do presente encontra raízes no passado recente. Denotamos duas questões; a primeira é que a informação se encontra bastante dispersa e talvez fosse o momento para que uma investigação leve a cabo esta tarefa e que culmine num livro; a segunda, abordar a educação pública e a Educação Musical, implica necessariamente a consulta de legislação. Nos estudos consultados, a leitura e pesquisa de legislação não é simplificada tornando-se a leitura complexa e por vezes desconexa. No anexo 1 deste trabalho, realizámos um levantamento e mapeamento dessa legislação por assunto e com ligação de acesso, auxiliando futuros estudos neste âmbito.

Por último e não menos importante, no âmbito da Psicologia da Música, poderá ser interessante em futuros estudos, analisar a relação entre tipo de autoridade do professor e envolvimento do aluno nas atividades musicais, ou ainda avaliar a confiança do professor do 1º Ciclo/alunos na abordagem da Expressão Musical com e sem o ensino em parceria.

V.6. Validade interna e externa

No que concerne à validade interna, o estudo seguiu todos os procedimentos, considerando o facto de se tratar de um estudo qualitativo apoiado em dados quantitativos, eminentemente descritivo e baseado na inferência. A qualidade da participação dos atores no terreno e a sua representatividade, a pertinência dos dados colhidos, os instrumentos utilizados e a triangulação dos mesmos, confere consistência interna ao estudo (Amado, 2014; Cohen et al., 2007; Sousa, 2009). Os resultados obtidos no contexto conferem validade e o apoio de todos os intervenientes facultou pistas para a compreensão das

questões (Anderson & Shattuck, 2012), informando os pontos fortes e os pontos fracos da investigação (Kelly, 2004).

A credibilidade teórica existe devido à coerência dos dados, que permitem a interpretação e construção teórica, favorecendo uma neutralidade da investigadora (Amado, 2014). E é por isso que, do nosso ponto de vista, esta investigação mediu o que pretendia medir, sendo que os desafios na manutenção da colaboração foram sendo superados (Scott et al., 2020). Não houve interferência de outras variáveis, nomeadamente o facto de coexistir na escola o projeto “Escola a Cantar” da Casa da Música. Esta questão foi salvaguardada pelos atores no terreno, quando afirmam que esse projeto é totalmente distinto do “Abraçar a Arte”, ao nível da conceção e propósitos. Sendo assim somos conduzidos a pensar que as conclusões podem ser transferidas para outros contextos.

Este estudo é também consistente ao nível da validade externa, e pela perspectiva dos nossos intervenientes, é possível replicar noutras escolas, com outros contextos culturais e com outros atores. Depende apenas de algumas condições, nomeadamente de mais recursos humanos e disponibilidade dos docentes titulares de turma para o ensino em parceria. Como salientou a coordenadora de escola, Luz, cada vez mais através da flexibilidade conferida pelo Ministério, os Agrupamentos Escolares têm autonomia para a implementação de projetos desta índole e com espaço para a realização de apresentações públicas por via do seu plano anual de atividades (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2018). Não menos importante, destaca-se o contacto com músicos profissionais ou semiprofissionais, que poderá acontecer através das bandas militares, bandas filarmónicas ou grupos, aos quais seja fácil aceder na comunidade e que tragam uma mais-valia para as escolas. Para além disto, este modelo não é válido só para a Expressão Musical curricular ou para a A.E.C. Ensino de Música, pois foi tentada uma abordagem para a A.E.C. de Expressão Plástica e foi reconhecido o funcionamento por via da colaboração (anexo 19, p. 364, S55).

A fiabilidade do estudo é garantida pela descrição rigorosa dos processos de investigação, pelos métodos sistemáticos de recolha e análise de dados.

CONCLUSÃO

Ensinar música em parceria no 1º Ciclo do Ensino Básico – uma intervenção numa escola pública – foi uma viagem pessoal e coletiva, que partiu de um quilómetro zero caracterizado pela observação da investigadora, experiência profissional e constatação de paradoxos.

No âmbito do dispositivo legal e com os recursos humanos existentes no terreno, foi criado, aplicado, descrito e avaliado um projeto educativo denominado “Abraçar a Arte”, assente nos seguintes vetores: ensino em parceria, Atividade de Enriquecimento – Ensino de Música, apresentações públicas e Quarteto de Cordas (contacto com músicos profissionais).

Preconizou-se o ensino em parceria como meio de providenciar uma melhor qualidade musical e artística, com efeitos nos alunos, professores e comunidade.

A revisão da literatura forneceu pistas para a explicação e compreensão dos paradoxos observados, como também favoreceu um entendimento dos resultados deste estudo.

Esta investigação recorreu às metodologias qualitativa e quantitativa, numa perspetiva interpretativa, por uma transmissão amplificada da voz dos intervenientes através das suas narrativas em constante diálogo.

Os resultados apoiaram os paradoxos observados, constatando-se uma desvalorização, subalternização da música e dos seus profissionais no 1º Ciclo. A nossa intervenção redirecionou e recolocou a música nos devidos lugares, no currículo e no enriquecimento e proporcionou experiências musicais apesar dos constrangimentos vivenciados.

Este foi um caminho considerado positivo que resolveu parcialmente os problemas de articulação entre professores titulares de turma e professor A.E.C, restituindo a autoridade ao professor A.E.C. e valorizando a música. Evidenciou-se uma satisfação por todos os intervenientes, devido ao seu envolvimento e desejo de continuar a integrar o projeto “Abraçar a Arte”. Em larga medida posso afirmar que foram verificados positivamente os pressupostos de investigação, sendo que emergiram dados sobre os quais não possuía qualquer expectativa, como a autoridade, o exercício do poder dos docentes envolvidos e a questão da participação das lideranças não ser percecionada

como positiva pelas docentes titulares de turma. Superou as minhas expectativas a adesão ao projeto e o nível de satisfação demonstrado por todos os intervenientes.

Foram elencadas as limitações deste estudo e implicações para novas investigações, considerando em particular todos os que se interessem por estas questões do ensino em parceria, da articulação e da Educação Musical, facultando pistas para uma intervenção sustentada através de linhas de ação definidas. É igualmente apontado um caminho para que os profissionais desta área possam agenciar o seu comportamento, defender o seu papel e função, bem como percebam quais as vias para a valorização da sua área de trabalho. Neste quesito, o principal fator perpassa pela estabilidade e pelas condições laborais, ou seja, pela sustentabilidade, que depende de uma mudança na política e uma aposta nos recursos humanos.

Esta foi a investigação possível com o “caminho de viabilidade” concedido. Se iniciasse novamente talvez não fosse tão permeável a todas as decisões, sem me posicionar com algum vinco; contudo o meu posicionamento era de um professor A.E.C. Apesar disso, nunca mudaria a conceção do projeto pois ele demonstrou ser possível e a partir de um determinado momento adquiriu vida própria. Os ganhos associados são superiores aos inconvenientes vividos e só por isso já valeu a pena.

Em síntese, concluo, enunciando a tese desta investigação: as parcerias só se constroem com parceiros, e pela consequente concessão do estatuto devido aos professores A.E.C., em prol da qualidade do ensino e por uma boa educação das nossas crianças.

E agora, num caminho que é de regresso a um qualquer lugar escondido, mas de conforto, faço uma pausa por momentos e olho as estrelas, assim como o Principezinho olhou no deserto do Saara.

Dou por mim a observar o trajeto realizado nesta jornada, concebida e planeada com objetivos claros e específicos, conduzindo-me ao longo de todos os pontos de passagem para o desenvolvimento da análise crítica de uma forma autónoma. Recolhi diferentes ferramentas e desenvolvi capacidades de compreensão sistemática, independente e autonomamente, e assim, por aqui, aconteceu a tão esperada revelação.

Dou por mim a refletir, e verifico que as contribuições resultantes deste trabalho pesam mais positivamente na balança reflexiva do que os constrangimentos vividos neste percurso.

E agora sim, com uma bagagem pesada e cheia de ferramentas recolhidas neste caminho, sigo através da Estrela Polar para o tal lugar de conforto escondido, na serenidade da estrada percorrida e sabendo sempre que “Sou responsável pela minha rosa...- repetiu o príncipezinho, para nunca mais se esquecer” (Saint-Exupéry, 1987, p. 74).

BIBLIOGRAFIA

- Abrahamson, P. (2010). European Welfare States Beyond Neoliberalism: Toward the Social Investment State. *Development and Society*, 39(1), 61-95. https://www.researchgate.net/publication/228795161_European_Welfare_States_Beyond_Neoliberalism_Toward_the_Social_Investment_State
- Abrantes, P., Campos R., & Ribeiro, A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas*. CIES-ISCTE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_estudos_de_caso_2008_2009.pdf
- Academia Musical dos Amigos das Crianças (2022). *História*. <https://www.amac.pt/hist%C3%B3ria>
- Ackerman, C. (2018, maio 29). What Is Self-Efficacy Theory? (Incl. 8 Examples & Scales). *PositivePsychology.com*. <https://positivepsychology.com/self-efficacy/>
- Admiraala, W., Schenkeb, W., Jonga, L., Sligte, Y. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698 <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico* (1ª ed.). Asa Editores.
- Afonso, A., & Ramos, E. L. V. (2007). Estado - nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-98. https://www.researchgate.net/publication/26496321_Estado-nacao_educacao_e_cidadanias_em_transicao
- Almeida, A. (2013). *Formação de professores em competências emocionais: um estudo empírico* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10186/1/Tese%20de%20doutoramento%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20em%20compet%C3%Aancias%20emocionais%20-%20Ana%20Correia%20de%20Almeida.pdf>
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto PROCUR. *Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, 62–88. <https://hdl.handle.net/1822/19232>
- Alves, N. (1996). *A escola e o espaço local: Objeto de estudo e opções metodológicas: Culturas Organizacionais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

- Amorim, E. F. G. da P. (2020). *Avaliação pelas crianças do projeto TOCÁ RUFAR*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12640>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012) Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Antoniuk, E. (2011). *A perda da autoridade do professor e as violências na sala de aula: possíveis delineamentos em Hannah Arendt*. [Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil]. Repositório da Universidade Federal do Paraná <https://hdl.handle.net/1884/54361>
- Antunes, F., & Peroni, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas, *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 181-126. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.7399>
- Aragonés, J. I., & Amérigo, M. (1998). *Psicología Ambiental*. Ediciones Pirámide.
- Araujo, V. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6), 29-39. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol3n6.5341>
- Arendt, H. (2000). A crise na educação. In H. Arendt, E. Weil, J. Ortega, & G. B. Russell, *Quatro textos excêntricos* (pp. 21-53). Relógio d'Água.
- Arlindovsky (2013, maio 14). Divulgação – Manifestação a favor das AEC. *BlogDeArlindo*. <https://www.arlindovsky.net/2013/05/divulgacao-manifestacao-a-favor-das-aec/>
- Armstrong, M., Dopp, C., & Welsh, J. (2018). Design-Based Research. In R. Kimmons, *The Students' Guide to Learning Design and Research*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/studentguide/design-based_research
- Artiaga, M. J. (1999). *A disciplina de canto coral no período do Estado Novo. Contributo para a história do Ensino da Educação Musical em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/11927>
- Artiaga, M. J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu reportório de 1918 a 1960. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (3), 45–56. <https://doi.org/10.26537/rmpe.vi3.2407>
- Artino, A. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85 <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>

- Assembleia da República (1976). Constituição da República Portuguesa. *Diário da República*, nº 86, Série I de 4 de outubro de 1976. <https://data.dre.pt/eli/decapconst/1976/p/cons/20050812/pt/html>
- Assembleia da República (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86. *Diário da República*, nº 237, série I de 14 de outubro de 1986, pp. 3067- 3081. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Assembleia da República (1997). Lei 115/97. *Diário da República*, nº 217, série I-A de 19 de setembro, pp. 5082-5083. <https://data.dre.pt/eli/lei/115/1997/09/19/p/dre/pt/html>
- Assembleia da República (1999). Lei nº 159/99. *Diário da República*, nº 215, Série I-A de 14 de setembro, pp. 6301-6307. <https://files.dre.pt/1s/1999/09/215a00/63016307.pdf>
- Assembleia da República (2005). Lei 49/2005. *Diário da República*, nº 166, série I-A de 30 de agosto, pp.5122-5138. <https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>
- Assembleia da República (2009). Lei 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*, nº 166, série I, pp. 5635-5636. <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/p/cons/20150703/pt/html>
- Assembleia da República (2012). Lei nº 51/2012 de 5 de setembro. *Diário da República*, nº 172, 1.ª Série, pp. 5103-5119. <https://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html>
- Assembleia da República (2014). Lei 35 /2014 de 20 de junho. *Diário da República*, Série I, pp. 3220- 3303. <https://files.dre.pt/1s/2014/06/11700/0322003304.pdf>
- Assembleia da República (2015). Lei 65/2015. *Diário da República*, nº 128, série I de 3 de julho, pp. 4572-4572. <https://data.dre.pt/eli/lei/65/2015/07/03/p/dre/pt/html>
- Assembleia da República (2018). Constituição da República Portuguesa. *Diário da República*, nº 129, 1ª Série de 6 de julho de 2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (2017). *Universal Declaration of Human Rights*. Nações Unidas. <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/07/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>
- Associação Internacional de Cidades Educadoras (1990). *Carta das cidades educadoras*. I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, AICE, Barcelona. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2007). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2006/2007*. <https://www.apem.org.pt/docs/relatorios/relatorio-apem-aecs-2006-2007.pdf>

- Associação Portuguesa de Educação Musical (2008). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2007/2008*. <https://www.apem.org.pt/docs/relatorios/relatorio-apem-aecs-2007-2008.pdf>
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2009). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2008/2009*. <https://www.apem.org.pt/docs/relatorios/relatorio-apem-aecs-2008-2009.pdf>
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2010). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2009/2010*. <https://www.apem.org.pt/docs/relatorios/relatorio-apem-aecs-2009-2010.pdf>
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2011). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2010/2011*. <https://www.apem.org.pt/docs/relatorios/relatorio-apem-aecs-2010-2011.pdf>
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2012). *Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2011/2012*. <https://www.apem.org.pt/docs/relatorios/relatorio-apem-aecs-2011-2012.pdf>
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2017). *Parecer da APEM. Provas de Aferição do 2º ano de escolaridade- música 2017*. <https://www.apem.org.pt/noticias-da-apem/30/Parecer-PA2017-APEM.pdf>
- Associação Portuguesa de Educação Musical (2022, abril 22). *Sobre a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM)*. <https://www.apem.org.pt/associacao/sobre-a-apem/>
- Associação Wuytack de Pedagogia Musical (2002, abril 22). *Historial*. <https://awpm.pt/historial/>
- Asztalos, A. (2022). Beliefs of general classroom and music specialist teachers in Hungarian primary schools regarding the development of musical abilities in children. *Research Studies in Music Education*, 45(1), <https://doi.org/10.1177/1321103x221140283>
- Auh, M. (2004). Changes in Perceptions of Confidence in Teaching Music by Preservice Students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (161-162), 11-18. <https://www.jstor.org/stable/40319233>
- Badley, K. (2017). The Teacher's Authority. In M. Etherington (Org.), *What Teachers Need to Know: Topics in Diversity and Inclusion* (pp. 216-230). Wipf and Stock. https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1208&context=soe_faculty
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 10(3), 7–30. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56431/2/83755.pdf>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychology*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press. https://books.google.es/books?id=JbJnOAoLMNEC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269- 290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 307-337. <https://motivation.uky.edu/wp-content/blogs.dir/5/files/2022/08/BanduraGuide2006.pdf>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (4ª ed., L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Barnes, L., & Hall, A. P. (2012). Neo-Liberalism and Social Resilience in the Developed Democracies. *American Political Science Association Annual Meeting Paper*. <https://ssrn.com/abstract=2106522>

- Barrett, M. S. (2010). Towards a cultural psychology of music education. In M. S. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education* (pp. 1-15). Oxford Academy. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199214389.001.0001>
- Barrett, M. S., Flynn, L., Brown, J., & Welch, G. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care; perspectives from practitioners. In M. Biasuti, G. Welch, J. MacRitchie, G. MacPherson, & E. Himonides, *The impact of music on human development and well-being*. *Frontiers*.
- Barreto de Seabra, F. (2012). O ensino da expressão musical e dramática no 1º CEB – o caso da região Autónoma da Madeira – Uma visão curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(25), 197-216. <https://doi.org/10.21814/rpe.3007>
- Batista, S. P. M. (2010). *Das políticas educativas aos seus modos de apropriação: a relação escola/comunidade no contexto da autonomia* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/5683>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational, Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bhachu, D. K. (2019). *Facilitating musical learning in Scottish Primary Schools: An interviewbased study of generalist primary teachers', primary music specialists' and community music practitioners' views and experiences* [Tese de Doutoramento, Universidade de Edimburgo, Edimburgo, Reino Unido]. Repositório da Universidade de Edimburgo. <https://hdl.handle.net/1842/36622>
- Boal-Palheiros, G. M. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma Avaliação do Currículo*. Associação Portuguesa de Educação Musical. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/11541>
- Boal-Palheiros, G., & Encarnação, M. (2007). Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º Círculo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, (128-129), 27-36. <http://hdl.handle.net/10400.22/11321>
- Boal-Palheiros, G. (2014). A aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular ensino de música. In H. Rodrigues, & P. M. Rodrigues (Coords.), *A arte de ser professor. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (pp. 41-91). Edições Colibri, Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.
- Boal- Palheiros, G., & Bourscheidt, L. (2011). Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In T. Mateiro, & B. Ilari (Orgs.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 305-349). IBPE. <http://hdl.handle.net/10400.22/11329>

- Branco, V. (2010, julho 31). Resenha do livro – Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?. *Administradores.com*. <https://administradores.com.br/artigos/resenha-do-livro-autoridade-do-professor-meta-mito-ou-nada-disso>
- Branquinho, E. da C. (2013). *A prática instrumental em grupo como fator de socialização/integração da criança* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal]. <https://1library.co/document/q7lde5dy-pratica-instrumental-grupo-como-fator-socializacao-integracao-crianca.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30. <http://hdl.handle.net/10400.22/3126>
- Brewu, J., & Adjepong, B. (2020). Alternative approach to teaching Music in the primary school. *European Journal of Education Studies*, 7(2), 343-350. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3740242>
- Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da música portuguesa*. Universidade Aberta.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A.V. Veronese, Trad.). Artes Médicas.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). Narratives of aging. *Journal of Aging Studies*, 1(13), 7-9. [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(99\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)80002-4)
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação* (A. G. Marcos, Trad.). Artmed.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf
- Burnard, P. (2009). Rethinking the imperatives for reflective practices in arts education. In P. Burnard, & S. Henessy (Eds.), *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 33-43). Springer. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-3765-db30f82145.pdf>
- Burnard, P., & Swann, M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: a new order of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5, 70-82. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.01.001>

- Burton, T. (2015). *Exploring the impact of teacher collaboration on Teacher Learning and Development* [Tese de Doutorado, Universidade da Carolina do Sul – Columbia, Columbia, Estados Unidos da América]. Repositório da Universidade da Carolina do Sul. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/3107>
- Câmara, M. M. G. (2007). *Contributos da experiência da educação pela arte (1971-1982) para a educação artística em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal]. Repositório da Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/455>
- Campino, D., & Dias, A. (2019). Integração curricular no 1.º CEB – da prática à formação. In C. Pires, L. Lino, S. Pereira, & T. Leite (Orgs.), *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp. 175-186). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11857>
- Caulfield, J. (2022, novembro 25). How to Do Thematic Analysis | Step-by-Step Guide & Examples. *Scribbr*. Consultado a 7 de abril, 2023, em <https://www.scribbr.com/methodology/thematic-analysis/>
- Cardona, M. J. (2001). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Investigação e Práticas - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, (1), 42-61. http://www.eses.pt/projectos/artigos_fct/revista%20gedei.pdf
- Carey, M., & Forsyth, D. (2009). Teaching Tip Sheet: Self-efficacy. *American Psychological Association*. Consultado a 11 de abril, 2023, em <https://www.apa.org/pi/aids/resources/education/self-efficacy>
- Carvalho, F. D. G. (2016). *Música no 1º ciclo na Região Autónoma da Madeira: conceção, implementação e avaliação do ESCOL'Artes* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14827/1/FILIPA_CARVALHO.pdf
- Casa da Música (2023). *Serviço Educativo 2022/23*. <https://www.casadamusica.com/media/14105717/agenda-servico-educativo-2022-2023.pdf>
- Caskey, M., & Carpenter, J. (2014). Building teacher collaboration school-wide. *Association for Middle Level Education*. <https://www.amle.org/building-teacher-collaboration-school-wide/>
- Castanheira, O. S. R. do P. (2014). *Indisciplina no 1º Ciclo após a implementação das atividades de enriquecimento curricular: mito ou realidade?*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal]. Repositório CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/32244229.pdf>

- Castilho, L. (2015). A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de abril. *Revista Convergências*, 8(15), 1-7. <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=209>
- Castro, M. A. (2007). As actividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo. *APEM*, 22-26.
- Castro, D., & Rothes, L. (2014). As cartas educativas em Portugal: conceção, implementação e monitorização. *EDIPUCRS*, 37(2), 232-238. <http://hdl.handle.net/10400.22/6279>
- Chafi, E., Elkhouzai, R., & Ouchoud, J. (2016). Teacher Excessive Pedagogical Authority in Moroccan Primary Classroom. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 134-146. <http://pubs.sciepub.com/education/4/1/20>
- Chen, J. (2022). The fading and remodeling of teacher authority. *Open Journal of Social Sciences*, (10), 155- 162. <https://www.scirp.org/journal/jss>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ª ed.). Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Colégio Nossa Senhora de Lourdes (2018, setembro 19). *Orquestra Orff do Porto- Associação Cultural*. <https://cnslourdes.com/orquestra-orff-do-porto-associacao-cultural/>
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2006). *Relatório intercalar de acompanhamento. Actividades de enriquecimento curricular*. Ministério da Educação. https://www.cfaematosinhos.eu/AEC_Relatorio_Intercalar_CAP.pdf
- Comissão Coordenadora das A.E.C. (2014). *Relatório anual de avaliação 2013/2014*. DGESTE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2013_2014.pdf
- Comissão Coordenadora das A.E.C. (2015). *Relatório anual de avaliação 2014/2015*. DGESTE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2014_2015.pdf
- Comissão Coordenadora das A.E.C. (2016). *Relatório anual de avaliação 2015/2016*. DGESTE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2015_2016.pdf
- Comissão Coordenadora das A.E.C. (2017). *Relatório anual de avaliação 2016/2017*. DGESTE. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2016_2017.pdf
- Comissão Nacional da Unesco (2006). *Roteiro para a educação artística para o século XXI* (F. Agarez, Trad.). <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (2023, janeiro 30). *Contee se solidariza com a luta e greve dos professores portugueses*. Contee. Consultado a 12 de março, 2023, em <https://contee.org.br/contee-se-solidariza-com-a-luta-e-greve-dos-professores-portugueses/>
- Connecticut State Department of Education (2015). *Instruction Coaching: Making the Most out of Math Coaches*. National Center on Time & Learning. https://portal.ct.gov/-/media/SDE/Math/Activities/Instructional-Coaching_Making-the-Most-out-of-Math-Coaches_ACTIVITIES-1-6.pdf
- Correia, J. P. da S. (2010). *O poder e a autoridade do professor do 1º ciclo: princípios e ações para o desenvolvimento da profissão e da aprendizagem dos alunos: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3643>
- Correia, L. G. (2017). Currículo e conhecimento – Aprender história em democracia. In A. Canelas, A. Rodrigues, C. Gregório, E. Faria, F. Ramos, I. P. Rodrigues, M. Peliz, P. Félix, R. Perdigão, S. Ferreira, & T. Casas-Novas, *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (Vol. I Seminários e Colóquios). https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf
- Cortesão, I., Amorim, E., & Menezes, I. (2019). “O coro torna-nos pessoas diferentes e melhores!...”: Visões de crianças do 1º ciclo sobre a experiência de um projeto de música comunitária. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 153-174. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2841>
- Conselho Nacional de Educação (2017, abril 20). *Parecer Perfil dos Alunos para o Século XXI*. Conselho Nacional de Educação. Consultado a 18 de março, 2023, em https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_PerfilAlunos.pdf
- Costa, A. (2011). *As atividades de enriquecimento curricular na voz dos alunos. Um estudo exploratório com alunos do 4º ano* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19665/1/Anabela%20de%20Jesus%20Oliveira%20Faria%20da%20Costa.pdf>
- Costa, A. (2012). *Uma medida de política pública: escola a tempo inteiro. Estudo de caso de um agrupamento de escolas de Miraflares* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/4614>
- Costa, F. J. M. (2010). Canto coral, escola em higienização. *Revista da Faculdade de Letras- História- Porto*, 11, 237-245. <http://aleph20.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3658/3414>

- Costa, L. (2010). *Sou capaz: a auto-eficácia no pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa <https://run.unl.pt/bitstream/10362/20324/1/Tese%20Lu%C3%ADs%20Costa.pdf>
- Costa, M. M. I. A. (2010). *O valor da música na educação na perspetiva de Keith Swanwick* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2563/1/ulfp035764_tm.pdf
- Costa, F., & Correia, J. G. (2008, junho 20-23). Do uníssono à polifonia? Os livros de Canto Coral. In *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Catálogo da Exposição na B.P.M.P.* (pp. 66-69). Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto, Faculdade de Letras do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21790/2/luisgrossodounissono000090317.pdf>
- Costa, J. A. (2009). *Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas* [Apresentação oral]. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, Espírito Santo. <https://www.anpae.org.br/simposio2009/158.pdf>
- Costa, A., Aguiar, M. C., & Rocha, J. (2019). Lecionar Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, M-R. Patrício, & M. L. P. Castanheira (Eds.), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 91-101). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/15084>
- Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, n.º 129, Série I, pp. 2928-2943. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Cristóvão, N. (2021). Artes no currículo do ensino genérico. In C. Gonçalves, N. Cristóvão, & P. Esteireiro, *Democratização da educação artística-Antologia de estudos sobre o caso da Região Autónoma da Madeira* (pp. 11-34). Governo Regional da Madeira.
- Cruz, B. (2022). Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Associação Portuguesa de Educação Musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, (148), 40 – 64.
- Cruz, A., & Machado, J. (2015). Projetos nacionais e redes colaborativas locais- o caso das Atividades de Enriquecimento Curricular. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves, & M. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Atas do I Seminário Internacional, Vol. II- Comunicações livres* (pp. 154-166). Universidade Católica do Porto. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Tavares-8/publication/299340719_Alunos_jovens_7_a_12_anos_podem_aprender_a_importancia_e_a_evolucao

[das plantas Casos de estudo com a metodologia IBSE/links/56f1337708aeb4e2ede8ca9b/Alunos-jovens-7-a-12-anos-podem-aprender-a-importancia-e-a-evolucao-das-plantas-Casos-de-estudo-com-a-metodologia-IBSE.pdf#page=154](https://repositorio.abse.org/links/56f1337708aeb4e2ede8ca9b/Alunos-jovens-7-a-12-anos-podem-aprender-a-importancia-e-a-evolucao-das-plantas-Casos-de-estudo-com-a-metodologia-IBSE.pdf#page=154)

- Cunha, E. (2008). *Escola a Tempo Inteiro num contexto de mudança* [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal]. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/92>
- Custódio, D. (2013). *Atividades de enriquecimento curricular: gestão e funcionamento* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia de Coimbra, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal]. Repositório CORE. <https://hdl.handle.net/10316/24803>
- Damásio, A. (2011). Emoções e sentimentos. In *O erro de Descartes* (pp. 175-219). Temas e Debates- Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas* (L. Oliveira Santos, & J. Quina, Trans.). Círculo de Leitores.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Demeuse, M., Frandji, D. Greger, D., & Rochex, J. (2012.). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire?, *Revue française de pédagogie*, 181. <https://doi.org/10.4000/rfp.3939>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. CUP.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Easterday, M., Lewis, D., & Gerber, E. (2014). Design-Based Research Process: Problems, Phases, and Applications. In J. Polman, E. Kyza, D. O'Neill, I. Tabak, W. Penuel, A. Jurow, K. O'Connor, T. Lee, & L. D'Amico (Eds.), *Learning and Becoming in Practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* (Vol. 1, pp. 317-324). International Society of the Learning Sciences. https://www.researchgate.net/publication/288434629_Designbased_research_process_Problems_phases_and_applications

- Eça, M. T. T. P. de (2011). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 1(1), 26–36. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48439/39075>
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo Sem Fronteiras*, 8(2), 5-17. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/1.pdf>
- Elliott, D. J. (2012). Music education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 1(99), 21-27. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=vrme>
- Elliot, J., & Kushner, S. (2007). The need for a manifesto for educational programme evaluation. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/03057640701546649>
- Encarnação, M. (2022). Um trajeto de 50 anos pela música na educação. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, (148), 7- 20.
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social Power in School Consultation: A Contemporary View of French and Raven's Bases of Power Model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00002-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00002-2)
- Escola Superior de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança (2021). *Educação Básica*. http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/guiaects/cursos/licenciaturas/curso?cod_escola=3042&cod_curso=9853
- Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda (2015). *Guia de funcionamento da unidade curricular. Expressão e Educação Musical*. http://www.ipg.pt/guia_aluno/files/EB_Express%C3%A3o%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical_PT.pdf
- Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja (2022). *Educação Básica. Unidades curriculares*. <https://www.ipbeja.pt/cursos/ese-edb/Paginas/UnidadesCurriculares.aspx>
- Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra (2021). *Expressão Musical*. <https://www.ipc.pt/ipc/unidade-curricular/expressao-musical/>
- Escola Superior de Educação de Lisboa, Politécnico de Lisboa (2023). *Licenciatura em Educação Básica- Licenciaturas, Educação Básica, Plano de estudos*. <https://www.eselx.ipl.pt/curso/licenciatura/educacao-basica/plano-de-estudos>
- Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto (2016). *Licenciatura em Educação Básica- Plano 3. Planos de estudos*. <https://www.esep.pt/cursos/licenciatura/461>

- Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém (2021). *Educação Artística Musical*. https://academicos.ipsantarem.pt/disciplinas_geral.FormView?P_CAD_CODIGO=LEBA20417&p_ano_lectivo=2022/2023&p_perodo=1S
- Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal (2021). *Expressões e Tecnologias*. http://www.si.ips.pt/ese_si/disciplinas_geral.FormView?P_CAD_CODIGO=EDB20037&P_ANO_Lectivo=2021/2022&P_PERIODO=1S
- Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana (2021). *Oferta formativa. Licenciaturas. Educação Básica*. <http://www.es.eipvc.pt/>
- Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu (2017). *Cursos- 1º Ciclo Educação Básica. Iniciação às Expressões*. <https://www.esev.ipv.pt/Cursos/DetailCurso.aspx?curso=409853&discp=2068>
- Esteireiro, P. (2007). A conservação do património regional através da educação. O processo de regionalização do currículo de Educação Musical (2º Ciclo) na Região Autónoma da Madeira. *Revista de Educação Musical*, 127, 28-35. https://www.researchgate.net/publication/308903460_A_conservacao_do_patrimonio_musical_regional_atraves_da_educacao_O_Processo_de_Regionalizacao_do_Curriculo_de_Educacao_Musical_2_Ciclo_na_Regiao_Autonomia_da_Madeira_Revista_de_Educacao_Musical_Funch
- Estevão, C. V. (2009). Educação, globalização e novas desigualdades. Sentidos de escola e profissionalidade docente. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 68-78. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc4.pdf>
- Esteves, C. (2011). *Auto-regulação emocional e ajustamento comportamental no 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/5755>
- Estríbio, M. (2010). *As atividades de enriquecimento curricular no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/3350>
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler, & P. F. E. Sloane (Orgs.), *Design-Based Research* (pp. 15-44). Franz Steiner Verlag. <https://www.alexandria.unisg.ch/232672/1/DEu-DBR17-37.pdf>
- Eurydice (janeiro 19). *National Education Systems- Portugal*. European Commission. Consultado a 19 de março, 2023, em <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview>

- Evans, P. B., & Sewell, H. Jr. (2013). Policy Regimes, International Regimes and social effects. In P. A. Hall, & M. Lamont (Eds.), *Social resilience in the neoliberal era*. Cambridge University Press. http://inctpped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf_4/Evans-Sewell_1.pdf
- Federação Nacional dos Professores [Fenprof]. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” parecer da Fenprof*. Consultado a 18 de março, 2023, em https://www.fenprof.pt/media/download/0094CBE8B1E63A4CB81BA331EC12A3DE/f-052_perfil_dos_alunos_a_saida_da_escolaridade_obrigatoria_parecer_da.pdf
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of Inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11. https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/FEREDAY.PDF
- Ferreira, J. B. (2001). Ensino Básico: constantes continuidades e rupturas – uma realidade a construir. *Educação e comunicação*, 5, 116-127. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/236/1/n5_art8.pdf
- Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, O. F (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Quarteto Editora.
- Ferreira, R., Araújo, M. J., & Ferreira, A. I. (2019, setembro 19-21). *Nósvozelesnamúsica: relato de uma experiência de coadjuvação na área de música no âmbito do projeto Porto de Crianças* [Apresentação em poster]. International Conference of Cipem INET-md Challenges in Music Education, Porto, Portugal.
- Ferreira, R. M., & Bessa, R. M. (2011). O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de apoio de Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso. *Revista da ABEM*, 19(25), 113-130. http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo10.pdf
- Ferreira, J., Casaca, S., & Jerónimo, H. (2001). Teorias ecológicas e sócio-cognitivas. In J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Coords.), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. McGrawHill.
- Ferreira, A., & Mota, L. (2009). Do magistério à formação de professores do ensino primário. *Exedra*, (1), 69-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398319>
- Ferreira, S. R., & Vieira, M. H. (2014). Caracterização e avaliação do projeto artístico e formativo Grande Bichofonia. In H. Rodrigues, J. Nogueira, & P. Rodrigues (Coords.), *A Arte de Ser Professor. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (pp. 21-39). Edições Colibri, Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.

- Ferreira, V. H. B. (2017). *A formação atual do professor de educação musical do ensino básico: a questão do conceito de coadjuvação na área da música no 1º ciclo do EB* [Relatório de prática pedagógica – Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Coimbra, Coimbra, Portugal]. Repositório da Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/18012>
- Fialho, I., Verdasca, J., Lurdes, M., Chaleta, E., Grácio, L., Magalhães, O., Saragoça, J., Cid, M., & Tobias, A. (2013). *Avaliação externa do programa das atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo no Ensino Básico*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_final_aec_site.pdf
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. A. (2002). A música no ensino básico: por uma prática sustentada. *Revista de Música, Psicologia e Educação*, 4, 13-26. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i4.2414>
- Figueiredo, S., Soares, J., & Schambeck, R. (2014). *A formação do professor de música no Brasil*. Fino Traço Editora. <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>
- Figueiredo, S., Soares, J., & Schambeck, R. (2015). Current perspectives and challenges for the preparation of music teachers in Brazil. In S. Figueiredo, J. Soares, & R. F. Schambeck (Eds.), *The preparation of music teachers: A global perspective* (pp. 45-66). ANPPOM. <https://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/download/5/7/35-1?inline=1>
- Fischer, G. N. (1994). *Psicologia Social do Ambiente* (A. P. da Silva, Trad.). Instituto Piaget.
- Fisher, Y., & Fanyo, R. (2022). Parents' Perceptions of Teachers' Authority and Parental Involvement: The Impact of Communality. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.908290>
- Fjørtoft, H., & Sandvick, L. V. (2021). Levering situated strategies in research-practice partnerships: Participatory dialogue in Norwegian school. *Teaching and Teacher Education*, 102, 101063. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101063>
- Flannery, J. (1994). Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (59), 15–23. <https://doi.org/10.1002/tl.37219945904>
- Fontes, C. (2022). *Formação de professores- cronologia de 1901 a 2001*. Filorbis. <http://www.filorbis.pt/educar/formprofes.htm>
- Fonseca, D. S. R., & Marques, M. S. R. (2021) A escola a tempo inteiro: um estudo sobre a realidade na escola pública portuguesa. *Roteiro*, 46, 1-18. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26976>

- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículos Sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/1.pdf>
- Forte, A. M. B. P. X., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>
- França, G. R. (2018, maio 15-18). A teoria espiral do desenvolvimento musical e a epistemologia genética: relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. *Anais do V Simpom 2018 – Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música*, 145-156. <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/7715/6666>
- Freitas, M. A. R. de (2015). *Municipalização da Educação?: O programa APROXIMAR* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/7733>
- French, J. R., & Raven, B. (1959). The basis of social power. In M. Shafritz, J. Ott, & Y. S. Jang (Eds.), *Classics of Organization Theory* (pp. 251-260). Cengage Learning. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr&id=IOTrBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA251&dq=French,+J.R.+P.+%26+Raven+,+B.+&ots=wSKDlo1OG2&sig=m8ziNSFdPefR4qiXCbE84kigv5g#v=onepage&q=French%2C%20J.R.%20P.%20%26%20Raven%20%2C%20B.&f=false>
- Fundação Manuel Leão (2006). *Carta Educativa de Matosinhos – Proposta Câmara Municipal de Matosinhos*. https://www.cm-matosinhos.pt/uploads/writer_file/location/333/carta_educativa_do_concelho_de_matosinhos.pdf
- Gabinete do Ministro (2012). Despacho n.º 15971/2012. *Diário da República*, n.º 242, 2ª Série de 14 de dezembro de 2012. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_15971_2012.pdf
- Gabinete do Ministro (2013). Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho. *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 134, pp. 22210 - (2) - 22210 - (5). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_9265_b_2013.pdf
- Gabinete do Secretário de Estado (2011). Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 122, pp. 2756-2766. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_8683_2011.pdf
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016). Despacho 9311/2016 de 21 de julho. *Diário da República*, n.º 139, Série II, pp. 22564. <https://files.dre.pt/2s/2016/07/139000000/2256422564.pdf>

- Gabinete do Secretário de Estado de Educação (2018). Despacho n.º 6944-A/2018. *Diário da República*, nº 138, Série 2 de 19 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>
- Gâmbôa, R. (1998). A educação e a escola na paisagem pós-moderna de crise. *Inovação*, 11, 149-161.
- Garcia, A. (2013). *O professor/educador como gestor da autoridade e dos afetos no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal]. Repositório CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/70620468.pdf>
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record - SAGE Journals*, 109(4). <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Gomes, A. D. C. G. (2002). *A música como fator de autocrescimento individual e comunitário* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Gonçalves, C. M. (2003). Escola e família: uma relação necessária e conflitual. In E. M. Costa (Ed.), *Gestão de conflitos na escola*. Universidade Aberta.
- Gonçalves, C., Cristóvão, N., & Esteireiro, P. (2016). Modalidades artísticas na Região Autónoma da Madeira (Portugal): das primeiras atividades de enriquecimento curricular à definição do atual modelo de política educativa (1985-2016). *Revista da ABEM*, 24(37), 35-52. <http://hdl.handle.net/10400.22/10902>
- Gonçalves, T., Azevedo, N., & Alves, M. (2013). Theorizing education: introducing a conversation In M. Alves, N. Azevedo, & T. Gonçalves (Eds.), *Educational theory informing educational research. Scenarios and lines of flight* (pp. 5-19). UIED. https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Goncalves-8/publication/266402770_2013_GONCALVES_Teresa_AZEVEDO_Nair_ALVES_Mariana_Gaio_eds_Educational_Theory_Informing_Educational_Research_Scenarios_and_Lines_of_Flight_Caparica_edicoes_UIED_ISBN_978-989-97487-4-3_httpwwwuiedfctunl/links/55db7af508ae9d65949362ed/2013-GONCALVES-Teresa-AZEVEDO-Nair-ALVES-Mariana-Gaio-eds-Educational-Theory-Informing-Educational-Research-Scenarios-and-Lines-of-Flight-Caparica-edicoes-UIED-ISBN-978-989-97487-4-3-http-wwwu.pdf
- Gordon, T. (1989). *Discipline that works. Promoting self-discipline in children*. A Plume Book.
- Gordon, T. (2021a). *Teacher Effectiveness Training (T.E.T.)*. Gordon Training International. <https://www.gordontraining.com/school-programs/teacher-effectiveness-training-t-e-t/>

- Gordon, T. (2021b). *Origins of the Gordon Model*. Gordon Training International. <https://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>
- Gordon, T., & Burch, N. (1998). *P.E.E.: programa do ensino eficaz*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Guéguen, N. (1999). *Manual de estatística para psicólogos* (B. Sousa, Trad.). Climepsi Editores.
- Gurlui, I. (2014). Educational partnership in primary education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 606-611. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.167>
- Haberlin, S. (2022). *Types of Teacher Authority: Which One(s) Work for You*. Educations World. <https://www.educationworld.com/blog/types-teacher-authority-which-ones-work-you>
- Hall, P. A., & Lamont, M. (2013). Introduction. In P.A. Hall, & M. Lamont (Eds.), *Social resilience in the neoliberal era*. Cambridge University Press.
- Hall, C., Thomson, P., & Russel, L. (2007). Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619. <https://doi.org/10.1080/01425690701505466>
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L., & Kokotsaki, D. (2009). Trainee primary school teacher's perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, D. J. (2001). *The developmental psychology of music*. University Press.
- Hargreaves, D. J., & Zimmerman, M. P. (2006). Teorias do Desenvolvimento da Aprendizagem Musical. In B. Ilari (Org.), *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção* (pp. 231–269). UFPR.
- Hargreaves, E., Elhawary, D., & Mahgoub, M. (2017). ‘The teacher who helps children learn best’: affect and authority in the traditional primary classroom. *Pedagogy Culture and Society*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1314318>
- Hargreaves, J., Marshall, N., & North, A. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005357>
- Henley, J. (2016). How musical are primary generalist student teachers? *Music Educations Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204278>

- Hennesy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers, *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie, & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4089-4097). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://ro.uow.edu.au/edupapers/627>
- Hilton, M. (2009). Reflective Creativity. In P. Burnard, & S. Hennesy (Eds.), *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 33-43). Springer.
- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *The British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- Huber, E., & Stephens, J. (2001). *Democracy and the Left, Social Policy and Inequality in Latin America*. The University Press.
- Huron, D. (2006). *Sweet anticipation. Music and the psychology of expectation*. The MIT Press.
- Inman, J. (s.d.). *Social Cognitive Theory, A Synthesis*. <https://pdf4pro.com/amp/view/social-cognitive-theory-a-synthesis-john-inman-1d837a.html>
- Instituto de Avaliação Educativa [IAVE]. (2023, março 25). *PISA OECD*. <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/>
- Instituto Orff. (1996). *O Manuel da flauta de bisel* (3ª ed.). Instituto Orff do Porto.
- Instituto Politécnico de Castelo Branco (2018). *Licenciatura em Educação Básica*. <https://www.ipcb.pt/eseb/ensino/licenciatura-em-educacao-basica>
- Instituto Politécnico de Leiria (2019). *Educação Básica*. <https://www.ipleiria.pt/curso/licenciatura-em-educacao-basica/>
- Instituto Politécnico de Portalegre (2021). *Ficha de unidade curricular. Educação e Expressão musical*. https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/327298;paesessionid=8Mst1gON0DVh7QkY8BPt_MB4FRf2LQJTZL2ozau3.srvpedagogico
- Iria, A. V. K. (2011). *O ensino da Música em Portugal desde 25 de abril de 1974*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/5818>
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44. <https://www.jstor.org/stable/40318837>

- Johnston, W., & Berglung, T. (2018). *The Prevalence of Collaboration Among American Teachers: National Findings from the American Teacher Panel*. Rand Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2217>
- Jong, L., Jeirink, J., & Leiden, L. (2021). Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research Papers in Education*, 37(6), 1165–1188. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931950>
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana University Press.
- Jorgensen, E. R. (2009). On thick description and narrative inquiry in music education. *Research in Music Education*, 31(1), 69-81. <https://doi.org/10.1177/1321103X09103632>
- Jorgensen, E. R. (2020a). Alguns desafios para a educação musical. O que podem fazer os professores de música? In G. Boal-Palheiros, & P. Bóia (Orgs.), *Desafios em Educação Musical* (pp.17-36). CIPEM/INET-md. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16995/1/LIV_Gra%c3%a7aPalheiros_2020_1
- Jorgensen, E. R. (2020b). On Making Music Education Humane and Good: Gathering Threads. In I. M. Yob, & E. R. Jorgensen (Eds.), *Humane music for the common good* (pp. 275- 282). Indiana University Press.
- Jozauska, K. (2019, maio 24-25). Teacher authority in school. *Proceedings of the International Scientific Conference. Society. Integration. Education, II*, 171-180. <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/3876/3743>
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238. <https://doi.org/10.1177/0305735607086048>
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2013). Music and emotion. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (3^a ed, pp. 583- 645). Elsevier Academic Press.
- Juslin, P. N., Harmat, L., & Eerola, T. (2014). What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of Music*, 42(4), 599-623. <https://doi.org/10.1177/0305735613484548>
- Kalra, A. (2020, setembro 24). Teacher collaboration in challenging learning environments. *OECD Education and Skills Today*. <https://oecdeditoday.com/teacher-collaboration-challenging-learning-environments/>
- Kater, C., Favaretto, C., & Robatto, L. (2012). Justificativas de porque música na escola In R. R. Alucci, S. Molina, A. M. Terahata, & G. A. Jordão (Coords.), *Música na Escola* (pp. 42-51). Alluci & Associados Comunicações.

- Kelly, A. (2004). Design Research in Education: Yes, but is it Methodological?. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_6
- Kelly, A., Lesh, R., Baek, J., & Ritland, B. (2008). Introduction. In A. Kelly, R. Lesh, & J. Baek (Eds.), *Research methods in education. Inovations in science, technology, engineering and mathematics, learning and teaching*. Routledge. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=4vsJBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=design+based+research+methodology&ots=8UE3PKzrbo&sig=wqCmX6KC0beg4Jsspsk8MkXQs3U#v=onepage&q=design%20based%20research%20methodology&f=false>
- Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International of Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154775.pdf>
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 111(1), 89-107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>
- Korthagen, F. A. J. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 141-158. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>
- Kotowicz, A. (2018, junho 5). Provas de aferição. Onde falham os alunos? Quando é preciso raciocinar. *Observador*. Consultado a 18 de março, 2023, em <https://observador.pt/especiais/provas-de-afericao-onde-falham-os-alunos-quando-e-preciso-raciocinar/>
- Kushner, S. (1999). Fringe benefits: music education out of the national curriculum. *Music Education Research*, 1(2), 209-218. <https://doi.org/10.1080/1461380990010207>
- Kushner, S. (2009). Adolescents and cultures of reflection. In P. Burnard, & S. Henessy (Eds.), *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 13-32). Springer.
- LaMorte, W. (2022, novembro 3). The Social Cognitive Theory. *Boston University School of Public Health*. Consultado a 11 de abril, 2023, em <http://sphweb.bumc.bu.edu/otlt/MPH-Modules/SB/BehavioralChangeTheories/BehavioralChangeTheories5.html>
- Larsson, J. (2012). Traditions in Transition. Reflections on Teacher Authority in Late Modernity. *Karlstads Universitets Pedagogiska Tidskrift*, 8(1), 91-99. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:589221/FULLTEXT01.pdf>

- Leal, I., Santos, R., & Fontes, C. (2011). *Monitorização da Carta Educativa*. Quaternaire. https://www.cmmatosinhos.pt/cmmatosinhos2020/uploads/writer_file/document/23267/monitorizacao_da_carta_educativa_do_concelho_de_matosinhos.pdf
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Leite, R. (2020). *O afastamento da improvisação musical dos currículos e das práticas pedagógicas no ensino da música* [Tese de Doutoramento, Faculdades de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, Portugal]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/130701>
- Lobo, A. (2006). Actividades dentro e fora da escola: um olhar sobre os novos serviços educativos. *Jornal A Página da Educação*, (162), <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=162&doc=11995&mid=2>
- Lobo, A. (2007). Actividades extra-escolares: um olhar sobre a ocupação dos tempos livres. *Jornal A Página da Educação*, (163), <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=163&doc=12062&mid=2>
- Locke, E. (1987). Reviewed Work: Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View by Albert Bandura. *The Academy of Management Review*, 12(1), 169-171. <https://doi.org/10.2307/258004>
- Lü, L., & Hu, J. (2021) Understanding teacher authority. *Journal of Education*, 5(2), 44-50. <https://doi.org/10.20849/jed.v5i2.916>
- Lundqvist, L., Carlsson, F., & Juslin, P. (2009). Emotional responses to music: experience, expression and physiology, *Psychology of Music*, 37(1), 61-90. <https://doi.org/10.1177/0305735607086048>
- Lusa (2013, maio 16). Profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular contra propostas do Governo. *Jornal Público*. Consultado a 18 de março, 2023, <https://www.publico.pt/2013/05/16/sociedade/noticia/profissionais-das-atividades-de-enriquecimento-curricular-contra-propostas-do-governo-1594656>
- Lusa (2017, junho 7). Conselho das Escolas diz que perfil do aluno implica "quase uma revolução". *Diário de Notícias*. Consultado a 18 de março, 2023, em <https://www.dn.pt/sociedade/conselho-das-escolas-diz-que-perfil-do-aluno-implica-quase-uma-revolucao-8542995.html>
- Lusa (2023, fevereiro 24). Parlamento aprova doutoramentos nos politécnicos e designação em inglês. *Público*. Consultado a 25 de março, 2023, em <https://www.publico.pt/2023/02/24/sociedade/noticia/parlamento-aprova-doutoramentos-politecnicos-designacao-ingles-2040188>

- Machado, J., & Cruz, A. (2014). Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. *Currículo Sem Fronteiras*, 14(1), 173-191. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16519/1/AEC%20no%20EB.pdf>
- Macleod, A. (2014). The hidden curriculum: it is time to re-consider the concept?. *Medical Teacher*, 36, 539–540. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.907876>
- Martins, L. (1987). Carl Orff – o Pedagogo. Assimilação dos seus princípios psico-pedagógicos e o impacto da sua projeção no mundo atual. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 53, 7-10. <https://www.apem.org.pt/artigos-revista-asjdhsdh/1987-Martins-Carl-Orff-o-pedagogo-Boletim-53-abr-jun.pdf>
- Martins, M. F. (2012). *A música nas actividades de enriquecimento curricular nos concelhos de Viana do Castelo e Paredes de Coura: 2006/07-2011/12: um projecto pedagógico: relatório reflexivo de actividade profissional* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Centro Regional de Braga, Braga, Portugal]. Repositório da Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/13747>
- Martins, P. S. (s.d.). *Projecto MUS-E*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Programas_Projetos_Escola/Documentos/projeto_mus_e_2006.pdf
- Martins, M., Coimbra, D., & Castro, S. L. (2018, outubro 13). *A prática instrumental Orff como potenciadora de competências musicais e não musicais em crianças em idade escolar: um estudo longitudinal no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Seminário]. CIPEM 20 anos de investigação e prática.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. G., & Ventura, A. (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (Avaliação internacional)*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Info_Portugal_port.pdf
- McCarthy, M. (2007). Narrative inquiry as a way of knowing in music education. *Research Studies in Music Education*, (29), 3-12. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1321103X07087564>
- McCullough, E. (2006). *I don't know anything about music: an exploration of primary teachers' knowledge about music in education* [Tese de Doutoramento, Universidade de Northumbria, University, Newcastle, Reino Unido]. Repositório da Universidade de Northumbria. https://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/10/1/mccullough.elisabeth_phd.pdf
- McKenney, S., & Reeves, T. (2013). Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is a Little Knowledge a Dangerous Thing?. *Educational Researcher*, 42(2), 97–100. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>

- Medeiros, A. (2016). *Gestão das atividades de enriquecimento curricular (AEC)* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/9487>
- Medina, C. (2014). *Promoção do autoconceito através da aprendizagem corporativa em atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimento* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12985>
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Formação de professores em Portugal, culturas de colaboração e gestão integrada do currículo. *Revista Educere Et Educare*, 7(13), 4-19. <http://hdl.handle.net/10198/7698>
- Meirieu, P. (2009). *What is the basis for the teacher's authority today?* Consultado a 25 de março, 2023, em http://www.meirieu.com/ARTICLES/autorite_english.pdf
- Mendes, L. C. A. B. (2017). *Dançar, tocar música e fazer de conta. Os clubes escolares de cariz artístico no 2º e 3º ciclo do ensino básico* [Relatório de prática pedagógica – Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/82461>
- Middleton, J., Gorard, S., Taylor, C., & Ritland, B. (2008). The “complet” design experiment. In A. Kelly, R. Lesh, & J. Baek (Eds.). *Research methods in education. Innovations in science, technology, engineering and mathematics, learning and teaching*. Routledge. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=4vsJBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=design+based+research+methodology&ots=8UE3PKzrbo&sig=wqCmX6KC0beg4Jsspsk8MkXQs3U#v=onepage&q=design%20based%20research%20methodology&f=false>
- Mijs, J. J. B., Bakhtiari, E., & Lamont, M. (2016). Neoliberalism and Symbolic Boundaries in Europe: Global Diffusion, Local Context, Regional Variation. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, (2), 1– 8. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2735615
- Miller, M., & Burden, R. (2007). Teacher-Teacher Collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(1). <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=ejie>
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence, *British Journal of Music Education*, 6(2), 125–138. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007002>

- Ministério da Educação (1990a). Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro. *Diário da República*, Série I, 253, pp. 4522–4528. <https://files.dre.pt/1s/1990/11/25300/45224528.pdf>
- Ministério da Educação (1990b). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1990*. Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001a). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais* (4ª ed). Editorial do Ministério da Educação. http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/Curriculo_Nacional_EB.pdf
- Ministério da Educação (2001b). Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, I Série- A, n.º 15, pp. 258-265. <https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf>
- Ministério da Educação (2002). Decreto-Lei 209/2002 de 17 de outubro, *Diário da República*, Série I-A, n.º 240, pp. 6807-6810. <https://files.dre.pt/1s/2002/10/240a00/68076810.pdf>
- Ministério da Educação (2005). Despacho n.º 16 795. *Diário da República*, II Série, n.º 148, pp. 11101. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_16795_2005.pdf
- Ministério da Educação (2006a). Despacho nº 12591/2006 de 16 de junho. *Diário da República*, Série II, n.º 115, pp. 8783-8787. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_12591_2006.pdf
- Ministério da Educação (2006b). Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de fevereiro. *Diário da República*, I Série – A, n.º 30, pp. 1095-1099. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/27/2006/02/10/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação (2008) Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio. *Diário da República*, 2.ª SÉRIE, n.º 100, pp. 23194–23198. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_14460_2008.pdf
- Ministério da Educação (2009). Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de setembro. *Diário da República*, Série I, n.º 171, pp. 5887 – 5889. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/212/2009/09/03/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação (2011). Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho. *Diário da República*, n.º 122, 2.ª série, pp. 22056-27064. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_8683_2011.pdf
- Ministério da Educação e Ciência (2011b). Despacho 171269/2011 de 12 de dezembro. *Diário da República*, n.º 245, II Série, pp. 50080. http://www.spgl.pt/Media/Default/Info/5000/0/40/2/desp-17169_2011-revoga-o-documento-curriculo-nacional-e-basico-competencias-essenciais.pdf

- Ministério da Educação e Ciência (2012a). Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, *Diário da República*, n.º 37, 1ª Série, pp. 829-855. https://www.dgae.mec.pt/download/legislacao/gestao_de_recursos_humanos/20120221_dl_41.pdf
- Ministério da Educação e Ciência (2012b). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, n.º 129, 1ª série, pp. 3476-3491. <https://files.dre.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência (2014a). Decreto-Lei 174/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 29, pp. 1286-1291.
- Ministério da Educação e Ciência (2014b). Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, n.º 92, 1ª Série, pp. 2819-2828. <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência (2014c). Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República*, Série I, n.º 240, pp. 6064-6068. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação e Ciência (2015). Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de agosto. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 164, pp. 6261-6263. <https://files.dre.pt/1s/2015/08/16400/0626106263.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro (2015). Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de agosto. *Diário da República*, II série, n.º 164, pp. 24284-(8) - 24284-(11). <https://files.dre.pt/2s/2015/08/164000003/0000800011.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar (2015). Despacho n.º 11069/2015. *Diário da República*, 2ª Série, n.º 194, pp. 28513. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_11069_2015_desig_na_cc_aec.pdf
- Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro (1968a). Decreto 48572. *Diário do Governo*, n.º 213, 1º Suplemento, Série I de 9 de setembro. <https://dre.tretas.org/dre/104049/decreto-48572-de-9-de-setembro>
- Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro (1968b). Portaria 23601. *Diário do Governo*, n.º 213, 2º Suplemento, Série I de 9 de setembro. <https://dre.tretas.org/dre/250250/portaria-23601-de-9-de-setembro>
- Ministério das Finanças & Ministério da Educação e Ciência (2013). Despacho 7007/2013. *Diário da República*, n.º 104, Série II, pp. 17182. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_7000_2013.pdf

- Mohamadrezai, Z., & Mohamadrezai, A. (2015). The role of teacher's authority in students' learning. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079519.pdf>
- Mora-Ruano, J., Heine1, J., & Gebhardt, M. (2019). Does teacher collaboration improve student achievement? Analysis of the German PISA 2012 Sample. *Frontiers Education*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00085>
- Morais, C. (2019). A expressão musical como estratégia integradora do currículo do 1º Ciclo. In P. Duarte, A. Moreira, F. Diogo, D. Fernandes, D. Ribeiro, J. Costa, & M. Canha (Orgs.), *Atas do 1 seminário – 1º Ciclo do Ensino Básico Que Identidade(s)? Currículo, práticas e formação docente* (pp. 111-125). Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/14652>
- Morais, M. (2014). *Atividades de Enriquecimento Curricular- o papel dos professores titulares de turma na supervisão pedagógica e articulação curricular* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/17831>
- Mota, G. (2007). A Música no 1º ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista da APEM*, 129, 16-21. <http://hdl.handle.net/10400.22/3304>
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *Debates Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, (13), 41-50. <http://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4609>
- Mota, G., & Abreu, L. (2014). Thirty years of music and drama education in the Madeira Island: facing future challenges. *International Journal of Research in Music Education*, 32(3), 360–374. <https://doi.org/10.1177/0255761413515803>
- Mota, G., & Araújo, M. J. (2013). Music and drama in primary schools in the Madeira Island – narratives of ownership and leadership. *Music Education Research*, 15(3), 275-289. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.772130>
- Moura, M. L. (2013). *Projetos Artístico-musicais: O contributo do ensino não formal para o desempenho académico e para a consolidação das competências musicais no segundo ciclo do ensino básico* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal]. Repositório da Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/12583>
- Mouraz, A. Pereira, F., & Lopes, A. (2011, julho 11-14). *School levels articulation: a relevant task for teacher's work* [Apresentação em poster]. 55th ICET World Assembly, Glasgow. <https://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/divulgacao/SchoolsLevelsArticulation.pdf>

- Mouraz, A., Vale, A., & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: o difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Revista Ciências Sociais*, 10, 123-136. <https://journals.openedition.org/configuracoes/1438?lang=en>
- Neno, J. A. P. (1994). *A Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico- ordenamento jurídico e a realidade educativa um projeto de mudança* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Neto-Mendes, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e reforma do estado – elementos para uma reflexão. *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 23, 1-21. <http://www.anpae.org.br/congressos/antigos/simposio2007/40.pdf>
- Neves, F. (2015, novembro 27-28). A arte em educação e um modelo pedagógico alternativo. In T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira, & C. Loureiro, *Atas do VII Encontro do CIED - II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (pp. 260-270). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/6598>
- Neves, M. T. (2012). *A administração municipal da educação: o caso das atividades de enriquecimento curricular num município do Leste da NUT III, Alto Trás-os-Montes* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal]. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7959>
- Neves, R. (2010). Atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – um olhar sobre a avaliação. *Indagatio Didactica*, 2(1), 125-144. <https://doi.org/10.34624/id.v2i1.4580>
- Neves, J., & Ferreira, J. (2001). Poder, conflito e negociação. In J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Coords.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 501-524). McGrawHill.
- Nobre, A., Mallmann, E., Martin-Fernandes, I., & Mazzardo, M. (2017). Princípios teórico-metodológico de design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por Recursos Educacionais Abertos (REA). *Revista San Gregorio*, (16), 128-141. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6892/1/DBR%20e%20REA.pdf>
- Nogueira, Z. (2010, setembro 9). A importância na interação entre pessoas e organizações. *Administradores.com*. Consultado a 13 de março, 2023, em <https://administradores.com.br/artigos/a-importancia-na-interacao-entre-pessoas-e-organizacoes>
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa.

<https://run.unl.pt/bitstream/10362/25661/1/Formar%20professores%20competentes%20e%20confiantes2002.pdf>

- Nogueira, J. (2017). A formação de professores de educação musical: notas portuguesas para um manifesto. In A. S. Neto, A. C. D. Silva, & I. Fortunato (Eds.), *Educação Musical: reflexões sobre a Docência, Ensino e a Pesquisa* (pp. 1-12). Edições Hipótese. <https://drive.google.com/file/d/120pRTVLAAaOSkL1RqAWdN09Yumf0S5z1/view>
- Nogueira, J. (2020). O” Cantar Mais” visto pelos seus utilizadores. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, (146), 22- 38.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2007, setembro 27-28). O regresso dos professores. *Atas da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. <http://hdl.handle.net/10451/687>
- Nóvoa, A. (s.d.). Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In D. B. Souza, & S. A. Martínez (Orgs.), *Educação Comparada: rotas de além-mar* (pp. 23-62). Xamã.
- Oliveira, A., Carvalho, C., & Carrasqueira, K. (2020). Teacher collaboration and educational outcomes in Brazil. *Educar em Revista*, 36, 1-21. <https://www.scielo.br/j/er/a/C5yr8MvLZjknkQq6GZ55MS/?lang=en&format=pdf>
- Oliveira, C., & Boal-Palheiros, G. (2017). Musicar Wuytack: avaliação de um projeto de educação musical para crianças. In N. Fernandes, M. H. Vieira, F. Azevedo, & B. Pereira, *Atas das Jornadas em Estudos da Criança* (pp. 98-117). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança. <http://hdl.handle.net/10400.22/10816>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (1945, novembro 1-16). Proposals for an Educational and Cultural Organisation of the United Nations. In UNESCO Preparatory Commission, *Conference for the establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - ECO/CONF/29*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117626>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (2015). *Rethinking education. Towards a global common?* UNESCO. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

- Pace, J., & Hemmings, A. (2007). A review of theory, ideology and research. *Review of Educational Research Association*, 77(1), 4-27. <https://www.jstor.org/stable/4624886>
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>
- Pacheco, J. A. (2010). *Parecer sobre reorganização curricular do ensino básico*. Conselho Nacional de Educação. https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_5244/Anexos/Parecer_Reorg_Cur_Ens_Bas_ico.pdf
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2002). Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts: An Outline. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Patacho, P. (2013). Mercantilização da educação: tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo Sem Fronteiras*, 13(3), 561-587. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48452260/Artigo_1_CsF_Patacho_2013-libre.pdf?1472605021=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLMERCANTILIZACAO_DA_EDUCACAO_Tendencias_i.pdf&Expires=1678669734&Signature=MjyD33eNpgI5a10hvV8iZO9J8Jp6BZeXPRpd5WI4PwTJHMNnqjs4ilWmI0b2s72Pb6JmVTtVT0AdNFBwzZmG~z2Dn9bFwl2bz9exfxDLUKgomoVV3DBcVxu2V9dkxZP3R8aT-xCYWg0cUBSwfZVzzKW4xpYwhKmwmaTy3F0GUXB9CI4zbOdDhiz9y054CXcClRc1A-LjT98zCrqrzuzvbIHR125i9ZChsRtdw~WalG3sSn37DkV~9b-AJxJ2-wVI0E6FrJwTcQSpkvm~E-TqYdZoRvx0nwh5HUjSfRv1rQUNIC40yQAYvtXJzaYxIiDrEfgIlWeXC2yM1VwM5H1e8g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Patacho, P. (2016). Tendências internacionais na gestão e administração da educação: políticas de descentralização e autonomia. *Mulemba - Revista Angolana de Ciências Sociais*, VI (11), 85-100. <https://doi.org/10.4000/mulemba.1355>
- Paz, A. (2015). *Ensino da música em Portugal (1868-1930): uma história da pedagogia e do imaginário musical* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18383>
- Pereira, A. M. V. (2010, junho 21-23). O “calcanhar de Aquiles” do programa AEC: a articulação curricular. *Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro, Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas*, 221-231. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35058/2/86501.pdf>

- Pereira, A. M. (2013). *O processo de supervisão pedagógica das atividades de enriquecimento curricular de professores e supervisores num agrupamento de escolas de Évora* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora, Évora, Portugal]. Repositório da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11394/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ant%C3%B3nio%20Pereira%20%20Altera%C3%A7%C3%B5es%20final%202.pdf>
- Pereira, M. M. (2013). *Vários percursos, uma escolha: Implementação das atividades de enriquecimento curricular no Município do Porto, desafios e oportunidades* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/114967/2/280650.pdf>
- Petrík, S (2019). Teacher's authority as a one of the most important factor of school reform. *Education and Educational Research*, 1-8. <https://doi.org/10.5593/SWS.ISCSS.2019.4/S13.063>
- Pierson, P. (2001). Coping with permanent austerity. In P. Pierson (Ed.), *The new politics of welfare* (pp. 410-446). Oxford Scholarship. http://rszarf.ips.uw.edu.pl/welfare-state/pierson_coping.pdf
- Pimenta, C. A. M. S. R. (2016). *Concerto Coral com repertório da Walt Disney e músicos profissionais. Estudo sobre Aprendizagens Musicais em Crianças do 1º Ciclo* [Relatório Final de Estágio – Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17145/1/RELAT%c3%93RIO_FINAL_CARLAPIMENTA.pdf
- Pintassilgo, J. (2013) A formação inicial de professores em Portugal. Reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(8), 24-40. <http://hdl.handle.net/10451/18250>
- Pintassilgo, J. (2018). A Educação Nova em Portugal: construção e uma “Tradição de Inovação”. *Historia Caribe*, XIII(33), 49-82. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2015). Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 203-238. <http://hdl.handle.net/10451/31581>
- Pinto, G. (2013). *450 mil euros garantem funcionamento das escolas do concelho*. Câmara Municipal de Matosinhos. https://www.cm-matosinhos.pt/pages/242?news_id=2608
- Pinzino, M. (1998). A conversation with Edwin Gordon. *Musicstaff.com*. https://www.comechildrening.com/pdf/other_articles_by_MEP/2_A_Conversation_with_Edwin_Gordon.pdf

- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Revista de Ciências de Educação*, (4), 77-86. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1713/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20sentidos%20em%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>
- Pires, C. (2012a). A Política de “Escola a tempo inteiro” – emergência de uma perspetiva globalizada da ação educativa. In *Atas do III Congresso Iberoamericano de política y administración de la educación- gestión pedagógica y política educativa: desafios para la mejora de la formación e profesionalización de los educadores* (pp. 227-239). Fórum Europeu de Administraciones de la Educación del Estado Español. <http://hdl.handle.net/10400.21/2838>
- Pires, C. (2012b). *A escola a tempo inteiro- operacionalização de uma política para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6519>
- Pires, C. (2017). A escola a tempo inteiro em Portugal: dimensões de análise, ideias e hibridismos. *Educação, Teoria e prática*, 27(56), 611-627. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p611-627>
- Pires, M. (2012). *Mudança de paradigma nas Atividades de Enriquecimento Curricular* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/23463/1/Mudan%C3%A7a%20de%20Paradigma%20nas%20Atividades%20de%20Enriquecimento%20Curricular.pdf>
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 1(14), 19-36. <http://hdl.handle.net/10451/3166>
- Prelhaz, A. (2017). *A articulação entre os professores titulares do 1º Ciclo do Ensino Básico e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular- um estudo de caso no Agrupamento de S. João da Talha* [Dissertação de Mestrado, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, ISCTE Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Institucional do ISCTE. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15559/4/master_ana_costa_prelhaz.pdf
- Presidência do Conselho de Ministros (2015). Decreto-Lei 30/2015 de 12 de fevereiro. *Diário da República*, Série I, n.º 30, pp.838-441. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/30/2015/02/12/p/dre/pt/html>
- Presidência do Conselho de Ministros & Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho. *Diário da República*, 1ª Série, nº144, pp. 4753- 4756. <https://files.dre.pt/1s/2008/07/14400/0475304756.pdf>

- Queiró, J. (2017, março 13). *Comentário ao documento “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (parecer enviado ao responsável do respetivo grupo de trabalho)*. Consultado a 18 de março, 2023, em http://www.mat.uc.pt/~jfrageiro/parecer_perfil.html
- Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, A., & Vieira, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 15, 276-283.
- Räsänen, J. (2021). *Teacher authority in the classroom. Views of Finnish basic school english teachers and Classroom teachers* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Jyväskylä, Jyväskylä, Finlândia]. Repositório Digital da Universidade de Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75864/URN%3aNB%3afi%3ajyu-202105213124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Raven, B. H. (1958). Group support, legitimate power and social influence. *Sociometry*, 21(2), 83-97. <https://doi.org/10.2307/2785895>
- Raven, B. H., & French, J. R. P. (1958). Group support, legitimate power, and social influence. *Journal of Personality*, 26(3), 400-409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1958.tb01595.x>
- Reid, J. (2012). The Neoliberal Subject: Resilience and the Art of Living Dangerously. *Revista Pléyade*, 10, 143-165. <https://biblat.unam.mx/hevila/PleyadeSantiago/2012/no10/8.pdf>
- Reimann, P. (2011). Design-Based Research. In L. Markauskaite, P. Freebody, & J. Irwin (Eds.), *Methodological Choice and Design*, 9, 37-50. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8933-5_3
- Reis, C. M. S. (2012). *A importância da educação artística no 1º Ciclo de Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2739>
- Relvas, M. (2009, dezembro 12). *O lugar da Música no Ensino Básico: Música para todos* [Apresentação oral]. Congresso do 1º Ciclo “De Pequenino se Trilha o Caminho”, Porto. <http://hdl.handle.net/10400.21/799>
- Resende, J., Gouveia, L., & Beirante, D. (2018). A autoridade docente e os discursos e lógicas atuantes dos professores face à participação dos encarregados de educação no processo educativo. *Fórum Sociológico*, (32), 7-17. <http://journals.openedition.org/sociologico/1898>
- Rezende, M. (2007, outubro 29-31). *Porto de Crianças* [Apresentação Oral]. Conferência Nacional Educação Artística, Porto. <https://recursosartisticos.madeira.gov.pt/bdigital/12909.pdf>

- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em Psicologia e Saúde*. Climepsi Editores.
- Ribeiro, S. J. C. (2015). *A música de conjunto no 1º ciclo do ensino básico. Perceções e Aprendizagens Musicais e Sociais* [Relatório Final de Estágio - Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/8613>
- Richter, E., Lazarides, R., & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being, *Teaching and Teacher Education*, 102, 103322. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>
- Rocha, J. (2017). Formação inicial de professores do 1.º CEB: da imposição legislativa à materialização efetiva. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 148-153. <http://hdl.handle.net/10400.19/5037>
- Rocha, M. (2014). As Expressões Artísticas no curriculum do 1º Ciclo: relevância no desenvolvimento integral do aluno [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3860>
- Rodrigues, H. (1998). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical- Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 99, 15-25. https://run.unl.pt/bitstream/10362/12569/1/Pequena_Cr%C3%B3nica_reflexoes.pdf
- Rodrigues, H. (2004). Estudos de validade do Teste Intermediate Measures of Music Audiation de Edwin Gordon para uma situação de desempenho musical de crianças do 1º ano de escolaridade. *Educare-Educere*, 1, 11-33. <http://hdl.handle.net/10362/13079>
- Rodrigues, D. (2020). *Atividades de enriquecimento curricular: perspetivas dos atores sobre a sua importância no 1ºCEB* [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/34193>
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2005). A Educação e a Música no divã - "nóias", paranóias, dogmas e paradigmas - seguido de um apontamento sobre uma "gota no oceano". *Revista de Educação Musical*, 121-123, 61-79. <http://hdl.handle.net/10362/12558>
- Rodrigues, H., Nogueira, J., & Rodrigues, P. (2014). O projeto Grande Bichofonia no contexto da formação de professores: da teoria à prática. In H. Rodrigues, J. Nogueira, & P. Rodrigues (Coords.), *A Arte de Ser Professor. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (pp. 19-39). Edições Colibri, Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.

- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (2014a). Manual da criação de bichos – formação e processos de composição no modelo de constelações artístico-educativas. In H. Rodrigues, J. Nogueira, & P. Rodrigues (Coords.), *A Arte de Ser Professor. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (pp. 131-156). Edições Colibri, Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. (2014b). Invenção a duas vozes acerca de aldeia necessárias para que as crianças cresçam. In H. Rodrigues, J. Nogueira, & P. Rodrigues (Coords.), *A Arte de Ser Professor. O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (pp. 157-231). Edições Colibri, Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil do aluno*. Direção-Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Saint-Exupéry, A. (1987). *O principezinho* (J. M. Varela, Trad.). Caravela.
- Salanova, M., Lorente, L., & Martínez, I. (2012). The Dark and Bright Sides of Self-Efficacy in Predicting Learning, Innovative and Risky Performances. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1123-1132. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39402
- Salgueiro, L. (21/11/2022). *Aviso. Procedimento concursal para a constituição de reserva de recrutamento para a contratação a termo resolutivo de técnicos/as para o desenvolvimento de Atividades de Enriquecimento Curricular*. Município de Matosinhos. https://www.cm-matosinhos.pt/cmmatosinhos2020/uploads/writer_file/document/29504/aviso_integral.pdf
- Sampaio, M. (2018). *Discursos didáticos das expressões artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: práticas e estratégias* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/69723>
- Santos, F. S. (2023, janeiro 25). A longa greve de professores está a pôr em discussão o sistema de ensino em Portugal. SBS. Consultado a 12 de março, 2023, em <https://www.sbs.com.au/language/portuguese/pt/podcast-episode/a-longa-greve-de-professores-esta-a-por-em-discussao-o-sistema-de-ensino-em-portugal/2k6miwod2>
- Santos, S. (2010). *Uma avaliação da supervisão e da articulação no âmbito das atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*

- [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3135>
- Santos, M. O., Carvalho, C. L., & Araújo, P. (2020). Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. *Motrivivência*, 32(62), 1-21. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020.e67312>
- Santos, N. C. (2007). *As expressões artísticas no 1º Ciclo do Ensino Básico: uma abordagem à luz da inovação pedagógica: um estudo de caso numa escola do 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1610>
- Santos, N. C. (2013). Os sistemas educativos das Regiões Autónomas da Madeira e da Galiza: uma síntese comparativa dos currículos oficiais na área de música. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 137-144. <https://doi.org/10.34639/rpea.v3i1.102>
- Saraiva, J. H. (1983). Setembrismo e cabralismo. In J. H. Saraiva (Org.), *História de Portugal 1640-Atualidade* (pp. 441-460). Edições Alfa.
- Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). *Teacher Collaboration In Perspective: A Guide to Research*. Public Agenda. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591332.pdf>
- Schiemann, S. (2017). Generalist and specialist primary music teachers' uses of nonverbal and verbal support during music practice. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 180-190. <https://doi.org/10.1037/pmu0000189>
- Schunk, D. (1988, abril 5-9). Perceived Self-Efficacy and Related Social Cognitive Processes as Predictors of Student Academic Performance. *Proceedings da Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293866.pdf>
- Schunk, D. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1995.pdf
- Schunk, D., & Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & W. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer. https://www.researchgate.net/profile/Dale-Schunk/publication/278715807_Self-Efficacy_as_an_Engaged_Learner/links/5587585608aeb0cdade0b80e/Self-Efficacy-as-an-Engaged-Learner.pdf
- Scott, E., Wenderoth, M., & Doherty, J. (2020). Design-Based Research: a methodology to extend and enrich biology education research. *CBE—Life Sciences Education*, 19(11), 1-12. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-11-0245>

- Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10, 403-421. <https://doi.org/10.1080/14613800802280159>
- Serôdio, R., Lima, A., & Serra, A. (2008). *Avaliação do impacto e da implementação das atividades de enriquecimento curricular: domínio da expressão musical- o caso das A.E.C. asseguradas pela Associação do Coro Gregoriano [ano letivo 2007/2008]*. Associação do Coro Gregoriano. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64699/2/14944.pdf>
- Secretário de Estado da Educação (2017). Despacho 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República*, n.º 143, Série II, pp. 15484 <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Secretaria-Geral da Presidência do Conselho de Ministros (2014). Declaração de Retificação n.º 32/2014 de 27 de junho. *Diário da República*, nº 122, 1ª Série, pp. 3521-3523. <https://data.dre.pt/eli/declretif/32/2014/06/27/p/dre/pt/html>
- Serrano, J. (2008). Teacher Collaboration in a Public School to Set up Language Resource Centers: Portraying Advantages, Benefits, and Challenges. *PROFILE*, 10, 147-162. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n10/n10a09.pdf>
- Sharp, C., Pye, D., Blackmore, J., Brown, E., Eames, A., Easton, C., Filmer-Sankey, C., Tabary, A., Whitby, K., Wilson, R., & Benton, T. (2006). *National evaluation of creative partnerships. Final report*. National Foundation for Educational Research (NFER). <https://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/national-evaluation-of-creative-partnerships-nfer-2006-95.pdf>
- Shindler, J. (2010). *Appendix G: Teacher Authority as Power*. ASSC Transformative Education. <https://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/AppendixG-TeacherAuthorityasPower.htm>
- Shively, J. (2020). Navigating music teacher education toward humane ends. In I. M. Yob, & E. R. Jorgensen (Eds.), *Humane music for the common good* (pp. 127 - 139). Indiana University Press.
- Shweder, R. A., & Sullivan, M. A. (1993). Cultural psychology: who needs it? *Annual Review Psychology*, 44, 497-523. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.002433>
- Silva, A. S. (2000). *A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas*. Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, A. S. R. D. da (2018). *A relevância dada pelos profissionais das Atividades de Enriquecimento Curricular ao brincar no exterior enquanto espaço pedagógico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/2277>

- Silva, B. (2017). *A escola a tempo inteiro- uma perspetiva do Pais e Encarregados de Educação* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/18908>
- Silva, C. (2015). *Análise dos discursos especializados* [Dissertação de Mestrado Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83075/2/119992.pdf>
- Silva, M. (2019, julho 18-19). Descentralização e autonomia: a flexibilidade curricular (AFC) na perspetiva da regulação e ação pública. In J. Machado, C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. Alves, & M. Roldão, *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Atas do III Seminário Internacional* (Vol. II, pp. 411-429). Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/31187>
- Sims, S., & Fletcher, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 32(1). <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, 18(4), 347–364. <https://doi.org/10.1080/0267152032000176855>
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind*. Clarendon Press.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. In P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 71–104). Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. University Press of New England.
- Smithrim, K., & Uptis, R. (2005). Learning through the arts: lessons of engagement. *Canadian Journal of Education*, 28(1), 109-127. <https://doi.org/10.2307/1602156>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. Edições Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. Edições Piaget.
- Souza, K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51-67. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.51-67>

- Stakelum, M. (2008). Creating a musical world in the classroom: application of a Bourdieu an approach towards understanding teacher practice. *British Journal of Music Education*, 25(1), 91-102. <https://doi.org/10.1017/S0265051707007747>
- Stan, R. V. (2015). The importance of literature in primary school pupils' development and personal growth, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 180, 454-459. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.144>
- Streeck, W. (2011). The crisis of democratic capitalism. *New Left Review*, 71, 5-29. https://pure.mpg.de/rest/items/item_1231852/component/file_1827359/content
- Strongman, K. T. (1998). *A psicologia da emoção*. Climepsi Editores.
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79-107. http://act.maydaygroup.org/articles/Stunell9_2.pdf
- Suomi, H., Hietanen, L., & Ruismäki, H. (2022). Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland. *Music Education Research*, 24(3), 327-339. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053511>
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. The NFER Publishing Company Ninth impression.
- Swanwick, K. (1990). Educação musical numa sociedade pluralista. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 65, 9-12. https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/art_boletim_65.pdf
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Swanwick, K., & Franca, C. C. (1999). Composing, performing and audience listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16(1), 5-19. <https://doi.org/10.1017/S026505179900011X>
- Swanwick, K. (2008). The 'good enough' music teacher. *British Journal of Music Education*, 25(1), 9-22. <http://www.earlymusica.org/uploads/the-good-enough-music-teacher.pdf>
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E. Kuusela, M., & Lintunen, T. (2013). Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073>
- Teixeira, E. M. C. (2014). *Arte e educação: o percurso de Manuela Perdigão e a sua relevância no panorama cultural português* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/14576>

- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/627>
- Thesing, M., & Morosini, M. (2018). Autoridade docente e autonomia estudantil: problematizações sobre suas relações, práticas e saberes. *Educação Unisinos*, 22(1), 101-109. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.11>
- Thornberg, R., Forsberg, C., Chiriand, E. & Bjrel, Y. (2022). Teacher–student relationship quality and student engagement: a sequential explanatory mixed-methods study. *Research Papers in Education*, 37(6), 840–859. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
- Tirri, K., & Puolimatka, T. (2000). Teacher authority un schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 157-165. <https://doi.org/10.1080/02607470050127072>
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Towers, E., Gewirtz, S, Maguire, M., & Neumann, E. (2022). A profession in crisis? Teachers’ responses to England high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778>
- Triantoro, S. (2013). Effects of Self-Efficacy on Students’ Academic Performance. *Journal of Educational Health and Community Psychology*, 2(1), 19-25. https://www.researchgate.net/publication/263162945_Effects_of_Self-Efficacy_on_Students'_Academic_Performance
- Universidade do Algarve (2022). *Expressão Musical. Educação Básica (1º ciclo)*. https://academico.ualg.pt/netpa/doc?codeDiscip=14831022&anoLectivo=202122&codInstituic=5&stage=FichaUnidadeCurricular&_event=publicacaoFUC&docIsAttachment=false
- Upitis, R., Smithrim, K., & Soren, B. J. (1999). When teachers become musicians and artists: teacher transformation and professional development. *Music Education Research*, 1(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/1461380990010103>
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., & Meban, M. (2001). The effects of an enriched elementary arts education program on teacher development, artist practices and student achievement: baseline student achievement and teacher data form six canadian sites. *International Journal of Education & the Arts*, 2(8), 1-16. <http://www.ijea.org/v2n8/>

- Upitis, R. (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. *International Journal of Education & the Arts*, 6(8), 1-11. <http://www.ijea.org/v6n8/v6n8.pdf>
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico. Reconfigurações de um ciclo de educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 85-102. https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Vale%26Mouraz.pdf
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música .1º Ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf
- Vasconcelos, A. A. (2013). A música no 1º ciclo do ensino básico: o Estado, a Sociedade, a Escola e a Criança. *Ensino de Música & Políticas Públicas*, 7-27. https://issuu.com/a2jfv/docs/a_m_sica_no_1_ciclo_do_ensino_b_sico_-_o_estado
- Västfajäll, D. (2002). Emotion induction through music: a review of the musical mood induction procedure. *Music Scientiae*, 173-211. <https://doi.org/10.1177/10298649020050S107>
- Veronesi, A. (2021, julho 26). A queda do ensino: das metas curriculares às aprendizagens essenciais. *Público*. Consultado a 6 de março, 2023, em <https://www.publico.pt/2021/07/26/opiniao/opiniao/queda-ensino-metas-curriculares-aprendizagens-essenciais-1971869>
- Vieira, J. (2017). *Implicações das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na organização do trabalho docente e nas práticas de monodocência – representações dos atores organizacionais* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8360>
- Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal. *Arte Musical*, 3(10), 23-30. <http://hdl.handle.net/1822/71399>
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner – Paralelismo en sus posiciones en relación com el desarrollo. *Educere*, 9, 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Vilar, L. (2023, março 13). Pela reposição da autoridade dos (nossos) professores. *Diário de Notícias*. Consultado a 25 de março, 2023, em <https://www.dn.pt/opiniao/pela-reposicao-da-autoridade-dos-nossos-professores-15990903.html>
- Vilarinho, P. (2001). *Study of the role of the specialist music teacher in Portuguese 1st cycle schools and its implications for the teaching and practice of music education*

- [Dissertação de Mestrado não publicada]. Surrey Roehampton University, Londres, Reino Unido.
- Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>
- Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D*, 53(4), 55-23. https://www.researchgate.net/publication/225626676_Design-based_research_and_technology-enhanced_learning_environments_Educational_Technology_Research_and_Development_534_5-23
- Welch, G. (2020). O desafio de assegurar uma educação musical eficaz na infância por educadores generalistas In G. Boal-Palheiros, & P. Bóia (Orgs.), *Desafios em Educação Musical* (pp. 37-61). CIPEM/INET-md. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16995/1/LIV_Gra%c3%a7aPalheiros_2020_1
- Welch, G., Biasutti, M., MacRitchie, J., MacPherson, G., & Himonides, E. (2020). Editorial: The impact of music on human development and well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 5-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01246>
- Welch, G., & Henley, J. (2014). Addressing the challenges of teaching music by generalist Primary school teachers. *Revista da ABEM*, 22(32), 12-38. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/459/383>
- Wilde, N., & Hsu, A. (2019) The influence of general self-efficacy on the interpretation of vicarious experience information within online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(26). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0158-x>
- Xpressing Music (2015, setembro 18). Jos Wuytack a pedagogia musical como missão. *Xpressing Music - Portal do conhecimento musical*. Consultado a 5 de março, 2023, em <https://xmusic.pt/entrevista/1974-jos-wuytack>
- Yussif (2021, dezembro 16). Thomas Gordon model of discipline: how to use it? *Classroom Management Expert*. <https://classroommanagementexpert.com/blog/thomas-gordon-model-of-discipline-how-to-use-it/>
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.158>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting.

American Educational Research Journal, 29(3), 663-676.
<https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Zuin, A. L. A., & Dias, M. L. (2020). A cidade educadora para a educação cidadã. *Debates em Educação*, 12(27), 460-476. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p459-476>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo compreensivo da experiência musical.	29
Figura 2. Modelo ecológico de Bronfenbrenner.	39
Figura 3. Currículo para os Ensinos Básico e Secundário.	47
Figura 4. Modelo Triáde recíproca causal.	90
Figura 5. Envelopes com o código de resposta: semáforos e sorrisos.	105
Figura 6. Explicação do código de resposta: semáforos e sorrisos	106
Figura 7. Registo do Hino japonês.	109
Figura 8. Produto final da construção colaborativa da letra canção final.	111
Figura 9. Representação do Concerto do Quarteto de Cordas (do diário de bordo de um aluno).	117
Figura 10. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas às professoras titulares de turma- avaliação inicial	118
Figura 11. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas aos alunos-avaliação inicial	119
Figura 12. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas às professoras titulares de turma, alunos, coordenadora de escola e do questionário com questões abertas aos pais.	132
Figura 13. Autoeficácia aferida entre os meses de janeiro (1) e junho (6).	147
Figura 14. Autoavaliação aferida entre os meses de janeiro (1) e junho (6).	148
Figura 15. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas à coordenadora de escola e professoras titulares de turma- avaliação final.	149
Figura 16. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas aos alunos - avaliação final.	169
Figura 17. Mapas temáticos e códigos provindos das entrevistas semiestruturadas aos pais- avaliação final.	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Ensino Vocacional – Ciclos de Ensino.....	41
Tabela 2. Educação Artística - Ensino Genérico.....	45
Tabela 3. Síntese do lugar da Expressão Musical nos cursos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	77
Tabela 4. Ensino em parceria – alunos.....	134
Tabela 5. Resultados da avaliação pedagógica.....	136
Tabela 6. Prática instrumental em A.E.C. Ensino de Música.....	138
Tabela 7. Apresentações públicas.....	140
Tabela 8. Abraçar a Arte.....	142
Tabela 9. Percepções dos encarregados de educação acerca do projeto.	143
Tabela 10. Resultados da avaliação da autoeficácia.....	145
Tabela 11. Resultados da autoavaliação.....	145
Tabela 12. Correlação das variáveis de Autoeficácia e Autoavaliação - Coeficiente de correlação Spearman (ρ).....	146
Tabela 13. Resultados da avaliação final – alunos.....	172
Tabela 14. Médias das respostas dos encarregados de educação.	178

ANEXOS

Anexo 1: Levantamento de legislação

Tabela 1*Legislação em torno da Lei de Bases*

Ano	Documento	Propósito Acesso	Estado
1986	Lei 46/86 de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo- estabelece o ensino básico obrigatório e universal https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf	Em vigor
1990	Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro	Coadjuvação https://files.dre.pt/1s/1990/11/25300/45224528.pdf	Em vigor
1997	Lei n.º115	Alteração Lei de Bases – acesso e financiamento do ensino superior https://data.dre.pt/eli/lei/115/1997/09/19/p/dre/pt/html	Em vigor
2005	Lei n.º49	Alteração Lei de Bases – acesso e financiamento do ensino superior https://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html	Em vigor
2009	Lei nº85	Universalidade da educação pré-escolar para os 5 anos; Regime de escolaridade obrigatória. https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/p/cons/20150703/pt/html	Em vigor
2012	Decreto-Lei n.º 139/2012	Os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário https://data.dre.pt/eli/declei/139/2012/p/cons/20180706/pt/html	Revogado
2015	Lei nº55	Alargamento da frequência da educação pré-escolar para os 4 anos https://data.dre.pt/eli/lei/65/2015/07/03/p/dre/pt/html	Em vigor

Tabela 2*Legislação em torno do currículo*

Ano	Documento	Propósito Acesso	Estado
1990	Decreto-Lei 344	Educação artística no ensino básico – Educação Genérica Pré-escolar, escolar, extraescolar; definição de áreas https://files.dre.pt/1s/1990/11/25300/45224528.pdf	Em vigor
1990		Organização Curricular e Programas do Ensino Básico https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf	Revogado
2001	Currículo	Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf	Revogado
2001	Decreto-Lei n.º 6/2001	Princípios orientadores da organização e da gestão curricular https://files.dre.pt/1s/2001/01/015a00/02580265.pdf	
2002	Decreto-Lei 209/2002	Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional https://files.dre.pt/1s/2002/10/240a00/68076810.pdf	Revogado
2006	Despacho nº19 575/06	Matriz curricular do 1º Ciclo- carga horária (não se consegue acede na internet; desconhece-se o meio de acesso)	
2011	Despacho 171269/2011 de 12 dezembro	Revogação do Currículo Nacional – Competências Essenciais e introdução das Metas Curriculares http://www.spgl.pt/Media/Default/Info/5000/0/40/2/desp-17169_2011-revoga-o-documento-curriculo-nacional-e-basico-competencias-essenciais.pdf	Revogado
2012	Decreto-Lei n.º 139/2012	Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir https://files.dre.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf	Parcialmente em vigor
2013	Despacho 7007/2013		Revogado

Tabela 2 - Continuação*Legislação em torno do currículo*

2014	Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio	Inglês curricular no 1ºCEB- Criação de grupo de recrutamento docente Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html	Em vigor
2016	Despacho 9311/2016 de 21 de julho	Criação de grupo de trabalho para o Perfil do Aluno https://files.dre.pt/2s/2016/07/139000000/2256422564.pdf	
2017	Despacho nº6478/2017	Homologação do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf	Em vigor
2018	Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html	Em vigor
2018	Despacho n.º 6944-A	Homologação das Aprendizagens Essenciais https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779	Em vigor

Tabela 3*Legislação em torno das Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC.*

Ano	Documento	Propósito acesso	Estado
2005	Despacho n.º 16 795/2005	Generalização da língua inglesa http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_14753_2005.pdf	Revogado
2006	Despacho nº 12591/2006 16 de junho	Alarga horário dos estabelecimentos de ensino, promove as A.E.C., duração de cada atividade – música até 135m, financiamento e perfil dos docentes a contratar; Acordos de colaboração com instituições do ensino da música especializadas http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_12591_2006.pdf	Revogado
2008	Despacho n.º 14460 26 de maio	Aprova o acesso ao financiamento; Supervisão titular de turma http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_14460_2008.pdf	Revogado
	Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho	Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação https://data.dre.pt/eli/dec-lei/144/2008/p/cons/20190130/pt/html	Parcialmente em vigor
2009	Decreto-Lei n.º 212/2009 3 de setembro	Regime de contratação de técnicos https://data.dre.pt/eli/dec-lei/212/2009/09/03/p/dre/pt/html	Em vigor
2011	Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho	Integração das atividades no PEI dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais; Flexibilidade do horário; Supervisão pedagógica; Contratação de técnicos; Duração das atividades http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_8683_2011.pdf	Revogado
2013	Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho	Revoga despachos de 2008 e 2011. Normas de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público; Monitorização do programa; Duração semanal; Regulamento das A.E.C. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_9265_b_2013.pdf	Revogado
	Despacho n.º 5262/2014	Designação da Comissão Coordenadora para a monitorização das AEC	

		http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_5262_2014_designa_cc_aec.pdf	
2014	Lei 35 /2014 de 20 de junho.	Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas https://files.dre.pt/1s/2014/06/11700/0322003304.pdf	Em vigor
	Decreto-Lei n.º 30/2015 de 12 de fevereiro	Estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais https://data.dre.pt/eli/dec-lei/30/2015/02/12/p/dre/pt/html	Revogado
2015	Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de agosto	Altera Decreto-Lei n.º 212/2009- Regime aplicável à contratação de técnicos pelos Municípios e Agrupamentos de Escola; Contratualização de parcerias http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/dl_169_2015.pdf	Em vigor
	Despacho n.º 11069/2015	Designação da Comissão Coordenadora para a monitorização das AEC http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_11069_2015_designa_cc_aec.pdf	
2017	Carta Ofic-Cir/DGE/2016 /3210	Atividade Enriquecimento Curricular - Recomendações http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf	

Anexo 2: Documentos de apresentação do projeto

Chamo-me Ana Isabel Teixeira Ferreira, fui docente nas Atividades de Enriquecimento Curricular - Ensino de Música no vosso Agrupamento de Escolas nos últimos cinco anos letivos e frequento o 1º ano do Curso de Doutoramento em Ciências Musicais na especialidade Ensino e Psicologia da Música, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Neste sentido e no âmbito da minha tese de doutoramento ainda com o título provisório " O ensino da música em coadjuvação no 1ºCiclo do Ensino Básico - uma proposta de intervenção na autoeficácia de uma comunidade em Matosinhos", venho por este meio submeter à vossa apreciação um projeto educativo denominado "Abraçar a Arte". Este projeto constituirá a base da construção da minha tese e elemento fundamental para a conclusão do curso de doutoramento.

Envio em anexo a referida proposta que espero que venha a ser do seu interesse, de modo a que me dê a oportunidade de expor as premissas e particularidades que subjazem a esta ideia.

Agradeço desde já a sua disponibilidade com as minhas saudações cordiais,

Matosinhos, 26 de agosto de 2016

A Doutoranda

(Ana Isabel Teixeira Ferreira)

Proposta de investigação colaborativa

Enquadramento teórico

A presente proposta conceptualizará a escola como um entreposto cultural e espaço dinâmico, palco de uma simbiose entre a construção contextual e as circunstâncias externas. Assim os comportamentos sociais, individuais e coletivos, são influenciados por fatores psicológicos e por fatores organizacionais, representando os elementos da organização o capital humano, que se antevê produtivo e agregador de valores (Nogueira, 2010; Torres, 2008). Nesta linha, a escola constitui um espaço construído por meio das relações interpessoais aí estabelecidas com modos próprios em termos interpretativos e intersubjetivos (Weick, 1979 cit in Ferreira, Casaca & Jerónimo, 2001) e consequentemente este constitui um processo de construção cultural com diversas manifestações relevando a sua natureza multiconfiguracional.

Desta forma, pretendo interpretar a cultura partilhada- cultura como integradora e diferenciadora - como um processo contextual, com impacto no desenvolvimento de políticas e com um conjunto de características que a distingue das demais (Gonçalves, 2003).

Objetivos

Assim, porquê apresentar este projeto à Direção do Agrupamento de Escolas (...)?

Em primeiro lugar, atendendo à minha experiência como docente nas Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino de Música, percebo que de um modo geral as escolas se encontram logisticamente bem equipadas para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a área musical e artística. Penso também ser necessário reforçar e valorizar a música enquanto área curricular e as Atividade de Enriquecimento Curricular, acreditando que esta minha proposta poderá contribuir positivamente para uma melhoria das aprendizagens curriculares dos alunos. Em segundo lugar, o presente projeto pretende articular as atividades desenvolvidas na escola com os equipamentos municipais, nomeadamente os palcos da cidade e orquestra jazz *versus* quarteto de cordas, estabelecendo uma interface entre a escola e a comunidade. Por último, seria interessante ter a Divisão de Educação da Câmara Municipal de Matosinhos como entidade parceira no projeto por via da transferência de competências do Ministério para os Municípios, no

sentido de favorecer as démarches necessárias para a consecução do projeto e procurando emanar e desenvolver o princípio da “escolicidade” “que traduz a importância da fusão entre escola e cidade bem como a criação de sinergias entre ambas” (Pinto,2013).

Nesta linha as premissas supracitadas vão ao encontro das concepções da Carta Educativa do Concelho (Fundação Manuel Leão, 2006) onde se afirma que uma educação conjunta eleva de forma exponencial a capacidade de todos tirarem mais partido dos meios disponíveis, através da valorização do papel social e cultural da escola. Em suma, reconhece-se a “necessidade fundamental de estabelecer pontes entre todos os interessados nos atos educativos, de modo a construir redes que potenciem as capacidades de atuação de todos os intervenientes “(Fundação Manuel Leão, 2006, p.122) buscando melhorar a oferta educativa e formativa, conferindo maior visibilidade da ação da escola junto da comunidade.

Conforme o documento Monitorização da Carta Educativa e no âmbito da síntese das principais conclusões (Leal, Santos & Fontes, 2011), a presente proposta vem atuar ao nível do eixo 2 constituindo um projeto escolar e formativo com uma abordagem multidisciplinar e artística, diligenciando uma ação qualitativa.

Caracterização do projeto “Abraçar a Arte”

Assim a proposta que submeto à vossa apreciação tem como público-alvo o 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo desenvolvimento de uma ação direta em horário curricular na componente letiva destinada às expressões, em regime de coadjuvação por um professor especialista, como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Seriam intervencionadas três turmas com a duração de um ano letivo e com uma carga horária semanal de 60 minutos em horário curricular. Para comparar a evolução das turmas que integram o programa, seria necessária a participação de outras três turmas, enquanto grupo de controlo e não integrando o programa “Abraçar a Arte”.

Relativamente ao ensino em coadjuvação, o professor especialista deverá ser simultaneamente o docente das Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) de ensino de música dessa escola, dado que na componente horária da A.E.C. poderá reforçar este projeto. Questiono em que sentido? Para além da habitual colaboração com

as atividades da escola, nas A.E.C. o docente poderá reservar um pouco do seu tempo para a criação do coro da escola ou grupo de instrumental Orff a rentabilizar para a criação de um pequeno espetáculo, a ser desenvolvido simultaneamente em horário curricular.

Seria desejável que as turmas envolvidas apresentassem no final do ano letivo um objeto artístico interdisciplinar (música, movimento, expressão plástica, literatura, multimédia entre outros) elaborado por todos os intervenientes, produzindo e apresentando um espetáculo com a duração de 30 a 40 minutos no Cineteatro Costantino Nery ou noutro espaço municipal. Os pais das crianças envolvidas seriam convidados a assistir à apresentação dos seus educandos bem como a integrar este processo em termos ainda a definir.

Este objeto artístico possui um cariz colaborativo entre todos os intervenientes (docente titular de turma, docente especialista, coordenador de escola, assistentes operacionais, diretora do Agrupamento de Escolas e Autarquia) e possui como objetivo último unir e sedimentar os diferentes intervenientes e rentabilizar as potencialidades existentes.

Seria interessante a Orquestra Jazz e o Quarteto de Cordas providenciarem concertos pedagógicos organizados e negociados mediante as necessidades do Agrupamento de Escola.

Caso entenda a utilidade deste projeto e que veja a possibilidade de este ser viável, a minha ação enquanto investigadora caracterizar-se-á por abordar a realidade em termos qualitativos, seguindo a linha das investigações atuais (Alves, 1996), primando pela explicação/interpretação dos significados inerentes aos processos cognitivos dos intervenientes em termos de presente, passado e futuro (Ferreira, Casaca & Jerónimo, 2001). Para isso e embora não realizando uma ação pedagógica envolvida, e após as devidas autorizações, observarei aulas, coordenarei os intervenientes no projeto e o projeto em si, e realizarei entrevistas e questionários para colher os dados relativamente à experiência vivenciada.

Pelo exposto, pretende-se que a ação pedagógica seja ativa e experiencial, na busca de uma aprendizagem significativa e diversificada pelo uso de diferentes recursos, com um valor formativo baseado em práticas sistematizadas.

Desta forma e no âmbito da educação artística, esta última surge como indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, uma vez que coloca desafios coletivos, contribuindo para a construção da identidade psicossocial, através de uma aprendizagem ao longo da vida.

Defendo, portanto, a vivência de uma experiência ativa, proactiva e multidisciplinar com recurso a meios diferenciados concretizando assim os princípios orientadores do currículo e responsáveis pela “construção” da pessoa.

Referências bibliográficas

Alves, N. (1996). *A escola e o espaço local: Objeto de estudo e opções metodológicas: Culturas Organizacionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, J., Casaca, S. & Jerónimo, H. (2001). *Teorias ecológicas e sócio-cognitivas*. In Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2001). Lisboa: McGrawHill.

Fundação Manuel Leão (2006). Carta Educativa de Matosinhos – Proposta Câmara Municipal de Matosinhos.

Gonçalves, C.M. (2003). Escola e família: uma relação necessária e conflitual In Costa, E. M. (2003). Gestão de conflitos na escola. Lisboa: Universidade Aberta.

Leal, I., Santos, R. & Fontes, C. (2011). Monitorização da Carta Educativa. Quaternaire.

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto consultado em 16/01/2016 através da fonte <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Nogueira, Z. (2010). A importância na interação entre pessoas e organizações. Consultado em 05/05/2012 através da fonte <http://www.administradores.com.br/informese/artigos/a-importancia-na-interacao-entre-pessoas-e-organizacoes/47977/>)

Pinto, G. (2013). Consultado através da fonte http://www.cm-matosinhos.pt/pages/242?news_id=2608

Torres, L.L. (2008). Decifrando as dimensões simbólicas da organização: a escola como entreposto cultural. XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

Ana Isabel Teixeira Ferreira

Docente nas Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino de Música

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE MATOSINHOS

Assunto: Projeto “Abraçar a Arte” – uma proposta educativa e de investigação colaborativa

Exmo. Sr. ° Vereador da Educação da Câmara Municipal de Matosinhos (...)

Sou docente nas Atividades de Enriquecimento Curricular - Ensino de Música na E.B.1 (...) Agrupamento de Escolas (...) e frequento o 1º ano do Curso de Doutoramento em Ciências Musicais na especialidade Ensino e Psicologia da Música, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Neste sentido e no âmbito da minha tese de doutoramento ainda com o título provisório " Ensinar música em parceria no 1ºCiclo do Ensino Básico – uma intervenção numa escola pública”, venho por este meio submeter à vossa apreciação um projeto educativo e de investigação denominado “Abraçar a Arte”. Este projeto constituirá a base da construção da minha tese e elemento fundamental para a conclusão do curso de doutoramento.

Enquadramento teórico

A presente proposta conceptualizará a escola como um entreposto cultural e espaço dinâmico, palco de uma simbiose entre a construção contextual e as circunstâncias externas. Assim os comportamentos sociais, individuais e coletivos, são influenciados por fatores psicológicos e por fatores organizacionais, sendo o capital humano produtivo e agregador de valores (Nogueira, 2010; Torres, 2008).

Desta forma, pretendo interpretar a cultura partilhada- cultura como integradora e diferenciadora - como um processo contextual, com impacto no desenvolvimento de

políticas e com um conjunto de características que a distingue das demais (Gonçalves, 2003).

Objetivos

Assim, porquê apresentar este projeto à Divisão de Educação da Câmara Municipal de Matosinhos?

Em primeiro lugar, atendendo à minha experiência enquanto docente nas Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino de Música, percebo que de um modo geral as escolas se encontram logisticamente bem equipadas para o desenvolvimento de atividades relacionadas com a área musical. Penso também ser necessário reforçar e valorizar a música enquanto área curricular e as Atividade de Enriquecimento Curricular em si, acreditando que esta minha proposta poderá contribuir positivamente para uma melhoria das aprendizagens curriculares dos alunos. Em segundo lugar, o presente projeto pretende articular as atividades desenvolvidas na escola com os equipamentos municipais, nomeadamente o Quarteto de Cordas, estabelecendo uma interface entre a escola e a comunidade. Por último, seria interessante ter a Divisão de Educação da Câmara Municipal de Matosinhos como entidade parceira por via da transferência de competências do Ministério para os Municípios, no sentido de favorecer as *démarches* necessárias para a consecução do projeto, procurando emanar e desenvolver o princípio da “escolicidade” “*que traduz a importância da fusão entre escola e cidade bem como a criação de sinergias entre ambas*” (Pinto,2013).

Nesta linha as premissas supracitadas vão ao encontro das conceções da Carta Educativa do Concelho (Fundação Manuel Leão, 2006), onde se afirma que uma educação conjunta eleva de forma exponencial a capacidade de todos tirarem mais partido dos meios disponíveis, através da valorização do papel social e cultural da escola. Em suma, reconhece-se a “*necessidade fundamental de estabelecer pontes entre todos os interessados nos atos educativos, de modo a construir redes que potenciem as capacidades de atuação de todos os intervenientes*” (Fundação Manuel Leão, 2006, p.122) buscando melhorar a oferta educativa e formativa, conferindo maior visibilidade da ação da escola junto da comunidade.

Conforme o documento Monitorização da Carta Educativa e no âmbito da síntese das principais conclusões (Leal, Santos & Fontes, 2011), a presente proposta “Abraçar a Arte”, vem atuar ao nível do eixo 2 constituindo um projeto escolar e formativo com uma abordagem multidisciplinar e artística, diligenciando uma ação qualitativa.

Caracterização do projeto “Abraçar a Arte”

Assim a proposta que submeto à vossa apreciação tem como público-alvo três turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico da E.B.1(...), pelo desenvolvimento de uma ação direta em horário curricular na componente letiva destinada às expressões, em regime de coadjuvação por um professor especialista, como prevê a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

São intervencionadas três turmas com a duração de seis meses (janeiro a junho) e com uma carga horária semanal de 3 horas em horário curricular.

Relativamente ao ensino em coadjuvação, o professor especialista é simultaneamente o docente das Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) de ensino de música da escola, dado que na componente horária da A.E.C. se reforçará este projeto. Questiono em que sentido? Para além da habitual colaboração com as atividades da escola, nas A.E.C. o docente poderá reservar um pouco do seu tempo para a criação de um grupo de instrumental Orff e de flautas a rentabilizar para a criação de um pequeno objeto artístico, a ser desenvolvido simultaneamente em horário curricular.

Seria desejável que as turmas envolvidas apresentassem no final do ano letivo um objeto artístico multidisciplinar elaborado por todos os intervenientes. Os pais das crianças envolvidas seriam convidados a assistir à apresentação dos seus educandos bem como a integrar este processo em termos ainda a definir.

Este objeto artístico possui um cariz colaborativo entre todos os intervenientes (docente titular de turma, docente especialista, coordenador de escola, assistentes operacionais, Diretora do Agrupamento de Escolas e Autarquia) e possui como objetivo último unir e sedimentar os diferentes intervenientes e rentabilizar as potencialidades existentes.

Este projeto contempla um concerto pedagógico pelo Quarteto de Cordas organizado mediante as necessidades do Agrupamento de Escola.

A minha ação enquanto investigadora caracterizar-se-á por abordar a realidade em termos qualitativos (Alves, 1996), primando pela explicação/interpretação dos significados inerentes aos processos cognitivos dos intervenientes. Para isso e realizando uma ação pedagógica envolvida, lecionarei em horário curricular, planificarei as aulas em coadjuvação e coordenarei os intervenientes no projeto e o projeto em si. Realizarei entrevistas e questionários para colher os dados relativamente à experiência vivenciada.

Expectativas

Com a implementação do projeto piloto “Abraçar a Arte”, espera-se que a comunidade educativa se organize e se torne mais recetiva a atividades artísticas. Crê-se que após a implementação do projeto piloto e a sua monitorização, os professores titulares de turma se sintam mais confiantes para desenvolver práticas de ensino de música, de tal modo que seja possível continuar o projeto no próximo ano letivo 2017/2018 e expandi-lo às restantes turmas da escola.

Espera-se que este projeto “Abraçar a Arte” proporcione aos alunos um aumento da prática e da competência musicais, com padrões de maior qualidade através de uma experiência ativa, experiencial e multidisciplinar.

Encerro a apresentação deste projeto, endereçando saudações cordiais.

Leça do Balio, 2 de fevereiro de 2016

Ana Isabel Teixeira Ferreira

Referências bibliográficas

Alves, N. (1996). *A escola e o espaço local: Objeto de estudo e opções metodológicas: Culturas Organizacionais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fundação Manuel Leão (2006). Carta Educativa de Matosinhos – Proposta Câmara Municipal de Matosinhos.

Gonçalves, C.M. (2003). Escola e família: uma relação necessária e conflitual In Costa, E. M. (2003). Gestão de conflitos na escola. Lisboa: Universidade Aberta.

Leal, I., Santos, R. & Fontes, C. (2011). Monitorização da Carta Educativa. Quaternaire.

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto consultado em 16/01/2016 através da fonte <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Nogueira, Z. (2010). A importância na interação entre pessoas e organizações. Consultado em 05/05/2012 através da fonte <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/a-importancia-na-interacao-entre-pessoas-e-organizacoes/47977/>)

Pinto, G. (2013). Consultado através da fonte http://www.cm-matosinhos.pt/pages/242?news_id=2608

Torres, L.L. (2008). Decifrando as dimensões simbólicas da organização: a escola como entreposto cultural. XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

Projeto “Abraçar a Arte”

Adenda

Devido a uma alteração no terreno onde iremos desenvolver o projeto educativo e de investigação, tornou-se necessário elaborar a presente adenda referenciando as transformações a levar a cabo no que concerne ao *design* de investigação.

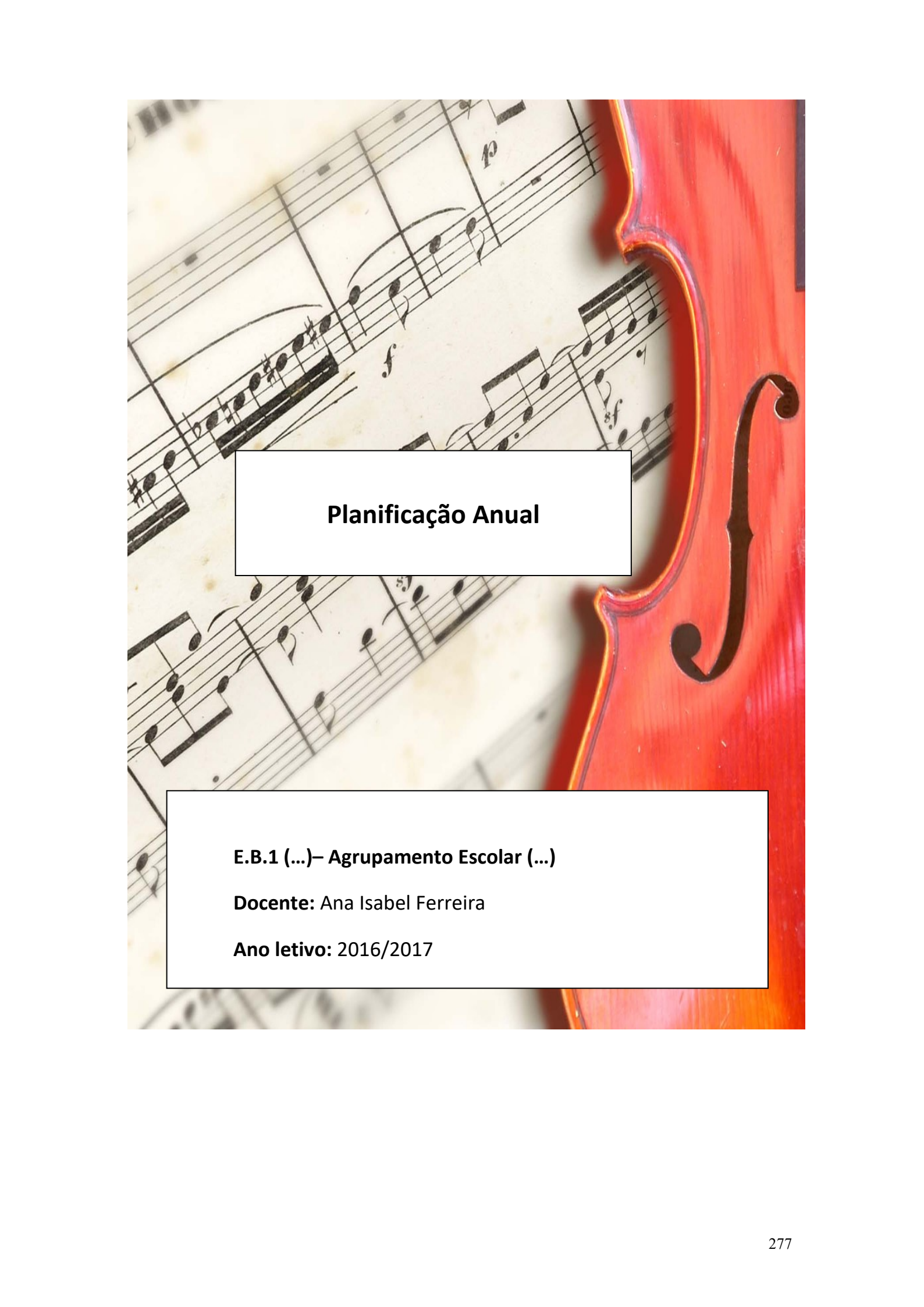
O projeto inicial foi delineado para a participação das turmas do 1º Ciclo da E.B.1–Agrupamento de Escolas (...), sendo as turmas divididas em dois grupos, um de intervenção e um de controlo. Doravante passaremos a trabalhar apenas com um grupo constituído por três turmas, onde realizaremos a intervenção. Consequentemente o desenho de investigação alterar-se-á de *Design Based Research*, assumindo um carácter essencialmente qualitativo.

Outra alteração a efetuar prende-se com o desenvolvimento, no horário das Atividades de Enriquecimento Curricular Ensino de Música, não de um coro da escola, mas de um grupo de flautas de bisel, com acompanhamento de instrumental Orff.

Matosinhos, 7 de dezembro de 2016

(Ana Isabel Teixeira Ferreira)

Anexo 3: Planificação anual

The background of the page is a close-up photograph of a red violin on the right side, with its body and f-hole visible. To the left of the violin, there are several staves of handwritten musical notation on aged, yellowed paper. The notation includes various notes, rests, and dynamic markings like 'p' and 'f'.

Planificação Anual

E.B.1 (...)- Agrupamento Escolar (...)

Docente: Ana Isabel Ferreira

Ano letivo: 2016/2017

Introdução

A vivência musical contribui para o desenvolvimento de diferentes competências refletindo-se no modo como o aluno pensa, no que ele pensa e no que produz com o pensamento.

A Expressão Musical permite participar em desafios coletivos e pessoais que irão contribuir para a construção da identidade pessoal e social, apelando a metodologias de carácter ativo e criativo que são implementadas em comunidade e de uma forma total. A música desenvolve-se em unidade com a palavra e com o movimento de uma forma integrada, sendo a voz um meio privilegiado de expressão.

Assim, é finalidade desta disciplina (***Competências***):

- Compreensão dos conteúdos pulsação, som e silêncio;
- Cooperação com os colegas no trabalho de grupo;
- Compreensão do papel da música no quotidiano;
- Compreensão de conceitos da Música: timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma;
- Identificação de conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas;
- Desenvolvimento da motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal e instrumental;
- Desenvolver a interligação da música com outras artes e áreas do saber;
- Desenvolvimento da memória auditiva, no que se refere aos diferentes conceitos da música e sua representação;
- Valorização da sua expressão musical e a dos outros;
- Desenvolvimento do pensamento musical criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia.

Competências específicas elaboradas segundo os organizadores: percepção sonora e musical, interpretação e comunicação, criação e experimentação e culturas musicais nos contextos.

Docente – Ana Isabel Teixeira Ferreira

Ano Letivo – 2016/2017

Ano: 2º

PLANIFICAÇÃO ANUAL

Conteúdos	Competências	Estratégias
Timbre – Sons de objetos, sons do corpo (níveis corporais), sons que nos rodeiam; Sons do meio e da natureza / Silêncio; Sons naturais e artificiais; Animais domésticos e selvagens; – Instrumentos elementares – Instrumentos de percussão Dinâmica – Variação de intensidade: cresc. ou dim. - <i>Fortissimo</i> e <i>pianissimo</i> – pp, p, mf, f, ff Ritmo – Lento, allegro, andante – Som organizado com a pulsação; dois sons iguais na pulsação: semínima, colcheias e pausa de semínima Altura – Grave, médio e agudo – Sol, Mi e lá em diferentes registos Forma – Organizações elementares– Ostinatos	No final do 2º ano, o aluno deverá ser capaz de: - cantar mantendo a afinação - produzir com a voz sons em diferentes registos e altura - reconhecer elementos repetidos - identificar registo grave, médio e agudo - identificar mudanças de andamento - distinguir e identificar diferentes intensidades sonoras - reconhecer timbres semelhantes e contrastantes - distinguir as famílias de instrumentos	- Exploração de fontes sonoras - Audição de pequenas peças/extratos musicais - Grafismo não convencional/convencional - Interpretação vocal/instrumental - Canções mimadas - Reproduções rítmicas e melódicas - Reconhecimento auditivo - Jogos pedagógicos - Danças tradicionais

Docente – Ana Isabel Teixeira Ferreira

Ano Letivo – 2016/2017

Ano – 3º

PLANIFICAÇÃO ANUAL

Conteúdos	Competências	Estratégias
Timbre – Instrumentos de sopro: flauta de bisel – Sons semelhantes e sons contrastantes – Famílias de instrumentos de percussão: madeiras, metais, peles Dinâmica – Organização dos elementos dinâmicos Ritmo – Compassos simples (binário e quaternário) – Sons e silêncios com duas pulsações – Sons e silêncios com quatro pulsações Altura – Altura definida e altura indefinida. A pauta e a clave de sol. - <i>Cinco</i> notas em diferentes registos: mi, sol, lá, ré e dó – A escala pentatónica e diatónica de DóM. O bordão Forma -Frases -Imitação -Forma binária AB (pergunta e resposta)	No final do 3º ano, o aluno deverá ser capaz de: - cantar mantendo a afinação, dinâmica e ritmo - identificar alguns ostinatos melódicos e rítmicos - distinguir imitação e ostinato - reconhecer a pauta musical e a clave de sol - identificar sons com diferentes durações - identificar linhas sonoras - identificar e interpretar frases com sons e silêncios - distinguir as diferentes famílias dos instrumentos da orquestra	-Audição de peças/extratos musicais - Grafismo convencional e não convencional - Interpretação vocal/instrumental - Reproduções rítmicas e melódicas - Reconhecimento auditivo - Jogos pedagógicos

Anexo 4: Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exma. Senhora Coordenadora de Estabelecimento:

Eu, Ana Isabel Teixeira Ferreira, doutoranda do 1º ano do curso de Ciências Musicais-Ensino e Psicologia da Música da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, e docente do Ensino de Música das Atividades de Enriquecimento Curricular, venho por este meio solicitar a sua colaboração no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”.

“Abraçar a Arte” é um projeto educativo e de investigação que funciona em horário curricular entre janeiro de 2017 a junho de 2017. Este projeto será a base da minha tese de doutoramento com o título “Ensinar música em parceria no 1º Ciclo do Ensino Básico- uma intervenção numa escola pública”. A realização deste projeto requererá uma participação ativa da sua parte no acompanhamento deste processo. Para além disto, será efetuada uma recolha de dados através da sua observação, assim como será solicitada a sua participação no preenchimento de questionários e na realização de entrevistas individuais. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio e sem imagem, para posterior transcrição. Manteremos o anonimato, a privacidade e confidencialidade. Assim, e sempre que houver lugar à divulgação dos resultados serão utilizados nomes fictícios.

Neste contexto, venho solicitar a sua colaboração e autorização para participar no acompanhamento do projeto, preenchimento de questionários e nas entrevistas individuais.

Despeço-me com os maiores agradecimentos e disponibilizo-me para prestar mais esclarecimentos se assim o entender,
Ana Isabel Teixeira Ferreira.

Matosinhos, 5 de janeiro de 2017

Eu, _____ Coordenadora da Escola Básica do 1º Ciclo dos (...)– Agrupamento de Escolas(...), colaborarei no projeto “Abraçar a Arte” e autorizo a recolha e uso de dados relativos à minha pessoa no domínio da investigação.

_____, _____, _____, _____

A Coordenadora de Estabelecimento

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo.(a) Senhor(a) Professor (a) Titular de Turma:

Eu, Ana Isabel Teixeira Ferreira, doutoranda do 1º ano do curso de Ciências Musicais-Ensino e Psicologia da Música da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, e docente do Ensino de Música das Atividades de Enriquecimento Curricular, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de dados no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”.

“Abraçar a Arte” é um projeto educativo e de investigação que funcionará em horário curricular entre janeiro de 2017 a junho de 2017 e será desenvolvido por mim e em conjunto consigo enquanto docente titular de turma. Este projeto será a base da minha tese de doutoramento com o título “Ensinar música em parceria no 1º Ciclo do Ensino Básico- uma intervenção numa escola pública”. A realização deste projeto requererá uma participação ativa da sua parte na planificação e implementação de atividades educativas. Para além disto, será efetuada uma recolha de dados através de observação participante realizada por mim e por si, assim como será solicitada a sua participação em entrevistas individuais. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio e sem imagem, para posterior transcrição. Manteremos o anonimato, a privacidade e confidencialidade. Assim, e sempre que houver lugar à divulgação dos resultados serão utilizados nomes fictícios.

Neste contexto, neste contexto venho solicitar a sua colaboração e autorização para participar no desenvolvimento do projeto e nas entrevistas individuais.

Despeço-me com os maiores agradecimentos e disponibilizo-me para prestar mais esclarecimentos se assim o entender,

Ana Isabel Teixeira Ferreira.

Matosinhos, 5 de janeiro de 2017

Eu, _____ Professor (a) Titular de Turma na Escola Básica do 1º Ciclo (...)– Agrupamento de Escolas (...), da turma _____, colaborarei no projeto “Abraçar a Arte” e autorizo a recolha e uso de dados relativos `minha pessoa no domínio da investigação.

_____/_____/____/____

O (A) Professor (a) Titular de Turma

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado (a) de Educação:

Eu, Ana Isabel Teixeira Ferreira, doutoranda do 1º ano do curso de Ciências Musicais- Ensino e Psicologia da Música da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, e docente do Ensino de Música das Atividades de Enriquecimento Curricular, venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de dados no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”.

“Abraçar a Arte “é um projeto educativo e de investigação que funcionará em horário curricular entre novembro de 2016 a junho de 2017 e será desenvolvido em conjunto com a docente titular de turma. Este projeto será a base da minha tese de doutoramento com o título “Ensinar música em parceria no 1º Ciclo do Ensino Básico- uma intervenção numa escola pública”. A realização deste projeto requererá uma recolha de dados que será efetuada através de observação participante realizada por mim e pela docente titular de turma, do preenchimento de fichas onde as crianças demonstram se gostaram e o que aprenderam com a atividade, e por último, pela realização de entrevistas de grupo com as crianças. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio e sem imagem, para posterior transcrição. Manteremos o anonimato de todos os participantes envolvidos, a privacidade e confidencialidade. Assim, e sempre que houver lugar à divulgação dos resultados serão utilizados nomes fictícios.

Neste contexto, vimos pedir autorização para o (a) seu (sua) educando (a) participar na recolha de dados do projeto.

Despeço-me com os maiores agradecimentos e disponibilizo-me para prestar mais esclarecimentos se assim o entender,
Ana Isabel Teixeira Ferreira.

Matosinhos, 21 de novembro de 2016

(cortar pelo picotado)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação
do(a) aluno(a) _____, da turma _____,
autorizo o(a) meu (minha) educando(a) a integrar o projeto “Abraçar a Arte”.

_____,_____,_____,_____

O (A) Encarregado(a) de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo.(a) Senhor(a) Encarregado (a) de Educação:

Eu, Ana Isabel Teixeira Ferreira, doutoranda do 1º ano do curso de Ciências Musicais-Ensino e Psicologia da Música da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, e docente do Ensino de Música das Atividades de Enriquecimento Curricular, venho por este meio solicitar a sua participação e autorização para a recolha de dados no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”.

“Abraçar a Arte” é um projeto educativo e de investigação que funcionou em horário curricular entre janeiro de 2017 a junho de 2017 e foi desenvolvido em conjunto com a docente titular de turma. Este projeto será a base da minha tese de doutoramento com o título “Ensinar música em parceria no 1º Ciclo do Ensino Básico- uma intervenção numa escola pública”. Venho pelo presente solicitar a sua participação para uma recolha de dados que será efetuada pela realização de uma entrevista. A entrevista será gravada em áudio e sem imagem, para posterior transcrição. Manteremos seu o anonimato, a privacidade e confidencialidade. Assim, e sempre que houver lugar à divulgação dos resultados serão utilizados nomes fictícios.

Neste contexto, vimos pedir autorização para a sua participação na recolha de dados do projeto.

Despeço-me com os maiores agradecimentos e disponibilizo-me para prestar mais esclarecimentos se assim o entender,
Ana Isabel Teixeira Ferreira.

Matosinhos, 3 de julho de 2017

(cortar pelo picotado)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação participo e autorizo a recolha de dados no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”. _____, _____, _____, _____

O (A) Encarregado(a) de Educação

Anexo 5: Avaliação inicial - entrevistas

Avaliação inicial: Entrevista- Alunos

1. A tua professora de titular de turma faz música contigo? Que atividades faz? Vocês cantam, dançam, tocam instrumentos?
2. Já fizeram apresentações musicais aos pais com a vossa professora titular de turma?
3. Nas Atividades de Enriquecimento Curricular de Música o que costumam fazer? Que atividades?
4. Já fizeram apresentações aos pais? Contem-me como foi essa experiência. Para ti qual é a importância das apresentações?
5. E se a partir de agora a tua professora titular de turma e a tua professora de música trabalhassem juntas na mesma hora e na mesma sala, como achas que ia ser essa experiência? O que é que poderia correr bem e menos bem?
6. E se no horário das AEC de música passássemos só a fazer música o tempo todo e a matéria fosse “dada” com a professora titular. O que achas que poderia correr bem? E menos bem?
7. O que é a música para ti?

Avaliação inicial: Entrevista – docentes titulares de turma

1. Para si qual é a importância da música enquanto disciplina curricular, quais são os desafios em termos educativos atualmente enfrentados e quais são as principais questões/dificuldades que se levantam para a operacionalização da música na sala de aula?
2. Gostaria que me relatasse a forma como vê as AEC de música relativamente ao seu funcionamento e articulação. Relate-me um pouco as suas experiências.
3. O que correu bem e o que poderia melhorar?
4. Qual a visão que os pais lhe transmitem das AEC?
5. Perante a possibilidade de realizar ensino de expressão musical em coadjuvação, o que pensa sobre o trabalho colaborativo? Como se pode desenvolver?
6. Quais são as suas expectativas para o desenvolvimento do nosso projeto? O que poderá correr bem e menos bem?
7. Gostaria que me transmitisse algumas sugestões para o desenvolvimento deste projeto (de atividades, visão e de organização).

Anexo 6: Folhas de registo de autoeficácia e autoavaliação

Docente Titular de Turma:
Docente especialista – expressão musical: Ana Isabel Ferreira
Turma:
Data:

Autoeficácia Alunos

	Questão 1			Questão 2			Questão3			Questão 4		
Código												
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												

Docente titular de turma:

Docente especialista – expressão musical: Ana Isabel Ferreira

Turma:

Data:

Autoavaliação Alunos

	Questão 1			Questão 2			Questão3			Questão 4		
Código	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												

Anexo 7: Avaliação intermédia -questionários

Projeto “Abraçar a Arte” - Coordenadora de Estabelecimento: Avaliação intermédia

O presente questionário pretende recolher a sua opinião acerca da observação e acompanhamento do projeto “Abraçar a Arte”. Salientamos que a sua opinião é importantíssima para o desenvolvimento do mesmo.

1. Com a implementação do projeto “Abraçar a Arte”, qual a sua perspetiva acerca do ensino de expressão musical em coadjuvação? Pensando nas turmas do 2º ano e dos 3ºs anos.
 - 1.1. O que tem corrido bem? Quais as mudanças?
 - 1.2 O que não tem corrido bem?
 - 1.3 O que podia melhorar?
2. Com a implementação do projeto “Abraçar a Arte”, qual a sua perspetiva acerca do ensino de música nas AEC? Pensando nas turmas do 2º ano e dos 3ºs anos.
 - 2.1. O que tem corrido bem? Quais as mudanças?
 - 2.2 O que não tem corrido bem?
 - 2.3 O que podia melhorar?
3. Relativamente às apresentações da semana da leitura com a peça “O Sr. Do seu Nariz” e à cerimónia de entrega de diplomas. Pensando nas turmas do 2º ano e dos 3ºs anos.
 - 3.1. O que correu bem?
 - 3.2 O que não correu bem?
 - 3.3 O que podia melhorar?

Matosinhos, 20 de abril de 2017

Grata pela colaboração,

Projeto “Abraçar a Arte” - Docente titular de turma: Avaliação intermédia

O presente questionário pretende recolher as suas opiniões acerca da observação, vivência e participação no projeto “Abraçar a Arte”. Salientamos que a sua opinião é importantíssima para o desenvolvimento do mesmo.

1. Com a implementação do projeto “Abraçar a Arte”, qual a sua perspetiva acerca do ensino de expressão musical em coadjuvação? Divisão do tempo de lecionação entre docentes (sala de aula), planificação de aulas, conteúdos, materiais, momentos de avaliação e comportamento dos alunos.
 - 1.1. O que tem corrido bem? Quais as mudanças?
 - 1.2 O que não tem corrido bem?
 - 1.3 O que podia melhorar?

2. Com a implementação do projeto “Abraçar a Arte”, qual a sua perspetiva acerca do ensino de música nas a.e.c.?
 - 2.1. O que tem corrido bem? Quais as mudanças?
 - 2.2 O que não tem corrido bem?
 - 2.3 O que podia melhorar?

3. Com a implementação do projeto “Abraçar a Arte”, quais são as opiniões dos pais acerca do projeto e do ensino de música nas a.e.c.?

4. Relativamente às apresentações da semana da leitura com a peça “O Sr. Do seu Nariz” e à cerimónia de entrega de diplomas. (Construção do guião da peça, ensaios da turma e apresentação)
 - 4.1. O que tem corrido bem? Quais as mudanças?
 - 4.2 O que não tem corrido bem?
 - 4.3 O que podia melhorar?

Matosinhos, 20 de abril de 20017

Grata pela colaboração

Projeto “Abraçar a Arte”

Caro (a) Encarregado (a) de Educação:

Este questionário realiza-se no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”, enquadrado na investigação que será a base da minha tese de Doutoramento em Ciências Musicais – Ensino e Psicologia da Música, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

A sua colaboração e participação são fundamentais e muito importantes para nós, no sentido de obtermos a sua visão e opinião acerca do projeto no qual o (a) seu (sua) educando (a) participa.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação nas folhas nem assinar o questionário. Existem dois tipos de resposta às questões; numas deverá assinalar a opção correta com um X e noutras poderá exprimir a sua opinião escrevendo umas breves linhas.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, mantendo a privacidade e a confidencialidade.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Muito grata pela sua disponibilidade e colaboração,

Amé Isabel Ferreira

1. Tomou conhecimento de que, no âmbito deste projeto, se desenvolvem aulas conjuntas de expressão musical semanalmente, com uma carga horária de 60 minutos entre a Docente Titular de Turma e a Docente de Ensino de Música – A.E.C.?

☐ Sim

☐ Não

- 1.1 Para si, qual a importância desta parceria na educação do (a) seu (sua) educando (a)?

☐ Nada Importante

☐ Pouco Importante

☐ Importante

☐ Muito Importante

- 1.2 Para si, qual a importância dos trabalhos de casa realizados no âmbito desta parceria entre docentes?

☐ Nada Importante

☐ Pouco Importante

☐ Importante

☐ Muito Importante

- 1.3 Qual a sua opinião, segundo os relatos do (a) seu (sua) educando (a), acerca destas aulas em conjunto e da realização dos trabalhos de casa.

2. Para si qual a importância da Atividade de Enriquecimento Curricular Ensino de Música antes de iniciar o projeto Abraçar a Arte?

☐ Nada Importante

☐ Pouco Importante

☐ Importante

☐ Muito Importante

- 2.1 Se desejar, deixe-nos as suas observações.

2.2 Com o início do projeto Abraçar a Arte tomou conhecimento, de que no horário das Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino de Música o seu (sua) educando (a) passaria a praticar mais música e daí surgir um grupo de flautas de bisel?

☐ Sim

☐ Não

2.3 Após o início do projeto Abraçar a Arte, qual a importância da Atividade de Enriquecimento Curricular Ensino de Música para o seu (sua) educando (a)?

☐ Nada Importante

☐ Pouco Importante

☐ Importante

☐ Muito Importante

2.4 Conte-nos mais acerca da vivência do(a) seu (sua) educando (a) nestas aulas.

3. No dia 4 de abril, o grupo de flautas apresentou-se na Cerimónia de Entrega de Diplomas do nosso Agrupamento Escolar. Enquanto Encarregado(a) de Educação esteve presente?

☐ Sim

☐ Não

Se não esteve presente, a sua participação nesta questão encerra aqui.

3.1 Para si qual foi a importância desta apresentação?

☐ Nada Importante

☐ Pouco Importante

☐ Importante

☐ Muito Importante

3.2 Conte-nos a sua opinião/ experiência sobre este evento.

4. Se nos quiser deixar outras observações, são muito bem-vindas.

Projeto “Abraçar a Arte”

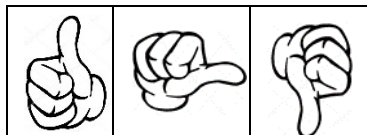
Nome: _____

Turma: _____

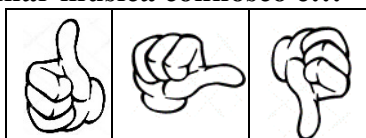
Data: _____

Lê com atenção, observa as imagens e responde com sinceridade.
Coloca uma cruz (X) na tua resposta.

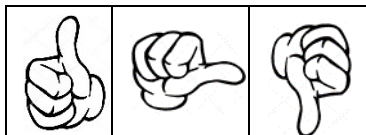
No “Abraçar a Arte”



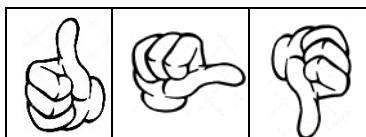
1. Ter duas professoras a trabalhar música connosco é...



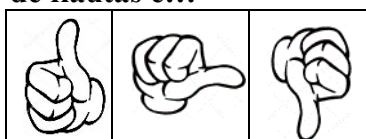
- 1.1 A matérias são...



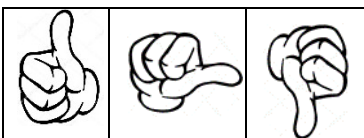
- 1.2 O nosso comportamento é...



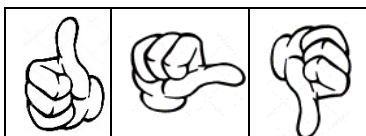
2. As aulas de ensino de música – grupo de flautas é...



- 2.1 A matérias são...

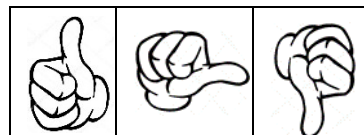


- 2.2 O nosso comportamento é...

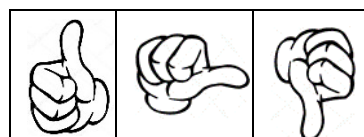


3. A apresentação do Sr. do Seu Nariz correu...

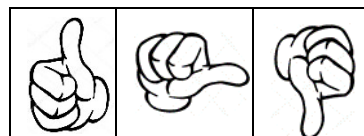
4. A Cerimónia de Diplomas correu...



5. O comportamento nos ensaios para as apresentações correu...



6. O projeto Abraçar a Arte é...



Projeto “Abraçar a Arte”

Nome: _____

Turma: _____

Data: _____

1. Pensando nas aulas em conjunto, Professora Titular de Turma e Professora de Ensino de Música.

1.1 O que corre bem?

1.2 O que não corre bem?

1.3 O que podia melhorar?

2. Pensando nas aulas com a Professora de Ensino de Música – grupo de flautas.

2.1 O que corre bem?

2.2 O que não corre bem?

2.3 O que podia melhorar?

3. Sobre as apresentações do Sr. do seu Nariz e da cerimónia de entrega de diplomas.

2.1O que correu bem?

3.2 O que não correu bem?

3.3 O que podia melhorar?

4. O que dizem os teus pais do projeto “Abraçar a Arte”.

Anexo 8: Avaliação final - guiões das entrevistas e questionários

Avaliação Final: Guião de Entrevista Semiestruturada - Coordenadora de Escola

Para si qual é a importância da música em termos educativos e das artes na educação?

Experiência/ visão

ANTES DO PROJETO

Ao nível curricular como funciona ou deverá funcionar a expressão musical?

Dificuldades

O que são as Atividades de Enriquecimento Curricular – Ensino de Música?

Dificuldades

O que transmitem os pais acerca das AEC?

Enquanto coordenadora de escola como caracteriza esta escola?

Como surgiu esta ideia de se realizar o projeto “Abraçar a Arte” nesta escola?

Qual o processo?

Como caracteriza as turmas participantes no projeto?

COM O INÍCIO DO PROJETO

Quais as expectativas que tinha no início deste projeto? O que esperava?

Daquilo que foi a vivência do projeto, e observação, quais são as suas reflexões acerca das aulas lecionadas em parceria com docente titular de turma? o que correu bem, menos bem e poderia melhorar?

Acerca das AEC- Ensino de Música descrição do que se realizou e observações?

Em coadjuvação, em AEC, o que mudou, o que correu bem, menos bem e poderia melhorar?

Cerimónia de Entrega de Diplomas- descrição da participação e o seu envolvimento?

O que correu bem, menos bem e poderia melhorar

Concerto do Quarteto de Cordas. Qual a importância para a escola, pais e crianças.

O que correu bem, menos bem e poderia melhorar

Sarau cultural. O que é e a descrição da participação da escola e o teu envolvimento?

Pensando nas aulas em coadjuvação, nas AEC com esta nova roupagem, no concerto e nas apresentações públicas. Como se pode caracterizar colaboração. O que foi colaborar em todas estas vertentes?

Que mudança trouxe este projeto para a escola, para os alunos e para o agrupamento?

O que correu bem? O que não correu bem? O que deveria melhorar?

Na sua opinião este projeto deveria continuar no próximo ano letivo ou não e porque motivo?

Pensa que este projeto conforme está desenhado consegue alargar-se às restantes turmas da escola? Ou replicar noutras escolas?

Em que condições?

Este projeto conseguiu responder às dificuldades inicialmente sentidas ao nível do docente titular de turma na lecionação da expressão musical? E na articulação com as A.E.C.?

Casa da Música. O que aproxima o projeto Abraçar a Arte do da Casa de Música? O que os separa?

Avaliação Final: Guião de Entrevista Semiestruturada - Docentes Titulares de Turma

Antes do projeto

1. Para si qual é a importância da música enquanto disciplina curricular, quais são os desafios em termos educativos atualmente enfrentados e quais são as principais questões/dificuldades que se levantam para a operacionalização da música na sala de aula?

2. Gostaria que me relatasse a forma como vê as A.E.C. de música relativamente ao seu funcionamento e articulação. Relate-me um pouco as suas experiências.

Como descreves de uma maneira geral a turma?

Com o projeto

3. Em relação ao tempo em coadjuvação. Se poderias descrever a aula, funcionamento, planificação, conteúdos, avaliação, materiais, comportamento dos alunos.

Interdisciplinar: poderia descrever um pouco de como se trabalhou desta forma? Dar alguns exemplos?

Como foi a sua vivência deste tempo? O que entende por trabalho colaborativo? Como foi realizado o trabalho em equipa e como o caracteriza?

Questão do tempo.... Acréscimo de trabalho em que sentido?

O que correu bem?

O que não correu bem?

O que poderia melhorar?

Perceção dos pais

4. AEC Após a implementação do projeto como vê as AEC? O que fizeram os alunos neste espaço?

O que correu bem? O que não correu bem? O que poderia melhorar? Perceção dos pais

5. Semana da leitura

6. Relativamente à apresentação no sarau cultural do Agrupamento e cerimónia de diplomas.

6.1 Como surgiu a ideia de realizar uma peça acerca do Sr. do Seu Nariz de Álvaro de Magalhães? Como foi realizado o guião da peça? Qual a participação da turma na construção do guião da peça e letra da marcha? Como foram escolhidas as personagens?

6.2 Descrição dos ensaios na escola.

- 7 Como caracteriza a colaboração entre docente titular de turma e especialista em todos estes aspetos?

O que correu bem? O que não correu bem? O que poderia melhorar?

- 8 Relativamente à apresentação no sarau cultural. O que correu bem? O que não correu bem? O que poderia melhorar?

- 9 O que disseram os pais desta apresentação e do trabalho colaborativo docente titular de turma /especialista?

Avaliação Final: Guião de Entrevista Semiestruturada- Encarregados de Educação

1. Importância da educação musical na educação do seu filho.
2. Como caracteriza esta escola ao nível do seu funcionamento e na articulação com a família? Como é que a escola comunica com a família

ANTES DO PROJETO

3. Antes de iniciar o projeto “Abraçar a Arte”, tinha conhecimento de que o Docente Titular de Turma lecionava expressão Musical e que avaliava? Qual era a sua perceção do funcionamento da expressão musical só com o docente titular de turma?
4. Antes de iniciar o projeto “Abraçar a Arte”, como via as Atividades de Enriquecimento Curricular? O que era para si e como funcionava?

COM PROJETO

5. Com o início do projeto “Abraçar a Arte”, qual a expectativa acerca do ensino de expressão musical em parceria entre docente titular de turma e professora de música?
O que mudou? O que poderia ser diferente? Colaboração? Trabalhos de casa? Testes?
6. Com o início do projeto “Abraçar a Arte”, qual a vossa perceção acerca das AEC de Ensino de Música? O que são e funcionamento.
O que mudou? O que correu bem, menos bem e poderia melhorar?
O que poderia ser diferente?

Comunicação, participação na vida escolar dos filhos

7. Relativamente às apresentações públicas; cerimónia de diplomas e sarau cultural. Poderiam descrever-me um pouco a sua participação nestas apresentações, o que viu, o que gostou, o que menos gostou, o que poderia ter sido diferente?

Intervenção na comunidade e de funcionamento em rede?

8. Concerto do Quarteto de cordas. Importância para a escola e para as crianças.
9. Que mudança trouxe este projeto para a escola e para o seu filho?
O que correu bem? O que não correu bem? O que deveria melhorar?
10. Na sua opinião este projeto deveria continuar ou não e porque motivo?

11. Pensa que este projeto conforme está desenhado consegue alargar-se às restantes turmas da escola? Ou replicar-se noutras escolas?

Em que condições?

12. Casa da Música. O que aproxima o projeto Abraçar a Arte do da Casa de Música? O que os separa?

Avaliação Final: Guião de Entrevista Semiestruturada - Alunos

5. Eu gostava me contassem como é que é ter aula com duas professoras a trabalhar música ao mesmo tempo. Podem explicar como funciona?
6. Fizeram testes. Podem falar sobre isso?
7. O que mudou com o projeto “Abraçar a Arte”? Ensino em coadjuvação e ensino nas A.E.C.
8. Descrevam a cerimónia de diplomas, os ensaios e a apresentação.
9. Como construímos o guião do Sr. Do Seu Nariz? Como correu a apresentação na semana da leitura?
10. Gostaram do concerto do Quarteto de Cordas?
11. Sobre a participação no sarau do Agrupamento, como foi, o que correu bem? O que correu menos bem? O que podia melhorar?
12. Pensando no “*Abraçar a Arte*”, o ensino com duas professoras, o grupo de flautas/ Orff, o que vos trouxe este projeto de diferente?

Projeto "Abraçar a Arte"

Nome: _____
 Turma: _____
 Data: _____

Lê com atenção, observa as imagens e responde com sinceridade.
 Coloca uma cruz (X) na tua resposta.

No "Abraçar a Arte"

1. Ter duas professoras a trabalhar música connosco é...



- 1.1 As matérias são...



- 1.2 O nosso comportamento é...



2. A aulas de ensino de música – grupo de flautas é...



- 2.1 As matérias são...



- 2.2 O nosso comportamento é...



3. O concerto do Quarteto de Cordas foi...



- 3.1 Gostarias de assistir a outro concerto do Quarteto na escola?

Sim ☐ Não sei ☐ Não ☐

4. A apresentação no Sarau Cultural correu...



- 4.1 Gostarias de voltar a participar no Sarau?

Sim ☐ Não sei ☐ Não ☐

- 4.2 Os teus pais foram ao sarau?

Sím ☐ Não ☐

5. O comportamento nos ensaios para o Sarau foi ...



6. O projeto Abraçar a Arte é...



- 6.1 Gostarias de voltas a ter o projeto Abraçar a Arte?

Sim ☐ Não sei ☐ Não ☐

7. Como seria a nossa escola se houvesse o projeto Abraçar a Arte?

8. Como seria a nossa escola sem o projeto Abraçar a Arte?

Projeto “Abraçar a Arte”

Caro (a) Encarregado (a) de Educação:

Este questionário realiza-se no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”, enquadrado na investigação que será a base da minha tese de Doutoramento em Ciências Musicais – Ensino e Psicologia da Música, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

A sua colaboração e participação são fundamentais e muito importantes para nós, no sentido de obtermos a sua visão e opinião acerca do projeto no qual o (a) seu (sua) educando (a) participa.

O questionário é anónimo, não devendo por isso colocar a sua identificação nas folhas nem assinar o questionário. Existem dois tipos de resposta às questões; numa deverá assinalar a opção correta com um X e noutras poderá exprimir a sua opinião escrevendo umas breves linhas.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, mantendo a privacidade e a confidencialidade.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Muito grata pela sua disponibilidade e colaboração,

Ana Isabel Ferreira

2 Tomou conhecimento de que nas aulas conjuntas com a Docente Titular de Turma e a docente de música, realizaram-se testes de avaliação de expressão musical?

☐ Sim

☐ Não

3 No dia 15 de maio o Quarteto de Cordas de Matosinhos realizou um concerto na escola para os alunos.

3.1 Para si qual foi a importância deste concerto para os alunos?

☐ Nada Importante

☐ Pouco Importante

☐ Importante

☐ Muito Importante

3.2 Se achar conveniente, deixe-nos a sua opinião.

4 No dia 5 de junho, o seu (sua) educando (a) apresentou-se no Sarau Cultural do nosso Agrupamento Escolar. Enquanto Encarregado(a) de Educação esteve presente?

☐ Sim

☐ Não

Se não esteve presente, a sua participação nesta questão encerra aqui.

4.1 Para si qual foi a importância desta apresentação?

☐ Nada Importante ☐ Pouco Importante ☐ Importante ☐ Muito Importante

4.2 Na sua opinião é uma atividade para repetir?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não Sei

4.3 Conte-nos a sua experiência neste evento.

7. O projeto “Abraçar a Arte” engloba aulas conjuntas com a Docente Titular de Turma, grupo de flautas de bisel no horário das A.E.C. – Ensino de Música, um concerto pelo Quarteto de Cordas de Matosinhos e apresentações públicas realizadas pelos alunos.

7.1. Para si qual é a importância deste projeto educativo em termos globais?

Nada Importante ☐ Pouco Importante ☐ Importante ☐ Muito Importante

7.2. Na sua opinião, deverá este projeto continuar no próximo ano letivo?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não Sei

7.3. Na sua opinião que melhorias/mudanças trouxe este projeto para a escola e para o seu educando (a)?

Anexo 9: Exemplo de diário de bordo dos alunos

O meu diário: “Abraçar a Arte”

Nome: _____
Turma: _____
Data: _____

**O que aprendi. O que gostei.
O que não gostei.
O que poderia ser diferente.**

Data: _____

Data: _____

Data: _____

Data: _____

Data: _____

Anexo 10: Guião da peça “O Sr. Do Seu Nariz”

NARRADOR:

Com o projeto Abraçar a Arte, mergulhamos no fazer e construir objetos artísticos, e deste mergulho trouxéssemos um mundo riquíssimo em aprendizagens conjuntas. E hoje, é isso que iremos apresentar.

Como todas as boas histórias, esta começa com..... Era uma vez...

MÚSICA 2º ANO (parte do tema tradicional português; instrumental Orff mais flautas)- **segundo ano fica responsável por desenvolver esta parte do texto.**

Um rapaz de seu nome Pascoal, foi fadado para ter um nariz do tamanho de um chouriço, o que lhe tornou a vida difícil por um tempo. Era diferente dos outros com aquele nariz que o atrapalhava muito, pelo que passou a viver longe da aldeia onde nascera. Mas, ao mesmo tempo, ser narigudo trouxe vantagens como ter um olfato apurado, uma capacidade que se revelou preciosa para a aldeia e fez do rapaz um herói.

(entra o Sr. Pascoal em palco)

PASCOAL:

- O tempo passa e o meu nariz cresce muito depressa. Que chatice!! Tenho um nariz a perder de vista. É mesmo do tamanho de um chouriço. Mas se fosse de um presunto...era bem pior.

Que posso eu fazer com um nariz deste tamanho? Dar a volta ao mundo?

Excelente ideia!!!

NARRADOR:

O Pascoal, decidiu assim pegar na sua mala e começar a preparar a viagem da sua vida.

PASCOAL:

- Nesta mala vou colocar tudo o que vou precisar. Comida, humm iami! Roupa, Dinheiro e um kit de emergência. A mala já está pronta ! yes!

Mas antes de partir, vou despedir-me do meu amigo Vianna da Motta.

PASCOAL:

- Olá amigo!!

VIANNA DA MOTTA:

- Olá Pascoal como estás?

PASCOAL:

Estou bem e tu?

VIANNA DA MOTTA:

Está tudo bem, a trabalhar em música. Estou a acabar a minha última composição, estou a adaptar o “Malhão” para piano. Grande aventura. E tu o que te traz por cá?

PASCOAL:

Com este meu grande nariz, vou procurar a felicidade, vou dar a volta ao mundo. Por isso vim despedir-me de ti.

CANÇÃO DE PASCOAL E VIANNA DA MOTTA

PASCOAL:

- Da minha aldeia, à beira mar,

Da minha aldeia, à beira mar,

Vou por aí fora (falado pois vou!), vou por aí fora. Já está na hora.

VIANNA DA MOTTA

- A felicidade, vais procurar. A felicidade vais procurar.

Ninguém sabe onde pára, ninguém sabe onde pára, só acontece.

PASCOAL:

- Vem comigo, meu grande amigo. Vem comigo, meu grande amigo.

PASCOAL E VIANNA DA MOTTA:

- Vamos lá os dois, (falado- Vamos os dois!) Portugal além! Mundo também!

NARRADOR:

E assim, levados pela melodia tradicional, os dois amigos começaram a sua grande viagem por Portugal de região em região, de aldeia em aldeia, de vila em vila, de cidade em cidade. Visitaram Portugal de lés a lés.

Então decidiram percorrer outros países. Entraram num pequeno barco e partiram rumo à Finlândia.

Chegados aos lindos bosques da Finlândia, ouviram ao longe uma estranha melodia.

KARJALAN OSA – GRUPO DE FLAUTAS

VIANNA DA MOTTA:

-Conheço esta melodia. Será de uma música tradicional?

PASCOAL:

- Humm, eu não conheço. Mas é bonita!

(Continuam a seguir o som e encontram uma estranha personagem)

PASCOAL:

- Olá como te chamas? Que bonita música.

SIBELIUS : Olá! Chamo-me Jean Sibelius e esta música chama-se Karjalan Osa. E sim, esta é uma música tradicional e popular, para ser cantada e acompanhada ao piano.

VIANNA DA MOTTA: Sibelius, nós andamos à procura da felicidade. Queres ajudar-nos a procurá-la?

SIBELIUS : Sim, tenho algum tempo. Podemos ir até à minha universidade. Lá os corredores estão cheios de melodias fantásticas e suaves. De certeza que lá encontraremos a felicidade!

(os três saem do palco).

NARRADOR: E assim partiram os três à procura da felicidade. Continuaram a sua busca pela felicidade até que chegaram ao Japão. Ficaram maravilhados com os lindos lagos e as cerejeiras em flor. Dirigiram-se para o Monte Fuji e no sopé encontraram os samurais.

KIMI GA YO

SAMURAI: ALTO! Identifiquem-se por favor!

VIANNA DA MOTTA e PASCOAL: - Nós viemos em paz só estamos à procura da felicidade.

PASCOAL: - Eu sou o Pascoal.

VIANNA DA MOTTA -E eu Vianna da Motta. Será que nos podem ajudar?

SAMURAI: Não sei se podemos ajudar. Nós estamos aqui para proteger o imperador e a sua família. Se quiserem podem falar com ele.

Ao chegarem ao palácio, o imperador proferiu estas sábias palavras.

IMPERADOR: Aqui nós somos felizes, porque tentamos viver em paz com os outros e com a natureza, criando laços de amizade e amor e tentando trazer alegria aos outros. Mas cada um faz a felicidade à sua maneira.

Há um provérbio japonês que diz: “A felicidade vive na casa de quem sempre sorri”. Uma das formas de mostrar a felicidade e sorrir é através da música, ora ouçam:

Entretanto...

Pascoal viu coisas de pasmar em todas as partes do mundo e nas várias voltas ao mundo que deu, a felicidade não encontrou. Mesmo assim continuou a procurá-la viajando sem parar, sim porque em algum sítio havia de estar. E estará? Vamos já saber.

(Sai do palco o Sr. Pascoal novo e entra o envelhecido)

PASCOAL:

- Passei o tempo a viajar. E este como sabem, passa a correr.

Os meus cabelos estão brancos, os meus ossos já não são o que eram, a minha vista está cansada. (pára em frente de uma casa velha). Nesta casa poeirenta, descuidada e abandonada, vou fazer obras.

Agora sim, aqui está um bom sítio para morar e ser feliz.

NARRADOR: O Sr. Pascoal percebeu então que aquela estranha sensação de bem-estar era esse não sei quê que ele tanto procurara: a felicidade.

De repente...

PASCOAL:

- Encontrei-a! Finalmente (Grita entusiasmado aos saltos.

NARRADOR: Esquecido da sua idade veio para a rua para participar nas festas populares da aldeia, a mesma de onde partira há muitos anos atrás, a mesma que abandonara para procurar a felicidade.

MARCHA

Abraçar a Arte despede-se agradecendo o apoio:

À Doutora (...) e à Direção deste Agrupamento de Escolas;

À Professora Luz coordenadora da Escola;

Às professoras Matilde, Sara e Andreia por abraçarem esta ideia.

À professora de Expressão Plástica pela colaboração;

Às nossas Assistentes Operacionais e

Aos nossos queridos pais que nos acompanharam até aqui.

Obrigada!

Anexo 11: Formulários da avaliação pedagógica- escrita e prática

Agrupamento Vertical de Escolas (...) ____ Ano letivo 2016/2017
Ficha de Avaliação de Expressão Musical – 3ºAno Turmas D e G

NOME: _____ ANO ____ TURMA _____

DATA: ____/____/2017

PROFESSORA TITULAR DE

CLASSIFICAÇÃO _____

TURMA _____

PROFESSORA

O ENC. DE EDUC. _____

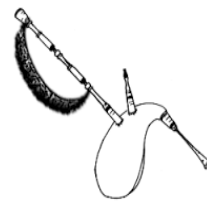
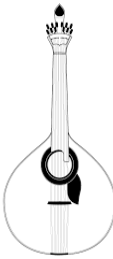
ESPECIALISTA _____

Parte Auditiva I

1. Vais ouvir quatro excertos musicais. Identifica a dinâmica presente em cada um, colocando uma cruz no espaço correto.

	Forte	Meio-forte	Piano
1			
2			
3			
4			

2. Ouve, _____ ordena e identifica os seguintes instrumentos tradicionais portugueses. Indica a sua zona.

ZONA		
 _____ _____	 _____ _____	 _____ _____
 _____ _____	 _____ _____	 _____ _____
ZONA		

3. Indica com uma cruz a que família pertence cada um dos instrumentos musicais indicados na tabela.

	Metais	Peles	Madeiras
Clavas			
Bombo			
Xilofone			
Pratos			

4. Completa a frase que se segue:

A pauta musical tem _____ linhas e _____ espaços que se contam _____. A pauta abre-se com a _____ que se desenha a partir da _____ linha.

5. Indica se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F).

A clave de sol serve para enfeitar a pauta. _____

A mínima vale um tempo. _____

A nota sol localiza-se na segunda linha. _____

A semínima vale três tempos. _____

A clave de sol serve para dar o nome às notas musicais. _____

O compasso quaternário possui três tempos. _____

A nota sol localiza-se na segunda linha. _____

A barra final indica que temos de repetir a música. _____

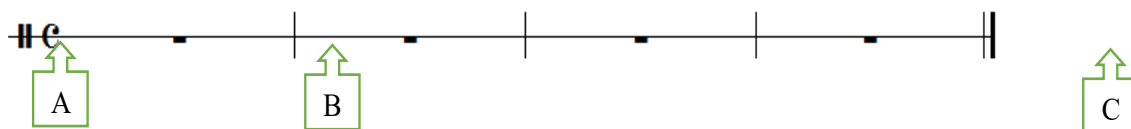
A nota mi localiza-se na terceira linha. _____

A barra de divisão de compasso indica o fim de um compasso e o início de outro. _____

6. Faz as ligações.

Figuras Rítmicas	Escrita	Duração em tempos
Mínima		2
Semínima		1
Colcheia		$\frac{1}{2}$

7. Observa com atenção:



7.1 Faz a legenda.

A. _____ B. _____

C. _____

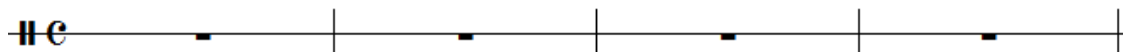
7.2 Qual é o compasso que está indicado no início?

R: _____

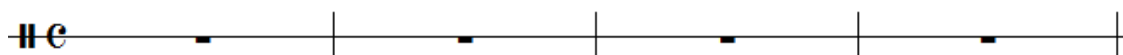
7.3 Quantos compassos estão aqui presentes?

R: _____

8. Preenche o excerto com mínimas.



9. Preenche o excerto com semínimas.



10. Descobre os intrusos na família dos instrumentos tradicionais portugueses e assinala com um círculo.

Toeira de Coimbra		Oboé	Piano	
Sarronca	Fagote	Adufe	Bombo	
Contrabaixo		Bilha com abano	Rabeca Chuleira	
Guitarra portuguesa		Viola Amarantina	Violino	
Viola Braguesa	Xilofone	Tuba	Gaita de Foles	Ukele
Cavaquinho	Acordeão	Coroa de guizos	Maracas	

Anexo 12: Planificação exemplo das sessões em parceria

Plano de Aula de Expressão Musical

Ano/Turma 3ºD|G Aula nº 1..... Duração da aula 60'.....

Data 12/01/2017.....

Professora Titular de Turma: Matilde | Sara

Professora especialista: Ana Isabel Teixeira Ferreira

Sumário:

Canção de boas vindas “ Epotaie”.

A música portuguesa como expressão da nossa identidade: Início do roteiro auditivo Trás-os-Montes, Beira Alta e Alto Douro.

O compasso quaternário e a pulsação.

Instrumentos de percussão de altura indeterminada: postura de execução e organologia

Audição participada em compasso quaternário com o tema “Chula do douro”.

Competências:

1-Interpretação e Comunicação:

- Interpreta uma canção tendo em atenção elementos básicos da música, acompanha guitarra;
- Entoação afinada da canção;
- Ouve a faixa instrumental e realiza exercícios rítmicos;
- Acompanha a canção com percussão corporal;
- Acompanha o tema tradicional com instrumental Orff de altura indeterminada.

2- Criação e Experimentação:

- Contacta com timbres e texturas tradicionais e da sala de aula;

3- Perceção Sonora e Musical:

- Explora dinâmicas e intensidades diferentes.
- Desenvolve a sensibilidade auditiva.

4- Culturas musicais nos contextos:

- Compreende o modo como a sociedade contemporânea se relaciona com a música portuguesa.

Conceitos/Conteúdos:

Timbre: fontes sonoras convencionais- instrumentos tradicionais portugueses e da sala

Dinâmica: Organização de elementos da dinâmica - Intensidade do som (mf, p);

Pulsação;

Ritmo: Andamentos;

Literacia Musical: Música tradicional portuguesa;

pulsção e o outro orientado por mim com ritmo. Quando estiver seguro, realizar a audição participada.

Tarefa 5 – A sarronca

Solicitar para trabalho de casa, a construção de uma sarronca com o auxílio dos pais.

Avaliação:

- Observação direta, sendo o desempenho do aluno registado em fichas adequadas;
- Trabalho da turma como coletivo, sendo o desempenho do aluno registado em fichas adequadas;
- Trabalhos sobre temas relacionados com os conteúdos programáticos ou temas abordados;

Recursos:

Computador, *powerpoint*, Guitarra, teclado, faixas instrumentais, voz e corpo; mapa de Portugal (por mim construído); Moldura para o compositor do mês e imagem do mesmo (por mim construído); folha de registo da forma; partitura de flauta.

Fontes de consulta:

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais. 4ª ed, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Consultado em 1/06/2012 através da fonte http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf e outras.

Anexo 13: Partituras do grupo de flautas- A.E.C.

Jean Sibelius

The first system of the musical score for 'The Rose Tree' consists of two staves. Above the first staff, there is a green quarter note followed by the text '= 80'. The first staff begins with a treble clef, a common time signature (C), and a key signature of one flat (B-flat). The melody starts with a quarter rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note G4. This is followed by a half note F4, a half note E4, and a half note D4. After a double bar line with repeat dots, the melody continues with a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F4, and a quarter note G4. The system ends with a half note F4 and a half note E4. The second staff begins with a treble clef and continues the melody with a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F4, and a quarter note G4. This is followed by a half note F4, a half note E4, and a half note D4. After a double bar line with repeat dots, the melody continues with a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F4, and a quarter note G4. The system ends with a half note F4 and a half note E4.

The first system of the musical score for 'The Rose Tree' consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a common time signature (C). It contains the melody: a half note B-flat, a half note A, a quarter note G, a quarter rest, followed by a repeat sign, then a half note F, a half note E, a quarter note D, a quarter note C, a quarter note B-flat, and a quarter note A, ending with a repeat sign. The bottom staff is in bass clef with a key signature of one flat and a common time signature. It contains the bass line: a half note B-flat, a half note A, a quarter note G, a quarter note F, a quarter note E, a quarter note D, a quarter note C, and a quarter note B-flat, ending with a repeat sign.

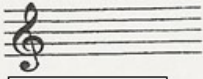
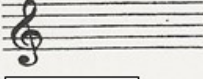
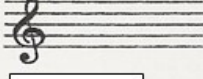
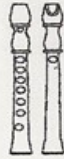
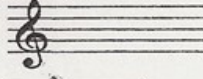
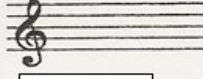
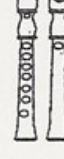
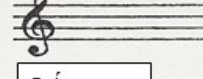
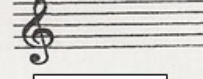
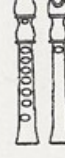
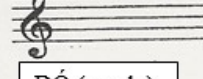
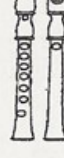
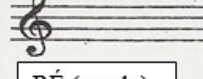
The first system of the musical score for 'The Rose Tree' consists of two staves. The top staff is in treble clef with a common time signature (C). It begins with a quarter note G4, followed by an eighth note A4, a quarter note B4, and a quarter note A4. This is followed by a quarter rest, then a quarter note G4, a quarter note F4, a quarter note E4, and a quarter note D4. The system ends with a double bar line and repeat dots. The bottom staff is in bass clef and begins with a whole note G3, followed by a whole note F3, a whole note E3, and a whole note D3. The system ends with a double bar line and repeat dots.

Carlos Paião

The first system of the musical score for 'The Rose Tree' is written on two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains the melody: a quarter note G4, an eighth note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, an eighth note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, followed by a repeat sign, then an eighth note G4, an eighth note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The bottom staff is in treble clef and contains the accompaniment: an eighth note G4, an eighth note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, an eighth note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, followed by a repeat sign, then an eighth note G4, an eighth note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, and a quarter note A4. The system ends with a double bar line.

The first system of the musical score consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains six measures of music: a quarter note G4, an eighth note A4, a quarter note B4, a quarter note G4, an eighth note F#4, and a quarter note E4. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains six measures of music: a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F#4, a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The system ends with a double bar line.

Registo das notas musicais na flauta e na pauta

  DÓ (grave)	  RÉ	  MI
  FÁ	  SOL	  LÁ
  Si	  DÓ (agudo)	  RÉ (agudo)

Anexo 14: Avaliação inicial- Entrevistas às professoras titulares de turma

Grelha de análise temática: entrevistas às professoras - avaliação inicial

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
Música no 1º Ciclo	Estratégia	A1 “A música é importante enquanto disciplina curricular, é uma forma de nos ajudar e de motivar os alunos para uma melhor aprendizagem”	M1 “Eu acho que é importante e muitas vezes funciona como um meio de aprendizagem porque há certos conteúdos que às vezes não são muito fáceis das crianças aprenderem e memorizarem, e a música ajuda muito nesse sentido.” M2 “E uma das coisas que funcionava era exatamente a música porque havia sempre uma música ou outra para os sistemas, e eles (refere-se aos alunos) acabaram por memorizar e perceber e às vezes em forma de brincadeira iam aprendendo.”	S1 “Ora bem, sabes que eu nunca pensei muito bem sobre esse assunto uma vez que não tenho qualquer formação musical, apesar de achar que a música ajuda a que eles estejam com um bocadinho mais de atenção. É uma coisa nova que a gente utiliza na sala de aula e eles ficam muito recetivos. E tenho experimentado neste ano no Estudo do Meio com os aparelhos e tem funcionado lindamente. “ S2 “Não partir vidros com a minha voz (risos), sou muito desafinada e tentar mantê-los interessados e motivados sem que haja galhofas ihihi. Não promover que um faça sozinho e que seja motivo de risota para os outros. Basicamente é isso” S3 “Exatamente é eu não ter qualquer formação musical nem ter qualquer conhecimento a nível de música e sentir-me assim um bocadinho peixinho fora de água. Será que eu estou a fazer isto bem, será que estou a transmitir a minha mensagem ou será que eles estão a pensar “uf que seca!” S4 “Resultado o que é que eu tento fazer; vou observando o que vocês fazem e vou fazendo por imitação. Música, ouvir, repetir, tentar acompanhar o ritmo, as diferentes tonalidades e é assim que eu vou dando quando dou a expressão musical” S5 “Muitas vezes a pintura é sempre muito cansativa e nos aparelhos ajudam-nos nisso. Já que nós temos esse material à nossa escolha e disponível, eu coloco-os a ouvir primeiro a música e depois vamos fazendo por quadras ou por verso e eles vão acompanhando e vão repetindo. Até que eles acabam por interiorizar a música toda até mais rapidamente do que eu e as próprias nuances da música”
	Desinvestimento	A2 “Os desafios são em termos de material e outra coisa tem a ver com os currículos muito extensos e com a obrigatoriedade do seu cumprimento, geralmente deixamos sempre essa parte para depois, o que não é correto “	M3 “Lembro-me perfeitamente quando fiz o projeto do ensino precoce, era muito difícil porque eu dava conteúdos de estudo do meio em inglês e tive que dar os sistemas, os aparelhos respiratório e etc, e dei em inglês e era difícil. Já em português eles (alunos) não estão habituados a certos termos e em inglês muito pior. “ M4 “Porque é uma forma de eles muitas vezes em termos de vocabulário, em termos de memorização dos conteúdos é muito mais fácil para eles. M5 Eles têm muita facilidade em memorizar as letras das músicas e às vezes até palavras que eles não conhecem memorizar e até se for uma coisa mais formal às vezes não é tão fácil passas o conteúdo” M6 “A música para mim limita-se praticamente, não digo na totalidade aí uns 85% a cantar” M7 “Para nós a música, podemos usar um instrumento ou outro, a única coisa que eu sei tocar é pandeireta e não sei mais nada” M8 “Nós temos um programa muito extenso, e é uma pena porque perdemos tempo com coisas que andamos aqui parece a esmiuçar e que é difícil para os alunos que não têm maturidade suficiente para as entender “ M 14 “Eu acho que às vezes nós vivemos um bocadinho sobre pressão para cumprir o currículo, pressão porque os alunos têm de chegar ao quarto ano e têm que ter aquele perfil ideal para poderem depois avançar para o 5º ano	
	Motivação			
	Formação incipiente		M9 “E isso do que falamos ontem, a classificação dos sons mais fortes, mais fraco ritmo isso vou sabendo. Agora outras coisas tenho aí muitas lacunas “	S6 “É assim, eu tirei o curso vocacionado para o 1ºCiclo. A única formação que nós temos dentro desse curso que foi na ESE é na expressão dramática, foi a única parte que nos deram. A nível musical é zero.”

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
Música no 1º Ciclo				S7 “Para mim, perante a turma é um bocadinho difícil ver se os estou a levar a bom porto ao utilizar a estratégia da música ou se os estou a desmotivar para aquilo que eu quero. Porque quando eu ponho a música relacionada com o corpo humano ou com uma matéria de Estudo do Meio ou até com o Português a minha ideia é que eles tirem algo positivo disso. E não os desmotivar e às vezes esse é o meu principal medo” S8 “Nós aqui quando chegamos à parte das expressões sentimo-nos sempre um peixinho fora de água apesar de sabermos que temos que as dar e damos, mas o pa, posso dizer com muitas limitações. Tendo em conta aquilo que nós sabemos e a nossa formação que incide nas três áreas nucleares damos, mas damos com limitações e às vezes questionamo-nos a nós próprios “Olha será que estamos a fazer bem”. Partilhamos essas experiências com as colegas “olha eu estava a pensar fazer assim, o que é que achas, achas que resulta”
	Formação específica A.E.C.			S9 Só o facto de eles saberem que vocês são formados em música, acho que muda um bocadinho a maneira de eles vos encararem. O que é um bocadinho diferente de nós; eles olham para nós e veem “és professora de Português, de Matemática e de Estudo do Meio” e acabou. Para eles é essa a nossa formação. Na música eles também sentem “olha ela está a fazer uma coisa um bocadinho diferente” e somos um bocadinho extraterrestres para eles”

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
Música no 1º Ciclo	Facultar oportunidades		M 10 “E coisas que deveríamos investir como por exemplo as expressões, que acho que é muito importante eles (refere-se aos alunos) saberem estar e fazerem coisas diferentes e abrir-lhes o leque de oportunidades” M11 “Há muitos meninos que não contactam com música, não vão a espetáculos, não vão a um concerto, não vão ver uma exposição. M12 E acho que isso é abrir-lhes um bocadinho o leque de experiências e daquilo que eles podem ser capazes de fazer, e de escolhas de vida até” M13 “Se eles não tiverem contacto com a música, nunca vai criar a sementinha, o gosto, nunca vão saber se vão ser uns grandes músicos. E por isso é que eu acho muito importante no 1º Ciclo a área de expressões, mas não interferindo com as outras áreas curriculares “	S10 “Por exemplo no ano passado dei um poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo” com música da Lena de Água. Por acaso resultou bastante bem, porque eu explorei primeiro o poema e só depois é que lhes fiz a introdução à música. E eles adoraram e depois nas aulas seguintes estavam constantemente a pedir “Ó professora deixa-nos ouvir a música” e já acompanhavam mesmo sem apoio visual a própria música e sem letra por baixo. Pronto, vou tentando introduzir assim alguns momentos limitados dentro da minha experiência, mas não deixo a música de parte. Até porque eles adoram” S11 “Por exemplo, agora o que é que eles se habituaram a pedir; quando estou a dar expressões e têm um desenho para pintar eles pedem-me “ó professora podes por música?” Eu ligo o spotify, eles escolhem uma ou outra música e eu ponho o spotify a dar “ S12 “E o que é que resulta? Oh pá, estão mais calmos, fazem a atividade de pintura. Tudo bem que é uma aula mais livre porque eles podem levantar e ir a um colega pedir isto, pedir aquilo, mas noto que existe mais silêncio. Eles estão muito mais concentrados naquilo que estão a fazer e a música, e estão a cantarolar e tudo mas é uma coisa que eles me pedem muito agora. Pa, acho que estão motivados para a música agora com os projetos todos que há eles acabaram por se motivar para a música.”
AEC	Horário desfavorável		M15 “E nós vivemos um bocadinho nessa pressão e às vezes, a minha experiência ao longo destes 20 anos, é que realmente de manhã os alunos estão mais recetivos. E às vezes havendo as A.E.C. da parte da manhã rouba-nos um bocadinho esse horário de mais atenção, mais concentração” M16 “Mas noto que eles ficam realmente quase impossíveis dentro da sala de aula” M17 “Na música não acontece isso tanto porque às vezes até serve para eles acalmarem, relaxarem. Eu já tive a experiência da música logo às 9 da manhã e não é muito mau” M28 “Tinham música, tinham inglês, tinham educação física, e acho que eram estas 3 que eles tinham com o professor específico. Em que o professor titular poderia ou não estar	S13 “É difícil, porque é assim. Eu para já tenho uma ideia muito diferente de A.E.C., porque eu acho que A.E.C. deve ser, uma vez que é um tempo extracurricular e foi implementada com o propósito de ajudar os pais a ter as crianças um bocadinho mais de tempo na escola, acho que deveriam ser no final após as nossas aulas. Às vezes como nós temos no início e há escolas que têm até no meio da atividade letiva acaba por cortar” S14 “Por outro lado, acho que A.E.C. deveria funcionar sim, mas não em modo de A.E.C. mas em coadjuvação com o professor titular de turma, como já funcionou há alguns anos atrás. Em que nós tínhamos o professor de
	Interferência			
	Mais-valias			

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
AEC			presente e durante aquela hora os alunos iam para a sala, tinham mesmo a sala do inglês e a sala de música. E eu notava que aí não havia tanto, porque normalmente eram horas assim perto do intervalo, que não interferiam muito com a atividade letiva. E eu achava que isso era benéfico e os alunos tinham aulas até às 4. Não deixavam de ter essas atividades, as AEC acabavam por ser um complemento e eu não tinha que dar essas áreas e não interferia tanto a nível curricular, de conteúdos”	música, tínhamos o professor de educação física que vinha juntamente connosco dar essa aula. E assim nós conseguiríamos tirar muito mais partido e até as próprias crianças encaravam mais as A.E.C. como uma responsabilidade, e não como um espaço em que podem extravasar e às vezes fazer asneiras porque não vos encaram de forma séria” S15 “Para mim é muito isso, agora que traz mais-valias traz. Eles aprendem diversas técnicas convosco seja na música, seja na educação física, seja na expressão plástica. Até eu quando às vezes entro na sala de aula e vos vejo trabalhar, até eu nos 2, 3 minutos que estou na sala de aula consigo tirar uma coisa positiva para mim. Dizer” é interessante eu fazer aquilo também quando eu estou sozinha”. São os principais pontos que eu vejo”
AEC	Articulação: Dificuldade, Informal	A3 “Em relação à articulação...com música está a correr muito bem. Agora em relação às outras atividades não posso falar porque não há articulação “ A4 “Não é sempre, não é todos os anos. Como sabes eu ando de escola em escola. Mas tenho apanhado turmas em que corre tudo muito bem e há interesse em articular e há outras em que em conheço os professores das atividades por acaso. É mais por aí.” A5 “Ah não. Sem dúvida que não (refere-se à troca de informações acerca do comportamento da turma). A6 A articulação é como é que eu te hei-de dizer, olha eu ter que preparar uma matéria e imagina na parte do português ou de história que o 4º ano já trabalha, eu mostrar-te o que estou a trabalhar e dependendo da matéria tu arranjares uma música e trabalhamos em conjunto “	M29 “E eu tive várias experiências em que os professores A.E.C. parecia que andavam um bocadinho por favor, os alunos não gostavam” “ M30 Davam aula sentados na secretária e eu acho isso assim um bocadinho estranho e não acho que isso seja uma forma de trabalhar” M31 “Às vezes punham os alunos de castigo, e tinham que ficar sentados e calados aquela hora, não davam a aula” M32 “Tudo bem que os professores às vezes têm que lidar com a pior hora, mas tal como eu também. Eu também tenho dias em que tenho que trabalhar com a pior hora, mas arranjar uma estratégia e não desistir deles (refere-se aos alunos) e não estar uma aula toda de castigo. Não acho que isso seja muito benéfico, estar um pequeno tempo de castigo, ou até ficar sem o intervalo tudo bem que é como eu fico” M33 “Há professores que se preocupam “-olha e tu estás a trabalhar o quê? Se calhar vou fazer um trabalho sobre esse tema”. Eu acho que é importante articular porque acaba por ser um bocadinho transversal ao tema que dá para trabalhar em todas as áreas”	S16 “Articulação, olha, posso-te dizer que nós aqui fazemos uma coisa e tu sabes muito bem porque já estiveste mais vezes connosco. Nós não temos reuniões formais que é aquilo que nos exigem, nós articulamos muito nos intervalos. S17 “Olha eu gostava que tu fizesses isto porque estou a dar e tu tens mais jeito; olha era giro, vou explorar este tema, que na tua A.E.C. também me ajudasses e fizesses” Fazemos essa articulação, mas não a nível formal, a nível informal. E o que nos pedem e nos exigem é que a gente formalize isso constantemente em papéis. E nós não temos tempo para isso, nem nós nem vocês porque também andam sempre a saltitar de uma escola para a outra. Mas existe a articulação. É mais uma articulação a nível verbal “podemos fazer isto, podemos fazer aquilo”, como conversa de intervalo, mas ela existe”
AEC	Visão dos pais	A7 “Os encarregados de educação não levam muito a sério até porque geralmente as turmas que eu tenho tido, esta é uma exceção, há muito poucos alunos	M34 “Há pais que realmente dão a importância que deveriam dar, há outros que só deixam os filhos estar nas A.E.C. e estão ali entretidos, e há aqueles que querem lá saber. Há de tudo”	S18 “veem com bons olhos” “É assim, pela conversa que eu tenho, pela experiência com esta turma....eles gostam das A.E.C. e acham que os miúdos até têm uma boa receptividade

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
		inscritos nas atividades infelizmente. Não levam muito a sério também. Veem como... está ali, precisa de estar ali entregue. Se não puderem não vai e não há problema nenhum.” A8 “É eles incutirem aos filhos que as A.E.C. não é um passatempo. É mais por aí” A9 “Os pais não levam muito a sério até porque muitas das vezes, conosco titulares de turma para as aulas diárias eles têm aquela preocupação se o aluno falta, ou telefona ou até depois justifica a falta na caderneta ou avisam com antecedência que vai ter uma consulta. Para as A.E.C. eles nem querem saber, a maior parte nem quer saber. Vai uma vez, falta três. Vai mais duas, faltam mais cinco. Percebes? Chega a um ponto que o aluno teve meia dúzia de presenças durante o ano inteiro “	M35 “Há alguns que realmente veem, mas não dão tanta importância como o currículo com o professor titular nas áreas principais. Mas, e há aqueles que desvalorizam um bocadinho o professor das A.E.C.” M36 “Eu acho que se um aluno chegar e casa e disser ao pai: - olha hoje tive música, aprendemos esta música, fizemos esta atividade, o pai vai acabar por perceber que o aluno gosta e que está bem, e que o professor é um bom professor e que se aplica”	porque quando fazem uma coisa diferente eles próprios por iniciativa própria transmitem aos pais “olha fiz isto, foi muito giro. Podíamos repetir em casa” Pergunta crucial dos pais “mas foi com a professora Sara ou... e eles “Não foi na A.E.C. de x” Ou seja, os pais veem as A.E.C. com bons olhos”
Ensino em parceria	Expectativa	A10 “Essas dúvidas todas temos, isto é novo. Nunca trabalhei assim. Mas com o tempo vamo-nos adaptando”. A11 “O que pode correr bem é eles ficarem entusiasmados e até depois ser uma mais-valia para o resto das aulas. O que pode correr mal, tu sabes como a turma é não é? Esta turma é bastante complicada em termos de comportamento e em estou assim um bocadinho apreensiva em relação a isso. Mas como tu já lhes das aulas e corre muito bem, portanto acho que não vai haver problema nesse aspeto “	M37 “Mas música não sei tocar nenhum instrumento. Por isso também acho que é importante a nível pessoal, porque me vai enriquecer e de certeza que vou aprender muito contigo, mas também para os alunos. Acho que eles só têm a ganhar com isso. Isso vejo com bons olhos”	S19 “Eu estou a achar ... eu estou à espera de arranjar experiências agora. Uma vez que nestes anos todos é a primeira vez que vou poder trabalhar com uma professora de música e que vou poder estar e observar mais e ela a ajudar-me, estou à espera de tirar aspetos positivos daqui. Como é que eu hei-de dizer, valorizar a minha aprendizagem. Eu vou estar um bocadinho no lugar deles (refere-se aos alunos). Estou com grandes expectativas.” S13 “Sim, até porque me vai dar novas ideias também para eu poder aplicar nas minhas aulas porque digamos, eles terem expressões que são expressões artísticas e físico-motoras. E passarem o tempo a fazer pintura, a fazer colagens e a fazer recortes também é bastante monótono. Se eu aí conseguir juntar o aspeto musical é excelente, o aspeto dramático eu acrescento muitas vezes porque tive expressões dramática. Educação física nem sequer me atrevo a colocar porque lá está é como na música, não tenho qualquer experiência. Em educação física nem me arrisco a fazer exercícios com eles porque posso causar alguma lesão. Então vamos para os jogos lúdicos, o esconde-esconde, o rei manda, vamos à direita e à esquerda, vamos aos jogos de
	Aprendizagem			

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
Ensino em parceria				lateralidade que eles têm muita dificuldade. Exploro um bocadinho das várias vertentes das expressões”
	Colaboração	A12 “Consoante vão surgindo vamos falando. Tens tudo tão organizado” A14 “como é que podemos trabalhar? Trabalhamos em conjunto. Eu apoio-te a ti, tu apoias-me a mim”	M38 “O trabalho colaborativo parte do pressuposto que são duas pessoas a trabalharem para o mesmo fim. Não é uma a trabalhar e a outra a ir de arrasto, não é uma a dizer ah é assim é assado é cozido, e a outra sim sim sim. Acho que o trabalho colaborativo é isso mesmo é colaborar. As duas articularem, conversarem trabalharem, verem o que é que é possível, darem ideias, discutirem essas ideias, trabalharem em conjunto” M39 “Como é que se pode desenvolver? É como nós começamos, falaste da tua ideia, o que é que era o teu projeto, eu falei que se calhar era engraçado já que temos que trabalhar as obras de caráter obrigatório do 3º ano, as obras literárias. Podíamos trabalhar uma delas, forneci-te os livros, falei e andei a pesquisar. E depois tu estiveste a ler, achaste uma boa ideia o “Sr. do seu Nariz” e deste a tua ideia, nós demos a nossa e eu acho que é isso”.	S14 “Acho que já falei um bocadinho sobre isso. Para mim o trabalho colaborativo é uma mais-valia, porque eu aprendo coisas contigo, tu aprendes coisas comigo, eu tenho uma maneira diferente de trabalhar, tu tens outra maneira diferente de trabalhar e estamos a fazer isso em conjunto, numa turma, num espaço durante x tempo, é bom para eles porque veem dois professores a relacionar-se de áreas totalmente diferentes. E vão ver que é preciso saber respeitar o espaço de cada um e acho que só traz vantagens para qualquer pessoa. Para nós e para eles. Eles são os principais beneficiados” S15 “Exatamente as trocas, eles vendo a dinâmica claro que partimos da planificação fora da sala de aula. Uma coisa é nós idealizarmos uma coisa no papel, outra coisa é passarmos daquilo que idealizamos para a experiência da sala de aula com 23, 24 crianças diferentes, com expectativas diferentes, com modos de estar completamente diferentes e tentarmos implementar um bocadinho aquilo que tínhamos. E grande parte das vezes nunca sai como nós esperamos” S16 “ver quem manda mais” “O pa, eu para já estou com imensa expectativa porque quero ver como é que eles se relacionam, estou muito curiosa para ver como é que a turma se relaciona comigo e contigo ao mesmo tempo. Uma coisa é quando eles estão comigo e outra coisa é quando eles estão com o professor A.E.C. Agora quero ver qual vai ser a reação deles quando estivermos as duas. Depois, o pa, eu acho que eles se vão portar muito bem, claro que vai haver aqui um ou outro engraçadinho que vai tentar dar o ar de sua graça para ver qual de nós manda mais. Que é o habitual deles e tu sabes muito bem porque conheces a turma. Mas eu estou com grandes expectativas de que eles vão-nos surpreender”

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
Ensino em parceria	Sugestões	A13 “Essas dúvidas todas temos, isto é novo. Nunca trabalhei assim. Mas com o tempo vamo-nos adaptando”	M40 Depois de reunirmos, vamos ter reunirmos, vamos ter que falar ou por email e falar. Vamos ter que contactar mais vezes para irmos planificando” M41”Eu fico muito feliz por pensares em nós e por partilhar contigo. Lá está estamos sempre a aprender e quando são coisas que posso ganhar com isso e os alunos também porque não? E acho que é bom principalmente pensarmos nos alunos. Mais do que o teu trabalho que é importante, mais do que o meu trabalho que é importante, é importante eles gostarem daquilo que vão fazer. E nós já tivemos a experiência do ano passado que eles gostaram muito. E agora vão ser uma coisa semelhante, mas mais melhorada e mais pensada e mais trabalhada. E pensar na alegria deles” M42 “Sei lá. As sugestões é isso que temos feito até agora. Eu tenho uma ideia, transmito essa ideia, tu tens uma ideia, transmites e vamos aqui trocando. M43”Acho também que é realmente importante pensarmos, pensares que não estás sozinha e que podes contar connosco, comigo e com a sara, estamos cá. M44E principalmente perceberes que os alunos vão ganhar muito com isto e acho que às vezes nós em vez de pensarmos um bocadinho... eu sei que também estás muito preocupada em termos burocráticos, tens essa preocupação e tem que ser. Mas aquilo que nós poderemos ajudar em termos práticos claro que te vamos ajudar. E tu vais-nos ajudar muito a nós (risos).” M45 “resultou muito bem e os alunos gostaram muito do trabalhar. E empenharam-se, e traziam as roupas e preocupavam-se em arranjar, e estavam super empenhados em memorizar o papel o T., e mesmo os outros preocupados em fazer as coisas corretas e isso é muito bom. E eles gostarem e estarem constantemente a cantar as músicas e eu acho que isso faz parte” M46“Faz muita falta no 1º ciclo os alunos terem esse tipo de experiências e acho que é muito enriquecedor” M47“E é o que te digo se é para o bem dos outros e principalmente a pensar neles (alunos), é para isso que nós trabalhamos”	S17“Oh pá, primeiro, a primeira aula para já seres tu a dá-la e nós ficarmos apenas como meros espectadores e tu se calhaves ires pedindo a nossa ajuda pontualmente”. S18 “Ao longo da aula ires nos integrando aos poucos, assumires um bocadinho esse primeiro espaço antes de chegarmos à coadjuvação propriamente dita, ao trabalho partilhado. E o resto acho que já focamos e lá está nos já esclarecemos muitas das dúvidas na planificação que fomos perguntando o que é que isto quer dizer, o que é que aquilo quer dizer e espero ver...” S19 “uma coisa é tu transmitires por palavras o que é que aquilo quer dizer, outra coisa é nós vermos musicalmente o que é que significa. “ S20Por isso acho que as primeiras aulas deveriam assim ser assumidas com pequenas intervenções nossas a teu pedido quando vires que é necessário.” S21“Acho que deve partir muito daí uma vez que tu és a líder do projeto e és tu que tens a formação. Acho que tu deves assegurar a aula e nós irmos nos integrando aos pouquinhos.” S22 “Os teus pedidos de ajuda, dizer” olha vejam como eu e a professora vamos fazer”. Ou seja, guiar-nos de certa forma para atingir o teu objetivo para aquela aula, uma vez que nós não temos qualquer formação musical. Acho que é muito por esse aspeto”

Anexo 15: Avaliação inicial- Entrevistas aos alunos

Grelha de análise temática: entrevistas aos alunos- avaliação inicial

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
Música no 1º Ciclo	Estratégia	D1 “Põe-nos a fazer pinturas e desenho” S. D2 “às vezes ela mete músicas (A.1) D3 “A treinar, a fazer gestos” (H) D4 “Quando viemos para o Coro da Casa da Música ela organizou-nos por filas” (A3)	G1 “põe música no computador” (R) G2 “(...) ela põe música no computador às vezes” (L.N) G3 “Uma das músicas é do estudo do meio. Põe músicas ...faz aquelas músicas são de aparelhos e assim” (M2) G4 “faz pintura, faz português e estudo do meio” (R) G5 “Ela nas aulas põe alguns vídeos do corpo humano para nós ouvirmos. E também não só, do português e da matemática.” (D.2) G6 “Até quando estamos a pintar desenhos ouvimos canções, mas isso é às vezes. “(G) G7 “Quando era o Natal nós fazíamos pinturas sobre o Natal e a nossa professora metia lá algumas músicas” (D2) G8 “para alunos se calarem” G9 “Na última terça nós estávamos a fazer a resposta e a J. a pergunta. Depois juntamo-nos todos por grupos e então quando nos perguntávamos a J. dizia responder. Mas não, alguns não respondiam e depois a professora era assim (o aluno imitou o gesto da professora a dizer certo ou errado)” (D.2)	J1 “mete música” (P.A.) J2 “Quando estamos agitados para melhorar o comportamento” (R.) J3 “Enquanto nós estamos a pintar ela mete música” (M.I.)
	Desinvestimento			
AEC	Atividades musicais	D5 “Cantar, dançar, tocar instrumentos, jogo da estátua, flauta, pautas musicais e ouvir histórias musicais (L., A., C., M. & T., M.1,A.1,F. e M1) D6 Fui um dia à China, sol mi blues, brilha, brilha (L., A., C., M., T.) D7 “Foi muito boa. Gostamos muito de apresentar e falo por todos que também gostávamos de ter mais” (C).	G10 Ouvimos histórias musicais, tocam flauta (G.1, G.2, D.2, D.1, K., I, C., D.) G11 “brilha, brilha”, “Fui um dia à China”, “Sol, mi blues” (L.N, M2) G12 “estamos em pé a cantar, estamos a fingir que já estamos no concerto” (L.N.) G13 “aprendem notas, dançam, cantam	J4 “Tocar instrumentos, fazer gestos” (D.) J5 “Cantar” (R1) J6 “bater palmas” (G.), J7 “Tocar nos instrumentos” (M) J8 “cantamos o bom dia, tocamos instrumentos e dançamos” (M.I., G., J, C.) J9 “É portar-se bem”. (M) J10 “é cantar-se muito bem” (P. R)
	Interpretação			
	Repertório			
	Apresentações			

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
Ensino em parceria	Satisfação	D8 E eu estava a fazer de índio e a dizer a minha fala: - É bom ser vermelho da cor das fogueiras, da cor das cerejas, da cor do sangue bem encarnado” D9 “Quando eu cantei a minha mãe disse que ficou muito orgulhosa de mim e disse que essa música era muito gira (...) “(A.1) D10 “É os pais ficarem orgulhosos de nós” (I) D11 “A importância é que os pais gostem do que nós cantamos “(G.) D12” Os pais veem o que nós estivemos a fazer “(A4, D13 ”Que os pais gostem do que nós cantamos, que nós aprendemos flauta, que vejam que nos concentramos muito na aula” (H.) D14 “Foi muito divertido, principalmente dançar e também acho que falo por todos que se tivéssemos era muito mais fixe” D15 “Porque é um momento feliz da vida que nós podemos partilhar com todas as pessoas” e “Para libertarmos o que temos dentro de nós e os nossos pais poderem saber que nós estamos bem”(L)	músicas, tocam flauta e aprendem músicas novas na flauta” (R., M.1, C.1,M..S) G14 “Aprendemos muita coisa.” (I.) G15“Kokoleoko”. (G.1, G.2, D.2, D.1, K., I, C., D.) G16“Porque eu acho que os nossos pais ficam a saber o que nós fazemos, ficam a ver que é fixe e isso” (L.N.) G17“Eu acho que é para os nossos pais verem que nós estamos a melhorar, o que nós trabalhamos na hora de música com a professora de música e também quando estou outras pessoas a ver para também verem o nosso talento” (M2) G18“A importância é que temos de fazer tudo bem, não fazer tudo em confusão e nós gostamos de apresentar para os pais” (L.1) G19 “Temos de nos esforçar, cumprir as regras” G20“É para os pais verem que nós, nos estamos a esforçar, que a professora nos ajuda. A minha mãe e o meu pai disseram que é muito fixe, que estava bem treinado e tudo muito bem feito G21“Também acho que se via o bom gosto ou mau gosto da professora (...) “e “Bom gosto nas músicas que vamos apresentar e verem o que é que a professora de música trabalha connosco” (M2)	J11“Postura direitinha.” (R.P) J12“Porque assim os pais ficam a saber o que é nós estamos a fazer na música” (G.) J13 “Cantar para as pessoas” (J.P.C.) J14“divertido, fantástico” (M., P.A, T., R.) J15“altamente, fixe, espetacular e divertida” (G.T., J.P.C., X., M.I, A)
	Aprendizagem	D16 “fixe e divertida” (L., A., C., M. & T) D17 “aprender muito e correr tudo bem” (A.1, A.2, M.1, S. & T.1) D18 “Ia ser boa para nós começarmos a aprender músicas novas” D19 “Ia ser boa porque nós íamos ter duas professoras e iríamos fazer as coisas mais rápido”	G22“experiências novas”, “Boas” e que “foi muito giro” (C. G.1) G23“Ainda bem que demos erros para aprendermos mais “(G.1)	J16“Toda a gente a falar ao mesmo tempo” (M.) J17“Se nós tivéssemos sempre a falar para o lado “(M.I) J18“Não saber o que vão tocar” (X.) J19“Se não aprendêssemos nada” (G.). J20“Tínhamos de a ensinar (a docente titular de turma)

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
Ensino em parceria	Expectativas	D20 “Eu acho que nós tínhamos mais exemplos e aprendíamos mais” (T.2) D21 “Muito divertido porque podemos juntar as nossas professoras e aprendemos mais (...) em menos tempo”. (L) D22 “E era muito fixe que aprendíamos matemática musical” (M) D23 “falam muito em todas as aulas (L., A., C., M. , T.) D24 “brincadeira, baloiçar na cadeira e fazer desenhos” (A.1, A.2, M.1, S., T.1) D23 “Eu acho que ia correr bem e se estivéssemos calados ainda era melhor” (S.) D24 “Eu gostava muito de trabalhar com a professora Matilde e gostava muito que todos nós da turma sentíssemos o mesmo que podíamos quando fossemos grandes, podemos ser grandes coisas de música.” (C.)	G24“penso que ia ser boa, também para nós aprendermos um pouco mais de música” (D) G25“duas professoras dá para aprender melhor.” (G.1) G26não haver tanta conversa (G.2). G27“Era divertido porque assim tínhamos duas professoras para perguntarmos as coisas” (L) G28“Seria bom porque assim íamos ter mais aulas e seria melhor para treinarmos” (L.O). G29“la ser boa e divertida” (C.1) G30“la ser uma experiência nova e eu acho que íamos gostar todos da experiência” (S.). G31“Se as duas professoras não estivessem lá, vocês não nos iam ensinar, nós parávamos de praticar e não aprendíamos mais coisas” (D.2) G32“Conversar para o lado, não nos chamarem à atenção e assim nós continuávamos e continuávamos” (G.1) G33“Às vezes o barulho quando as pessoas querem falar, a algazarra toda nas aulas” (S.) G34“Interromper as professoras, não deixar falar os outros” (N.) G35“Por o dedo no ar” (M1) G36“Nós supostamente quando estamos na plástica da professora Sara, a professora põe-nos música, mas a professora Sara esteve a explicar que a partir de agora não vai ser só as expressões e isso. Agora também vai ser música e eu acho que essa estratégia, vai ser fixe.” G37“Vai animar as coisas, e assim podemos treinar mais as coisas e cada vez ficamos melhores” (L.N.)	para não correr mal tudo” (J.P.C.) J21“Era espetacular” (D.) J22“Podia toda a gente aprender para fazer um grupo enorme” J23“Não fazer confusão, para não chatearmos a professora enquanto tu estás a ensinar a professora” (A)

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			G38“A professora Sara disse que nós vamos dar umas músicas só que em filmes também, as músicas dos aparelhos de Estudo do Meio, e a professora agora explicou-nos que não vai ser assim. Que vai ser mesmo a música trabalhada com a professora de música e com ela” (M2.) G39“Eu penso que nós aprendemos com duas professoras, podemos fazer o trabalho muito mais rápido e depois também ensinar à professora Sara as coisas que ela não saiba. Eu acho que o que poderia correr mal era nós começarmos a falar “(D.1) G40“É muito bom porque basicamente fazemos só música na hora de música. É bom não gastarmos muito tempo na matéria que depois podemos fazer na hora da professora Sara. E não gastar assim muito tempo.” (D.2)	

Anexo 16: Avaliação intermédia- Grelha de análise temática: questionário à coordenadora e alunos

Coordenadora

Tema	Código	Dado
		Luz
Ensino em Parceria	Envolvimento	L1 Nos corredores ouve-se mais música. Ouve-se exercícios rítmicos e percebe-se que os alunos se esforçam, cooperam, permanecendo atentos, participativos e mais tempo na realização de uma tarefa, repetindo, repetindo.
A.E.C.	Envolvimento	L2 Quando entramos nas salas onde decorre A.E.C. Ensino de Música, os alunos fazem-nos sentir que estamos a interromper uma aula.
Apresentações públicas	Responsabilidade	L3 Nas apresentações da semana da leitura, os alunos mantiveram-se responsáveis e muito agradados com a sua apresentação, empenhando-se para que tudo corresse bem. Alunos das outras turmas questionaram porque não iam também fazer uma apresentação o que revela o sucesso do trabalho realizado pelos colegas. L4 Na apresentação de diplomas de mérito, destacou-se o envolvimento dos alunos e dos pais, que se disponibilizaram para os levar à Câmara e a forma responsável como atuaram. Os pais ao colaborar reconheceram a importância do projeto e os alunos responderam serenamente às orientações dadas pela professora.
Abraçar a Arte	Autonomia	L5 Penso que com o desenvolvimento do projeto, gradualmente as atividades devem proporcionar uma crescente autonomia dos alunos e dos professores titulares de turma, de forma a que se envolvam mais não só na execução, mas também na preparação, conceção das atividades, no tipo de atividades e no caminho que querem, sem fazer.

Alunos

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
Ensino em Parceria	Conhecimentos	O que corre bem GT; DC Nós todos a cantar M Corre bem quando estamos calados e quando estamos a cantar R.D1 Tocamos juntos MI A organização X O que corre bem é tocar sem erros D. O que corre bem é quando nos portamos bem.	O que corre bem LO O que corre bem nas aulas de sexta-feira é a viagem pelo mundo na zona Norte, Centro e Sul. I O que corre bem no projeto é os instrumentos das regiões. K. Tocar flauta, falar das nossas dificuldades de aprender. L. Batemos o ritmo certo e o comportamento é muito bom. N O que correu bem foi que antes eu fazia o dó grave e agora faço o agudo. L O que corre bem é o nível de aprendizagem. C Corre bem a dedicação da professora de ensino de música. CC Tudo corre bem, é bom porque podemos ir mais cedo. DF Nós tocamos flauta bem. DS Eu acho que tudo corre bem porque estamos a aprender. C O que corre bem, é que cada um de nós aprende cada vez mais e aprendemos coisas novas.	O que corre bem GC, M, A, TG, F, L, H Corre tudo bem. GL Podemos fazer coisas em conjunto e nos divertir L. Corre bem quase tudo como por exemplo: quando vemos <i>powerpoint</i>, quando passamos canções, quando ensaiamos, etc. TB Foi ver como seria a peça e ensaiar a flauta. IM Corre bem, o silêncio e a aprendizagem. S. Tocamos bem flauta, estávamos todos no lugar. GR O trabalho em grupo. T Corre tudo bem porque tem coisas fixas e adoro porque posso soltar a minha criatividade. AC Na aula de quinta-feira há uns dias que corre bem, outros que não. O que corre bem é quando acabamos o plano de música.
	Comportamento	G “Estar bem sentado, portar bem, ouvir a professora	S O que corre bem é o comportamento e a maneira das professoras ensinarem. LN Muita coisa corre bem, recordo-me muito da flauta e do caderno dos t.p.c.s etc.	CD O que correu bem foi portarmos-nos bem no ensaio de flautas.

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
Ensino em Parceria	Comportamento		DF Os guinchos das flautas. LN Corre tudo bem mas às vezes esqueço-me. Por exemplo, eu ainda não apresentei o meu trabalho de Vianna da Motta. S O que não corre bem é o computador ser tão lento e as colunas não funcionarem bem. O que pode melhorar LO O que podia melhorar era o comportamento. G O que podia melhorar é que começassem a trazer mais vezes o material. MJ Poderia melhorar o barulho de quando a professora Ana entra. L O que podia melhorar era o respeito. M Podia melhorar o silêncio e dedicação de nós alunos. DF Os guinchos das flautas. C Podia melhorar os guinchos das flautas. LN Se querem que diga, nada mesmo nada. MC Podia melhorar é não falarmos uns por cima dos outros. R O que podia melhorar era eu não estar aos guinchos na flauta. K Tocar flauta, perceber melhor a letra. I O que podíamos melhorar era a canção “da minha aldeia”. M O que podia melhorar é aprender. N O que podia melhorar é o ré. G Os erros que se cometem. DS Eu não sei o que podia melhorar, mas sei que existe algo. S Não há nada para melhorar. MR Eu acho que nada poderia melhorar.	GC Não corre nada mal. CC Corre tudo bem A, TG Tudo corre bem. MI Sim correu tudo bem. Estive todos os dias com a professora de música de ensaio. S,F, T,H Corre tudo bem. O que pode melhorar M, GR,T Podia melhorar o silêncio I Podia corre melhor, a professora ao entrar, estarmos em silêncio. GL Podia melhorar em não falar. L Podia melhorar o falatório. S A conversa. CD Podia melhorar o comportamento. MI Eu podia melhorar não conversar e estar atenta à professora e sem fazer desenhos na aula. A. Podia melhorar o comportamento de alguns meninos. J Podia melhorar era os guinchos CO Em me empenhar. M Podia melhorar juntarmos uma banda de flautas e outros instrumentos. GC, H, TG Não podia melhorar nada. CC Eu acho que não é preciso melhorar nada.
	Desempenho musical			
A.E.C.	Comportamento	O que corre bem JN O comportamento D O que corre bem é quando tocamos bem os instrumentos musicais e quando tocamos perfeitamente MI O comportamento JC A aula G,T Nós falarmos pouco L O estudo. D Ouvir a professora de música X Portar bem, tocar bem R; D1 Tudo	O que corre bem L O que corre bem. Fazemos as coisas bem e também nos portamos bem. LC O que corre bem é tocar bem com a flauta e portar bem. S A maneira de nos empenharmos e estarmos atentos. MR Na aula com a Professora Ana eu acho que tudo corre bem. M Corre bem. As boas escolhas da professora de ensino de música. DS Eu acho que tudo correu bem.	O que corre bem CO Estar atenta.
	Prática instrumental	R Tocar melhor D Tocar baixo GP Está tudo bem T. Fazermos mais música MI O comportamento JC O xilofone PG As palmas G Nas palmas	K Fazer a escala de dó. Tocar flauta. F O que corre bem é nós tocarmos bem, parar nos tempos em que a stora diz. L Tocamos como a professora Ana diz. I Para mim o que corre bem é a parte do início.	GC Corre bem os ensaios. M O que correm bem foi que todos os meus colegas conseguiram melhorar a flauta. GL Tocar flauta em conjunto. L Os ensaios de flautas e várias outras coisas. CC Eu gostei muito do grupo de flautas, foi divertido.

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
A.E.C.		B As aulas a trabalhar S As palmas B Nada T Nós a tocar xilofone L Tocar instrumentos G Tocamos bem, fazer as coisas bem, ouvimos a professora, sentamos bem T As saídas da sala e um pouco do comportamento S Os instrumentos M Corre bem quando estamos a tocar os xilofones e os metalofones B Tudo GP Correu tudo bem. O que não corre bem B Nenhuma coisa D2 Estar desatento D O que não corre bem é quando nos portamos mal T Quando estamos a falar e a professora está a falar L O comportamento G Estar a falar e mal sentados GP Não correu bem o comportamento R;D1 Tocar mais ou menos JC O instrumento G.É quando estou em pé à espera para fazer as palmas	G O que corre bem é: tocamos todos direitos. M O que corre bem é tocar a flauta. N O que correu bem foi que nós G Eu toco um bocado mal, mas estou aqui para aprender e melhorei muito. MJ O que corre bem é quando nós fazemos o som que a professora gosta. L O que corre bem por agora é o som das notas. DF Tocar flauta bem. C Nós nos concentrarmos mais só quando tocamos flauta com calma. LN Eu cada vez estou a melhorar mais na flauta MC O que corre bem é nós entendermos as notas da flauta. R O que corre bem é que eu já não me perco na música das flautas. O que não corre bem G O que não corre bem é porque nós falamos. C O que não corre bem é a conversa. S O que não corre bem é o facto de às vezes fazermos barulho enquanto a professora fala LO O que não corre bem é que às vezes portamo-nos mal. J,K Perder a “desconcentração”. L São os sons agudos. I O que corre mal é o som. M O que não corre bem é o instrumento. N O que não correu bem não sabia o ré. G A tocar flauta e a cantar. MR Eu acho que uma coisa corre mal, é quando nós desafinamos na flauta. MJ O que não corre bem é tocar desafinados. M Não corre bem os nossos guinchos. LC O que não corre bem é tocar mal com a flauta e portar mal. DS O que não corre bem são os guinchos. LN Tudo corre bem. F Nada.	CD Corre bem porque ouvimos sempre a opinião dos outros. AC O que corre bem é que todos tocamos sem erros. J Corre bem quando não há guinchos. MI Nas aulas com a professora Ana corre bem e eu tenho de estudar. Eu vou conseguir tocar flauta. A Corre tudo. A1 Com a professora Ana nas aulas de música corre bem: tocamos flauta, tocamos instrumentos, etc. TG Corre quase tudo bem. S Tudo corre bem. F Tocar flauta. GR O que corre bem é a música. M Corre tudo bem porque eu gosto de tocar flauta e é por isso que a aula me corre bem. T Corre tudo bem porque gosto de tocar flauta de bisel. L, H,AF Corre tudo bem. O que não corre bem AC O que não acontece bem e quando saímos desorganizados e nos rimos. M O que não corre bem é que o G. se porta mal. GL Quando os meninos falam muito. L Não corre bem quando começamos a falar. CD Não corre bem falar sempre com os outros. CO Eu falar. GR O que não corre bem é o barulho. A, S, M., T Corre sempre bem. I Não corre bem a entrar na sala, e na fila e o silêncio. AC O que não corre bem é que há guinchos. J Só não corre bem quando há guinchos. L Não corre bem os guinchos. GC As flautas às vezes desafinam CC, A Correu tudo bem.
	Comportamento			
	Prática instrumental			
	Comportamento	O que pode melhorar D O que pode melhorar é o comportamento incorreto	O que pode melhorar LO É em vez de nós portarmo-nos mal portarmo-nos bem e melhorarmos o som da flauta.	O que pode melhorar CD Podia melhorar o nosso comportamento.

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
A.E.C.	Prática instrumental	X Portar bem todos os dias L Comportamento JNO comportamento D A atenção X Pode melhorar tocar, portar bem e tocar em conjunto A Pode melhorar o comportamento quando termina a aula M Pode melhorar quando estamos a cantar B Algumas coisas T I Termos de melhorar a música M I Os instrumentos G As palmas G Nas palmas R, D1, G Tocar melhor T Está tudo bem C Nada	JK Não distrair, conseguir tocar melhor. S O comportamento. F Podia melhorar nós paramos nos tempos certos e respirar nos tempos certos. I O que nós podíamos melhorar era o som. G O que podia melhorar era cantar e tocar em harmonia. M O que podia melhorar é estudar. N O que podia melhorar as pausas. G A tocar flauta e a cantar e a afinar. MR Eu acho que na flauta poderíamos melhorar. MJ O som das flautas e tocamos afinados. L O que podia melhorar era os dedos dobrados. M Podia melhor o som das nossas flautas. LC Podia melhorar tocar flauta direita e portar melhor. DF O silêncio. DS O que poderia melhorar eram os guinchos. C Os guinchos na flauta e os guinchos a cantar. MC Podia melhorar os guinchos na flauta. L Nada.	L Também podia melhorar o falatório. I Podia melhorar o silêncio. S A conversa. GC, M Podia melhorar as flautas. Gonçalo GL Tocar flauta. AC O que podia melhorar é que todos soubessem a sua flauta. J Podia melhorar os guinchos porque se não no ensaio ouvia-se os guinchos e parecia mal ninguém iria gostar. MI Eu podia melhorar tocar flauta com a professora de música. A1 A flauta e os instrumentos. TG O que podia melhorar era a música. CO Tocar flauta. T Podia melhorar na flauta e tapar os buracos. L Podia melhor os guinchos. AC O que poderia melhorar era em tudo. CC Não é preciso melhorar nada. A Nada. F Nada. H Não é preciso melhorar nada.
		O que correu bem D O que correu bem foi quando tocamos todos em conjunto. T Correu muito bem quando estávamos a tocar no xilofone. R, D Tudo. L Tocar instrumentos e comportamento G Entramos bem, fizemos as coisas bem. T Algumas saídas e as canções. PG As músicas. X As professoras fazerem bem o trabalho com os meninos. JN O comportamento A O que correu bem foi a apresentação. M As apresentações correram bem. R O ritmo. O que não correu bem	O que correu bem LO No Sr. do Seu Nariz correu bem e na entrega de diplomas também. JK Eu estive na apresentação, mas não estive na cerimónia. F Eu só estive nos ensaios do Sr. do Seu Nariz e eu adorei a peça, o grupo de flautas. Adorei tudo. L As posições e os lugares. Eu fui às duas. O ritmo quando fomos à cerimónia o ritmo ficou perfeito I Eu participei nas duas, o que correu bem foi tudo. G Tocamos todos em conjunto. M O que correu bem é tocar na flauta. N Eu fui às duas. G Eu só estive no Sr. do seu Nariz na semana da leitura. Mas não fui à entrega de diplomas. No sr. estou muito preparado mas podia melhorar. MR Eu estive nas duas eu acho que a de entrega de diplomas correu bem MJ Tudo o que nós fizemos correu bem. M Na apresentação do Sr. do Seu Nariz, correu bem o nosso empenho. LC Eu só fui ao Sr. do seu Nariz e correu bem. DF Estive nas duas e correu tudo bem. DS Eu acho que correu tudo bem. C Fui ao sr. do Seu Nariz. Correu bem as peças de música. S Nas duas correu bem a concentração e o som das flautas. LN Correu tudo bem. MC Fui às duas. Correu tudo bem. O que não correu bem	O que correu bem GC Correu. M Correu tudo bem. GL Que ninguém se portou mal e tocou sem dificuldades. L Não estive presente. CC Eu gostei muito das duas e correu tudo bem. CD Correu bem o nosso comportamento. AC O que correu bem foi que souberam a flauta de cor. J Não estive presente TB É que o L e o G estavam tão engraçados com aqueles fatos. A Correram as duas bem, gostei quando tocámos flauta, quando tocaram xilofone e os instrumentos. CO Correu tudo bem. Correu o Sr. do seu nariz e a entrega de diplomas. S As apresentações correram bem. M Correu bem porque eu gostei e foi muito fixe e eu gostei bastante. L Às vezes os gestos. O que não correu bem AC Nada corre mal.

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
Apresentações públicas	Empenho	D Estar a brincar. D1 Nada correu mal. L Nada T Um pouco da organização do grupo. MI Organizar. PG Os instrumentos. A Foi o comportamento. M Alguns erros não correram bem.	LO O que não correu bem foi que no Sr. do seu Nariz quando o 2º ano tocou, começaram a bater com os pés. JK Para mim não correu nada mal. F O que não correu bem foi quando nós fizemos as coisas mal. L O barulho quando estávamos a treinar. I O que correu mal foi que nós estávamos nervosos. G Não correu nada mal. M O que não correu bem é flauta. N Foi que nós tocamos sempre a olhar para trás. MR Eu acho que a do Sr. do seu Nariz correu mal. MJ Nada não correu bem. M Não correu bem quando acabou a peça e nós começamos a conversar. LC Foi o mi que falhou. DF No Sr. do Seu Nariz e a saída. DS Eu acho que o que não correu bem foi começarem a fazer barulho com as flautas. C Nada. S A organização. LN Nada. Corre tudo bem. MC Correu tudo bem.	M Correu tudo bem. GL, CC Correu bem nós não falamos. CD Eu acho que não correu bem alguns meninos terem-se perdido. J, L, GR, H Não estive presente., Guilherme Ribeiro A Correu tudo bem. CO, I Não correu mal. S, F, M Correu tudo bem. L Os guinchos e a atenção.
	Comportamento	O que pode melhorar D3O comportamento. D O que pode melhorar é quando tocamos um bocado mal. T A nossa organização do grupo. MI Organizar. X Não falar. JN Podia melhorar os lugares quando nós estávamos a tocar. M O som da caixa T Nada. GP O que pode melhorar é nada.	O que pode melhorar LO Era termos feito pouco barulho quando o 2º ano tocou. JK Eu não estive F O que fizemos mal. I O que podia melhorar era o nervosismo. M O que podia melhorar é a música. N O não olhar para trás. G Podia melhorar muito. MR Poderia melhorar a concentração. MJ Nada, porque não havia coisa alguma para melhorar. M Podia melhorar quando acaba a peça, nós ficarmos direitinhos sem conversar. LC Podia melhorar tocar flauta. DF A saída. DS Nós poderíamos melhorar com a apresentação à beira do público. C As paragens da leitura. S Nada. LN É eu não ficar nervosa, mas muito nervosa. MC Não é preciso melhorar nada. L Nada. G Nada podia melhorar	O que pode melhorar AC Não dizem nada. Podia melhorar a apresentação. CC Podia melhorar o comportamento. AC Não sei. A Nada, estava tudo perfeito. J,L Não estive presente. CO Estávamos todos atentos à professora de música. S A conversa e não deixar cair as flautas. F Está tudo bem. L O silêncio, atenção e os guinchos. M Está tudo bem. GL Por mim não é preciso melhorar nada.
	Pais		LO Os meus pais gostam muito, dizem que nós fizemos as coisas bem e devíamos continuar assim. JK Disseram que gostaram. F Os meus pais gostam muito do projeto. L Adoramos as tuas professoras, são profs.!	MC Os meus pais dizem muito fixe. GL Que é incrível e ficaram muito orgulhosos. L Os meus pais dizem que eu toco flauta muito bem e que adoram o projeto.
	Satisfação		I O eu os meus pais disseram foi que adoraram. G Dizem que é um projeto interessante. M Disseram que gostaram. N,G Não dizem nada. MR Os meus pais dizem que o projeto “Abraçar a Arte” é muito bom, porque acham que aprendemos muitos instrumentos. MJ Os meus pais gostam do projeto abraçar a arte.	CC, CD, AC, TB, TG, CO, T, F, GR, H, AC Os meus pais não disseram nada. A Disseram que adoraram a ver-nos tocar flauta. I Dizem que nós tocámos bem. S Que foi bonito. por participar nos eventos M Eles disseram que gostam do projeto porque acham giro.

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
Apresentações públicas	Oportunidade		L Os meus pais dizem que o projeto Abraçar a Arte vai ser uma grande experiência. LC Os meus pais disseram que estava bonito. DF Eles dizem que estão a gostar muito e adoraram a cerimónia de entrega de diplomas. DS Dizem que é muito bom podermos ter esta experiência que eles não puderam ter. S Os meus pais dizem que é importante saber as tradições do país. M Os meus pais dizem que é uma grande oportunidade para mim. C Os meus pais dizem que é um projeto interessante e divertido. LN Eles dizem que eles também aprendem muito comigo. A minha mãe e o meu pai dizem que já sabem tocar flauta e não só os meus pais, o meu avô que era músico, já se recordou de tudo. MC Os meus pais dizem que gostam muito e dizem que é bom para mim. R Não sei.	LOs meus pais disseram que toquei muito bem.

Anexo 17: Avaliação intermédia – Grelha de análise temática: questionários às professoras e pais

Tema	Código	Dado		
		Andreia	Matilde	Sara
Ensino em Parceria	Gratificante	A1 Os alunos demonstram maior motivação e interesse pela cultura musical.	M1 Para mim tem corrido bem e de forma gradual, embora no início me tenha sentido receosa, porque não tenho grande formação musical. Com o tempo e com a ajuda da professora Ana fui percebendo que não havia nenhum “bicho papão” e foi muito fácil a divisão do tempo de lecionação e os conteúdos abordados.	S1 Para mim o ensino em parceria tem sido uma experiência gratificante.
	Receio		M2 Os alunos correspondem e colaboram, mas por vezes são um pouco faladores e nem sempre trazem o material solicitado. M3 Quase todos construíram o instrumento solicitado e pesquisaram os conteúdos necessários. M4 Penso que poderíamos melhorar a planificação, pois muitas vezes não conseguimos cumprir. M5 Mas aprendi muitas coisas novas com a professora e com os alunos, o que me deixa muito feliz.	S2 Por um lado, permite-me adquirir novos conhecimentos numa área que não domino e por outro lado permite-me conhecer outra faceta dos alunos, a sua relação/comportamento perante outro professor e as suas reações às minhas aprendizagens. S3 A gestão da aula tem corrido bem, aliás, bastante bem. A planificação tem sido quase sempre da responsabilidade da docente especialista na qual fomos fazendo adequações. S4 Para mim, o projeto veio enriquecer a minha formação, dando-me oportunidade para explorar a música de outra forma. Antes era limitada a uma mera repetição das músicas, imitação. S5 Agora, o projeto deu-me a oportunidade de ver que posso explorar a música de diferentes formas.
			M6 Nem todos os alunos corresponderam em comportamento e no material, embora isso seja normal e sinto alguma tristeza por não aproveitarem a oportunidade. M7 A planificação deve ser menos ambiciosa.	S6 Tem corrido tudo bem, mas a pressão colocada podia ser aliviada.
A.E.C.		A2 Considero o ensino da música muito importante porque desenvolve a audição, a concentração e o ritmo.	M8 Os alunos melhoraram bastante o seu desempenho musical e podemos trabalhar outras áreas como o Português, há uma interdisciplinaridade. M9 Poderia melhorar o empenho dos alunos e trazerem sempre o material solicitado.	S7 As A.E.C. seriam muito mais frutíferas com a introdução destes projetos, pois provoca uma mudança nas atitudes/comportamentos dos alunos.
Apresentações públicas	Empenho	A4 Apesar da falta de tempo e dos ensaios terem sido poucos, correu muito bem	M12 A apresentação do Sr. Do seu Nariz correu muito bem.; os alunos estiveram empenhados e para mim excederam as expectativas. M13 O facto de construírem o guião suscita maior interesse. M14 Alguns alunos precisam de praticar mais, pois têm menos aptidões e apresentam mais dificuldades. M15 Só temos de continuar.	S10 Não estive presente na cerimónia de entrega de diplomas. Houve alguma pressão para a elaboração e ensaios devido ao “timing” “dado”. S11 A apresentação da peça “O Sr do seu Nariz” correu muito bem, tendo ficado agradavelmente surpreendida com o desempenho das três turmas. S12 Já os ensaios tinham sido um pouco complicados.
	Pais	A3 Os pais e encarregados de educação demonstraram-se satisfeitos com o projeto.	M10 As opiniões são favoráveis, na sua maioria, os pais gostaram da participação dos educandos. M11 Houve uma encarregada de educação que acha que são projetos a mais e que prejudica o cumprimento da planificação.	S8 Os pais têm tido uma reação boa, mas acho-os um pouco hesitantes, como que à espera do resultado final. S9 Têm sido, porém, bastante colaboradores com tudo o que lhes foi pedido.

Grelha de análise temática: questionários aos pais- avaliação intermédia

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
Ensino em Parceria		2.Segundo a minha educanda as “aulas são fixes”. Logo se aprende e se diverte em simultâneo, significa que tenho boa opinião acerca do projeto. 3.Importante. 4. Boa. Gosta muito. 5. Acho importante terem estas aulas em conjunto também os mantem mais unidos como colegas. 6. Sobre as aulas em conjunto o meu educando adora. 8.Importante e mais um aprendizado. 9. Neste caso quer aprender mais sobre música. 10. O meu filho gosta das aulas de música. 11. A minha opinião é que a minha educanda mostra interesse pelos trabalhos feitos em conjunto.	1.O meu educando gosta muito e às vezes vem para casa a cantar. 2.Bastante positiva, acreditando que estas atividades são importantes para o desenvolvimento do meu educando. 4.A minha educanda frequenta as aulas com grande satisfação e entusiasmo 5. Demonstra muito interesse e gosta da aula e tudo o que tem aprendido é demonstrado em casa 6. O meu educando esteve sempre bastante motivado na realização dos mesmos 7.Gosta tanto que lhe parece brincadeira e não trabalho 8.Segundo o meu educando estas aulas foram muito benéficas 9. Um bom desenvolvimento da criança 10. Uma opinião positiva. A envolvimento é motivadora. 11. São uma mais-valia para a sua aprendizagem para desenvolver competências numa área pouco investida, mas de grande importância para o desenvolvimento social e mental 12. Esta relação parece-me pertinente, no sentido em que o meu educando relata com entusiasmo tudo o que vai adquirindo. 2.Excelente projeto. 3. Achei pouco queria ouvir mais. Correu muito bem. Fiquei orgulhosa. 3.a)A música faz parte de nós sem música nada seria igual, sem música tudo era mais triste. 10. Considero que a música deve fazer parte do currículo escolar de forma obrigatória.	1.Acho muito bem haver este tipo de aulas, sentem-se importantes fazer parte de uma atividade. Não interfere com os t.p.c. 2.Considero que são importantes pois faz falta estimular os alunos para o ensino de música. 3.Está a gostar muito, e sinto que está cada vez mais empenhada. 7. As aulas em conjunto ajudam na responsabilidade e importância que o trabalho que estão a fazer tem. 8. Acho que é bastante proveitoso e enriquecedor. 10. Na minha opinião, esta parceria pode ajudar as crianças a encarar os tpc como algo de bom, contrariando a obrigação que elas sentem ao fazê-los. 11. Estas aulas são importantes para o futuro do meu educando e também no interesse pela disciplina para a vida. 13. Fundamentalmente o meu educando fala-me das aulas de música.Apresentação/visualização o de vídeos aprendendo os rituais, musicas/ cultura do país. A melhorar 10. Acho muito importante darem foco ao ensino da música e ao incutir às crianças algo divertido que dê não só conhecimento, como as ajude a “fugir da rotina”. 13. No contexto musical talvez pudessem enquadrar um “jogo musical” que enquadra a criatividade, a exploração e a improvisação musical ao aluno.
A.E.C.		1.Cada vez gosta mais de música e conhece outros sons de instrumentos. 2.Em casa dá-nos o feedback de quais as músicas que está a tocar, inclusive pede para pesquisar para todos ouvirmos. Sente-se bastante orgulhosa por participar neste projeto. 3. Vem sempre muito contente e entusiasmado. 5. Vejo-o com motivação na participação desta atividade mesmo porque ele sempre adorou música. 7. Está mais ativo, menos tímido. 8.M. Está aprendendo novos instrumentos, desenvolvendo a performance musical.	1.Ele gosta muito. 2.O meu educando está muito satisfeito com este projeto e atividades desenvolvidas no seu âmbito. 3. Mais espontânea, mais alegre, mais ativa e feliz. 4.A minha educanda gosta muito das aulas, pratica voluntariamente flauta em casa e revela grande motivação pela componente musical. 5. Tem transmitido otimismo e o muito que tem aprendido, mas também alguma dificuldade. 6. Sentiu-se muito motivado e com vontade de aprender mais. 7.Revela uma forma diferente de sentir a música, está muitas vezes a trautear canções, toca flauta várias vezes e está mais atento quando ouve música em geral. 8.O meu educando gostou muito das aulas, aprendeu melhor os conceitos e diferenciou essencialmente que cantar não é gritar.	1.Está mais empenhado na música, mais confiante e gosta de novas descobertas musicais. 2.O meu educando adora estas aulas, noto que está ainda mais entusiasmado em aprender e ouvir música. 3. Está supercontente, adora música e desde então toca flauta a todo o momento. 7. O ensino de música ajudou-a a ficar mais concentrada e responsável pelo bom trabalho que tem de desempenhar. 10. A minha filha é uma criança muito criativa com muita energia como a maioria das crianças. Estas aulas dão-lhe a forma de se expressar, e o convívio no ambiente musical fá-la muito feliz. 11. O meu educando gosta imenso destas aulas e torna-se mais expressivo.

Tema	Código	Dado		
		Turma J	Turma G	Turma D
		9. Encontra-se mais calmo.	10. Está mais interessado pela música. Sente-se mais entusiasmo pois pratica mais música (flauta). 11. Adora, é empenhada e em casa pratica bastante. 12. Por norma o meu educando é de poucos relatos. Tem falado com algum entusiasmo sobre as músicas novas e as que já consegue tocar na flauta. Manifesta alguma tristeza com a pressão que sente com a correção dada pelos pares sempre que falha alguma nota.	13. O meu filho tem mostrado interesse com alguma motivação na prática de flauta. Por vezes fala de cultura da música.
Apresentação pública		1. bastante importante e enriquecedor 2. Foi extremamente gratificante, muito bom para a auto-estima da minha educanda. 3. Muito interessante. 5. Foi bastante agradável principalmente por ver todos como um grupo só dos pequenos e os grandes. 6. Fantástico. 7. A minha experiência foi muito emocionante quando o meu filho me disse que ia tocar para tanta gente e estava muito nervoso. Mas adorei toda a experiência. 8. Foi muito bonito vê-la tocar o xilofone. Muito bem. 9. A experiência é muito positiva. 10. Ajuda e incentiva as crianças a gostarem mais de música e de tocar diferentes tipos de instrumentos. 8. Continue com este projeto, que está no caminho certo. Obrigado	1. Foi muito enriquecedora. 2. Fiquei bastante orgulhoso e satisfeito com a prestação de todo o grupo e do meu educando. 3. Foi uma alegria ver os nossos meninos orgulhosos do seu empenho ao longo de vários ensaios e ver que tudo correu bem. Estavam felizes. 5. Foi muito importante desde o primeiro momento em que soube que ia. Ficou feliz e mostrou desde logo um interesse muito grande. 6. Acho importante a participação em eventos semelhantes. Os alunos sentem que trabalham para a concretização de um objetivo- espetáculo aberto à comunidade. 7. Emotivo, justificando os ensaios dentro do carro, a toda a hora com a flauta. 8. Foi importante, pois tivemos a oportunidade de ver o trabalho que foi desenvolvido na escola. 10. É importante dar a conhecer o trabalho feito com os nossos filhos. Os nossos filhos ficam orgulhosos por demonstrarem o que fazem.	1. Foi muito bonito ver o grupo tão empenhado a tocar flauta de bisel, todos afinados. 3. Fiquei super orgulhosa, obtiveram um excelente resultado. Parabéns a todos. 7. Foi um evento muito importante porque as crianças viram o trabalho que têm feito ser reconhecido e os pais tiveram oportunidade de ver esse trabalho.
Apresentação pública				

Anexo 18: Avaliação final - questionários de alunos e pais

Grelha de análise temática das respostas às questões abertas

Questionário da avaliação final - Alunos

Tema	Código	Dado
Projeto Abraçar a Arte	Orgulho	T1. Se houvesse sempre abraçar a arte nós seríamos sempre muito bons e a professora de música e a professora Matilde ficariam orgulhosas e os meus pais também ficariam orgulhosos. Aprendíamos muito sobre música. Se não houvesse o projeto “Abraçar a arte” seríamos um fracasso, ficaríamos tristes e não aprendíamos.
	Alegria	C.C. Seria muito bom porque nos íamos divertir outra vez e ia ser uma alegria para todos e todas as turmas poderem participar. Iria ser do pior porque não nos íamos divertir muito.
		M. Se houvesse sempre o “Abraçar a arte” era uma felicidade para nós todos por isso todos gostam do “Abraçar a Arte” e as professoras também.
		A1 Seria fantástico, todos as cantar e a tocar. Nós fazíamos uma grande banda, a melhor escola de sempre. Esta escola seria muito feliz. Até os pais. Seria uma tristeza, ninguém a tocar, a cantar e dançar. Eu ficava muito triste e acho que as outras turmas também ficavam tristes. As professoras, a diretora e os pais.
	Motivação	J. Seria muito bonito principalmente para mim. Aprendemos coisas novas e músicas novas. É muito fixe para mim. Para mim a escola sem o projeto não seria nada, eu ficava muito triste e ainda desanimava da escola.
	Satisfação	A.F. Seria muito bom porque eu gostei de ser uma personagem e gostei de estar com muitas pessoas à frente num palco alto. E de estar a acompanhar os meus colegas. Seria muito mau porque nós gostamos muito de” Abraçar a arte” e gostamos de estar com a professora a aprender coisas novas e interessantes.
	Ensaio	G1. A nossa escola seria muito divertida e teríamos sempre muitos ensaios e muitos concertos com muitas peças divertidas.
	Adesão	L. A nossa escola seria muito boa, porque isto mudou a escola. A escola ficou com meninos que querem participar e correu muito bem. Apresentamo-nos em público e acho que as professoras e os pais gostaram muito. Os meus pais também disseram que a escola fez ver os grandes (sobre o sarau cultural).
	Competência	A3. A nossa escola com o Abraçar a arte é fantástica. A nossa escola podia ser uma escola de música, com pessoas profissionais e instrumentos valiosos. A nossa escola seria pobre sem felicidade nenhuma, sem animação, sem fazermos coisas giras, uma escola pobre. Seria uma escola sem animação.
	Ensino em parceria	G. A escola seria muito divertida e nunca mais perderia uma aula. Gosto de ver as duas professoras a conviver e os alunos a trabalhar e eu gosto disso. A escola precisa muito deste projeto criativo e divertido. A escola seria muito triste e não seria divertido, porque eu adoro este projeto e esta escola.
	Atividades musicais	L. Seria mais musical e iríamos aprender a brincar com música. Toda a gente iria conviver com música. Eu ia querer cantar e tocar todos os recreios, pois é sou muito maluca. Só de pensar dá-me vontade de tocar flauta e cantar. Eu ia tocar e cantar menos. Eu ia sentir-me muito triste.
	Transformação	C.O A escola seria fixe porque o projeto inspira-nos na vida e na aventura. A escola sem o projeto não teria aventura como o sarau, o quarteto e o projeto.
	Atividades musicais	S. A nossa escola seria fantástica, incrível e fabulosa porque eu adoro o “Abraçar a Arte”. Eu adoro cantar e tocar flauta e todos os instrumentos e aprender música. Aprender as notas, os instrumentos, dançar e até descobrir novas músicas, aprender as marchas e tudo mais. Concluindo eu adoro o” Abraçar a arte”. A música é a minha vida. É alegria, é felicidade é tudo, é fantástico. A nossa escola seria triste e sem alegria. Não haveria música e instrumentos para tocar, experimentar e aprender a tocar novos instrumentos.
		G1. Também íamos aprender sempre novas melodias e íamos gostar muito mais do projeto, também podíamos fazer jogos.
	Interdisciplinar	F. A nossa escola era muito mais fixe como é agora. O projeto é o mais divertido que já fizeram na escola, porque tocamos o hino do Japão, e cantamos, tocamos a Karjalan Osa, fomos ao sarau e apresentamos “O Senhor do Seu Nariz”. A nossa escola não era nada fixe sem o projeto “Abraçar a Arte”, porque era só estudar e não fazíamos mais nada.
	Satisfação	L1. Seria muito fixe, porque aprendemos coisas novas e vamos a concertos, a sarau. A nossa escola seria com músicos profissionais no futuro porque o projeto abraçar a arte levou-nos à felicidade. Seria menos fixe para nós e não havia coisas novas para nós sabermos sobre Portugal. E não estávamos mais uma aula com a professora Ana e não íamos a sarau, a concertos... Eu sem o projeto abraçar a arte não seria assim como sou.
		G1 A nossa escola com o Abraçar a Arte é muito fixe. Eu adoro o projeto e fui o Jean Sibelius. O sarau foi fantástico. E ao longo do ano as aulas foram boas. A nossa escola sem o abraçar a arte é muito má.

Grelha de análise temática das respostas às questões abertas
Questionário da avaliação final - Encarregados de Educação

Tema	Código	Dado
Quarteto de Cordas	Democratização	Se o Quarteto não fosse à escola muitas crianças não teriam oportunidade de assistir a um concerto diferente.
	Contacto	Penso que é muito importante os alunos terem contacto direto com músicos e respetivos instrumentos musicais.
	Satisfação	Os miúdos gostaram imenso e vinham todos contentes por terem assistido.
	Desenvolvimento	A expressão através da arte, em especial a música é poderosa e gratificante.
		É fundamental as crianças desde muito cedo, terem contacto e trabalharem as diferentes expressões de modo a formarem/criarem, desenvolverem novas capacidades vocais e corporais.
		Importante, pois é muito educativo. Uma excelente iniciativa.
Apresentação pública (Sarau)	Envolvimento familiar	Muito positiva. É importante o envolvimento familiar na cultura e âmbito da escola.
	Satisfação	Foi muito positivo. Os meninos gostaram muito.
		Muita animação. Gostei muito.
		Maravilhoso.
		Adorei ver a apresentação.
		Não nos foi possível ir mas o nosso filho estava muito animado. Foi uma pena!
		Confesso que fiquei comovida com algumas músicas cantadas pelas crianças.
		Gostei imenso da experiência e achei uma mais-valia sobre todos os aspetos.
		Foi um evento onde me senti muito feliz e orgulhosa por saber que era algo importante para o meu educando e que na minha opinião correu muito bem.
		Adorámos (pai e eu). Assistimos ao espetáculo que haviam ensaiado durante o ano pois mantinham-nos “no escuro” quanto ao sarau. Adorámos, espero que repitam.
	Empenho	Notou-se o grande empenho dos professores e a satisfação, alegria de todos dos alunos.
Abraçar a Arte	Convívio	Muito convívio, muito saudável. Gostei muito pois ensina as crianças a conviver e gostar de música.
	Expressão	Ajudou o nosso filho a desenvolver competências comunicativas, sociais e a expressar-se de formas mais espontâneas
	Comunicação	Maior envolvimento. Importante para o desenvolvimento do aluno. A linguagem e comunicação, assim como a aprendizagem.
Abraçar A Arte	Partilha	O interesse pela música e o contacto com os diferentes instrumentos musicais levaram a uma melhoria no conhecimento desta forma artística. A Escola e os alunos beneficiaram com esta partilha de conhecimentos e experiências vivenciadas por todos.
	Melhoria	
	Interesse	Trouxe oportunidades para as crianças se interessarem, mas pela música e pelas artes em geral.
	Motivação	Na minha opinião trouxe motivação e autoconfiança aos alunos.
	Autoconfiança	
	Responsabilidade	A concentração, o empenho e a responsabilidade foram as mudanças mais positivas.
	Empenho	

Tema	Código	Dado
	Concentração	
	Bem-estar	A música é importante para o desenvolvimento dos alunos e além do mais contribui para o bem-estar dos mesmos.
	Entusiasmo	Adoramos a apresentação.
		Em relação ao meu educando ficava mais entusiasmado e ansioso pelas aulas.
	Prática musical	O meu educando passou mais tempo a cantar e a tocar flauta em casa.
		Para o meu educando despertou o gosto pela flauta.
	Enriquecimento	Na minha opinião a música é sempre um enriquecimento para o meu educando, logo este projeto foi uma melhoria. Logo penso que deverá continuar.
	Investimento	Existe um reconhecimento que a Escola está a fazer um excelente trabalho nestas vertentes e também no ensino.
	Apoio	Talvez aumentar a diversidade de instrumentos.
		A minha experiência pessoal, apesar de achar que este projeto é muito relevante para as crianças, julgo que deveria ter dado outra atenção às crianças que não se encontram no mesmo nível de aptidão como as restantes. Ou seja, uma atenção especial para os que não demonstram a mesma capacidade de aprendizagem. Essa “atenção” poderá ser realizada, por exemplo, no período do intervalo.

Anexo 19: Avaliação final- entrevistas às professoras titulares de turma

Entrevistas semiestruturadas da avaliação final- Professoras Titulares de Turma

Grelha de análise temática

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Música no 1º Ciclo	Incumprimento	M1 “A escola deveria ser mais abrangente em diversas áreas e proporcionar aos meninos diferentes experiências e novos conhecimentos e diferentes perspetivas. M2 O que muitas vezes não é possível porque o professor centra-se muito em cumprir o programa e os programas são muito extensos. M3 E há coisas que às vezes eu gostaria de fazer e investir, trabalhar com eles uma obra de arte, explorar um tema e acabo por não conseguir fazer isso porque estou tão preocupada com aquela página do manual que quero fazer e tenho aquelas páginas que programei” M4 “Porque a música não é só cantar cançõeszinhas e muitas vezes nós limitamo-nos a isso.”	S1 “A escola enquanto sistema não está a fazer o seu papel porque está a sobrecarregar as crianças de atividades, de conteúdos que grande parte deles não lhes são úteis e não está a deixar ser crianças.” S2 “Para já, por muito importante que seja termos uma escola a tempo inteiro para ajudar os pais, ajuda os pais, mas estão a condenar as crianças a passar um dia inteiro na escola. Podem passar por alargar os horários, podem passar, mas aí já tem a ver com o Ministério em si, reduzir os programas que são demasiado extensos e demasiado complexos para as crianças.”
	Soluções	M5 “E é isso se reformulassem os programas já abririam espaço para trabalharmos as expressões.”	S3 “Atividades mais lúdicas tal como a coadjuvação que foi uma grande vantagem porque os alunos aprenderam outras coisas diferentes. S4 Nós somos generalistas, mas não dominamos tudo, têm de vir os especialistas, e a coadjuvação aqui funcionou muito bem porque os alunos acabaram por ter outra professora na sala de aula, viram outras dinâmicas e aprenderam coisas que eu jamais lhes conseguiria ensinar, até foi bom para mim.”
	Aferição	M6 “E eu acho que realmente a prova de aferição é um bocadinho difícil se for só baseada no professor de 1º Ciclo que se calhar aí precisa mesmo da colaboração do professor de música para conseguir abranger. “	
AEC Pré-intervenção	Autoridade	M7 Normalmente falávamos um bocadinho acerca do comportamento da turma. M8 Depois houve uma altura em que alguns professores AEC faltavam um bocadinho era muito difícil. Eram um bocadinho fechados. M9 Não sei, acho que também tem que ver com os professores titulares fechados. M10 E aconteceu isso, alguns professores eram um bocadinho fechados e não falarem muito sobre aquilo que fazem, ou até conversar sobre o que quer que seja. E uma pessoa respeitada não vai interferir, e às vezes o que sabe é pelos alunos.	S5 “Ora bem, a minha opinião das AEC. nunca foi muito boa porque como as AEC. não têm programa e os meninos sabem que são atividades extracurriculares que o professor titular de turma não está na escola nesse horário, eles não vos reconhecem na maior parte das vezes alguma autoridade como nos reconhecem a nós professor titular de turma.”
	Ocupação	M11 Dependia do profissional. Se os alunos gostavam e se o profissional era empenhado, se o professor era empenhado os pais gostavam muito. Se o professor era mais fechado, punha os miúdos de castigo a aula inteira sem fazer nada e se isso chegasse aos ouvidos dos pais era muito complicado. Depois eu tinha que tentar gerir a situação e era difícil.	S6 “Ocupar os filhos enquanto eles estavam a trabalhar, era essa a visão nítida dos pais e era isso que eles transmitiam.”
	Mediador	M12 Muitas vezes o professor titular serve de moderador e de veículo de comunicação. O professor é que tem que dar a conhecer ao outro professor as queixas dos pais ou vice-versa. “Há a caderneta mas mesmo assim as orientações que temos deve ser o professor titular, sempre a ter conhecimento e a transmitir.”	Evitou o tema.

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Turma	Boa (Sara comportamento aprendizagem)	M13 Não posso dizer que é uma turma maioritariamente de nível sociocultural e de aprendizagem baixa porque tem um bocadinho de tudo. Tenho alunos com muitas carências económicas e culturalmente muito pobres. M14 Porque no outro dia fomos ao cinema e tive um aluno que disse que nunca tinha ido ao cinema, e o cinema dá para ir a pé. M15 Porque na própria cidade há meninos que são culturalmente muito fechados e que só conhecem a casa, o supermercado e pouco mais. M16 Tenho bons alunos, tenho alunos mais fraquinhos, mas eu acho que hoje em dia as crianças estão mais predispostas para aprender, têm mais capacidade. São crianças muito instáveis ao nível comportamental. Até temos alunos com capacidades, mas que não aproveitam porque não querem saber, e é complicado gerir tanta diversidade.	S7A nível de comportamento eu sempre disse que eles eram muito irrequitos... que é uma turma irrequieta que precisa do seu tempo para sossegar. A nível de aprendizagem é uma turma boa, só não é melhor porque a atenção deles diverge muitas vezes daquilo que está a acontecer na sala de aula... S8 porque quando eles se concentram e atinam, têm resultados excelentes. S9 A nível sociocultural, temos de tudo, é uma turma muito heterogénea. Temos meninos que têm uma bagagem cultural fantástica, em que me faziam, principalmente na área de Estudo do Meio, faziam-me perguntas muito pertinentes e temos outros que desconhecem aquilo que para nós é considerado básico. S10 Ou seja, nível cultural e a nível de conhecimentos culturais é uma turma muito heterogénea. Tal como a sua caracterização económica, também é uma turma muito heterogénea. S11 E a partir daí, é preciso o professor ter sempre algum pulso com eles para que as coisas não descarrem. Para manter tudo ali... eu digo-lhe muitas vezes, quando entro na sala de aula “atenção que hoje vem o general”. Quando eu digo isto, eu tenho 100% da atenção deles. Mas não lhes posso dar um meio sorriso porque se eu der um meio sorriso eles veem logo que está ali uma abertura e aproveitam logo.
	Autoridade		
Ensino em parceria	Oportunidades	M17 Eu acho que as minhas expectativas se centravam muito nos alunos. Abrir um bocadinho esse leque para eles poderem conhecer outras coisas que eu não consigo, não tenho tempo para e que poderiam ser trabalhadas e exploradas contigo. Isto na perspetiva dos alunos. Isto claro que na minha perspetiva, para mim, eu sempre pensei que ia aprender mais alguma coisa.	S12 Lá está a o meu total desconhecimento da música. Achei interessante e aliciente não só para mim como para as minhas crianças. Não consegui formular uma opinião e se ia correr bem ou não. Eu mantive sempre aberta, aberta “olha vamos ver como vai correr, vamos ver no que é que vai dar”. Espírito aberto
	Autoridade	M 18 Houve coisas em que eu me senti muito satisfeita porque pude participar, porque trabalhamos realmente em conjunto, porque acho que nos completávamos em certas coisas e isso foi muito bom. E acho que até os próprios alunos notaram isso. M19 Não houve afastamento entre nós (...). Houve ali um complemento e eu acho que isso foi muito importante. Claro que eu gostaria, agora no final, gostaria de ter mais tempo para dedicar, mas é como te digo, nós estamos muitas vezes preocupados em cumprir o programa. M20 Por exemplo uma das coisas que eu gostei muito e que se calhar gostava de ter explorado mais foi a parte do Japão. Os alunos criaram histórias interessantes, mas não consegui explorar muito. Dos conhecimentos que os alunos trouxeram eu gostaria de complementar e explorar outras coisas e não tivemos assim tempo, porque estávamos com o tempo contado e eu tenho pena disso. Mas por outro lado ao mesmo tempo, o pouco que foi já foi bom.	S13 O facto dos alunos verem a ligação entre um professor titular e um professor AEC acho que aí mudou um bocadinho a ideia que os alunos têm de como deve ser o comportamento e a atitude com quem estão nas AEC. S14 Isso foi muito giro porque início os miúdos sabiam que alguém ia entrar, iam começar um projeto e claro quando a professora entrava toca a parar tudo, os alunos até se esqueciam que estavam lá porque direcionavam a atenção toda para a professora especialista. “E já chegou a professora, vamos começar e eu calma que vamos terminar a atividade”. S15 Depois nas primeiras aulas eu senti-me muito mal por causa da música em que os alunos estavam um passo à minha frente, na coreografia e tudo. Eu trocava-me toda e isso também foi engraçado para mim e para os alunos porque eles chegavam ao intervalo e diziam “oh professora vamos te ensinar como é a coreografia direitinha”. E os alunos sentiram-se importantes porque conseguiram ensinar a professora a fazer a coreografia. S16 Relativamente à planificação eu acho que passou muito mais do que deveria de ser pela especialista em vez de ser por nós. Não houve tanta articulação como deveria ter havido. Nós tínhamos momentos de planificação mas eram momentos informais. S17 Podíamos, mas é aquela questão dos intervalos, nós chegamos falamos um bocadinho e não existe tempo para formalizar a coisa, então daí as nossas reuniões serem muito informais

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Ensino em parceria			por serem em altura de intervalo, serem em altura de pausa para almoço, serem enquanto nos cruzávamos no corredor, na passagem de um momento para o outro. Agora como é que se podia transformar isso num aspeto mais formal, não sei, era tipo lá está vamos falar nas grelhas olha no dia x às x horas foi discutido isto e isto. Fazer um registo de encontros que não tinham nada de formal e fazer o apontamento disso. S18 O funcionamento acho que correu muito bem, aderiram bastante bem ao tema em si, estavam bastante curiosos, funcionou aqui muito a curiosidade deles.
Ensino em parceria	Prática letiva		S19 O ver como é que duas professoras se entendiam dentro da sala de aula, sendo que no primeiro momento eu achei que eles estavam com mais atenção à minha pessoa, porque estava a professora titular da turma logo o comportamento deles tinha de ser diferente e não tanto na professora especialista. Ao longo do tempo que eles foram vendo que nós que conversávamos as duas que nos ajudávamos mutuamente na aula, nas questões em que tu conhecias mais e aquelas em que eu sabia mais, tinha mais conhecimentos, eles começaram a ver que havia ali entrosamento e começaram-nos a pôr no mesmo patamar de igualdade. Ou seja, éramos as duas professoras, não havia a professora titular e não havia a professora de música, estávamos as duas no mesmo patamar. S20 Acho que não, acho que não foi fácil para ninguém. Todos nós passamos por um período de adaptação. E eles também passaram por esse período, até entenderem, afinal, quem é que lidera esta aula. E eles chegaram à conclusão, passado um tempo, que ninguém liderava, éramos as duas...
	Currículo	M21 Não porque se acaba por trabalhar outras coisas, trabalhamos a expressão escrita. Lembraste que eu fiz com eles a parte do Japão. Se pensarmos bem, quando fizemos a parte da marcha, o direita/esquerda faz parte da matemática, a lateralidade que não é propriamente um conteúdo de 3º ano. M21 Mesmo a nível de quando trabalhaste a parte do compasso do binário e o quaternário, isso também é um bocadinho a matemática. M22 Trabalhamos a expressão dramática, trabalhamos a parte da expressão Físico-Motora quando fizemos movimento (a marcha e a música popular). Acho que corremos várias áreas. M23 Claro até porque foi uma parte em que falava especificamente um conteúdo do estudo meio, as tradições e os costumes das várias regiões de Portugal e tu falaste, foi uma das coisas que mais falamos. Eu lembro-me que depois eu trabalhei Estudo do Meio baseado no que abordamos na aula. Exatamente o teste de estudo do meio baseou-se no que foi trabalhado na aula em coadjuvação, e na aula só comigo.	S21 Ui, tantas vezes. Basta termos o caso das figuras rítmicas, em que nós conseguimos fazer a ligação entre o valor das tuas figuras rítmicas com a minha matéria de Matemática, na altura em que eu estava a dar as frações, e que veio a calhar otimamente e depois até o Português, a forma como eles respondiam e organizavam as suas respostas na construção, tanto do discurso oral, como como discurso escrito. Acho que se consegui fazer a ligação entre as várias áreas curriculares. S22 Nós estávamos a estudar os usos, tradições no Estudo do Meio. Esses usos e tradições passavam principalmente pela gastronomia, pelo artesanato e ficávamo-nos por aí. E eu acabei por pegar no teu <i>Powerpoint</i> e juntamente à gastronomia, ao artesanato, ainda coloquei os instrumentos típicos de cada zona do país e as danças típicas de cada zona do país. S23 Eu aproveitei os teus conhecimentos, a nível de locais e das tradições musicais e utilizei-os para completar a minha disciplina de Estudo do Meio. Mas o que nós trabalhamos aqui foi, principalmente, noções musicais. E depois, claro, com a construção da peça do Senhor do Seu Nariz, acabamos por fazer a articulação com o Português e com as obras literárias que nós tínhamos de trabalhar. Aqui, basicamente, o que eu fiz foi servir-me da AEC de Música para completar as minhas áreas."

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Ensino em parceria	Colaboração		S24 É assim, no geral funcionou muito bem porque foram sempre trabalhos de casa diferentes. Os trabalhos de casa que nós mandamos, a investigação, a construção do instrumento musical, eles diziam “fixe, para quando é?” e estavam sempre ansiosos para saber quando iam apresentar porque eram trabalhos diferentes. S25 Não iam na onda daquilo que habitualmente eles conhecem como trabalho de casa que eles dizem, que é a tortura para crianças e saía desse registo. Gostavam, participavam bastante, com ajuda ou sem ajuda dos pais, ou até aqui na escola às vezes, porque não tinham acesso à Internet em casa. S26. Os pais ficaram encantados na construção da sarronca. Aliás, até eles próprios se empenharam porque nunca tinham ouvido falar e foram ver vídeos de como é que se construía para poderem ajudar os filhos. S27 Acho que até aí, houve um envolvimento dos pais que foi bom, que foi diferente daquilo que eles estavam habituados, houve um interesse nítido e uma partilha e uma entreaajuda entre pais e filhos.
	Planificação	M 24 Mas outras vezes, no início principalmente, a planificação era bastante extensa. Depois começou a normalizar. M25 No final das aulas havia um diálogo no sentido de melhorar as planificações e houve um diálogo constante. Normalmente falavas antes o que se iria incidir, o que é que eu achava, havia uma troca. Portanto havia essa parte, e depois não era muito rígido. M26 Mas depois a aula começava sempre com uma revisão da aula anterior, depois estávamos a trabalhar as diferentes partes do país e os instrumentos, e até chegamos a falar da roupa. Das roupas que as pessoas usavam e por causa das pessoas que trabalhavam no campo e as letras das canções e o porquê, os instrumentos. E isso foi bom porque contribuiu para a cultura deles acerca do próprio país porque muitas vezes os alunos não fazem ideia.	S28 Quando nós estávamos a fazer a nossa viagem pelo país, e aí também foi uma aprendizagem, eu não sabia que o nosso país era tão rico em tradições musicais e instrumentos musicais e complementar essa informação com aquilo que eu tinha que trabalhar nos conteúdos de Estudo do Meio. E então, as roupas que tu mostravas em vídeos faziam a ponte com a matéria de Estudo do Meio, em que eu tinha que trabalhar, também, o artesanato e as diferentes formas de vestir nos diferentes... no Norte, no Sul no Centro, essa ligação foi muito gira. S29 Depois, na aula, a informação que tu davas através do <i>Powerpoint</i> e do vídeo, eu fazia o registo e integrava a matéria que tu tinhas estado a transmitir, nas minhas aulas de Estudo do Meio. Daí eles começaram a ver que nós trabalhávamos como um conjunto. S30 Acho que o ponto mais negativo de todo este projeto foi mesmo a planificação, deveria ter havido uma maior... irmos mais de encontro a ti. S31 O cumprimento e todas as tarefas que nos davam na sala de aula e na escola por aquilo que nos era exigido pela escola, que muitas vezes o que é que nós acabávamos por deixar para último? As planificações contigo. Embora tenha sempre havido, e tu sempre nos foste transmitindo e mandando as planificações “olha tenho pensado fazer assim, o que é que vocês acham” ... acho que na maior parte das vezes nós ainda fomos dando uma achega “aqui poderia ser assim ou poderia ser de outra forma”. S32 O que tu foste fazendo foi adaptando as circunstâncias àquilo que te era permitido. Não conseguias fazer mais que isso. Tiveste que te adaptar diariamente, sistematicamente, tal como nós íamos fazendo.

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Ensino em parceria	Avaliação	M27 Na avaliação tanto havia parte teórica como prática. E depois a avaliação era feita por parte dos alunos, a autoavaliação. Fazias usando os semáforos e os sorrisos. E eu acho que na parte da nossa avaliação era muito coincidente. Nós as duas, apesar de não ser a minha área mas havia notas muito coincidentes. M28 Depois havia a tal autoavaliação em que nós víamos que havia miúdos com uma perspetiva muito baixa e com uma autoestima muito baixa, que achavam sempre que não eram capazes e às vezes até nem correspondia à realidade. Mas foram também momentos importantes para eles terem consciência e nós também. M29 Eu acho que é sempre melhor estar contigo neste caso porque temos também outra perspetiva. E às vezes ficamos um bocadinho inseguros porque a avaliação é uma parte muito difícil. Eu acho que é das partes mais difíceis de se fazer no ensino, a avaliação, porque não é fácil avaliar e sentimo-nos inseguros, ou estamos a ser injustos ou estamos a ser justos.	S33 Para já, a primeira parte formal, por assim dizer, com teste escrito, funcionou bastante bem. Acho que as coisas foram discutidas entre nós, tu apresentaste a tua proposta, eu dei algumas dicas e acabou por funcionar bastante bem e os resultados acho que até foram bastante satisfatórios. Depois, nos momentos da avaliação prática, tu baseaste-te na técnica, eu baseei-me na melodia, na observação da posição e acho que funcionou bastante bem. S34 Houve um aluno que tem algumas dificuldades de aprendizagem não gosta do currículo comum e raramente fala e quando nós fizemos a avaliação de canto abre-me a boca e tem uma voz de anjo, super afinado, super certinho, sem vergonha nenhuma e eu fiquei assim a dizer “mas quem é este aluno que eu não conheço”.
	Gestão da sala de aula	M30 Normalmente nós reagíamos “ah ainda bem que chegou a professora e vamos parar com isto que está a ser um bocado uma pastilha”. Eu digo pastilha quando são aqueles conteúdos mais difíceis. M31 Às vezes há momentos em que os alunos estão cansados ou saturados de estar a fazer aquela tarefa e precisam ali de uma lufada. M32 A maior parte das vezes os alunos ficavam muito contentes e eu também por tu chegares, por ser a hora da sessão Abraçar a Arte. Era como se começássemos uma outra disciplina, não era nada novo.	S35 “Pára tudo, toca a virar tudo para a porta, a começar a querer falar contigo e esqueciam-se que nós ainda não tínhamos terminado a nossa aula. E, aí, nós tivemos algum trabalho para que se conseguisse instituir “tudo bem, a professora entrou, mas se nós estamos a terminar uma atividade, essa atividade é para terminar, é para manter a concentração e não começar já a pensar naquilo que vem a seguir. E foi um bocadinho difícil de manter e de fazer o ajustamento a esta realidade. S36 Tem a ver mesmo com as características naturais de uma criança a curiosidade, o levantar logo... porque isso acontecia contigo, acontecia com uma funcionária que entrasse para dar um recado, acontecia com a professora de apoio quando entrava na sala de aula.”
		M33 O comportamento estando as duas acaba por ser mais fácil de gerir. Imagina que estás tu a expor uma situação e eu me apercebo de alguma dúvida. Vou lá e ajudo. Acho que o comportamento a esse nível melhora a maioria das vezes. M34 Claro que às vezes eles estão destrambelhados de todo e nem com duas ou três professoras. Mas é muito mais fácil quando estamos as duas	S37 Ai, o comportamento deles, na minha maneira de ser, é sempre muito crítica, tanto quando nós fazemos a comparação dos nossos comportamentos, eu era sempre muito mais rígida do que tu porque exigia sempre mais, bastava eles falarem um bocadinho para eu começar logo a baixar o nível de comportamento deles. S38 Não é que eles não se portassem bem, do ponto de vista global eles até se portavam, mas eu acho que eles conseguem fazer muito melhor. S39 É bom valorizar a intervenção deles, mas eles têm que se habituar que existem regras para uma pessoa poder intervir adequadamente sem atropelar os outros que estão a falar.
Ensino em parceria	Partilha	M35 Eu acho que correu muito bem nós completávamos-nos um bocadinho uma à outra. E trabalhávamos as duas no mesmo sentido e isso era importante e eu acho que os alunos sentiram isso.	S40 Para mim foi uma maravilha. Eu pude dividir as minhas angústias, os meus stresses, pude aprender coisas novas, já te disse muitas vezes que aprendi muito contigo.

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Ensino em parceria	Partilha	M37 Mais uma vez eu acho que isso é importante e eu gosto de trabalhar em parceria, acho que é bom porque pelo menos se a outra pessoa estiver disposta a isso acaba só por haver beneficiados; os alunos e nós próprios porque crescemos, porque aprendemos, porque aprendemos uma outra forma de trabalhar a mesma coisa, outra opinião e até nem precisa de ser sempre igual. M38 Trabalhamos neste caso as duas para o mesmo. Contribuir com ideias diferentes, com saberes diferentes, mas que acabam por se complementar.	S41 A colaboração é partilhar conhecimentos, partilhar ideias, arranjar formas diferentes de se fazer coisas que são banais no nosso dia-a-dia e ter duas cabeças a pensar “e se fizéssemos assim?”, “olha, tudo muito bem e que tal também fazermos assim?” S41 Haver uma interligação de ideias para se transformar a escola, as crianças têm uma ideia algo monótona da escola, numa coisa divertida e dar-lhe a ideia, “olha hoje vamos ter coadjuvação, hoje vamos ter as professoras”. S42 É esta colaboração de haver novas ideias, o refrescamento do currículo. Complementar, de colaboração entre os teus conhecimentos e os meus conhecimentos.
	Papéis	M39 Eu acho que nós fomos trocando de papéis, mas é claro que havia certos conteúdos mais específicos que aí eu deixava nas tuas mãos. Claro que quando tu pedias a minha colaboração em alguma coisa eu ia colaborando às vezes até para escrever no quadro. Sempre colaborei um bocadinho, mas o que era mais específico eu não queria meter o pé na poça. Deixava um bocadinho contigo e acabava por aprender	S43 Olha, tu ficavas com a parte musical, aquela canção inicial que nós tínhamos. Eu aprendi a coreografia, mas não me podias pedir para tocar guitarra que eu não chegava lá. Depois, primeira abordagem de conteúdo era sempre contigo, eu ouvia-te também, tal como eles, avidamente, e partir daí, qualquer explicação mesmo que pedias-te e eu própria já explicava e esclarecia as dúvidas deles. S44 Ou seja, sem nos atropelarmos uma à outra, cada uma na sua área, conseguimos coexistir na mesma sala de aula e explicar cada uma a sua parte. S45 Nunca senti que eu estava ali para controlar. Se eu quisesse controlar, ou se o meu papel fosse controlar, a coadjuvação teria sido feita em horário de AEC para eu poder supervisionar o trabalho do AEC e não em coadjuvação.
	Funções		S46 Se era coadjuvação, era para participarmos as duas, tu com os teus conhecimentos específicos e eu com os meus conhecimentos generalistas. Talvez na segunda aula eu tenha estado tipo mais polícia do que seria necessário porque eles estavam perante uma coisa nova. S47 Mas a partir do momento em que eles começaram a perceber o entrosamento que havia entre as duas, essa necessidade de ser o polícia deixou de existir e passou a haver a coadjuvação pura, em que nós nos ajudávamos e transmitíamos aquilo que queríamos transmitir às crianças ao mesmo tempo. E daí, eu ter dito, a certa altura, que eles deixaram de me ver como titular de turma e deixaram de me ver a ti como a professora que vinha da AEC e nos começaram a pôr no mesmo patamar.
AEC pós-intervenção	Propósitos	M40 Acho que sempre dependeu do professor. A minha ideia não mudou muito, porque eu já sabia que havendo ali uma empatia, um trabalho em conjunto que as coisas resultam muito melhores. Quer para nós quer para os alunos. M41 E eu acho que aquela ideia inicial que os alunos tinham do professor AEC é só brincadeira, com o tempo isso foi-se diluindo. Acho que os alunos veem da mesma forma o professor AEC como o professor titular. M42 E principalmente se for um professor que está com eles mais do que um ano, e a forma como os alunos veem o professor AEC. também tem muito a ver com a postura do professor AEC.	S48a No ensino de música, eu acho que o projeto resultou muito bem, até porque, com a coadjuvação não posso falar da AEC de música sem falar da coadjuvação eu fui tendo acesso aos cadernos de música deles e fui vendo o trabalho que tu desenvolvias em música, que ia muito além do hábito que nós temos de dizer que a AEC é para entreter crianças. Não, havia trabalho mesmo. S48 Eles aprenderam a conhecer, a ler pautas... coisas que, acho que a maioria dos pais não tinha a ideia daquilo que iriam fazer numa AEC. E que se verificou, que funcionou e que complementou a nossa aula de coadjuvação que se realizava no final da semana.
	Autoridade	M43 Eu acho que primeiro, e os alunos sentem logo, o trabalho, um professor que está ali para trabalhar.	S49 Houve aí também uma mudança de mentalidade pela parte dos pais, que deixaram de encarar a AEC de música como “olha eu não tenho onde o pôr, vai para música, pelo menos eu sei onde ele está” sem se interessarem do que está a acontecer. Houve até um maior

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
AEC pós-intervenção			acompanhamento do caderno de música, uma maior colaboração quando era pedida alguma coisa a partir da AEC de música. Porque para mim, que recebia queixas dos outros colegas, as queixas começaram a diminuir ou seja, os alunos começaram a reconhecer a vossa autoridade perante a turma deles.
	Articulação	M43 Foi um caminho, porque não estivemos assim muito tempo. Sim resolveu. M44 Eu acho que os alunos aprenderam mais. Eu acho que é uma visão positiva. M45 Eu acho que os pais por um lado ficam a conhecer melhor o professor e por outro lado encaram com outra seriedade. É um feedback mais positivo.	S50 Este é um caminho viável, agora entramos na personalidade dos outros colegas. Os outros colegas também têm que se abrir à nossa intervenção numa sala de aula e pedirem-nos a nós a colaboração, porque muitas vezes não pedem. S51 E depois, tal como os pais têm uma mentalidade fechada em relação às AEC, que acham que é para entreter crianças, eu acho que grande parte dos professores de AEC também não se vêm como professores da turma, não se posicionam perante os alunos como sendo um professor da turma. S52 Mas acho que é preciso dizer que vocês são iguais a nós, porque estão cá a cumprir também horário, aquelas crianças que ficam com vocês durante aqueles 90 minutos são de vossa responsabilidade, tal como são da nossa responsabilidade. S53 Que somos todos professores, cada um na sua vertente, mas somos todos professores e somos todos responsáveis por aquelas crianças. S54 Houve uma muito maior abertura entre as AEC, eu não precisava de ir a tua aula para saber o que tu estavas a fazer.
	Autoridade		
Apresentações públicas	Processo	M46 Sarau, é a apresentação de vários grupos de alunos no final do ano letivo e nos contribuímos com a história do Sr. do seu nariz, foi uma espécie de um mini-musical. Eu acho que correu muito bem, os alunos estavam muito bem, superou as minhas expectativas. Claro que tiveste um trabalho enorme e a professora de plástica também mas resultou muito bem e que toda a gente gostou. M48 Sobre AEC expressão plástica. Acho que isso foi importante e também tivemos sorte na colega, ela empenhou-se e foi importante. Eu acho que os alunos sentiram isso. Sentir que toda a gente está a trabalhar para o mesmo torna as coisas com outro valor.	S55 Sobre AEC expressão plástica. Foi uma mais valia, principalmente para a nossa primeira apresentação na semana da leitura. Depois, em termos de integração no Sarau, já não notei tanto a presença dela, mas quando foi para construção do cenário aqui foi importante a integração dela na nossa história. S56 Olha, a ideia nasceu porque nós tínhamos que apresentar algo físico que retratasse o nosso projeto, que englobasse tudo aquilo que foi acontecendo ao longo do ano e a melhor maneira de se fazer foi fazer-se a ligação com uma obra literária que nós tínhamos que explorar. O escolhido foi o “Senhor do Seu Nariz” de Álvaro Magalhães, de um dos contos “à procura da Felicidade”. S57 Posso dizer que no início fui um bocadinho cética. S58 Porque não estava a ver como é que cada turma iria elaborar uma parte do texto dramático, do guião e como é que se iria fazer depois, como é que se iria fazer o fio condutor da história, para que ela ficasse conexa, para que não fosse confusa, para que fosse de fácil compreensão, que aquilo retratava o conto “À Procura da Felicidade”, juntamente com o título do texto que era “O Senhor do Seu Nariz”. “O Senhor do Seu Nariz” e a personagem do “À Procura da Felicidade” são duas personagens distintas, mas nós conseguimos fazer a interligação entre os diferentes contos. E as diferentes opiniões de cada uma das turmas envolvidas. Por isso, à medida que aquilo foi sendo construído, sempre com ideias das crianças. S59 Mas foi tudo com ideias deles, com expressão deles e depois gostei muito de ver o entrosamento que tu fizeste com as aulas que estavas a trabalhar na AEC com aquilo que nós estávamos a trabalhar na coadjuvação e com o que se estava a trabalhar no Português, para sair
	Envolvimento	M49 Essa ideia surgiu já no início do projeto. Trabalhar uma obra do Plano Nacional de Leitura e adaptá-la para o sarau. Havia várias obras e eu dei-te alguns livros e sugeri a parte de onde está a felicidade. M50 E depois juntou-se esses dois contos que era o Sr. do seu Nariz à procura da felicidade, que não tem propriamente que ver com a história, mas que no início até achava que não fazia lá muito sentido porque estávamos a misturar histórias, mas que depois até acabou por resultar, porque misturou-se duas histórias. M51 Depois tentamos valorizar aqueles alunos que não participaram no ano passado e que também precisavam de ser integrados para não serem sempre os mesmos protagonistas e eu acho que isso foi muito importante, notamos uma grande diferença no L, no G. M. que foi um aluno que veio de novo e tem assim uns problemas familiares. M52 Nós viamos que até a família, mas especificamente a mãe, se preocupou em que ele trouxesse o que era necessário, mas a mãe fez questão de trazer muita coisa e envolvemos os	

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Apresentações públicas		pais nesse sentido e os próprios miúdos transmitiram aos pais que se sentiram bem com aquele papel, o que foi importante. M53 A forma como foi trabalhada, partia muito do “ora tragam” e “o que é que vocês sabem”, “como é que podemos fazer” e quando as coisas não são impostas quando é trazido pelos alunos, eu acho que é muito mais fácil de trabalhar.	a nossa peça final que, de acordo com o <i>feedback</i> que eu tive dos pais que adoraram, que estava muito bem feito.
	Responsabilidade	M54 Eu acho que o L. se sentiu mais responsável, preocupado e empenhado. Ele era um bocadinho mais aluado, passavam-lhe as coisas um bocado ao lado. É um menino que não dá problemas a nível de comportamento, mas que às vezes está muito aluadito, noutro planeta, e eu acho que a postura dele mudou. Ele trabalhou a personagem, foi notório e surpreendeu pela positiva. M54 E depois gostei, achei interessante, os outros alunos quiserem partilhar, apesar de não serem eles a personagem, o facto de os outros colegas trazerem as roupas para os samurais e emprestaram. A L. ter construído um martelo por iniciativa própria para o Sr. do Seu Nariz usar. Eu acho que os alunos se empenharam, porque era muito deles e foi construído por eles. E eu acho que isso tem muito valor para eles.	S60 Ou seja, aqui eu escolhi alunos que, à partida, quando nós pensamos em apresentar um espetáculo público, pensamos “bem, vamos ver quem é o melhor para levar isto para a frente”. Eu pensei em alunos que precisavam de ver reconhecido o trabalho deles e que os ia ajudar a melhorar a visão que eles têm deles e elevar-lhes a autoestima. S61 Era um trabalho totalmente diferente, exige trabalho, exige, exige tempo, exige, mas era possível. E garanto que os meninos iam valorizar muito mais a AEC que têm do que valorizam agora. Dava outra abertura à escola em si.
	Participação	M55 Vou-te ser sincera fico muito contente, porque às vezes nós estamos tão limitados em cumprir o programa e esquecemos um bocadinho de deixá-los ser eles. Deixá-los no sentido de os alunos fazerem coisas por iniciativa própria, por gosto e entreajudarem-se e para mim foi uma lição. Foi uma lição porque às vezes estou tão preocupada em que eles saibam o que supostamente é muito importante, porque têm de saber isto e têm de saber aquilo e têm que na Matemática isto e no Português aquilo, e acabo por limitá-los um bocadinho. Claro que há sempre momentos em que eu tento dar-lhes asas mas estou às vezes tão preocupada em dar-lhes as ferramentas que me esqueço das asas. E às asas eu refiro-me à imaginação deles a trabalhar e ter tempo para eles terem estas iniciativas foi bonito. Mas senti muito isso, quando me apercebi de certos pormenores no ensaio ou nos intervalos que aos alunos levavam a flauta, eu fiquei super feliz quando via isso. E os alunos preocupados em trazerem os fatos, os samurais e o G. M. trazer o blazer, é aquele empenho que eles tiveram em tornar as coisas mais bonitas foi muito bom. Eu também acho que sim e se calhar era a turma que menos esperava. Porque são meninos complicados, porque são meninos quezilentos e muito críticos em relação aos outros e estão sempre a criticarem-se. Mas gostei muito disso e senti-me muito feliz por ver isso. E se pudéssemos, não se o projeto vai continuar ou não mas foi uma mais-valia e foi muito proveitoso.	
Apresentações públicas	Impacto	M56 Tínhamos as apresentações para fazer e era tudo em cima do joelho e era tudo para ontem e depois houve mais horas, aí se calhar prejudicou um bocadinho até nas outras áreas, tirando a parte das expressões; mas isso foi uma semana e não foi prejudicial.	S61 Os ensaios correram bem, os meninos ao final já estavam cansados dos ensaios mas, mais uma vez, e como costuma acontecer, na hora da verdade eles conseguem sempre surpreender. S62 Outra coisa que podia ter corrido melhor foi, ensaiamos poucas vezes em que estivessem as três turmas diferentes. S63 Que se tentou conseguir, mas mais uma vez, como este período foi de loucos, entre feriados, greves, tolerâncias de ponto, saídas da escola... foi muito difícil conciliar as três turmas para ensaiar. S64 A principal dificuldade foi que nem todas estávamos na escola ao mesmo tempo. Se nós começássemos a ter todos um horário comum, estes ensaios não tinham sido tão difíceis de agendar. S65 Abdicaste do teu tempo livre para poderes apanhar as três turmas ao mesmo tempo

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Apresentações públicas	Impacto		na escola para se poder efetivar ensaios. É verdade, há que ser dito.
			S65 Ai, foi complicado de gerir, tu sabes muito bem que foi muito complicado de gerir porque esta parte final aconteceu ao mesmo tempo que estávamos em momentos de avaliação e, pelas características das turmas envolvidas, atrapalhou um bocadinho porque nós tínhamos matérias, conteúdos a terminar para as fichas e entre o entra e sai...agora para vamos ao ensaio.... Quando regressávamos para a sala de aula, o conteúdo tinha que ser recomeçado, ou seja, interferiu um bocadinho no normal desenrolar das nossas aulas. Mas tinha que ser era a única opção. S66 No final, ninguém ficou prejudicado. Ninguém ficou prejudicado porque acabou por cada professor fazer a sua cedência e acabou por ficar tudo bem. S67 Mas é que aí já saiu do nosso controlo porque este período foi pequeno, houve muitos feriados, houve duas greves, houve uma tolerância de ponto que não estava marcada, houve greve de pessoal não docente, ou seja, parecia que estava tudo a unir-se e a lutar contra nós.
		M57 A organização já falei foi um bocado em cima do joelho. Nós não estávamos à espera e foi. M58 Por outro lado, surpreendeu-me bastante porque foi tudo assim preparado em cima do joelho e os alunos portaram-se lindamente. Bonito ver os alunos que foram e a preocupação dos pais e o empenho. M58 Claro que as condições lá e o tempo de preparação não foi o ideal mas para aquilo que foi, foi muito bom.	S68 Ora bem, eu na Cerimónia de Diplomas, não fui. No entanto, o feedback dos pais foi positivo, eles ficaram espantados com o posicionamento, o que eles falaram mais teve a ver com...não com a atuação em si, mas o posicionamento deles, a posição, o comportamento deles ao entrar e ao sair da atuação... ficaram agradavelmente surpreendidos porque eles pareciam... houve uma mãe que disse que pareciam um adulto em miniatura.
	Participação	Concurso de flauta de bisel M59 As peças foram trabalhadas em aula AEC música. O ser júri foi assim um bocadinho difícil, mas a parte da avaliação é sempre difícil. M60 Acho que os alunos se empenharam e preocuparam em participar e estavam até um bocadinho ansiosos o que não era nada assim de especial, mas para os alunos foi importante. M61 O ser júri é sempre difícil, mas correu bem.	S69 Digo-te que nessa semana fiquei com os ouvidos cheios de flauta e servir de júri foi assim uma coisa diferente porque quando eles tocam individualmente, apercebemo-nos de coisas que não sabíamos. S70 Decisão, isso acabou por ser mais simples, porque nós as três que estávamos a fazer o júri, por incrível que pareça, estávamos afinadas na nossa nota final. S71 Foi saudável porque todos eles treinaram. E mais, houve espírito de entreajuda entre uns e outros porque eles praticavam em conjunto no recreio e diziam “tu não estás a fazer bem assim, tenta fazer de outra forma”. S72 Dentro da minha turma, eles juntavam-se em grupos, treinavam e ajudavam-se uns aos outros. E ficaram todos contentes “olha porque nós vamos estar representados” Porque, lá está, foi uma competição saudável.
Quarteto De Cordas Matosinhos	Democratização	M62 Acho que foi muito importante e para alguns alunos despertou o bichinho da música e abrir o leque musical, porque alguns alunos só ouvem aquelas musiquinhas de rádio, comerciais e acho importante. M63 Eu acho que a postura dos músicos, o virem à escola, fazerem perguntas, o contarem coisas foi muito positivo porque os alunos aprenderam e não se limitaram só a tocar. M64 Os músicos interagiram com os alunos. Foi muito bom e até houve alunos que foram lá para a frente ter um certo protagonismo, servir para subir a autoestima.	S73 Olha, eu adorei. Até porque não conhecia o Quarteto e eu adoro música e gostei da experiência, estava à espera de um bocadinho mais de música e menos conversa, porque acho que eles se alargaram um bocadinho em conversa e as crianças queriam era ouvi-los tocar, queriam era ver o som dos instrumentos como é que os instrumentos se interligavam. S74 Depois, redimiram-se quando escolheram os maestros finais, porque aí sim, foram de encontro às expectativas das crianças. O serem integrados naquele miniconcerto que estavam. Eles aí sentiram-se integrados.

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
	Satisfação		S75 E depois, o facto de nós termos trabalhados os instrumentos musicais e eles conseguirem reconhecê-los, foi muito engraçado. E depois músicas que os alunos conheciam, algumas delas de ouvido, e que identificaram logo à partida.
Projeto abraçar a Arte	Características	M65 Disponibilidade, dedicação e empenho.	S76 Ai deve haver, porque tem que ser um professor que seja ativo e que tenha uma capacidade de reunir e de dinamizar todas estas vertentes. Um professor que agarra num projeto destes ou que pensa levar um projeto destes para avante com estas características dentro de uma escola e adaptar-se ao ritmo de uma escola não pode ser um professor que deixe as coisas correr, não, tem que ser um professor ativo que agarre... não vou dizer a expressão que não fica bem, que agarre as coisas com força e que diga, “não, isto é para fazer e vamos fazer assim e vamos sugerir e o que é que acham que deve ser feito”, não pode ser um professor de deixar andar as coisas. S77 Tem que ser um bocadinho como aquilo que tu fizeste mas com um bocadinho menos de stress. Mas tens uma característica boa, és ativa, não paras. Não há um momento em que tu te acomodes, mas é muito bom e é esse o perfil ideal para uma pessoa que lida com este tipo de projetos. Tem que ser uma pessoa com espírito aberto, uma pessoa com iniciativa, uma pessoa ativa, com disponibilidade de tempo e com algum conhecimento do real funcionamento de escola do primeiro ciclo.
		M66 É o mesmo que professor de música, tem de estar, empenhar e de se dedicar. Acho que o perfil tem um bocado disso, da disponibilidade, da dedicação e do empenho.	
	Constrangimentos	M67 Eu acho que se não houvesse tantos fatores externos a interferir as coisas seriam mais fáceis. M68 Depois outra vez tinha a ver com os ensaios, mas lá está houve situações que surgiram de apresentações que não eram supostas. M69 Houve situações em que a pressão estava sobre ti porque as pessoas falavam contigo e depois tu tinhas que agilizar as coisas porque no fundo tu eras a cabeça e eramos 3 turmas diferentes e acaba por a roda ser maior e mais difícil a gestão. Claro que tornou mais rico, mas gerir é mais difícil e depois nem sempre conseguíamos conciliar virar os mesmos para o mesmo lado. Por outro lado, a turma também enriqueceu se pensarmos nessa perspetiva, foi mais positivo do que negativo, mas foi mais difícil de gerir.	S77 Lá está, foi uma faceta nova que eu não sabia que eles tinham e que nunca esperaria que eles me apresentassem e que me surpreendeu... e tudo graças a este projeto. Se não fosse assim, eu jamais teria conhecimento dessa faceta deles. S78 Não houve continuidade daquela partilha que havia dentro da sala de aula (quando se começou a fazer ensaios) e Não, o defeito nunca é de uma pessoa só.
	Gestão	M70 Mas se calhar ia ser menos complicado de encontrar horas compatíveis de ensaio, horas compatíveis para falar, mas ao mesmo tempo também foi bom porque estivemos as três preocupadas e empenhadas só que claro para ti era mais difícil de gerir. M71 Nem sempre é fácil, para ti não foi, foi muito mais difícil do que para nós. Lá está eras a cabeça, isto falando do projeto.	S79 Para já, traz-nos um alívio nas matérias que nós não dominamos. É assim, não me peçam a mim, como docente generalista, para por uma criança a tocar flauta, no teu caso, acertar as notinhas, que eu não sei. Não me peçam a mim, como docente generalista, pôr uma criança a fazer uma cambalhota à frente ou à retaguarda de forma correta porque eu não sei, tenho medo de lesionar a criança... não me especializei nisso... tenho noções básicas... agora, não me peçam a mim para fazer uma dramatização perfeita porque eu não sou professora de drama... S80 Ou seja, projetos deste tipo, coadjuvações ou colaboração entre nós docentes generalistas e docentes especialistas, como tu, só tem a trazer vantagens para a vivência escolar. S81 Acho que era importantíssimo voltarmos a esse método, que foi deixado para trás e que, com o projeto, se verifica que tem muito mais valias do que a AEC de música sozinha, em si, do que a AEC de educação física sozinha.
		M72 Sim acho que o projeto resolver e correu bem. Lá está, eu acho que de uma forma geral	S82 Para mim, a nível de música trouxe. A nível de música foi-me muito útil. Lá está, eu tinha dois tempos de expressões, 1h de expressão em
	Articulação		

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Projeto abraçar a Arte	Articulação	foram mais os aspetos positivos do que negativos. É um bom caminho a parceria e o facto de ser durante o ano letivo e não ser só pontual é bastante positivo.	que trabalhava com eles as noções básicas da expressão plástica, do saber pintar, o saber recortar, etc. e depois tinha a outra 1h em que trabalhava a vertente de música com a tua ajuda... coisa que eu, sozinha, nunca trabalhei, certo? S83 Obviamente que traz vantagens este tipo de projetos, mas, lá está, não nos podemos esquecer que o nosso corpo docente está muito envelhecido e que existe uma grande resistência do professor do 1º ciclo em abrir a sua sala de aula a outros professores. S84 Sim, sim, já te disse que houve uma mudança completa de mentalidades por parte dos pais que participaram no projeto perante as AEC. S85 Completamente, eu fui sempre capaz de acompanhar, mesmo sem falar contigo, fui sempre capaz de acompanhar o teu trabalho. S86 Acho que acaba por ser um ponto positivo... entre todas as coisas que forma correndo bem ou menos bem, acaba por ser um ponto positivo tu reconheceres aquilo que eu estava a fazer e a ligação que eu tentava fazer com o teu projeto e aquilo que eu sabia que tu estavas a fazer e a pegar daí, partir para uma coisa que eu queria fazer.
	Coletivo	M73 Eu acho que desde o início, a partir do momento em que se envolveu os alunos, os pais, a coordenadora, a diretora do agrupamento que foi quem convidou para a cerimónia dos diplomas, de certa forma passou a ser um bocadinho de toda a gente. M74 Claro que lá está como um corpo, tu eras a cabeça e fazemos todos parte, os membros superiores, inferiores, o tronco. M75 Todos tivemos ali um bocadinho. foi a tua iniciativa e depois tu coordenavas tudo o resto para construir. Principalmente os alunos sentiam que o projeto era nosso.	S86 Ui, a partir do momento em que começamos a construir a peça, aí deixou de ser a coadjuvação, o projeto Abraçar a Arte e começou a ser o nosso. Nosso, nosso mesmo. S87 Aí estávamos todos envolvidos e para que se pudesse apresentar alguma coisa, teve que haver muitas cedências e teve que haver espaço para diálogo e teve que haver comprometimento da nossa aula de Português para com um projeto... quando digo aula de Português, digo aula de Matemática e digo aula de Estudo do Meio porque eu muitas vezes, nas frações, lá ia eu, cansada das pizzas e das maçãs e dos chocolates, “olha lembrem-se das figuras rítmicas, da mínima, da semínima, quanto é que vale, como é que se representa”. Até aí a música começou a ser chamada para as outras áreas curriculares.
Projeto Abraçar a Arte	Replicar	M76 Eu acho que sim mas aí como eu te disse não poderias ser só tu porque quanto mais alunos, quanto mais turmas, mais difícil é mais complexo se torna. Aí teria que haver outros AEC envolvidos. Os professores teriam de querer e estarem motivados.	S87 Existe... eu sei por colegas, quando eu digo “olha este ano a minha escola está cheia de música, temos o projeto Casa da Música e temos um outro projeto Abraçar a Arte, em coadjuvação em que damos a aula em colaboração”... a pergunta das pessoas mais velhas do que eu é “mas ela dá a aula e tu vais embora ou tu ficas a assistir?” e eu “não, nós damos a aula em conjunto, ela na vertente especialista dela e eu na minha vertente a fazer a ligação com...”... “ai que horror, eu não gostava de ter outra pessoa na sala de aula a observar aquilo que eu estou a dizer ou a partilhar o espaço comigo” ... mas estes projetos, como tu estás a dizer, para que possam haver cada vez mais, para que possam ser implementados, também têm que passar pelo professor do 1º ciclo e que este deixe de olhar para seu umbigo ... e abrir-se um bocadinho a todas as outras vertentes. S88 olha, o nosso corpo docente não é fixo aqui... posso dizer que pelo corpo docente fixo da escola havia uma abertura para participar no projeto, mas mesmo assim ainda nos ficavam a faltar turmas... nós nunca sabemos o que é que vem ter connosco, qual é o perfil, qual é a característica do professor que vem trabalhar

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
Projeto Abraçar a Arte			connosco... ou seja, não te consigo responder de uma forma capaz e taxativa que é possível alargar à escola. S89 É exequível. É exequível fazer-se isto noutra escola qualquer. Nesta já fizemos, já verificamos que, com pontos positivos e pontos negativos, funcionou, se se foi capaz de fazer, por isso vejo perfeitamente entrar noutra escola e aplicar-se um projeto destes.
	Oportunidades	M77 Sim. Ajustar a planificação e apresentações públicas. M78 Não foi nada que eu não quisesse e que eu não estivesse disposta a partilhar contigo. E toda a gente fica a ganhar. Apesar de haver aquele ou outro aspeto negativo, tem muito mais de positivo do que negativo.	S90 Sim. Querer manter o interesse das crianças, dar-lhes novas oportunidades e verem que a música vai muito além daquilo que eles ouvem, dar-lhes bagagem cultural e também para continuar a aprender porque acho que não aprendi tudo o que tinha para aprender. S91 A planificação. Arranjarmos momentos em que possamos planificar efetivamente em conjunto e que a nossa articulação... uma vez que estamos numa era em que se quer poupar papel mas que ao mesmo tempo se exige provas físicas de que houve essa articulação, arranjarmos alguma forma de formalizar. S92 Por isso mesmo é que eu te posso dizer que o balanço global deste projeto foi muito bom. Com tudo aquilo que se passou, com todas as problemáticas, com todas as dificuldades que a gente teve em reunir, agendar, chegou a quem de direito, os pais que é aquilo que nos interessa a nós e que os filhos andavam felizes, tiraram coisas positivas disto tudo que nós andamos a fazer.
	Ajustamento		
Abraçar a Arte <i>versus</i> Escola a cantar	Diferentes	M79 O que une é a parte da música, mas são projetos que trabalham coisas completamente diferentes. M80 Enquanto que o projeto da Casa de Música é o coro, o Coro da Casa da Música, mas não tem que ver com aquilo que nós trabalhamos no Abraçar a Arte. A única coisa que os une é a parte musical e o que tem de diferente é isso mesmo. M81 O coro é só o coro e depois embora eles trabalhem com todos os alunos depois só alguns é que conseguiram ser selecionados o que é normal. M82 Mas os alunos realmente acho que de uma forma geral empenharam-se mais no Abraçar a Arte que era uma coisa que eles trabalharam, fizeram e partiu deles. M83 Do coro no fundo é mais orientado no sentido, não é bem imposto mas eles cantam aquilo que é proposto, e limitam-se à parte de cantar, da voz. Não há nenhum instrumento a trabalhar e embora os alunos estivessem muito empenhados e claro que o concerto final sendo na Casa da Música tem outro impacto. M84 Depois o coro da casa da música foi com todos os alunos da escola e aqui o abraçar a arte é mais um bebé destas turmas.	S92 É diferente em tudo, não tem pontos de união com este projeto porque, enquanto que nós aqui vamos passar por aspetos técnicos de aprender a tocar flauta, leitura de pautas, o projeto da Casa da Música trata-se apenas de centrar na voz, centra-se no canto, na melodia, no desenvolver do aparelho vocal da criança... talvez o único ponto mínimo de união entre os dois projetos seja que ambos trabalham a música tradicional portuguesa... é o único ponto comum entre os dois projetos... porque nós aqui temos uma amplitude maior, que passa desde o manusear, identificar instrumentos, sabê-los tocar, saber ler pauta, etc., enquanto que o outro se limita ao desenvolvimento e ao controlo do nosso aparelho vocal. S93 Ou seja, o teu acaba por ser muito mais abrangente do que propriamente o projeto da Casa da Música. Embora o projeto da Casa da Música tenha sido muito e esteja a ser muito interessante porque também está a permitir às crianças descobrirem outras coisas sobre elas e outras capacidades e potencialidades que eles têm e que desconheciam, é mais limitativo do que o teu. S94E não te esqueças que o projeto da Casa da Música tem como objetivo final selecionar crianças para formar um projeto, logo, no próximo ano letivo vai haver crianças, acho, na minha opinião, que não vão participar com o mesmo empenho no projeto como participaram este ano. S95 E já se notou no final quando eles souberem quem tinham sido os selecionados, porque nós nunca contamos às crianças que daqueles iam sair X selecionados, sempre olhamos para o projeto como uma coisa para potenciar o
	Empenho		

Tema	Código	Dado	
		Matilde	Sara
			aparelho vocal deles e aprender algumas músicas... S96 acho que eles já sentiram que foram preteridos em relação a outros e daí eu dizer que, se calhar para o ano, o empenho deles e a animação com que eles iam para esse projeto não seja igual à deste ano.

Anexo 20: Avaliação final- entrevistas aos alunos

Entrevista semiestruturada da avaliação final- Turmas D, G e J

Grelha de análise temática

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
Ensino em parceria	Satisfação	T: Foi fantástico, L: Incrível. M: Eu adorei porque foi muito divertido.	M: Nós tínhamos um projeto que via os vários instrumentos tradicionais e as regiões e também treinávamos para saraus e muitas coisas.	T: Foi divertido D: Fizemos Portugal, a zona do norte, a do centro só que falta uma. D: Sarronca.
	Aprendizagem	T: Também queria que o projeto abraçar a arte fosse até ao 4º ano com as duas professoras. A: Foi fixe termos duas professoras a trabalhar música e aprendi canções novas professoras. T B: .Foi empolgante	D F: Eu gostei muito porque ao longo do projeto Abraçar a Arte foi divertido para criar objetos e também para descobrir a história portuguesa. L. O. Foi bom porque aprendemos muita coisa. L: N: Porque temos mais tempo para aprender as coisas, temos mais professoras para nos ajudar a aprender, a resolver as coisas. C: Foi bom porque aprendemos mais e foi divertido. D.S.: Acho que foi bom, não fomos só nós a aprender foi a professora Sara, para ela nos ajudar a fazer tudo o que nós precisamos.	
	Comportamento	A: Nós parávamos o que estávamos a fazer e começava o abraçar a arte.	L.N.: Eu acho que é precisamente o nosso comportamento quando alguém entra. É como se estivéssemos na biblioteca, mas estamos na sala de aula e depois tu bates à porta e nós distraímos-nos completamente e não podemos fazer isso, devíamos continuar a olhar para o texto ou para a professora Sara se ela estivesse a explicar alguma coisa.	
	Expectativa	MI: falar para o lado A : Estar distraídos e não ouvir as professoras. G: Falar para o lado. T: Falar para os colegas da frente e de trás.	L.O. Sempre que alguém entra na sala toda a gente começa a falar e ficamos distraídos e se estivermos a dar uma coisa nova distraímos-nos logo. D.S.1 É assim eu música sempre foi algo que gostei muito desde pequeno. Eu sempre quis tocar vários instrumentos, bateria, baixo e até que agora sei tocar alguns. E quando tu chegas eu fico, só de ouvir alguém tocar à porta, eu olho sempre para trás para ver se és tu porque eu quero sempre	

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
Ensino em parceria			aprender mais e também às vezes estamos com uma aula que está a ser muito seca e depois tu chegas lá. Eu queria alguma coisa divertida e tu chegas e é mesmo. D.S.2 É assim na professora Sara, nós gostamos muito dela mas depois acontece que a matéria está a ser muito repetitiva. Eu gosto de poder tocar sempre instrumentos, poder mostrar o que consigo fazer e poder agradar as outras pessoas com a música que elas gostam. F: Quando tu chegas à sala, está tudo calado antes de entrares e depois quando entras olha toda a gente para trás. Toda a gente começa a falar “-olá professora” e às vezes quando estamos a trabalhar na sala estamos todos calados e depois um começa a falar e depois começam todos.	
Ensino em parceria	Satisfação	H. O Comportamento altera-se. Porque ficamos muito felizes.	M: Ficamos às vezes felizes porque estamos a olhar para ti e às vezes ainda estamos a ter aula com a professora Sara e ficamos distraídos.	
	Aprendizagem	M: E muito. Porque com a continuação gostamos muito do Abraçar a Arte e também porque ficamos felizes. agitados. É, até com a fruta. M: Ficamos em silêncio e dizerem que somos a melhor turma aqui da escola. T: As funcionárias dizem que somos a pior turma da escola. L: Eu não gosto nada de ouvir que somos a pior turma da escola. C. O.: Parece que não gostam de nós. A: Era mais ou menos. AF: Com as duas professoras fazemos quase toda a mesma birra. Com todas as professoras, inglês, plástica. [Só com generalista: o comportamento] A F. às vezes é pior, mas quando nós estamos a fazer o desenho da expressão plástica estamos todos quietos, porque toda a gente adora pintar na sala.	G: Quando tu chegas nós estamos a olhar para ti e nós começamos com o barulho R: Nós ficamos excitados quando tu entras na sala R: Eu acho que nós nos portamos mal e devíamos ter mais respeito pelas professoras. M: Porque estamos ansiosos pela aula. D.F: Tu bates à porta e nós começamos a dizer “Ah, professora!”. K. Porque estamos com muito entusiasmo para a aula. MC. Para nós aprendermos e porque nós queremos aprender mais coisas. M. C: Eu acho que o nosso comportamento prejudicou algumas coisas porque nós se nos portamo-nos mal as professoras têm que chamar a atenção e atrasam-se matérias. K: Eu acho que prejudica as professoras, pelo	

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			menos a professora Sara, porque ela começou a dar connosco a música. D. S. Eu acho que nós até aprendíamos bem as coisas. Mas o nosso problema sobre o comportamento é que nós falávamos muito. L.N. Eu acho quer era entusiasmo e queríamos fazer ritmos, gostávamos de criar várias músicas eu acho que era por isso.	
	Colaboração	H: Eu gostei de numa das primeiras aulas que vocês professoras estiveram juntas e tocaram aquela música a etaipoie. A. Vocês ensinaram canções, a do Sr. Pascoal. H: Todos os professores trabalharem juntos. Darem-se bem, darem-se melhor do que se dão. I: Podemos dar mais músicas, temos quinta-feira e sexta-feira, temos mais tempo. L. Sim, muitas vezes. Para ajudar a meter o projetor, nas danças. Vocês trabalharam bem, estavam a dar o vosso melhor para correr tudo bem. E tentam fazer as coisas, ajudam a memorizar as músicas, fazem os testes para ficarmos a conhecer os instrumentos, explicam. M: eu acho que vocês trabalharam bem e ajudaram-nos a conhecer outros instrumentos e outros países. CO: Eu acho que está a ser divertido, eu gosto muito de estar no projeto, e também trabalharam bem em equipa. São duas professoras a ajudarem os alunos a fazer o que devem. Ajudam e também dão-nos o seu melhor quando há assim tipo... como no sarau, dão o vosso melhor para nós nos sairmos bem. Para os pais ficarem felizes. M: Combinavam as aulas do Abraçar a Arte. A: Vocês combinavam as músicas com as aulas normais e ia-se fazendo o Abraçar a Arte.	G: Às vezes ajudavas a professora Sara e ela ajudava-te a ti. Eu acho que tu ensinaste [à professora Sara] os sons graves e agudos, e a notar os guinchos na flauta. R: E ensinaste a professora a saber o compasso quaternário. G: Ensinaste a professora Sara a fazer música e quando tu te perdias ela já percebe mais de música e ela ajudava-te. M: Sim porque antes quando não havia o projeto abraçar a arte, tu não conseguias fazer tantas coisas ao mesmo tempo e tão rápido. E com a ajuda da professora Sara já conseguimos acelerar mais um bocado. M C: Eram ensinar e fazer-nos aprender coisas novas e nós também ensinávamos. D.F.: Era mais ou menos, vocês enquanto nós terminávamos uma coisa vocês falavam um bocadinho pra decidir como fazer. D.F. Sim. Por exemplo, quando tu acabavas de falar e nós não entendíamos assim muito bem, a professora disse” – olhem isto está relacionado com a matéria de estudo do meio. Lembrem-se da matéria.” M C: Porque nós também em estudo do meio aprendemos várias regiões. K: Sim a professora Sara cantava, fazia o ritmo. MC: Quando nós às vezes nos enganávamos, a professora Sara ajudava-nos. Às vezes a professora Sara se	

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			enganava e às vezes como algumas pessoas olhavam para a professora Sara, também se enganavam.	
Ensino em parceria	Colaboração	M.: Tu estavas a ensinar uma coisa e quando nós não percebíamos a professora Matilde escrevia lá no quadro. A: Uma professora ficava de um lado a controlar um grupo e a professora Matilde ficava com outro grupo e depois tu fazias o resto diferente da professora Matilde. A. Sim, a professora Ana batia palmas com um ritmo, e a professora Matilde fazia com outro ritmo. M: Quando estávamos a fazer aquela música, etapoie, a professora não sabia mas ela conseguiu aprender. I: Trabalharam juntas para termos o projeto abraçar a arte. T B: Fingíamos que íamos numa viagem e conhecemos as danças e as músicas tradicionais. A F.: Tu ensinavas e a professora dava os exemplos que tínhamos de fazer. AF.: tu falavas e nós não percebíamos. A professora Matilde então desenhava no quadro e escrevia. AF.: A professora Matilde não ajudava porque tu já és professora de música há muito tempo e a nossa professora Matilde é professora de aprender matemática, português e estudo do meio. AF.: Além disso, o Estudo do Meio também pode ter instrumentos de música. AF. Estudo do Meio é como se fosse ciência só que em pequenino. Agora quando for grande é que vai ser mesmo ciência. Estudo do Meio é mais ciência para pequeninos.	K: Às vezes a professora Sara quando estavas no contentor a treinar o kimigayo ou o pão das nicas, encontrou uma flauta e fazia os gestos com a flauta. D.S.: Eu acho que a professora Sara aprendeu mais coisas sobre música, tipo os sons graves, os sons agudos, sobre flauta, os ritmos, compassos. L: Foi bom, gostei muito, criativo e gostava de ter no próximo ano. L: Foi bom ter as duas professoras porque aprendemos mais e aprendemos mais rápido. D S.: Nós conseguimos aprender mais e com a professora Sara , e com duas professoras fazemos o trabalho mais rápido e muito melhor. L.N: Eu acho que devíamos continuar, e também acho que a professora Sara te ajuda muito. Também gostei da experiência e construímos um instrumento, a sarronca. L.N. Ela ajudou a fazer várias coisas por exemplo, as fichas, os ritmos quando estávamos todos sentados um lado era dela, outro lado era teu, ajudou-te a projetar as coisas, ajudou-te a explicar as coisas. L O. Porque também naquilo dos semáforos e dos sorrisos, se por exemplo alguém mete um sorriso tu tens feliz, tu tens de saber porque é que meteu e a professora Sara ajuda. Por exemplo a C. meteu um feliz e a professora ajuda-te.	A: Quando vamos conhecer novos lugares, a professora Andreia ajuda a conhecer os lugares A: Organizaram uma dança para nós dançarmos no sarau. T: e também a música do Ar. do Seu Nariz. M I: Inventamos uma história, o Sr. do Seu Nariz, e uma música. E as professoras ajudaram-nos a fazer a história, e ajudaram-nos a fazer as músicas, a organizar. MI Quando foi para nós aprendermos a música do Sr. do Seu Nariz tiveram a cantar as duas porque metade da letra foi a professora Andreia que fez. G.: Saiu da sala algumas vezes. [refere-se à professora Andreia]. D: faziam música. D1: kimigayo. G: A professora Andreia ficava a preencher papelada.
	Aprendizagem	M.: Tu estavas a ensinar uma coisa e quando nós não percebíamos a professora Matilde escrevia lá no quadro. A: Uma professora ficava de um lado a controlar um grupo e a professora Matilde ficava com outro grupo e depois tu fazias o resto diferente da professora Matilde. A. Sim, a professora Ana batia palmas com um ritmo, e a professora Matilde fazia com outro ritmo. M: Quando estávamos a fazer aquela música, etapoie, a professora não sabia mas ela conseguiu aprender. I: Trabalharam juntas para termos o projeto abraçar a arte. T B: Fingíamos que íamos numa viagem e conhecemos as danças e as músicas tradicionais. A F.: Tu ensinavas e a professora dava os exemplos que tínhamos de fazer. AF.: tu falavas e nós não percebíamos. A professora Matilde então desenhava no quadro e escrevia. AF.: A professora Matilde não ajudava porque tu já és professora de música há muito tempo e a nossa professora Matilde é professora de aprender matemática, português e estudo do meio. AF.: Além disso, o Estudo do Meio também pode ter instrumentos de música. AF. Estudo do Meio é como se fosse ciência só que em pequenino. Agora quando for grande é que vai ser mesmo ciência. Estudo do Meio é mais ciência para pequeninos.	K: Às vezes a professora Sara quando estavas no contentor a treinar o kimigayo ou o pão das nicas, encontrou uma flauta e fazia os gestos com a flauta. D.S.: Eu acho que a professora Sara aprendeu mais coisas sobre música, tipo os sons graves, os sons agudos, sobre flauta, os ritmos, compassos. L: Foi bom, gostei muito, criativo e gostava de ter no próximo ano. L: Foi bom ter as duas professoras porque aprendemos mais e aprendemos mais rápido. D S.: Nós conseguimos aprender mais e com a professora Sara , e com duas professoras fazemos o trabalho mais rápido e muito melhor. L.N: Eu acho que devíamos continuar, e também acho que a professora Sara te ajuda muito. Também gostei da experiência e construímos um instrumento, a sarronca. L.N. Ela ajudou a fazer várias coisas por exemplo, as fichas, os ritmos quando estávamos todos sentados um lado era dela, outro lado era teu, ajudou-te a projetar as coisas, ajudou-te a explicar as coisas. L O. Porque também naquilo dos semáforos e dos sorrisos, se por exemplo alguém mete um sorriso tu tens feliz, tu tens de saber porque é que meteu e a professora Sara ajuda. Por exemplo a C. meteu um feliz e a professora ajuda-te.	A: Quando vamos conhecer novos lugares, a professora Andreia ajuda a conhecer os lugares A: Organizaram uma dança para nós dançarmos no sarau. T: e também a música do Ar. do Seu Nariz. M I: Inventamos uma história, o Sr. do Seu Nariz, e uma música. E as professoras ajudaram-nos a fazer a história, e ajudaram-nos a fazer as músicas, a organizar. MI Quando foi para nós aprendermos a música do Sr. do Seu Nariz tiveram a cantar as duas porque metade da letra foi a professora Andreia que fez. G.: Saiu da sala algumas vezes. [refere-se à professora Andreia]. D: faziam música. D1: kimigayo. G: A professora Andreia ficava a preencher papelada.
	Diálogo	T B. acho que se fosse história era a dizer como é que os homens antigos usavam o s instrumentos. A. F.: É o compasso quaternário a dividir por 4. Divisor. É como dividir em matemática. Havia o numerador e o denominador.	D.S. Eu também acho que uma coisa muito boa que vocês as duas têm é que vocês dá-se para ver que se dão bem, são colegas que são amigas porque a professora Sara eu acho que ela se não se desse bem contigo também não aceitava este projeto e até que são as duas e dão-se bem e isso ajuda muito a que	

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			todos aprendam e que as professoras aprendam connosco. M C: Eram ensinar e fazer-nos aprender coisas novas e nós também ensinávamos. D.F.: Era mais ou menos, vocês enquanto nós terminávamos uma coisa vocês falavam um bocadinho pra decidir como fazer. D.F. Sim. Por exemplo, quando tu acabavas de falar e nós não entendíamos assim muito bem, a professora disse” – olhem isto está relacionado com a matéria de Estudo do Meio. Lembrem-se da matéria.” M C: Porque nós também em Estudo do Meio aprendemos várias regiões. K: Sim a professora Sara cantava, fazia o ritmo	
	Atividades musicais	T: Chegavas à sala e começávamos a cantar etai poié e depois começávamos a ver Portugal. Todos cantávamos o etai poié e a professora Matilde também. A professora seguia-nos. Depois punhas o projetor e nós víamos Portugal, os instrumentos, as danças. L: Vimos o Alto Alentejo, o Baixo Alentejo e o Algarve. F: Eu gostei dos instrumentos que nós aprendemos. A.F.: Cavaquinho, gaita-de-foles, a sarronca, guitarra portuguesa, rabeca chuleira, adufe. AB: Um pianista muito famoso, Vianna da Motta. Tinha uma foto dele. CO.: A dança onde estavam a fazer o simulacro onde batiam um no outro com paus, o fandango.	DS. No início deste projeto nós começamos a aprender muitos instrumentos tradicionais de vários sítios. Todos nós gostamos disso porque é bom para nós aprendermos instrumentos que não conhecíamos, novos sítios, novas danças e novos tipos de música. DF Nós aprendemos que por exemplo notas e figuras musicais e com os pais aprendemos a fazer uma sarronca. M: Houve uma vez que nós também fizemos uma marcha que era com o compasso e nós tínhamos que parar e depois voltar e foi divertido. Aprendemos como é que respeitamos aqueles tempos. R: Quando o G. disse que nós víamos as zonas, eu queria acrescentar as danças.	DV.: Viajamos por Portugal num programa e depois ao longo do programa fomos ver os vários instrumentos típicos em cada região. A: No início, um grupo contigo batia palmas, e outro grupo com a professora Andreia estalava os dedos. M: A marcha. M: Viola braguesa, rabeca chuleira, cavaquinho. K: A guitarra portuguesa. DF.: A gaita-de-foles, o cavaquinho DF.: O acordeão. K: O Adufe. Eram danças bonitas, sete saias, corridinho.
Ensino em parceria	Integral	M: A matemática musical.	LN. A professora Sara também em Estudo do Meio ela diz “- aqui está um instrumento que nós já demos no projeto Abraçar a Arte”. E nós dizemos “Ah pois foi “e às vezes até põe no teste perguntas sobre os instrumentos e nós depois quando vamos para o projeto Abraçar a	M: Música. Foi a do malhão, do hino japonês . J R E das marchas. RI: Sr. de Matosinhos. J.P.C: Sr Pascoal , RI: Kymigayo. Inventarmos gestos T: os instrumentos de Portugal. G: os instrumentos da zona do centro. M I: sarronca. MI: Porque a sarronca vimos numa viagem a

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			Arte já sabemos mais a região do instrumento. D S. Mas a Português falou porque em Português ela fez um bocado da peça do Sr. do Seu Nariz.	Portugal, estivemos a ver a volta a Portugal e estivemos também a saber que havia uma viola desaparecida e que um senhor inventou uma igual G: Aquela coisa que bate o Adaúfe, só aquelas senhoras podiam usar. G. T: A gaita de foles. MI: Vimos os pauliteiros, vimos a marcha de Lisboa.
	Envolvimento		R: Disseram que era bom fazer os trabalhos de casa. Fazer a sarronca os meus pais gostaram muito porque era uma coisa em conjunto. E as frases do Vianna da Motta eles acharam que era bom. M: Os meus pais acharam que o trabalho do Vianna da Motta era bom para sabermos mais sobre o Vianna da Motta, e interessarmo-nos mais. G: No trabalho de casa da sarronca, os meus pais disseram que gostaram da experiência e queriam voltar a repetir, mas com outro instrumento. D.F.: Para mim o que foi mais divertido tu mandares um trabalho como o da sarronca e nós fazermos em casa. F. A minha foi mais ou menos assim. Peguei numa lata, depois a minha mãe foi pegar numa luva que eu tinha e cortou-a, depois amarrámo-la com um elástico e enfiámos um pau.	
Ensino em parceria	Avaliação	.O.: Lembro que uma parte do teste foi sobre os instrumentos, foi um teste escrito. M. Tu meteste no computador sons para ver se era forte..	M: Tinha os nomes das notas e nós tínhamos que ligar e depois dizia os tempos. Também tínhamos que saber quais eram os instrumentos tradicionais de Portugal. M. E na audição nós tínhamos que identificar os sons agudos e graves. G: estava a dizer que também cantamos uma música do Pascoal e do Vianna da Motta. DF.: Eu lembro-me dos testes e foi mais ou menos assim: A última parte dizia os instrumentos que tínhamos em Portugal misturados, depois era marcar o compasso quaternário em curtos excertos preenchendo	T: tinha a imagem de 3 instrumentos e nós tínhamos que colocar o nome. G: Tu punhas um som no computador e tínhamos que descobrir o instrumento. D. Teste prático bom e divertido. G: Cantamos uma música.
	Atividades musicais	A: Nós fizemos teste de avaliação de flauta, a cantar e a ficha de avaliação que foi sobre as matérias A: Fizemos a avaliação de flauta e foi só para tocar a nossa parte; a flauta 2 ou a flauta 3. AF: eu ficava nervoso.		

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			com figuras, a primeira parte era ouvir o forte, meio forte e fraco D.F.: Os testes eram necessários para a nossa aprendizagem ser melhor. MC: e cantamos e tocar flauta com bom som. F: Também fizemos a avaliação da karjalan Osa, por flautas 1,2 3. Fizemos outro teste escrito e um prático. LN. Eu falei no teste oral e agora vou falar no teste escrito. Eu tirei bom no último teste e então a minha mãe ficou contente pela minha nota, ela disse que gostava deste projeto o Abraçar a Arte e depois ela disse"- só não gosto que toques flauta à minha beira toca mais no teu quarto" porque ela não se habituou ao som e quando eu desafinava não é muito bom. D.S. Para as professoras saberem que nós eramos capaz, se estávamos com atenção, verem se sabíamos a matéria. Nós queremos aprender e a evoluir mais.	
AEC pós-intervenção	Satisfação	C.O.Nós tocamos flauta. Quando chegamos começamos por treinar, depois algumas vezes passamos as notas de música que tocas e dás-nos o exemplo. Depois de passarmos tudo vamos tentar tocar. Tu dizes quando vai ser a avaliação e nós vamos treinando e depois temos a avaliação da música. Cantar e tocar ou então só tocar. Às vezes corre bem, há meninos que não tocam muito bem, há outros que tocam melhor. M: Aprendemos a tocar mais flauta, depois aprendemos a fazer a tocar mais música. CO. Como a M disse, aprendemos a tocar flauta, aprendemos mais músicas, aprendemos a tocar afinado, e depois fizemos aqueles testes que a Lara já disse. Tínhamos que estudar muito. T: Eu por mim à sexta-feira o grupo de flautas foi muito fixe, aprendemos a tocar canções e a cantar, e conseguíamos aprender mais músicas.	D.S. É assim eu acho que à sexta temos duas professoras e nos portamos um bocado mal, o que acho um bocado estranho, e eu acho que à segunda nos portamos um pouco melhor. Depois no grupo de flautas aprendemos mais, é mais difícil e até que na sexta-feira é ao final do dia e nós temos menos energia e eu acho que isso ajuda muito a que possamos ficar mais agitados. E à segunda-feira estamos mais tranquilos. L: E gosto mais de agora. M: Foi bom porque tu dividiste a turma em 3 grupos, flauta 1,2, e 3. G: E Porque também podemos aprender músicas portuguesas e também podemos aprender músicas estrangeiras. M: Nos primeiros dias quando tu disseste que íamos ter 3 grupos de flautas, nós estávamos	D e D: nós tocávamos instrumentos. G: e cantávamos kimigayo. M: treinávamos a marcha, a música que tinha o pascoal, , treinávamos a tocar o metalofone e o xilofone, e a música do Sr. De Matosinhos, e o hino japonês. J.P.C. Xilopapel era um papel que tinha um xilofone e nós treinávamos para tocar. J.P.C.: Sim até foi bem, eu gosto. A: Gostei. M: foi bom trabalhar em conjunto. G: Aprendemos uma música tradicional portuguesa com xilofones. G: a professora começou a dividir os meninos em diversas partes nos xilofones e alguns meninos ficaram com instrumentos (percussão de altura indeterminada) e uma menina começou a tocar no bombo e foi assim que começamos a construir o nosso instrumental.
	Prática instrumental			

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
	Conteúdo	Tocar em grupo é muito lindo, gosto muito e para mim é uma felicidade. L: eu antes quando tinha as aulas de música não ficava muito concentrada porque à quinta-feira temos um dia muito enchido. Mas agora saio mais relaxada, já tenho um dia mais descontraído M: eu gosto neste ano porque temos abraçar a arte e no ano anterior não tínhamos. T: Neste conseguimos aprender mais canções, e conseguimos aprender coisas sobre Portugal, as canções tradicionais, os instrumentos. Eu acho é melhor. M: Aprendemos o kimigayo, o São João bonito e o pião das nicas. AC: kumbaya A: Dar inspiração uns aos outros por tocar em grupo e parece que somos um grupo de música a sério. Hélder: É trabalharmos juntos. Tiago B.: É... não sei como explicar. A F. É porque se não trabalharmos em equipa, por exemplo um a tocar quase ninguém ouve. E depois a pessoa que toca fica nervosa. Em conjunto tocamos melhor. H: Melhor porque ouvimos o som de todos, fica mais forte. AF.: Por exemplo quando uma pessoa não sabe a melodia temos outros para tocar. Sem os outros e se fosse só um a tocar e não sabia a melodia. AF. A minha mãe e o meu pai diziam que eu tinha de estudar o dó, de resto estava tudo bem. G: ah a minha mãe ajudava-me sempre e dizia que eu tinha de melhorar. Is: Quando eu tocava, o meu pai como também sabe flauta, ajudava-me. TB.: É que eu não estudava flauta em casa e os meus pais não diziam nada. H: A minha mãe falava que eu tocava muito bem.	sempre a falar e até quando estávamos a aprender as melodias nós estávamos sempre a falar. Só que agora já sabíamos que não nos podíamos portar mal e assim não temos muito tempo para aprender já estamos a melhorar. D.F. Treinávamos a flauta e começávamos com a escala de dóM. Depois aprendíamos notas novas. M C: No início da aula nós cantávamos o bom dia e depois escrevias um mini sumário do que nós íamos fazer na aula. Depois à medida que íamos fazendo tu ías acrescentando algumas coisas que nós como às vezes acabamos coisas que tínhamos a fazer, tu acrescentas coisas porque ainda temos mais tempo. D.F.: Aprendemos a karjalan Osa e dentro desta peça havia 3 partes (a flauta 1,2 e3), a flauta 1 era a mais difícil. D.F: Eu gostei, o que poderia melhorar era os guinchos e devíamos também treinar mais vezes em casa para os guinchos não acontecerem tantas vezes. D.F.: às vezes a flauta dá aqueles rês e dós muito agudos e depois às vezes uma pessoa sai dali com dores de ouvidos. D.F.: Eu decorei mais ou menos. A introdução que é mais pequena decorei logo. Depois a segunda parte decorei depois. E a primeira parte era mais difícil, mas eu decorei porque era uma sequência. F: é como uma pessoa não está a acompanhar ela olha para o colega do lado e consegue ir acompanhando. L O. Sim. Às vezes os meus pais até me mandavam ir para o quarto porque já não aguentavam a barulheira. C: Eu estudo em casa e uma vez eu estava a treinar uma música e não estava a conseguir decorá-la, depois eu disse ao pai que não estava a conseguir e o meu pai	G: Tudo, podemos aprender música juntos, aprendemos todos de uma vez, A: Aprender danças, eu gostei muito dessa parte, tocar mais instrumentos.
	Estudo em casa			

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			ajudou-me a decorar as notas e acabei por conseguir. L.C. Os meus pais diziam para ir para o quarto ou lá para fora para a varanda porque eles não gostam. Se eu tocar desafinado mandam-me logo lá para fora. D.S. A karjalan osa é uma música um bocado difícil de tocar na flauta porque há flautas que têm sons agudos, outros mais graves e têm que tocar todos em conjunto no tempo certo. Até que no início quando começamos a trabalhar havia muita gente que não conseguia porque não conseguia meter no tempo certo porque aquilo tem que ser mesmo no tempo exato e temos de trabalhar todos em conjunto.	
	Entreajuda	TG: Nós estudávamos flauta no recreio e depois quando chegávamos à aula sabíamos mais e estávamos mais à vontade.	D.F.: As vezes nós estamos ali no banco do recreio até nos pomos em cima, em cima do banco parece o palco- é essa a intenção-, e depois um ou dois meninos de cada grupo da Karjalan Osa ia para lá ensaiar um bocadinho. L.O. Da primeira vez que nós tocamos flauta no intervalo estivemos lá e estivemos a treinar e foi a vez que estudamos mais. D.S: Eu sempre que ia almoçar a casa levava a minha flauta ou porque demos uma música nova ou porque eu queria decorar rápido a música que era para na próxima aula já saber a música. Então eu mal chegava da casa da minha avó ia para o recreio treinar a música. Às vezes nós estávamos a jogar futebol e eu ia tocando a flauta sozinho e outras vezes juntava-me a uns amigos meus. D.S: Eu acho bom porque é uma maneira de aprendermos mais e de nos ajudarmos. LC. Uma vez toquei com o L. e mostramos à dona E. e ela disse que gostou.	
Apresentações públicas	Satisfação	C. O. Nós preparamo-nos no contentor e estivemos a ensaiar. Ensaíamos muito quando havia tempo, outra vez não funcionava melhor	G: nervosismo. R: Senti-me bem em tocar D.F. Eu participei e eram duas peças. Eu já tinha	D1: Foi giro. D: foi bom, mas não demorou muito tempo. Foi só um minuto. D: eu senti-me inspirado.

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
	Trabalho conjunto em	e quando foi a entrega dos diplomas correu muito bem. O que eu acho é que quando são ensaios não corre bem, quando é mesmo para apresentar corre bem. M: Eu acho que quando nós estamos em público nós gostamos mais de brincar do que fazer. Mas quando nós estamos a apresentar alguma coisa a algumas pessoas nós já nos comportamos e concentramos. Adoramos, adoramos apresentar. AC: Foi bom tocar com os nossos colegas em conjunto para muitas pessoas. Os pais foram lá e gostaram H: Foi muito bonita, eu gostei muito de tocar. Tocaram muito bem. Tinha muitas pessoas a ver-nos e os pais. A F.: Eu penso que todos tocaram bem, não ouvi ninguém a enganar-se por isso, sem ser o G que estava ao meu lado, mas o resto foram todos bem.	decorado a Karjalan Osa e só faltava o Pião das Nicas. Eu preparei-me a estudar em casa bastante. MC: Foi espetacular e giro. M J: Foi giro. N: Foi espetacular, mas eu tive um bocadinho de vergonha porque estavam lá muitas pessoas. D.F.: O nervosismo já não tenho assim muito. MC: Eu não tive nervosismo porque estava com os meus colegas e com eles é mais fácil. D.F. Se por exemplo só fosse um tocar, se ele desse um guincho toda a gente ouvia. Se fosse tocar num grupo e se der um guincho, não se nota assim tanto porque os outros estão a tocar bem. MC: Porque assim eles veem o que nós fazemos na escola e veem que nós estamos a dar o nosso melhor para apresentarmos. D.S: Eu gostei muito porque acho que toda a gente se esforçou para tocar a karjalan Osa, toda a gente tocou muito bem. Eu gostei muito do resultado final, se não é a melhor peça é uma das melhores que nós fizemos. L: Correu bem, esforçamo-nos e a karjalan osa era um bocado difícil mas conseguimos.	R: nós fomos todos arranjadinhos para a Câmara e com muita alegria e felicidade. M: E apresentamos a música do malhão, a muita gente, docentes, os nossos pais. J.P.C: bem, eu gostei muito. Foi uma diversão. MI: Gostei de tudo, do sítio da música.
Sr. do seu Nariz	Construção	L: Começa na Finlândia, eles tocaram flauta conosco, tinha a flauta 1, a flauta 2 e a flauta 3 e nós da turma D escrevemos a parte do guião sobre o Japão. O personagem principal foi da nossa turma, o narrador da turma deles, o personagem principal é o Pascoal, também temos o Vianna da Motta, os samurais, o imperador e a imperatriz que foram esses todos da nossa turma. E os da outra turma foi o Sibelius, T: Tínhamos de dizer as falas, para ver se dizíamos bem, se conseguiam decorar depressa. A.: e tínhamos que estar bem-comportados e também tínhamos que fazer bem.	M: Tu construístes o guião com várias ideias da turma D, da nossa turma que é a G, com ideias tuas e da turma J, juntaste tudo e fizeste o guião. E depois puseste o narrador a ler. R: A parte da finlândia, e depois o encontro do Sr. Pascoal com o Sibelius. G: e também encontraram os samurais. M: Também nessa parte dos bosques da Finlândia na peça karjalan Osen nós tocamos e depois apareceu o Sibelius. M: Até porque nós demos ideias e depois tu com essas ideias tu fizeste um guião espetacular. M: O bem foi a nossa concentração. O que poderia melhorar foi que	J.P.C: fizemos coisas para serem usadas por exemplo o kitt de emergência, comida, roupa, dinheiro, muitas coisas. M: A professora Andreia criou algumas partes da música, da letra.

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
Sr. do seu Nariz		CO. Também tínhamos que treinar as falas. Eu não fui, mas eu queria, mas não fui. Escolheram as pessoas que liam bem, que não encravavam e que liam como se fossem as personagens. M: Nós construímos a parte do Japão, a turma G construiu a parte da Finlândia e a turma J deu ideias para o início da viagem e tocou xilofones. A: Houve um trabalho de casa para nós pesquisarmos algo relacionado com o Japão para nós construirmos o projeto.	depois no fim a turma J tocou nos xilofones e nós viemos para trás. Começamos a tocar e alguns ainda estavam com a flauta na mão e acho que isso não correu bem. G: E também dançaram a marcha. D.F. Eram três turmas e havia 3 partes do texto: Portugal, Finlândia e Japão. Portugal foi criado pela turma J, a Finlândia foi construída por nós. E dentro disso nós demos ideias à professora Sara e depois construímos o texto completo. D.F.: No sarau correu tudo bem, o que podia melhorar não sei. Acho que não foi nada assim. D.F. os meus pais foram e a minha avó, disseram que estavam muito orgulhosos comigo. M C: Os meus pais também gostaram e eu queria voltar a participar se houver mais algum. K: No próximo voltamos a ir todos certo? M J: Os pais gostaram muito. I: Gostaram muito. K: os meus pais adoraram gostaram muito de participar.	
	Processo	L: Primeiro começamos por ver como é que ia começar, como é que eles iam lá chegar. Depois a professora Matilde foi escrevendo, fomos dando ideias, e depois nós fomos pensando em samurais que tinham a ver com o Japão. Eu dei a ideia do imperador e a sara da imperatriz. Fomos dando ideias para as falas dos samurais e a professora foi escrevendo e fizemos depois a parte do imperador. A imperatriz não disse nada, tinha de ficar ao lado dele. Depois acabamos por fazer aquela parte do discurso do imperador e aquela parte da música. Só que depois decidiste não por aquela parte da música no final.	F: Eu lembro-me que tu e a professora Sara disseram que iam escolher quem ainda não tinha sido personagem ou participado no sarau. D.S. Eu já disse isso. Que tu podias ter feito isto porque nós nos estávamos a empenhar melhor e as personagens podiam ser as pessoas que não tocavam tão bem. F: Eu acho que também tu já nas aulas dizias que nos empenhávamos mais a tocar, mas às vezes desleixávamos-nos um bocadinho	T: tivemos a ideia de fazer ficamos inspirados e continuamos. A: Com algumas ideias dos nossos colegas e nossas, conseguimos construir a história e a nossa professora Andreia construíram a letra.
Quarteto de cordas	Satisfação	C O. Eu gostei, aqueles senhores tinham habilidade para tocar. M: Também conhecemos um pouco mais dos instrumentos e várias músicas. L: Um dos senhores a brincar connosco disse “- o	M: Sim porque foi uma experiência musical também e para ver o Quarteto de Cordas. Eles fizeram perguntas, fizeram um jogo e foi uma experiência muito grande.	D: eu gostei de tudo. B: eu gostei mais de os ver tocar. D1: eu gostei de ver tocar o violino. G: o violoncelo. M: gostamos muito, eles tocam muito bem.

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
	Conhecimento	meu instrumento é o melhor”, o que tinha o baixo. C O. Eu também gostava de ter aquela habilidade de tocar, de apresentar, mas pode ser uma boa recordação e acho feliz porque é importante. T. Aprendi duas músicas: o galope e a outra não sei. E também aprendemos que o arco para tocar nas cordas é feito de crina de cavalo. A: Sim para aprendermos mais um bocado. Saber como é que é tocar num instrumento. A: Quando formos grandes é uma inspiração para nós sermos como eles. TB. É para nós conhecermos os diferentes instrumentos e para saber de que é feito o arco.	G Eu sei quais foram os instrumentos do Quarteto de Cordas. Dois violinos, viola de arco e um violoncelo. M: eles no fim também deixaram quem quisesse ter assinaturas deles todos. . G: Eu antes quando via um quarteto de cordas pensava que eram os bombeiros. D.F.: Gostei do quarteto ter cá vindo... MJ: Porque o Quarteto de Cordas de Matosinhos é internacionalmente conhecido. D.F.: É importante para ver o Quarteto de cordas a atuar ao vivo. LN. Eu acho que foi divertido , o sr que tocava violoncelo ele acho que ele sentia mesmo a música. Ele estava sempre a abanar a cabeça, eu acho que ele sentia mesmo a música. D S. Eu acho que é importante que essas pessoas que sabem tocar que são profissionais possam vir aqui à escola para inspirar pessoas a tocarem outros instrumentos, para a música e para quererem ser como eles e para mostrar a música a outras pessoas.	R: eles apresentaram as músicas, foi bonito. M: Aprendemos como são os violinos e os outros instrumentos. A: que aquela coisinha que eles tinham nos arcos era uma crina de cavalo. G: eu aprendi que havia a viola, e vi alguém a tocar viola que nunca tinha visto. M I : Aprendi como é que se identificava o dó. T: Aprendi que a música é muito importante.
	Interação			
Apresentações públicas	Satisfação	CO.: Eu gostei de tocar flauta, a minha mãe adorou, o meu pai não pôde ir porque estava a trabalhar, gostei muito mas só podia ter corrido melhor o burburinho de estarem a falar. E dois alunos estarem a brincar. A. Porque nós tivemos um sarau melhor do que o do ano passado e acho que as canções foram mais bonitas neste ano. Nós poderíamos ter o abraçar a arte desde o segundo ano até ao final do quarto ano, acho que é muito bom. M: O que correu menos é que quando nós estávamos para entrar estava muito barulho.	M. Correu bem. O que não correu muito bem foi às vezes nas flautas houve meninos que se viraram para trás a reclamar. R: O que eu acho que não correu bem foi o microfone cair no chão.	J.P.C: Fizemos a marcha, tocamos xilofone. Fizemos aquela coisa dos arcos. M: Apresentamos na escola amarela , às professoras, pais e adolescentes, e também alguns adolescentes apresentaram outras coisas. Nós apresentamos uma dança da marcha , que foi antes do dia do sr. de Matosinhos. G: a marcha de Lisboa, cantamos, tocamos, apresentamos para os pais. A: só que numa parte correu mal porque caiu o microfone.
		CO: Para mim mudou a minha vida porque também os outros devem ter gostado e aprendido. Mas eu gostei e o que mudou é que já não temos de visitar Portugal. C O. Aprendemos mais músicas, se fosse só contigo	M: Trouxe alegria, trouxe mais experiências para os alunos que andam na música. G: Conhecemos os instrumentos tradicionais portugueses e os de corda que não conhecíamos.	D: Por que o abraçar a arte é o teatro da nossa escola inteira. T: Porque quase toda a escola gosta do abraçar a arte e do que nós fazemos. R: Alegria para fazer os nossos trabalhos.
Abraçar a Arte	Mudança			

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
Abraçar a Arte	Qualidade de ensino	não tínhamos muito tempo. E assim com a professora Matilde já temos tempo, ela ajuda-nos e tu também ajudas a ensaiar as músicas. A: Temos mais tempo para ensaiar as músicas. A: Seria uma escola musical, com profissionais a tocar instrumentos que eram instrumentos que não se tocava há algum tempo. TG: Trouxe duas professoras a trabalhar na mesma aula AF.: É que nós quando estávamos a jogar futebol nós cantávamos as músicas do abraçar a arte e até inventávamos músicas.	F: O projeto abraçar a arte foi criativo e eu não sei como é que as professoras conseguem arranjar tanta criatividade para nós, fazer projetos, arranjar músicos profissionais. DS3: Para a nossa escola trouxe muita coisa de novo porque a nossa escola é uma escola que funcionava bem é uma escola normal. Mas com este projeto a nossa escola começa a ficar cada vez melhor porque nós podemos aprender mais de tudo o que está à nossa volta e se nós pensarmos bem até é uma maneira de estudar português, matemática e estudo do meio, porque a música inclui tudo. Eu acho que é muito bom. D.S.4: É uma escola que não é má, mas também não é uma escola que era tão boa como está agora porque a escola sempre funcionou bem. Sempre teve bons professores, sempre teve alunos que saíram com sucesso e depois também era uma escola divertida. Mas eu acho que com o projeto abraçar a arte tudo ficou melhor. F: No início a escola era como as outras, normal, mas as escolas vão evoluindo mas com o projeto abraçar a arte ficou muito melhor.	A: eu gostei mais este ano por causa da dança, porque tocamos, aprendemos a tocar mais instrumentos e estávamos a aprender mais músicas. A: Ouvimos os meninos do 3º ano a tocar flauta. G: mais diversão, somos mais felizes. M: É que trabalhamos juntos com os 3ºs anos e cantamos juntos, dançamos e inventamos umas pequeninas partes das músicas. J.P.C: Gostei mais neste ano porque é giro trabalhar em conjunto e gosto muito de trabalhar em conjunto. J.P.C: com a minha turma e com as professoras. J.P.C: das canções que fiz até agora até que são giras.
		A F.: Se fossemos todos a tocar acho que podíamos fazer uma grande banda. AF.: Porque se nós só aprendemos português, matemática e estudo do meio, A.F.Quando nós formos adultos , estava lá um senhor e perguntava assim:”- Tu queres cantar para mim?” e depois eu dizia que não sabia cantar e tocar. Se não aprendermos quando somos crianças, não vamos saber quando formos adultos. L: É muito divertido, como eu já disse há bocado, eu queria continuar até ao final do 4º ano e se fosse possível eu queria continuar mais e mais.	G: estamos mais habituados a ver-te. Agora todas as segunda e sextas temos mais aulas. G: Às vezes até temos mais vezes com os ensaios. M: É não estar sempre nas aulas e aprendermos mais sobre música. R: e saber mais flauta. D.F. a existência deste projeto e foi bom para mim para conhecermos, os instrumentos de Portugal, as danças, os cantos. D.F. Foi aprender flauta, começar a aprender o compasso quaternário, saber as notas, também foi começar a fazer os testes de avaliação MC: Seria muita música e alegria porque nós também estamos a	

Tema	Código	Dado		
		Turma D	Turma G	Turma J
			aprender muitas coisas novas. Músicas interessantes e giras para a nossa aprendizagem melhorar. K: Seria bom, mas só que por outro lado também não era bom porque se nós tivéssemos muita música a escola inteira ia só treinar música todos os dias. MJ: Seria muita música e divertido porque todos gostam do projeto abraçar a arte. M C: Eu bem, sem música não tínhamos a felicidade que temos com o abraçar a arte. Mas com a música temos mais alegria do que sem. D.F. Sem abraçar a arte a escola ninguém tocava flauta a escola . Também que sem o abraçar a arte em vez de aprendermos flauta era matéria atrás de matéria e podemos ainda divertir-nos um bocadinho com flauta. MJ: A escola sem abraçar a arte seria sem felicidade. Não teríamos a felicidade que temos com o projeto. L O. Eu gostava que o projeto abraçar a arte continuasse porque eu acho que é muito divertido e aprendemos muitas coisas novas. F: Eu queria falar sobre o concurso de flautas de bisel, quando nós fizemos o concurso aqui da escola . Eu acho que os júris escolheram bem o L e a S. Eles não sentiram vergonha e tocaram bem. D.S. Eu queria dizer que era para tu tentares vir aqui se conseguisses porque nós gostamos muito deste projeto e conseguimos ver que tu te esforças muito para nos ajudares.	

Anexo 21: Avaliação final- entrevistas aos encarregados de educação

Grelha de análise temática

Entrevistas semiestruturadas da avaliação final- Encarregados de Educação

Tema	Código	Dado			
		Francisco	Telma	Joana	Ana
Música no 1º Ciclo	Desconhecimento	F1 “Eu não tinha noção de que a Professora Sara lecionava expressão musical”. F2 “Eu não tinha conhecimento que fazia parte do currículo...” F3 “Por acaso, acho que foi na segunda feira ou na terça feira, quando foi a avaliação do D., depois estive a olhar para a ficha de avaliação... os vários itens... tenho uma vaga ideia de ver lá algo relacionado com expressão artística...”	T1 “Não tinha mínima ideia que avaliasse essa componente”. T2 “o currículo já é tão vasto, não é... e os professores têm que dar tantas matérias... isso é que eu acho que é muito e é muita coisa.”	J1 “A professora, mesmo? Não, não tinha noção...nenhuma..”	A1 “Não tenho conhecimento.”
	Preponderante	F4 “Vou ser mesmo muito sincero, eu não... acho a música muito importante... agora, não creio que seja a disciplina mais importante na educação de uma criança. Agora, não sou contra a educação musical na escola, muito pelo contrário” F5 “E, neste caso, o D. participou neste projeto e, portanto, participou com o nosso inteiro consentimento e aprovação. Embora eu considere que haja disciplinas mais importantes.” F6 “Porque depois, mais tarde, na vida e no futuro deles...(...) é assim, eu acho que nem todos vamos ser músicos... E por isso julgo que é super importante a matemática, as línguas... dou muito mais importância a esse tipo de temas do que propriamente à música.”	T3 “Acho que era mais importante os alunos aprenderem outras, coisas e não só o conhecimento... quando eu digo conhecimento, quer dizer, o currículo em si, o programa em si... “não é só no primeiro ciclo, que tenho essa noção, mas também depois, no segundo, no terceiro e acho que os professores também não têm muito tempo para estar com os alunos... sei lá, a fazer outras coisas, até... eu lembro-me, por exemplo, nas biológicas, sei que alunos meus que foram ao Parque de Serralves e não sabiam distinguir um pinheiro de um carvalho”.		

Tema	Código	Dado			
		Francisco	Telma	Joana	Ana
Escola	Família	F7“a funcionária que está à porta da escola conhece-os a todos pelo nome... são 170... para mim são muitos, não sei se para ela são muitos ou não, mas 170 nomes, 170 caras para associar o nome não deve ser fácil, portanto, penso que esta escola é uma pequena família para eles”			
	Cooperação	“com a associação de pais a relação é boa, não temos razão de queixa, ou seja, sempre que pretendemos falar com a professora Luz, que é a diretora da escola, temos sempre a porta aberta a falar com ela, assim como ela quando deseja falar connosco”.			
	Ausência do brincar		T2 “Porque... eu já acho que a atividade escolar, em si, é demasiado pesada. Eu continuo a achar que deveria ser só de manhã ou só de tarde, porque acho que eles passam aqui demasiado tempo. Vamos ser realistas, eles saem daqui às 17:30h. Mesmo que vamos a algum lado, depois chegam a casa comem, tomam banho, vão para a cama. Porque eles têm que dormir, não é? Olho para a minha filha e vejo que ela necessita de brincar e que ela tem oito anos, e que já se passaram três anos desde que começou na escola, e que o brincar fica sempre para trás. E nós exigimos muito.”		
AEC pré-intervenção	Ocupação	F8“Por isso, para nós pais achamos muito importantes essas AEC porque	T3 “pronto, sabia que eles tinham música, portanto, com a AEC, mas	J1 “Não achava que era fundamental...”	A1 “Ora bem, participam em certas festas que eu acho muito bem, não é?”
	Afastamento				

Tema	Código	Dado			
		Francisco	Telma	Joana	Ana
	Festas	preenchem também o dia letivo da criança , senão a criança fica com aqueles intervalos a meio do dia “ ; “ bastante importante e que se complementa com o que é dado pela professora titular”, Acho que se complementam” F9“Faltas dos professores e não há substituição” , F10“como pai, também não me recorde de o meu filho se ter queixado”	não sei... pronto, se calhar um bocadinho limitativo, uma vez que era só uma vez por semana, não é? Portanto.. mas não tenho assim ideia... grande ideia sobre isso”		
Ensino Em Parceria	Articulação	F11“O que eu percebi pelo projeto é que, neste ano letivo, a escola deu muita importância à expressão musical. Depois, percebeu-se, lá está, aquando do Sarau, foi este projeto que foi apresentado lá.”	T4 “Eu acho que há muito a ganhar, não é? Pelas experiências, por... eu pelo menos gosto de trabalhar em grupo, mas, lá está, é preciso também haver assim uma certa ligação entre os professores que estão a trabalhar esse projeto e haver sintonia”	J2 “Vi que, realmente, houve um trabalho em conjunto e o cuidado, também, de mandarem informações para casa e com a I, sempre a falar...”	A2 “com a professora Andreia em relação ao ano anterior, a professora Andreia acho que tem evoluído bastante com a professora, acho que é mais um incentivo para os miúdos, e fazem mais coisas interessantes”
		F12“também faz que haja uma ligação maior entre pais e os filhos. Eu aí confesso, que não sou tão presente (...)”	T5 “Não me transmite, mas se ele... mas canta imenso... toca flauta imensas vezes, portanto, se faz parte do trabalho de casa... faz parte, pronto”	J3 “Vianna da Motta lembro-me, perfeitamente, de termos andando a pesquisar e a saber e ajudá-la com isso. E ela ficou muito entusiasmada... Até porque eles aprendem mais, não é?”	A3 “Não me recorde”
	Avaliação	F13“ não tenho conhecimento; “	T6 “Sobre os testes marcados, não, para ser sincera. Sabia que havia os testes, mas não sei...”	J4 “Eu sei que foram feitos testes, agora não sei se foram... Eu não sabia se era em conjunto, não é?”	A4 “Não me recorde”
	Prática instrumental	F14“percebi em relação à flauta, é que a partir de um determinado momento, eu comecei a ouvir o meu filho a tocar muitas vezes flauta em casa . Mais vezes flauta do que piano [e estuda numa escola de música].”	T7 “maior envolvimento”	Não resposta	A5 “Como eu já disse foi mais o que fizeram para os miúdos, foi interessante, e não sei acho que não houve assim muito mais.
AEC pós-intervenção	Envolvimento	F15“ por isso, começou a ensaiar, julgo, umas semanas			
	Interessante				

Tema	Código	Dado			
		Francisco	Telma	Joana	Ana
		antes da apresentação que eles foram fazer na Câmara de Matosinhos, na altura da entrega dos diplomas... e confesso que, a certa altura, já estava farto de ouvir determinadas músicas, porque era durante 1h ou 2h, à vontade, seguidas..."			
Apresentações públicas	Satisfação	F16 Sarau "penso que as pessoas também gostaram... no final foi bastante aplaudida... que teve várias coisas, teve a parte instrumental, teve a parte também de canto, teve a parte do conto da história... e foi tudo bastante interessante. E acho que demonstra que houve trabalho durante o ano... porque, por exemplo, a apresentação do Sarau, acho que não é uma coisa que se faça assim de um dia para o outro."	T8 Sarau: "esta apresentação que houve, que eu acho que foi um espetáculo mesmo, quase profissional... e por isso acho que correu bem." T9 Diplomas:" Acho que os miúdos gostaram e sentiram-se assim, valorizados, não é, pelo trabalho que desenvolveram na escola". "salutar mostrar aos pais o que fez na escola, envolvimento dos pais"	J5 Diplomas: "Vi, ela foi tocar flauta e gostou imenso. Gostei e os meninos, como ficam sempre muito contentes, acho que é uma boa iniciativa e também integram um bocadinho com o Agrupamento."	A6 Sarau : "Eu acho que correu tudo muito bem, para miúdos da idade deles assim desinibidos, eu acho que correu muito bem, eu gostei muito. Como já disse aquilo que se passou este ano, naquilo que eu pude eu participei, fui ver, e gostei muito, agora depende muito do horário e dessas coisas todas." Diplomas "não estive".
	Impacto organizacional	F17 "E depois, é importante para as crianças, sendo mais novas ou mais velhas, porque também é uma forma de as deixar mais à vontade... porque no futuro, consoante o que eles vão fazer, podem ter que se dirigir para multidões". F18 "ao nível da entrega dos diplomas e depois no Sarau, não só a participação da nossa escola, mas de todas as escolas do Agrupamento, é importante porque mostra um pouco do que o agrupamento foi fazendo ao longo do ano, não só na aprendizagem normal que tem dentro das várias disciplinas que compõe os anos, mas também da parte mais lúdica."			

Tema	Código	Dado			
		Francisco	Telma	Joana	Ana
Concurso Flauta de bisel de Matosinhos	Orgulho		T10 “acho que eles irem a um concurso, entre aspas, ou uma competição e mostrar à comunidade, eu acho que faz com que os alunos tenham mais interesse e trabalhem para um objetivo e ficou em terceiro lugar, ele ficou todo feliz e acho que é uma experiência que deve continuar, porque os miúdos, quando trabalham com um objetivo, trabalham muito melhor”		
Concerto Quarteto de Cordas	Democratização	F19“Para as crianças, acho que é uma oportunidade de ver músicos profissionais a atuarem... principalmente para aquelas que estão na AEC de música ou até que, fora daqui, estão a estudar música, penso que é uma forma de as incentivar ainda mais a quererem aprender mais e até um dia pensarem que podem ser um profissional do mundo da música.	T11 “Para a escola, acho que é muito importante porque a escola consegue envolver os miúdos e interessar os miúdos de uma forma diferente, porque é difícil levá-los todos a um concerto e levá-los todos para qualquer local onde possam assistir a um concerto. Trazer à escola eu acho que foi positivo, porque os miúdos tiveram um contacto”	J6 “Considera importante “terem contacto com outras pessoas, adultas e que percebiam, acho que sim.”	A7 “é importante. Ainda para mais a nível de música, para eles terem mais gosto para a música.”
	Envolvimento	F20 Para a escola também é importante porque, além de ter proporcionado às crianças a vinda do Quarteto, também proporcionou aos pais. Embora não fosse num horário fácil para todos”			
Abraçar a Arte	Interessante	F21“imagino que foi uma experiência também muito interessante existir, então, os dois professores a participarem na educação dos alunos... penso que esse terá sido, talvez, o fator mais importante... via-se que a crianças gostaram e, portanto, se gostaram, é porque devem ter tirado partido disso... penso	T12 “ eu acho que mudou tudo. Acho uma envolvimento muito maior por parte dos professores, não é...se conseguiram... conseguiram fazer este projeto e conseguiram desenvolver este projeto...”		

Tema	Código	Dado			
		Francisco	Telma	Joana	Ana
		que deve ter sido isso o fator mais importante.”			
	Reedição	F22“os encarregados de educação não os teriam levado, na altura da entrega dos diplomas à Câmara de Matosinhos, não teriam permitido que eles participassem se calhar no Sarau, como participaram...” “julgo que a maioria das crianças tenha... a partir do momento que visualizou o que poderia ser, também a partir daí fez com que o projeto fosse avançando, fosse avançando e fosse também um projeto deles e para eles.” “Se o projeto correu tão bem este ano letivo, eu não vejo motivo para que ele não possa continuar a existir no próximo ano letivo. Não digo que seja para todas as turmas, mas para duas, três, quatro turmas, se calhar, acho que não faz mal nenhum. Para mim, o mais importante é que o projeto tenha sido importante e que tenha gerado uma mais-valia para a educação das crianças.”” F23 A AEC de música ou a música teve um particular destaque neste último ano letivo... agora, o projeto Abraçar a Arte, teve muita influência nisso.”			
Abraçar a Arte	Abrangente Profundo	F24 “ensino em parceria,” abrangente “,” “profundo”			
	Reedição	F25 Sim	Sim	Sim	Sim
	Replicar	F 26“Sim, desde que haja vontade das pessoas envolvidas, penso que sim... costuma-se dizer que havendo vontade tudo se faz.”			
Abraçar a Arte versus Coro Infantil Casa da Música	Distinto	F27 “não me apercebi que houvesse mais alguma coisa, era só a técnica do canto ... enquanto que o Abraçar a Música julgo que é mais completo, não é só ir para lá cantar, é... imagino eu, além de ter tido aprendizagem também em sala, juntamente com a professora titular, julgo... F28 a diferença julgo que é essa, embora sejam projetos relacionados com a área da música, o do coro era muito específico apenas para o canto e mais nada, pronto... F29 e depois tinha no final o objetivo de			

Tema	Código	Dado			
		Francisco	Telma	Joana	Ana
		querer seleccionar algumas crianças para fazerem parte do coro da Casa da Música... era diferente...” F30 “Este penso que é algo mais abrangente porque, além de haver então a tal participação conjunta, dois professores a lecionar na sala de aula para a mesma turma, torna-o completamente diferente do outro. O da casa da Música basicamente era ensiná-los a cantar. Este não, além de ensiná-los a cantar ou a tocar era muito mais abrangente, mais profundo. Nesse aspeto sim, eram diferentes.”			

Anexo 22: Avaliação final- entrevista à coordenadora de escola

Entrevista semiestruturada da avaliação final- Coordenadora de Escola

Grelha de análise temática

Tema	Código	Dado
Música no 1º Ciclo	Formar	L1 Porque para mim, um professor não pode ser alguém... porque nós estamos a lidar, estamos a trabalhar com crianças, com pessoas, estamos a tentar proporcionar aprendizagens para a vida. Que eles sejam depois capazes de resolver problemas futuramente. L2 Quer dizer, não se pode confinar a dar um programa, a cumprir um programa porque estamos a formar pessoas. Eu vejo assim, eu vejo, o professor forma pessoas. Não dá... não debita. E se for só isso, para mim não é um professor. É um técnico, é alguém que vem cumprir aquela função. Para mim, o professor é mais. L3 Porque, para mim, no primeiro ciclo há sempre uma relação que se estabelece e nós somos pessoas. Agora, as pessoas têm os seus feitos, têm as suas vidas e podemos fazer isso de muita forma. E um professor dentro da sala de aula pode cumprir exatamente o horário e conseguir fazer isso. L8 Considero essencial a música no desenvolvimento integral da pessoa. E neste caso, na escola, faz sentido que seja proporcionada a música. L7 Neste contexto, nesta altura, percebe-se do Ministério querem mesmo que as escolas se organizem e que contribuam. O que tem que se perceber é que as pessoas do terreno são pessoas, também, que conhecem o terreno e que pensam e que têm conhecimento, têm experiência.
	Incumprimento	L4 Quer dizer, parece que, realmente, nós não estamos aqui só para dar conteúdos de Matemática, Português. Mas ao mesmo tempo, há Despachos que nos dizem que é aquilo que a gente tem que fazer. Há aqui umas contradições que nós professores nem sempre conseguimos responder da melhor forma e depois o que é que vem ao de cima? O profissional que nós somos, a formação que nós tivemos inicial. L5 O professor primário é generalista e conseguia fazer a gestão do currículo e perceber o que era melhor para aquele grupo, para aqueles alunos. O Ministério vem nos dizer que sim, que nós temos que fazer isso, mas ao mesmo tempo, põe-nos tão compartimentados com tanta coisa, que o que é que a gente faz? O que é que responde? Com metas, com taxas e são as percentagens e as retenções, não pode haver retenções. L6 Estatísticas porque este mundo vive de estatísticas e os números interpretam-se como se quer e como se deseja. O que o professor começa a perceber é, quais são os números que me vão favorecer. Infelizmente... eu acho... não sei se será tão consciente... nalguns casos até será e noutros, pelas conversas informais, etc., que se vai tendo, as pessoas vão respirando isto e vão percebendo que, se calhar, o melhor é fazer mesmo isso, é encontrar os números que me vão dar menos trabalho. L9 O currículo do primeiro ciclo tem a componente de Expressão Musical. Contudo, percebemos que nem sempre os professores se sentem mais preparados, ou mais bem preparados, para poderem lecionar essa disciplina. L10 Tem a ver com a nossa formação inicial, não é? Nós, na nossa formação inicial, nós temos várias disciplinas, somos generalistas, não temos uma especialização em nenhuma delas, damos Português, Matemática, Estudo do Meio. Depois também tem a ver um bocadinho com o nosso perfil pessoal, com o nosso desenvolvimento pessoal, aquilo a que estivemos expostos. L11 Agora, a AEC é uma coisa e o letivo é outra, para mim é distinta.
	Qualidade	L12 De certa forma a AEC de música vem colmatar essa falha dos professores do primeiro ciclo. Os professores do primeiro ciclo, ao se aperceber que há ensino da música na AEC, também começam a perceber que, se calhar, não era preciso, dedicarem-se tanto e aplicarem-se a explorar mais essa área. L13 O que vem a acontecer é que a AEC, de certa forma, vem fazer aquilo que, no tempo regular, deveria ser feito. E se calhar não deveria ser assim, porque a AEC é Atividade de Enriquecimento Curricular, portanto, é uma atividade. Estão muito escolarizadas, quer dizer, têm quase um programa para ser cumprido e as crianças já têm muito tempo letivo, o primeiro ciclo já tem uma carga letiva muito grande. L14 As AEC seria uma forma mais lúdica, uma abordagem mais cultural às coisas, de formação complementar, mas apercebo-me é que os professores deixaram de também dar a música e a desculpa é que existem as AEC.
	Aferição	L15 Agora, não sei, não faço ideia dos resultados e não faço ideia, confesso, do que os professores vão fazer com isso. É muito grave eu dizer isto, eu sei, mas... L16 Agora, se o Ministério queria perceber se se trabalha as expressões no primeiro ciclo, possivelmente os resultados que vai ter não vão ser aqueles que... os meninos colaboraram, tiveram a pontuação máxima, mas quer na música, quer na educação física, na atividade desportiva, quer na plástica... e eu sou sincera, eu depreendo que tem mesmo a ver com o investimento, mas é nas AEC. É o resultado do trabalho que é realizado nas atividades de enriquecimento curricular... e aí, se calhar, os resultados que o Ministério pretende... pretendia ler, não, é se era.

Tema	Código	Dado
AEC pré-intervenção	Constrangimentos	L17 Eu sempre defendi AEC, nunca me incomodou a questão da flexibilização, que é uma das questões que as pessoas também se queixam, querem ter aquele horário. L18 E o que me preocupa é o facto de ser muita hora na escola e depois ser aquela situação de professor de um lado, AEC do outro. Acho que era de tentar articular, juntar, aproveitar o facto de termos especialistas cá na escola e isso é que acho que não está a acontecer. L19 Ninguém tem tempo. Aliás, nesta sociedade ninguém tem tempo para nada. E na escola, e concretamente no primeiro ciclo, os professores têm uma carga letiva grande, com muitas horas com meninos. L20 E os professores das AEC também praticamente não são professores, são técnicos, é gente que está mal paga. Tinham que encontrar momentos para se encontrar, planificar e não é justo pedir isso assim também. Isso existe de uma forma mais informal, o que não leva a uma articulação tão profícua, fica mais pela rama, quando se poderia explorar, não é? Porque, quer os meninos, quer a escola, quer o profissional, ele próprio, podia crescer, não é, se o fosse possível. Mas também temos que perceber que somos gente com família. Não é?
	Articulação	L21 Não, o Despacho diz que é o professor titular de turma que é o supervisor e isso é muito bem..., muito lindo de estar escrito, mas depois é preciso criar condições para que isso se faça e o que se subentende é que a supervisão é feita no tempo não letivo do professor, isso vai levar a que os professores estejam aqui até as 8h da noite e depois os professores das AEC também, coitados têm mais que uma escola, portanto, conseguir encontrar-se com tantas pessoas é muito difícil.
	Cisão	L22 Acaba por ser uma coisa informal e isso tem muito valor, só porque não há uma reunião e uma ata, não é por aí. L23 É mesmo o tempo e a disponibilidade às vezes, até mental e emocional, porque a pessoa está desgastada L24 Depois, o que se passa, que é uma coisa que eu também não concordo que é, festinhas em que os professores vão recorrer a ajuda e aí então já se consegue articular alguma coisinha, “tu ensinas-me isto, tu ensaías aquilo, tu fazes aquilo?” L25 O ideal era quer o professor titular ou o professor AEC estarem, ou no tempo letivo, ou no tempo da AEC, estarem juntos a fazer.
Escola	Bom	L26 Aos pais, quando cá vêm visitar, às vezes, normalmente, digo é que tem um grupo docente interessado, trabalhador, disponível. As assistentes operacionais também procuram se envolver sempre com os meninos, com as atividades. Digo que são meninos educados, de uma forma geral, colaboradores, que não temos problemas com eles. Os pais também colaboram, sempre que solicitados.
Abraçar a Arte	Oportunidade	L27 Inicialmente foi muito bem estruturado no arranque, em termos de apresentação à Senhora Diretora. Porque fazia todo o sentido que fosse aprovado em Conselho Pedagógico. Depois as coisas, quando estavam para ser implementadas, apareceu outro projeto que podia inquirir um bocadinho aqui o trabalho deste projeto, mas depois conseguiu-se. Eu acho que, apesar de tanto sofrimento, foi preciso dar algumas voltas e reformular muitas questões, nomeadamente deste projeto... eu acho que se encontrou porque havia vontade para... eu acho que... eu acho que as pessoas queriam, que elas concretizassem... L28 Eu percebi que era mais uma oportunidade, por aquilo que eu valorizo a música, não é? A Senhora Diretora, também me pareceu que ela também sente esta preocupação. Ela também tem esta preocupação, que os professores do primeiro ciclo não trabalham as expressões como poderiam e deveriam trabalhar. E depois os colegas também estavam abertos, disponíveis. Não, não houve aqui resistência, de maneira nenhuma. L29 Sim, eu aproveitei esse processo. Aliás, eu queria. Eu quando quero uma coisa eu vou andando. Vou seguindo porque achei que era uma boa experiência pedagógica para esta escola.
	Turma J	L30 É, o segundo ano, eu considero o grupo do segundo ano um grupo difícil, em termos de disciplina, comportamento até de colaborarem, se entregarem às coisas. Parece que são meninos que não estão motivados para. E depois o nível, parece que em termos de envolvimento com a escola é mais baixo. L31 Mas depois, eu acho que aconteceu mesmo isso, eles engataram e colaboraram e aderiram muito bem depois a todas as propostas.
	Turma D	L32 O 3º, turma D, também é um bocadinho diferente. Também foi um grupo que inicialmente começou com 20 meninos, depois foram sendo integrados outros meninos que vieram de fora, o que também mexeu um bocadinho com a dinâmica de turma. Também foi um grupo que não teve sempre o mesmo professor titular de turma, mudou também o professor titular de turma. Tem lá meninos com vidas mais complicadas, porque os pais têm vidas complicadas e acaba sempre por se refletir.
	Turma G	L33 O outro grupo, a turma G, mais certinho, também teve sempre o mesmo professor titular de turma. Penso que também tem a ver com isso, com a forma

Abraçar a Arte		como as coisas arrancam, e depois se há continuidade dos hábitos adquiridos ou não. O que não quer dizer que eles não funcionem, agora, há mudanças e os meninos às vezes nesta idade têm que ter tempo para se readaptar e ajustar. Alguns parece que nunca mais se ajustam.
	Oportunidade	L34 O que eu estou sempre à espera é que os miúdos aproveitem. (Risos) que os miúdos cresçam. L35 Eu, para mim, o mais importante neste projeto é a oportunidade que se dá aos alunos de eles experimentarem e de eles crescerem e num processo de experimentar. L36 Eles podem intervir um bocadinho mais porque não está decidido logo à cabeça que vai ser isto, isto, isto e isto que se vai trabalhar, não é? E por isso, eu neste caso, o que eu queria mesmo era que eles passassem por esta experiência.
	Curriculo	L37 É mais um sentir, perceber. E é a oportunidade, assim, de o professor titular de turma, que não se sente tão capaz, conseguir dar, trabalhar, numa área que não se sente tão capaz, com especialistas. E os miúdos terem, na altura certa, aquilo que deve ter, porque se em termos das aulas de AEC, nestas turmas que tinham o projeto se eram muito diferentes a mim pareceram que sim. L38 Traz essa mais-valia, a oportunidade de, realmente, separar as coisas. L39 Quer seja AEC, quer seja curricular, tem que haver objetivos, porque as pessoas têm que realizar as atividades com objetivos. Agora, não serem tão presos a um currículo. L40 Mas aqui como também era um projeto e que, a dada altura, este projeto também serviu para a própria escola mostrar, também, de outra forma o trabalho que faz este projeto também serviu um bocadinho para estes meninos saírem, para estes meninos se mostrarem. L41 No outro momento da coadjuvação, havia oportunidade para escolarizar... pronto, é para ser mesmo currículo.
Ensino em Parceria	Sucesso	L42 A impressão que eu tenho é que as coisas correram bem, que conseguiram realizar, até, atividades que, à partida, não sabiam se realizariam. Mas dá-me ideia que houve sucesso e que conseguiram.
	Diálogo	L43 Parece que não conseguiram encontrar aquele ponto mesmo de colaboração e diálogo para. Mas também acho que o projeto não decorreu o tempo suficiente para as próprias pessoas se encontrarem. L44 Porque estas coisas de coadjuvação, de colaboração precisam de tempo. Porque as pessoas têm que se dar a conhecer e os saberes e as experiências têm que ser partilhadas, mas é ao momento que acontecem as coisas e que aparecem os problemas. Para mim, não houve tempo suficiente para que isso acontecesse.
	Oportunidades	L45 Mudanças houve. Mais que não seja, o tipo de trabalho que foi possível realizar, se não houvesse a coadjuvação, ficaria muito aquém, certamente. O produto que eles conseguiram realizar não seria o mesmo, porque houve um investimento dos professores titular de turma, do professor de música e mais que não seja, mais tempo para trabalhar.
	Autoridade	L46 No projeto há sempre alguém que é o motor e aqui também ficou a cargo da professora da AEC, professora de música. Foi ela que levou o motor, foi ela que conduziu um bocadinho porque isto não surgiu da necessidade, da ideia do grupo docente, da escola. L47 Mas é necessário sempre, haver alguém que conduza a ação e que também marque, entre aspas, os tempos e a forma como as coisas devem andar e devem ser avaliadas. Eu acho que correu bem.
	Constrangimento	L48 Apesar de alguns constrangimentos, pronto, alguma dificuldade dos professores titulares de turma, às vezes, se envolverem da melhor forma em termos de contributo. L49 Mas, também tem a ver com a falta de experiência, também que tinham, nessa área. L50 Cada um colaborou dentro daquilo que conseguia e possivelmente, se o projeto continuasse, de certeza absoluta que iriam colaborar de outra forma. Mas, atendendo ao que se realizou, ao que se fez, às circunstâncias que tiveram, eu acho que houve.
	Fundamento	L51 Neste contexto, nesta altura, não acho que seja difícil. Porque, lá está, ao mesmo tempo, percebe-se do Ministério que querem mesmo que as escolas se organizem e que contribuam. L52 As pessoas do terreno são pessoas, também, que conhecem o terreno e que pensam e que têm conhecimento, têm experiência, não é? E faz sentido que essas pessoas também tomem decisões como avançar com um projeto deste nível. Agora, o que é preciso é sustentar e explicar muito bem e não é fazer por fazer. E um projeto destes não é, de maneira nenhuma não acho, que seja difícil de fundamentar.
Abraçar a Arte	Articulação Vertical	L53 Para a escola, acho que enriqueceu, mais uma oferta que a escola teve este ano e valorizou a escola. Os alunos, é lógico que são os que ganham sempre mais para mim são sempre eles. E do Agrupamento também. Saímos todos a ganhar. L54 Foi um projeto do Agrupamento, mais que não seja, foi aprovado em Conselho Pedagógico, foi validado pela Senhora Diretora do conselho pedagógico. Da escola, também, das pessoas, mas como participantes e não como coautoras.
	Articulação I	L55 Para mim é essencial que o professor titular de turma articule com o professor da AEC. E aqui há mais razões para se encontrarem. Têm a coadjuvação, têm que

		planear, têm que trabalhar nesse sentido e isso aí resolve. Facilita imenso, porque de certa forma as pessoas encontram tempo para. É uma forma de terem tempo para porque veio a propósito. L56 Tivemos um projeto na escola, de coadjuvação a música correu bem, foi pena foi ser pouco tempo
	Eficácia	L57 Eu acho que veio contribuir para tirar alguns fantasmas, porque, às vezes, os professores acham “ai, eu não consigo, eu não faço, eu não percebo, ai eu não sei como é que é”. L58 Eu acho que isso que veio ajudar apesar de eu não ter assistido, é sempre um bocadinho a percepção que eu tenho, assim, de um ou outro comentário.
AEC pós-intervenção	Mudança	L59 E dei conta que uma professora a comentar “se tu ouvisses como ele fez, como ele cantou, como aquela estava, como os meus alunos estiveram”. Portanto, aqui reflete mesmo e de ... uma professora que, normalmente, não valoriza a música em termos do desempenho individual de cada aluno.
	Articulação	L60 Eu acho que foi falta de tempo para perceberem também, porque havia outras pressões. Por exemplo, nomeadamente na turma do segundo ano, eu senti que não houve mesmo envolvimento, também por que começou mais tarde. A turma era diferente em termos de aquisição das aprendizagens consideradas importantes e essenciais para o currículo, e percebi que ali não houve o mesmo nivelamento das outras, e porque do ponto de vista pessoal se envolveu mais tarde. Era aquilo que eu comentava muitas vezes, era o tempo. Eu acho que este projeto devia ter mais tempo. L61 Porque é esta oportunidade de serem trabalhadas estes conteúdos, de outra forma, com o titular. Lá está, que é aquela tal articulação com o especialista. Eu penso que foi possível, por exemplo, na AEC experimentar mais, estar mais ali a descobrir.
	Propósito	L62 Ouvi um trabalho metódico, por exemplo eu estava aqui neste corredor e ouvia de manhã em que parecia não haver pontos mortos e a impressão que me dava, era que o tempo era todo aproveitado em trabalho, em produção de.
Apresentações públicas	Adesão	L63 Na Câmara Municipal. Nós estávamos a preparar, com a Senhora Diretora, a entrega dos quadros... como é que era, diploma de mérito e foi solicitada a participação da nossa escola e logo surgiu o projeto Abraçar a Arte, que teria, certamente um bom contributo para esta cerimónia. E foi proposto a participação dos meninos, de todas as turmas incluídas no projeto. L64 Inicialmente parecia que não tínhamos a maior adesão, mas depois tivemos, os pais perceberam e até se mobilizaram entre eles, um pai levou o filho do outro pai, os coleguinhos organizaram-se e eles vestiram-se a rigor, com muito cuidado, alguns até envergonhados por estarem assim arranjados. Ah estavam, eles sentiram que era um ato solene e estiveram ali para dar o seu melhor. L65 Deram, com muita responsabilidade e eles assim todos à espera que a professora dissesse como era, e como não era. Portanto aquilo já estava ligado, estava em contacto perfeito. L66 Eu só participei para ajudar na logística, carregar instrumentos, não tive envolvimento direto com o trabalho que eles apresentaram. L67 Agora, foi uma atividade bem preparada e depois, essencialmente, porque foi apoiada no trabalho que se estava a realizar. Não foi uma coisa que foi preparada para aquilo. Eu acho que a vantagem é essa. Eu tenho essa mania de valorizar muito o processo. E depois o produto é o resultado do processo. L68 E aqui não houve essa falsidade, entre aspas, quer dizer, não houve camuflar nada. Era onde nós estávamos, era onde os meninos estavam e foi isso que foi apresentado. Portanto, acho que isso é o que tem mais valor. L69 E por isso é que até os próprios meninos se sentiam tão bem, porque não estavam a fazer de conta. Eram eles! Era o resultado do trabalho, ao longo do tempo que tinham estado a trabalhar, desde janeiro que começou. L70 Aqui só lamento um bocadinho é o facto de os professores não terem conseguido estar também presentes, quer dizer, estarem lá... porque aí, talvez reforçasse também, o trabalho da coadjuvação... espelhar o estarmos juntos. Mas também as pessoas têm vida pessoal, também é complicado. A culpa também pode ser minha, porque eu também como disse, eu estou, eu vou, não se preocupem, eu ajudo, em termos logísticos. Agora, acho que, poderia ter sido melhor. Em termos de lá está, apresentação de um produto que estava a ser realizado também em coadjuvação. L71 Eu acho é que tem a ver, mesmo, com o facto de as pessoas, às vezes, não valorizarem e não perceberem o alcance da participação delas em alguns momentos. Acho que tem a ver com essa sensibilidade também, como profissional, de querer sacrificar algumas horas pessoais. L72 Eu acho que as pessoas não perceberam que seria importante, também a presença delas lá.
	Ausência	
	Responsabilidade	
Apresentações públicas	Satisfação	L73 Diretamente a mim, não. Senti satisfação por parte dos pais quando foi da ida à Câmara. Percebi os pais que levavam os meninos, muito satisfeitos pelos meninos irem. Isso percebi. Quer neste caso, quer no Sarau. O agrado via-se, estava no rosto dos pais o agrado em os filhos participarem, em os filhos estarem lá. L74 Havia outro projeto, mas que não fazia sentido, neste momento, no Sarau, atendendo ao que se pretendia do Sarau, era este. Portanto, e, lá está, era uma situação que não foi preparada para o Sarau, mas que foi o resultado, ao longo do
	Participação	

		ano, do trabalho... que não nos deu trabalho acrescido, senão ia-nos dar muito trabalho, ia dar ensaios fora de horas ou, então, depois, negociar com os professores titulares de turma as horas para ensaiar... portanto, não é deixar de dar outras disciplinas para... e não fazia sentido, portanto, fazia sentido era mesmo isto. L75 Eu lembro-me quando fomos vestir as saias às meninas e tudo, aquilo tudo levantava os bracinhos “vá, veste-me”! Portanto, toda a gente ali disposta para participar, apesar de já estar há 2h/3h ali à espera. Queríamos ir.
	Qualidade	L76 Bem foi a participação da maior parte dos alunos que conseguiram estar, a qualidade da apresentação também... a qualidade, porque, ao mesmo tempo não foi só música, portanto, daí a abrangência deste projeto que não era só a música, não é? É arte. Portanto, consegui-se meter a plástica, meter a dramatização, o que valoriza. E que mostra, também, o alcance deste projeto, até onde quis chegar. L77 Eu... como eu gostei, como achei que tínhamos conseguido atingir os objetivos a que nos propusemos, não... é sempre os timings, não é? Por exemplo, sei lá, nós... aquilo está marcado para as 18h, não começou logo às 18h mas os meninos lá em cima aguentaram-se, perfeitamente apesar de estar aquele tempo todo à espera.
Quarteto de Cordas Matosinhos	Democratização	L78 Ai, foi importante para a escola, foi importante para os professores, para as crianças... eu acho que sim porque é o contacto com profissionais da área da música e com aqueles instrumentos... eu só achei que foi pouquinho. L79 Porque são ótimos profissionais, muita qualidade, e nós temos que aproveitar quando temos gente cá a tocar bem. Da parte dos meninos houve boa receptividade, os meninos estiveram bem e acho que os meninos recebiam também muito bem se tivessem mais tempo de música. Acho que sim! L80 Se chegarmos aos pais, também vamos contribuir para que aqueles meninos cresçam e sejam influenciados de outra forma. Em vez de os convidar a ir a um espaço em que têm que pagar, ou não, mas tinham que marcar horas, era aqui, era o espaço da escola, onde os seus filhos estão e porque os pais também gostam de vir à escola.
Abraçar a Arte	Valorizar	L81 Para já, era encontrarmos alguém disponível para fazer coadjuvação... e depois, atendendo a que isto foi feito por carolice, tu estiveste a dar do teu tempo sem remuneração e, ao fim e ao cabo, estavas a trabalhar. L82 Tinha de ser reconhecer. Quando a pessoa é paga é o reconhecimento do trabalho que está a fazer. Em regime de voluntariado acho que não dá o valor infelizmente, as coisas têm um valor e, neste contexto, as pessoas têm que ser pagas.
	Articular	L83 Da nossa parte escola, parece-me que, quer os professores titulares de turma, quer eu, encontramos vantagens. Depois, terá de ser passado isso à Diretora, ao Conselho Pedagógico, teriam que tomar decisões, porque isto é um projeto, isso tem que ser tudo validado em Conselho Pedagógico. Conselho Pedagógico tem que dizer “queremos, não queremos, entendemos que é válido, não entendemos” e depois são as démarches necessárias. L84 Com a Câmara ou até com outro professor de música, mas isto depois implicaria sempre contratação, implicaria sempre aquela parte burocrática administrativa que ninguém quer pensar, porque eu própria digo que não quero pensar. L84 E a única forma será perceber, as pessoas estão em Agrupamento, há um Agrupamento e isto tem que se perceber que são todos do mesmo bolo. E a Senhora Diretora tem que, ela, perceber dos recursos que tem, se consegue deslocar esses recursos para o 1º ciclo. L85 Contratar ela não pode porque depois o Ministério diz na outra alínea, diz que não pode dar lugar a contratação. L86 É as pessoas também inovarem, serem criativas por isso eu estou a dizer, numa situação destas, ainda estamos mais longe, não é? Porque eu até estou a propor pagar a uma pessoa para ir fazer a coadjuvação estou a remar noutra direção. L87 Agora, o que é que são as parcerias com as entidades locais, com a Associação de Pais assumir também mas as associações de pais não estão, ainda, a esse nível financeiro. L88 Tinha que haver um envolvimento grande, não só neste caso da Direção, do Conselho Pedagógico, mas até de outras entidades que pudessem financiar, que pudessem estar connosco. Acreditar que é por aqui o caminho. Agora, isso já é pôr cabeças a pensar.

Abraçar a Arte	Replicar	L 89 É lógico, o profissional de música tem que ser um bom profissional, tem que conhecer também o 1º ciclo, também tem que conhecer, quer conteúdos, quer as crianças desta idade, mas essencialmente, quando as pessoas querem trabalhar em coadjuvação. L89 Eu acho que não é impossível fazer noutra escola. Não. É preciso, é, lá está... é a tal situação dos professores titulares de turma quererem, não é? É preciso querer. É preciso acreditar, perceber. L 90 São pessoas que queiram trabalhar e colaborar. Pessoas disponíveis para aprender, partilharem o que sabem e quererem aprender. Quer um, quer outro. Para mim, é essencial é pessoas que queiram trabalhar com outro. E que tenham disponibilidade até mental para o que eu acho que é essencial.
Abraçar a Arte versus Coro Infantil Casa da Música	Válidos	L91 Logo, logo, logo à cabeça, é o facto de o projeto Abraçar a Arte ser um projeto de coadjuvação, em que implica a participação do professor titular de turma e prevê o crescimento profissional do professor titular de turma, não só na área da música, mas, também, nas outras áreas, porque, se formos a ver, não foi só na música que trabalharam em conjunto.
	Formação do professor	L92 O outro não, o outro são formadores que vêm cá... o professor também cresce, é lógico, porque está ali com um bom profissional, a trabalhar de uma forma muito comprometida, muito séria, também a música, mas também é só música até nem é, até é voz, é mais o coro.
	Oportunidade	L93 Mas não... para o professor titular de turma não lhe é dado tanta oportunidade em termos do seu contributo, da sua experiência como profissional. L94 Este da coadjuvação prepara os professores para conseguirem caminhar sozinhos na área das Expressões. Tudo bem que foram dadas pinceladas em algumas áreas, não é? Aqui até se chegou... chegou a haver articulação, até, com outras AEC, com a plástica, não é? Enquanto que o coro, não. É diferente. São projetos muito diferentes. Muito diferentes e os dois válidos.

Anexo 23: Convites para apresentações públicas

22/03/2017

Participação Musical – C. M. Matosinhos

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

No dia **4 de abril**, no âmbito do projeto “Abraçar a Arte”, os alunos do 2.º e 3.º anos da nossa escola terão a sua participação musical na cerimónia da entrega dos Diplomas de Mérito relativos ao ano 2015/2016, pelas 19.30h.

Assim, vimos solicitar a V. Exa. a melhor colaboração, para que o seu educando esteja presente no **Salão Nobre dos Paços do Concelho da C.M. Matosinhos** pelas **19.00h**.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade, solicitamos o preenchimento do destacável e a sua devolução ao professor titular de turma até ao dia 24 de março.

A Coordenadora

09/05/2017

Quarteto de Cordas de Matosinhos

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

No próximo dia 15 de maio, vem à nossa escola o **Quarteto de Cordas de Matosinhos** que vai realizar dois concertos entre as 14.30h e as 15.30h para os nossos alunos.

Atendendo à disponibilidade demonstrada pela Câmara Municipal de Matosinhos e pelos elementos deste grupo musical, gostaríamos de realizar uma sessão para os **Pais e Encarregados de Educação**, pelas **16.15h**. De forma a dar seguimento a esta proposta, preencha o destacável conforme a sua preferência e devolva-o até dia **11 de maio**.

✂

(Assinalar com X a opção pretendida)

- ☐ Pretendo estar presente no concerto do Quarteto de Cordas para os Pais e Encarregados de Educação, pelas 16.15h.
- ☐ Não pretendo estar presente no concerto para os Pais e Encarregados de Educação, pelas 16.15h.

Nome do aluno: _____ Assinatura do Enc. de Educação: _____



XI CONCURSO DE FLAUTA DE BISEL DE MATOSINHOS

A EB Maria Manuela Sá de S. Mamede de Infesta e a Escola Básica de Custóias, em colaboração com a Orquestra e Cora Mi Alegre - Associação Cultural da Capela de S. Félix de Picoutos, realizarão o **XI Concurso de Flauta de Bisel de Matosinhos**, no dia 6 de Maio de 2017 pelas 10.00 horas, no Salão Nobre do Edifício dos Paços do Concelho de Matosinhos.

A organização

XI CONCURSO DE FLAUTA DE BISEL DE MATOSINHOS

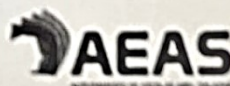
FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME _____

ESCALÃO A ☐ B ☐ C ☐ ESCOLA _____



AEIP
Agrupamento Escolas
Imónio Paços



Escola Básica M.^a Manuela Sá - Travessa do Outeiro, 4465-224 S. Mamede de Infesta
Escola Básica de Custóias - Rua Nova de S. Gens, 4460 Custóias
Orquestra e Cora Mi Alegre - Associação Cultural da Capela de S. Félix de Picoutos - Travessa do Outeiro, 4465-224 S. M.I.