



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
UMA ABORDAGEM À LUZ DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

**UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

MARIA NATALINA FARIA CRISTÓVÃO SANTOS

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR CARLOS NOGUEIRA FINO

JUNHO 2007

32
SAN EXP
+C
TIM

62517



UNIVERSIDADE da MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
UMA ABORDAGEM À LUZ DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

**UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

MARIA NATALINA FARIA CRISTÓVÃO SANTOS

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR CARLOS NOGUEIRA FINO

JUNHO 2007

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pelo incentivo e pelas horas que despendeu na sua qualidade de orientador.

Às minhas filhas Margarida e à Catarina pelo carinho, apoio e compreensão que demonstraram, mesmo nos momentos da ausência.

A todos quantos, de alguma maneira, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Bem hajam!

Obrigada!

ABSTRACT

The present dissertation is a case study about the practice of arts – music and drama – in primary school education, as determined by the Educational System Act and in new legislation that has been following it (Despacho nº 344/90).

The main aims of this study are the following: to investigate about the artistic performance in primary school education; to reflect about the “place” of artistic education in the primary school curriculum; to question the teachers’ attitude when classes are held by different teachers and reflect about the teachers’ performances in the sphere of pedagogical innovation, in what artistic education is concerned.

The present study was held at a class of a primary school in the Autonomic Region of Madeira in the municipal district of Câmara de Lobos, through a qualitative study based on interviews, questionnaires, documental analysis and classroom observation.

The results achieved show that single teaching, when assisted by other teachers in specific cultural activities such as arts, allows the curricular integration, since the teachers collaborate and work together effectively. It is also recognized the importance of classes held by different teachers in more specific areas, since it allows students access to all curricular areas. However, a clear conclusion is that having a graduation is not enough to the effective acquisition of knowledge and skills that permit to put into practice the artistic expressions as it is proclaimed by the National Curriculum.

An evident conclusion is that artistic education is important for the children’s education as a whole; therefore, it is important that school offers this kind of practices. However, it was recognized that there is a discrepancy between the governmental orientations and the effective practice of arts in primary school education.

RESUMO

A presente dissertação é um estudo de caso sobre a prática das expressões artísticas – musical e dramática – no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, conforme preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo e mais recentemente, no Despacho n.º 344/90.

Os objectivos que presidiram à realização deste estudo foram os seguintes: investigar sobre as práticas artísticas no 1.º ciclo do ensino básico; reflectir sobre o “lugar” da educação artística no currículo do 1.º ciclo; indagar a atitude dos professores face à coadjuvação e reflectir sobre as práticas dos professores no âmbito da inovação pedagógica, no domínio da educação artística.

O presente estudo foi realizado numa turma de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico na Região Autónoma da Madeira, no Município de Câmara de Lobos, através de um estudo de natureza qualitativa assente na realização de entrevistas, questionários, análise documental e observações no contexto de sala de aula.

Os resultados alcançados apontam para o facto da monodocência coadjuvada possibilitar a integração curricular, desde que os professores colaborem e trabalhem em estreita relação. Foi reconhecida, também, a importância da coadjuvação em áreas mais específicas, uma vez que possibilita aos alunos o acesso a todas as áreas curriculares. De qualquer forma, ficou claro que a formação inicial não é suficiente para a aquisição de conhecimentos e competências que permitam pôr em prática as expressões artísticas, conforme preconiza o Currículo Nacional.

Ficou evidente que a educação artística é importante para a formação integral das crianças, sendo, assim, importante que a escola proporcione esse tipo de práticas. Reconheceu-se, no entanto, uma discrepância entre as orientações do Ministério e a prática efectiva das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico.

RÉSUMÉ

Cette dissertation est une étude de cas sur l'enseignement des expressions artistiques – musicale et dramatique – aux élèves du premier cycle de l'enseignement de base, d'accord avec la Loi de Bases du Système Éducatif et, plus récemment, du Desp. n. ° 344/90.

Les objectifs de cette recherche sont : étudier / observer les pratiques artistiques dans le premier cycle ; réfléchir sur le rôle de l'éducation artistique dans le curriculum du premier cycle ; définir l'attitude de enseignants face au travail collaboratif et réfléchir sur leurs pratiques concernant l'innovation pédagogique, dans le domaine de l'éducation artistique.

L'étude a été faite dans une classe d'une école du premier cycle de la Région Autonome de Madère, à Câmara de Lobos; nous avons choisi un abordage qualitatif à partir des données obtenues à travers des entrevues, des questionnaires, une analyse de documents et des observations en salle de classe.

Les résultats suggèrent que le travail collaboratif entre l'enseignante et une autre enseignante qui travaille spécifiquement l'enseignement – apprentissage des l'expressions musicale et dramatique rend possible l'intégration du curriculum étant donné un vrai travail préalable de préparation et après de l'importance de cette collaboration dans des domaines plus spécifiques, puisqu'elle permet aux élèves l'accès à toutes les disciplines du curriculum. Les résultats soulignent encore que la formation initiale ne suffit pas à l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à l'enseignement des expressions artistiques, d'après le curriculum national.

L'étude met en évidence l'importance de l'éducation artistique pour la formation intégrale des enfants et c'est pourquoi l'école doit offrir cette éducation-là. Cependant, la recherche a permis de noter une différence accentuée entre les orientations du Ministère de l'Éducation et l'enseignement-apprentissage des expressions artistiques dans le premier cycle.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS -----	i
RESUMO -----	ii
ABSTRACT -----	iii
RÉSUMÉ-----	iv
ÍNDICE-----	v
INTRODUÇÃO -----	01
I – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO-----	03
1 – O interesse pela temática de estudo-----	03
2 – A formulação do problema-----	04
3 – As questões de investigação -----	05
4 – Os objectivos do estudo -----	05
5 – A estrutura do trabalho -----	06
II – EM BUSCA DE UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA -----	08
1– A Arte no Sistema Educativo Geral -----	08
1.1 – Revisitando a arte-----	08
1.2 – Perspectiva histórica da educação artística (em Portugal) -----	10
1.3 – A oficialização da educação artística -----	14
1.4 – As artes no currículo do ensino básico -----	16
1.4.1 – O currículo: conceitos-----	16
1.4.2 – As expressões artísticas no currículo do 1.º ciclo ensino básico -----	18
2 – A educação artística: um luxo ou uma necessidade?-----	23
2.1 – A educação artística na formação do indivíduo -----	23
2.2 – A educação artística e a interiorização de outros saberes -----	28

2.3 – O papel da educação artística numa educação para a cidadania -----	31
2.4 – Contexto sócio/cultural-----	33
2.5 – A questão da estética -----	36
2.6 – A criatividade -----	38
2.6.1 – Discussão e conceitos-----	38
2.6.2 – O papel da criatividade-----	40
2.6.3 – Tipos de criatividade -----	42
3 – O professor -----	42
3.1 – Ser professor hoje-----	42
3.2 – O professor do 1.º ciclo do ensino básico -----	44
3.3 – A responsabilidade da leccionação -----	46
3.3.1 – Monodocência/monodocência coadjuvada -----	46
3.3.2 – Monodocência coadjuvada – uma “construção social/incapacidades”? ----	52
3.3.3 – Porquê coadjuvar na área das expressões artísticas?-----	53
3.3.4 – A formação do professor-----	55
3.3.5 – A formação do professor do 1.º ciclo e as expressões artísticas-----	57
4 – A mudança e a inovação -----	60
4.1 – Impactos da mudança e da inovação na educação: discussão e conceitos-----	60
4.2 – <u>Inovação: que lugar na prática docente?</u> -----	61
4.3 – <u>O professor face à mudança e à inovação</u> -----	65
4.3.1 – Será possível uma inovação vinda do exterior? -----	71
4.4 – <u>Obstáculos à mudança e à inovação</u> -----	74
4.5 – Lugar das TIC, no contexto da mudança e da inovação na prática pedagógica-----	76
III – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA -----	79
1 – O contexto de estudo -----	79
1.1 – A escola onde decorreu o estudo: a organização escolar-----	79
1.1.1 – O espaço físico -----	80
1.1.2 – As pessoas -----	80
1.1.3 – Os alunos da turma na qual decorre a investigação -----	81

1.1.4 – A sala onde decorre a investigação -----	81
1.2 – O Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA) -----	82
1.2.1 – A evolução do GCEA -----	82
1.2.2 – O apoio no 1.º ciclo do ensino básico – a funcionalidade pedagógica -----	84
1.2.3 – O professor de apoio -----	85
1.2.4 – O modelo de apoio e as “programações” -----	85
2 – Metodologia -----	86
2.1 – Opções metodológicas -----	86
2.2 – Os procedimentos inerentes à recolha de dados -----	88
2.3 – Os instrumentos de pesquisa -----	89
2.3.1 – A observação -----	89
2.3.2 – As entrevistas -----	91
2.3.3 – Os inquéritos por questionário -----	93
2.3.4 – A análise documental: a opção pela análise de conteúdo -----	95
2.4 – As questões éticas -----	96
3 – A apresentação e análise dos resultados -----	97
4 – Para além da análise estruturada -----	139
4.1 – Os regimes de docência e as práticas docentes -----	139
4.2 – As expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico -----	142
4.3 – O Gabinete Coordenador de Educação Artística -----	145
4.4 – A prática docente e a mudança e a inovação -----	147
IV – AS REFLEXÕES E AS CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	152
1 – Para uma valorização das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico -----	152
2 – Recomendações -----	158
3 – Concluindo -----	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	163

LEGISLAÇÃO -----	181
ANEXOS -----	182
ANEXO I -----	183
1 – Guião para a entrevista -----	184
2 – Questionário -----	187
ANEXO II -----	192
1 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas -----	193
2 – Grelha de análise de conteúdo dos questionários -----	200
3 – Grelha de análise de conteúdo das observações -----	208
ANEXO III -----	213
1 – CD -----	214

INTRODUÇÃO

Desde Platão que filósofos e pedagogos têm chamado a atenção para a importância das artes no contexto educativo. No entanto, só em alguns países se verificou um esforço para a sua valorização na educação (Sousa, 2003a) e Portugal não fez parte dessa lista. É a própria história da educação artística em Portugal que o confirma. Se, por um lado, a educação artística é vista como importante para o desenvolvimento integral das crianças, dos jovens e da comunidade, por outro, a sua inserção no currículo escolar tem sofrido alguns percalços, sendo esta uma área que frequentemente tem sido tratada como secundária ou apenas como espaço de diversão (Vasconcelos, 2003; Plummeridge, 2005), entre outros. Se analisarmos os currículos, em geral, independentemente do grau de ensino, constatamos que as artes não são vistas do mesmo modo, ou “em pé de igualdade”, com as restantes áreas do saber (Santos, 1995).

Outro aspecto a considerar diz respeito ao desenvolvimento social, económico e cultural, que tem levado a um aumento da procura deste tipo de educação, quer como elemento importante na formação de uma sociedade mais culta, quer, igualmente, como contributo para a construção identitária e do desenvolvimento comunitário. A este propósito, Santos afirma que «a progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira explosão das apetências e das necessidades neste campo» (Santos, 1996: 28).

Por outro lado, e apesar dos indicadores serem demonstrativos do incremento duma diversidade de actividades artísticas, em todo o país, nem sempre a Administração Central tem conseguido a efectivação de metodologias e estratégias conducentes a uma eficaz implementação das artes no currículo. As práticas escolares ao nível do 1.º ciclo do ensino básico nem sempre proporcionam, de forma sistematizada e progressiva, a educação artística. Tais dificuldades devem-se, em grande parte, à incipiente formação de professores, bem como à desarticulação entre teorias e práticas educativas (Melo, 2005).

Neste âmbito, a Secretaria Regional de Educação da Madeira, através do Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA), pelo projecto que desenvolve

desde 1980, constitui uma referência à escala nacional e vem colmatar algumas carências ao nível da educação artística, no 1.º ciclo do ensino básico. É realizado um trabalho de apoio ao professor generalista (do 1.º ciclo do ensino básico), por um professor especialista (em regime de coadjuvação e com formação na área das expressões musical e dramática), o qual constitui a génese do projecto acima mencionado. O referido apoio sistematiza-se através de uma intervenção semanal (de 60 minutos) na área das expressões musical e dramática, o que redundou numa reorganização curricular e pedagógica neste nível de ensino. Com este apoio, reconhecemos a pretensão da Administração Regional em querer proporcionar a todas as crianças do 1.º ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira (RAM) a prática sistemática das referidas expressões artísticas no seu percurso escolar e na sua formação.

E se entendermos que «coadjuvar significa cooperar e auxiliar (...)» (Leite, 2000: 50) e se com a coadjuvância se pretende «... encontrar (...) e fomentar um trabalho de equipa pluridisciplinar (...) que nos permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido que nos permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade» (Leite, 2000: 51), então, «o papel do professor especialista (...) é ajudar o professor generalista a realizar projectos que sem a sua participação não seriam possíveis, ou seriam menos interessantes» (Morais, 1999: 14). No entanto, muitas vezes essa presença que se pretendia fosse um apoio, tornou-se, em alguns casos, substituição e desresponsabilização do professor generalista.

Também, numa altura em que cada vez mais o meio educativo é confrontado com questões de mudança e de inovação, e com a proliferação das TIC que permitem a criação de novos espaços de interacção e comunicação (Ponte, 2002), é de todo pertinente reflectir sobre as práticas pedagógicas, uma vez que a introdução de mudanças na escola, ou mesmo a difusão de inovações nos sistemas de ensino, constituem referências obrigatórias nos discursos actuais sobre a problemática da educação (Correia, 1999). Como defende Nóvoa, «a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na Educação» (Nóvoa, 1988; cit. por Cardoso, 2002: 19). Reflexão essa que deverá incidir no contexto de sala de aula, uma vez que é a este nível concreto do ensino e da aprendizagem que terá de observar-se essa mesma transformação (Cardoso, 2002), não esquecendo que o professor desempenha um papel muito importante em todo este processo.

Assim, o presente trabalho versará sobre as práticas artísticas (musical e dramática) no contexto do 1.º ciclo do ensino básico e no âmbito da monodocência coadjuvada, numa abordagem à prática docente e à luz da inovação pedagógica.

I – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

1 – O interesse pela temática em estudo

O interesse pelo presente estudo justifica-se com base em critérios de natureza pessoal, profissional e de comunidade científica.

Pessoal, porque a nossa formação de base assenta na educação musical e também porque em todas as carreiras profissionais a formação é essencial. Uma consciencialização da evolução científica e o conhecimento de novos métodos são nucleares, daí a necessidade de uma actualização e aperfeiçoamento permanentes.

Por outro lado, atendendo a que actualmente a investigadora desempenha a função de coordenadora do Centro de Apoio à Educação Artística (CAEA) – Secretaria Regional de Educação – que engloba a intervenção no âmbito das expressões musical e dramática no 1.º ciclo da RAM, torna-se pertinente este estudo. Investigar sobre as práticas artísticas no âmbito do 1.º ciclo poderá ser um meio para melhor aferir a intervenção do “professor de apoio” em contexto “sala de aula”, cujas conclusões, pretende-se, revertam numa reflexão conjunta a nível de Instituição, visando melhores práticas, preocupação esta muito manifestada pelos dirigentes do GCEA – Secretaria Regional de Educação da Madeira.

Finalmente, para a comunidade científica, uma vez que a investigação nesta área é bastante recente. Apesar deste ser um estudo de caso, poderá projectar algumas linhas referenciais para outros contextos. Note-se que, um pouco por todo o país, existem projectos de intervenção na área da música ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. Saliente-se, também, o recente Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, que propõe a “Generalização do acesso a actividades de Enriquecimento Curricular” no 1.º ciclo do ensino básico, possibilitando a integração da música nessas actividades.

Assim, a estruturação do presente trabalho assenta em duas vertentes distintas, embora complementares, isto é, uma mais subjectiva que abrange o mundo interior e que impulsiona à sua concepção, e outra mais objectiva traduzida nas suas finalidades, virada para o mundo exterior e que nos propomos conhecer.

2 – A formulação do problema

As profundas mutações pelas quais tem passado o Sistema Educativo Português, nos últimos tempos, não têm sido suficientes para dar à educação artística o lugar que lhe é devido. A verdade é que persiste, ainda, uma certa obscuridade no que concerne ao enquadramento da educação artística no ensino. É o que demonstra o recente percurso da nossa história educativa, através das várias tentativas (abordadas mais adiante) que se empreenderam no sentido «...de contrariar a bem visível subvalorização a que as artes têm sido sujeitas, quer no âmbito da educação básica, quer no que se refere aos diversos subsistemas de ensino especializado artístico» (Santos, 1996: 15).

A importância da educação artística, desde a mais tenra idade, tem sido amplamente defendida. Recordando a visão de Gordon, criador de uma teoria da aprendizagem musical e reconhecido internacionalmente como um dos maiores pedagogos da actualidade, os três primeiros anos de escolaridade têm uma importância crucial no processo de afirmação e exercitação das potencialidades individuais e artísticas (Gordon, 2000).

Por outro lado, investigações realizadas em várias partes do mundo revelam que o percurso educativo até aos nove anos, constitui uma etapa fundamental na educação das potencialidades artísticas das crianças (Santos, 1996). Na visão deste autor, é precisamente nessa faixa etária que a educação artística está menos protegida, porque inconsequentemente implementada e desprovida de investimentos, nomeadamente, ao nível da formação dos professores do 1.º ciclo. E é aqui que, em nosso entender, poderá fazer sentido a monodocência coadjuvada. Evocando Rangel, é necessário desenvolver um trabalho sistemático e regular em todas as áreas que compõem o currículo, para que se garantam as aprendizagens base do 1.º ciclo (Rangel, 2000).

O que nos têm demonstrado algumas experiências neste âmbito é que, o que se pretendia que fosse coadjuvação, entendida como colaboração, transformou-se, em alguns casos, em substituição. Neste sentido, revela-se importante reflectir sobre esta

problemática, pelo que centrámos a nossa investigação no trabalho realizado pelo professor de apoio numa turma de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico da RAM, a qual usufrui da coadjuvação na área das expressões musical e dramática.

O problema que nos propomos investigar é o seguinte: que lugar tem o ensino-aprendizagem das expressões musical e dramática no currículo do 1.º ciclo do ensino básico e como é concretizado esse ensino entre o professor da turma e o professor de apoio?

3 – As questões de investigação

As expressões artísticas (musical e dramática) constituem uma alavanca de grande importância para o desenvolvimento e para a formação dos indivíduos. Neste pressuposto, importa reflectir sobre as práticas artísticas no 1.º ciclo do ensino básico. Assim, foi nossa intenção esclarecer algumas questões que serviram de orientação ao processo de investigação, concretamente:

- Que espaço existe no currículo do 1.º ciclo para as expressões musical e dramática?
- Como se processa o apoio na área das expressões musical e dramática?
- Qual a atitude dos professores generalistas face a esse apoio?
- Que dinâmicas advêm de tal apoio?
- Como é que os professores vêem a coadjuvação no âmbito das expressões musical e dramática?
- Será que as práticas artísticas remetem para a qualidade e a inovação, em contexto escolar, orientadas para a melhoria da educação e do processo de aprendizagem, com vista ao sucesso educativo?

4 – Os objectivos do estudo

Com a presente investigação pretendemos:

- reflectir sobre o “lugar” da educação artística no currículo do 1.º ciclo;
- investigar sobre as práticas artísticas no 1.º ciclo do ensino básico;
- conhecer a opinião dos professores sobre a monodocência coadjuvada;

- compreender o sentido que atribuem à mudança e à inovação.

Trata-se de um estudo subordinado à turma seleccionada para o efeito, sendo que factores contextuais como as características da comunidade escolar, o seu corpo docente e discente, bem como o seu meio local e regional, entre outros, não serão esquecidos. Por conseguinte, a análise e a explicação dos resultados cinge-se unicamente ao contexto educativo investigado, não sendo generalizável a outros contextos escolares.

5 – A estrutura do trabalho

A organização do nosso trabalho consubstancia-se em quatro partes distintas que passamos a descrever:

- A primeira, dá a conhecer o interesse pela temática e os problemas que estiveram inerentes à sua concepção, as questões da investigação, os objectivos da investigação, e ainda a estrutura do trabalho.

- A segunda, compreende o enquadramento teórico e normativo da temática, procurando clarificar alguns fundamentos epistemológicos. Subdividimo-lo em quatro pontos:

- ponto um - A Arte no Sistema Educativo Geral. Neste ponto, a nossa abordagem remete para a questão das Artes no âmbito da Educação, cruzando-se a Educação pela Arte com as Artes na Educação. Para uma melhor compreensão da temática, fizemos um breve historial da educação artística em Portugal, referindo também o enquadramento legal no currículo;

- ponto dois – educação artística – luxo ou necessidade? Neste ponto, fizemos uma alusão aos contributos da educação artística, a vários níveis, nomeadamente, na formação do indivíduo, na interiorização de outros saberes e numa educação para a cidadania; abordámos, ainda, a questão da estética e da criatividade, fazendo referência ao papel desta última, na actualidade;

- ponto três – O professor. Neste ponto, fizemos uma breve referência ao que é ser professor, hoje, debruçando-nos mais profundamente sobre o professor do 1.º ciclo do ensino básico. Abordámos, também, os regimes de docência previstos na Lei, salientando a monodocência e monodocência coadjuvada, com as suas vantagens e

desvantagens. Ainda, neste ponto, focámos a formação do professor, acentuando a formação do professor do 1.º ciclo no âmbito das expressões artísticas;

- ponto quatro – Mudança e Inovação. Neste último ponto, referimos alguns dos impactos que a Mudança e a Inovação poderão ter na educação e na prática pedagógica docente, não esquecendo o papel que as TIC poderão ter neste âmbito.

- A terceira, compreende a investigação empírica, contendo o contexto de estudo, as opções metodológicas, os procedimentos inerentes à recolha de dados e as técnicas de recolha dos mesmos, atendendo à natureza da nossa investigação que se baseou num estudo de caso e que se realizou numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, do Concelho de Câmara de Lobos, na RAM, mais precisamente numa turma do 2.º ano. Esta investigação baseou-se, também, numa acção concreta localizada, nomeadamente, ao nível da prática das expressões musical e dramática, no âmbito curricular.

Pretendemos compreender, igualmente, a visão, as inquietações e as atitudes de alguns professores. Para o efeito, nesta parte, procederemos à análise dos dados recolhidos, através das entrevistas dirigidas à professora da turma e à “professora de apoio”, e dos questionários dirigidos aos professores da escola com turma atribuída, confrontando-os com os registos das observações.

- A quarta parte, consta do registo das conclusões, sob a forma de uma síntese interpretativa e conclusiva, onde as nossas reflexões foram tomando forma e onde aproveitamos também para apresentar algumas sugestões.

Finalmente, incluímos as referências bibliográficas e legislativas que foram utilizadas como suporte.

Para melhor entender o objectivo do nosso estudo, procurámos um modelo de leitura racional, através de quadros conceptuais teóricos e legislativos, que nos serviram de apoio e referência para a concepção deste projecto de trabalho, onde as vertentes teoria e prática se complementam.

Neste pressuposto, numa primeira fase fizemos o levantamento e análise de normativos fundamentais para a orientação da acção educativa, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de Outubro (LBSE) e o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, a partir dos quais foram definidas as categorias de análise e as questões colocadas.

De seguida, entrámos no terreno de estudo e procedemos a um trabalho de campo, em confronto com a realidade estudada à luz de conceitos e conhecimentos curriculares produzidos por um trabalho de investigação teórica que foi sendo realizado.

Por fim, estabelecemos um paralelo entre os elementos recolhidos no terreno da prática curricular e o quadro teórico e conceptual, de modo a conseguirmos dados úteis e significativos.

II – EM BUSCA DE UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1 – A Arte no Sistema Educativo Geral

1.1 – Revisitando a Arte

«A Arte, que exprime a vida, é tão misteriosa como ela» (Faure, cit. por Santos, 1997: 14). Partimos desta citação de Faure porque, de certa forma, deixa transparecer a abrangência do tema, traduzindo, também, a dificuldade de abordar as questões do foro da “Arte”, a começar pela própria definição da palavra que, atendendo à natureza do tema, não é de fácil consenso.

Segundo Read, crítico e estudioso da arte com grande representação em muitos países, cujo contributo ficou marcado com a sua obra “Education Through Art”, amplamente divulgada e traduzida para várias línguas, esta dificuldade prende-se, essencialmente, com o facto de não ter havido uma interpretação uniforme de tal conceito, ao longo dos tempos. Como salienta o autor, qualquer definição de Arte será sempre incompleta e, ao mesmo tempo, polémica, sendo um dos conceitos mais difíceis na história do pensamento humano, argumentando que tem

«... sido sempre encarada como um conceito metafísico, quando afinal e fundamentalmente, é um fenómeno orgânico e mensurável. Tal como a respiração, tem elementos rítmicos; tal como a fala, tem elementos expressivos» (...). «“O tal como” aqui, porém, não significa uma analogia; a arte está profundamente envolvida nos processos da percepção, pensamento e acção do corpo. Não deve ser considerado um princípio orientador aplicável à vida, mas sim um mecanismo governador que apenas poderá ser ignorado à custa da nossa distribuição» (Read, 1982: 27).

A abordagem ao entendimento sobre a Arte tem sido variada ao longo dos tempos. Relembremos algumas: para Platão a Arte estaria ligada ao “Bem”, ao “Belo” e

às virtudes morais (Sousa, 2003a); para Aristóteles, «... a Arte é uma certa faculdade de produzir, dirigida pela razão verdadeira (...) catarse das paixões» (Aristóteles, s/d; cit. por Sousa, 2003a: 49); já para Schopenhauer, a Arte é vista como o expoente máximo de tudo, ou seja, ela «... é o melhor meio para chegar ao conhecimento puro do universo. Neste sentido, a Arte é a eclosão suprema de tudo o que existe» (Schopenhauer, s/d; cit. por Sousa, 2003a: 51); Nietzsche e Schiller, por seu lado, partilham a mesma visão acerca desta temática, uma vez que, para estes, a Arte «é a expressão mais elevada do homem» (Nietzsche e Schiller, s/d; cit. por Sousa, 2003a: 51).

No livro “Que é Arte?”, o cientista Abel Salazar refere que «para definir Arte seria preciso definir vida: mesmo é dizer que é impossível definir Arte» (Salazar, s/d; cit. por Santos, 1996: 16). Para Formaggio «talvez a única definição aceitável e susceptível de verificação do conceito de arte [é] tudo aquilo a que os homens chamam arte» (Santos, 1997). Numa perspectiva mais abrangente, para Read, a Arte seria «um esforço da humanidade para conseguir uma integração com as formas básicas do universo físico e com os ritmos orgânicos da vida» (Read, 1982: 15) e, num sentido mais restrito, seria «a boa feitura de sons, imagens, movimentos, instrumentos» (Santos, 1997: 17).

Então, questionamos: Que são Artes? Porque existe Arte? Quais são as suas origens? Qual o seu valor? Estas são questões que têm sido colocadas ao longo dos tempos, sem contudo se ter encontrado uma resposta que satisfizesse por completo. Como salienta Read,

«... a Arte é uma daquelas coisas que, como o ar, ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque a Arte não se encontra apenas nos museus (...). A Arte como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos (...) e quando perguntamos o que é arte, estamos a perguntar qual é a qualidade ou peculiaridade numa obra de arte que atrai os nossos sentidos» (Read, 1982: 28).

Por sua vez, Cintra (1993) defende que o que quer se entenda por arte, ela não é um fim mas um meio para uma mais humanizada ou humanística educação para todos.

Read (1982) também enumera dois princípios fundamentais que envolvem a arte e que são: o princípio da forma e o princípio da origem. A forma seria uma função da percepção; a origem, uma função da imaginação. Neste sentido, a arte deverá ser vista mais como um processo do que como um artefacto. E apesar da possibilidade da arte ser

organizada num todo, apenas pode ser definida mediante três elementos essenciais (concepção, operação e síntese) que, embora tratados sob diferentes facetas, deverão estar interrelacionados de forma que cada um desses elementos seja influenciado pela modificação dos outros.

A ilustração desta ideia está clara na visão de Witken (1974), acerca da natureza da arte. Partindo do autor referido, Barroso (2000) clarifica cada um desses elementos: o elemento “concepção” constitui um dos aspectos da arte que, mediante os impulsos, sentimentos e ideias, possibilita a cada indivíduo responder, de forma pessoal, às sensações, à experiência, à concretização de fenómenos, ou seja, à forma do conceito; o elemento “operação” está relacionado com a natureza física do mundo, assim como com as formas de o utilizar como meio para o desenvolver e compreender. É através da manipulação daquilo que nos rodeia, que conseguiremos controlar o meio ambiente para fins sociais e pessoais. Os materiais constituem os meios, através dos quais exprimimos e comunicamos os nossos sentimentos e as nossas ideias; o elemento “síntese” diz respeito à natureza da forma utilizada para a realização de uma ideia, através dos materiais. Neste elemento, a percepção desempenha um papel basilar, pois envolve a forma como apreendemos o mundo exterior (Barroso, 2000).

Tal como outras formas de conhecimento, a arte tem a sua estrutura de conceitos, critérios e modos de proceder próprios. A percepção de tais conceitos, critérios e modos de proceder, poderá contribuir para a compreensão da Arte como um todo: não uma compreensão finita, uma vez que cada nível de conceitos, critérios e procedimentos são foco de especulação e não objecto a ser dominado. Como salienta Best, a arte não é, de modo algum, uma soma de conhecimentos, nem um conjunto de regras, até porque a soma de todos os conhecimentos artísticos (visuais, musicais, plásticos, etc.) não é aquilo que se sabe, mas a maneira como se sabe e como se reage a esse saber (Best, 1996).

1.2 – Perspectiva histórica da educação artística (em Portugal)

É depois do Iluminismo e do Enciclopedismo que podemos referenciar dois marcos fundamentais no que respeita às artes na educação: um pedocentrismo educativo, com o “Emílio” de Rousseau, que revolucionou as concepções de ensino, e uma reflexão sobre a Arte, a partir da “Estética” de Baumgartner, que levou Schiller, no século XVIII, a escrever sobre “Educação Estética” (Sousa, 2003a).

Estas duas perspectivas influenciaram os séculos seguintes na orientação da “Educação pela Arte”, não só em Portugal mas também na Europa. No que respeita ao nosso país, apesar de não se ter feito, ainda, um estudo sistematizado acerca do tema, podemos encontrar textos de vários pedagogos como Almeida Garrett, Antero de Quental, António Sérgio, Adolfo Coelho, Arquimedes Santos, entre outros, que são indicadores da sensibilidade e preocupação face a esta temática (Santos, 2000; Sousa, 2000).

Em Portugal, passados que foram muitos séculos sem que as artes fossem valorizadas na educação, em 1835 Henrique Nogueira propõe a música vocal e instrumental nas escolas e, mais tarde, a dupla António Joyce e o Padre Borba promovem a introdução do canto coral, permanecendo durante alguns anos a única disciplina artística nos currículos portugueses, juntamente com o desenho (Santos, 1996). No entanto, seria Almeida Garrett que viria a demarcar profundamente alguns avanços neste processo, mediante a sua proposta de uma formação estética, preconizada na sua obra “Da Educação”, surgindo, assim, pela primeira vez, no nosso país, uma voz que se ergue na defesa do papel da arte na educação (Santos, 2000). Nessa obra, e partindo de determinados pressupostos, em que o educando traça os caminhos da sua própria educação, as artes surgem como elemento fundamental a toda a educação, onde «a música, o desenho e a dança, pode-se dizer que fica mal a uma pessoa de bem não as saber e até certo ponto, não as praticar» (Santos, 1989: 103).

Considerando, talvez, uma perspectiva terapêutica das artes, Garrett salienta o papel das belas artes, enquanto elemento que prepara para a velhice e para a doença, assim como para os reveses da sorte. A música surge, pois, como uma aprendizagem harmoniosa, prática e progressiva; já no desenho, a observação é a chave, enquanto a dança teria como objectivo principal a exploração do movimento e da graciosidade (Santos, 2000).

Já no Século XIX, Adolfo Coelho viria a ser um dos pedagogos que mais chamou a atenção para o valor educativo das artes, considerando o ensino artístico como um elemento primordial na formação e moralização do homem. Em seu entender, toda a educação que não incluísse o desenvolvimento do gosto pela arte, não seria completa (Santos, 1996).

Após a “Implantação da República”, não obstante os condicionalismos socio-políticos, surgem pedagogos atentos às novas ideias que tentam implementar intervenções institucionais. Um desses pedagogos foi João de Barros, que accionou uma

campanha designada “Educação Artística”, defendendo a ideia de que «sem um ensino artístico não há educação da sensibilidade e não há cultura geral que valha» (Santos, 1989: 106) e ainda «não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem culto da arte» (Santos, 1996: 21).

Já na primeira fase da República, entre as iniciativas no sector da Educação, destaca-se a Reforma de 1911, promulgada por António José de Almeida, e o interesse que a arte na escola mereceu por parte de alguns pedagogos, nomeadamente Aurélio da Costa Ferreira que, num texto publicado em 1916, aborda a temática “a arte na escola”. Por seu turno, Cardoso Júnior e Leonardo Coimbra, este último Ministro da Instrução Pública, defendiam em “Problema da Educação Nacional” que «a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas à criança pelas implícitas intimações de harmonia estética» (Santos, 1989: 109). Acrescentavam ainda que «a arte tem, pois, o seu lugar na democracia; mas só será eficaz o ensino popular da beleza quando fizermos na escola a educação estética das crianças» (Santos, 1996: 21). No entanto, o regime de ditadura, instaurado na sequência de 28 de Maio de 1926, não proporcionou o desenvolvimento curricular desta área, empurrando a expressão artística para uma área marginal dos currículos escolares e desvalorizando assim as práticas artísticas (Nóvoa, 1987).

Entretanto, continuaram as tentativas no sentido da valorização das artes na educação, surgindo no início dos anos 50 a Associação Internacional de Educação pela Arte. No que se refere a Portugal, os esforços levados a cabo por “personagens” mais sensíveis, levaram à fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte e desta associação viria a nascer um movimento pedagógico que preconizava «uma educação efectuada através das artes» (Sousa, 2003a: 30), ou seja, o principal objectivo não seriam as artes, mas a educação. Melhor dizendo, as artes eram vistas como metodologias eficazes para uma educação integral, abarcando o domínio afectivo, social, cognitivo e motor. A este propósito, relembramos Santos:

«Concebe-se hoje a Educação pela a Arte, não como formação contemplativa da beleza, mas activamente, procurando despertar a criatividade na criança. E a Educação pela Arte, que decorre do encontro da pedagogia moderna com duo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico» (Santos, 1981; cit. por Santos, 2003a: 30).

Em 1957, e face à necessidade de clarificação de questões relacionadas com a arte, com a formação estética e com a análise da sua viabilidade no ensino escolar, foram promovidas várias conferências nas cidades de Lisboa e Porto. Decorrente de uma dessas conferências, realizada em 1971, sai a edição da comunicação de Rui Grácio intitulada “Educação Estética e Ensino Artístico”, que viria a ser um documento de muita importância no contexto que se tem vindo a abordar. Nesse mesmo ano, por iniciativa de Madalena Perdigão, a Fundação Gulbenkian promove um “Colóquio sobre o projecto de reforma de ensino artístico”, sendo que as preocupações resultantes de tal colóquio chegam até ao então Ministro da Educação, Veiga Simão, que nomeia uma Comissão, sob a presidência da referida senhora, para a Reforma do Conservatório Nacional, a qual viria a propor a criação de uma Secção Pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa, essencial à formação de professores do Ensino Artístico e Educação pela Arte. Saliente-se que todas estas questões foram entretanto ganhando projecção, tanto no meio pedagógico, como na opinião pública em geral.

Com o 25 de Abril de 1974, assiste-se a uma outra abertura à reflexão e às acções decorrentes da experiência pedagógica anterior. Neste contexto, um grupo de trabalho, presidido por Madalena Perdigão, elaborou em 1979 um Plano Nacional de Educação Artística visando a reestruturação do ensino artístico. Várias concepções sobre o entendimento da arte na educação foram apresentadas, projectando a “educação pela arte” e a “educação para a arte”, a par com outros meios de educação artística, como conceitos delimitadores de um projecto de proposta de lei de bases sobre o ensino artístico (Santos, 1996).

Em 1979, o “Estatuto das escolas Normais de Educadores de Infância”, promulgado pelo Decreto-Lei n.º 519-R2/79, delimita já uma “Área de expressão e concretização”, surgindo pela primeira vez no currículo a “Expressão Musical”, a “Expressão Dramática e Movimento” e a “Expressão Plástica” (Art.º 11.º), o que vai influenciar, anos mais tarde, a própria LBSE.

Em 1987, ano em que se realizou o “I encontro de Expressões Artísticas”, referindo-se à importância destes movimentos, Nóvoa reitera:

«...recuar cerca de meio século na nossa história pedagógica e olhar para os discursos (e as práticas) de homens como Adolfo Lima, António Sérgio, César Porto ou Álvaro Viana de Lemos, permite-nos compreender o percurso histórico da “pedagogia da expressão artística” e

dota-nos de uma memória colectiva da qual temos que nos apropriar como instrumento para a construção do futuro desta área» (Nóvoa, 1987: 22,23).

Pensamos que está claro, e isto com base na história, que a educação artística sobreviveu com altos e baixos. No entanto, parece-nos que foram sempre os mesmos altos quando se conferia a sua pertinência e se procurava a sua inclusão nos currículos das escolas, e sempre os mesmos baixos quando se constatava que afinal pouco ou nada se tinha feito.

1.3 – A oficialização da educação artística

«As artes, que durante muitos anos foram olhadas como ornamento nas escolas, são hoje reconhecidas tão essenciais no processo educacional como as ciências e as humanidades» (Williams, 1993; cit. por Reis, 2003: 27). Esta afirmação é de facto muito bem aceite, principalmente por todos aqueles que vêem na educação artística uma área que muito tem para dar no âmbito educativo. No entanto, no caso de Portugal está longe de ser uma realidade efectiva.

As “reformas” na educação artística, ou pelo menos as suas intenções, fazem parte de um processo que tem suscitado uma grande participação por parte dos vários intervenientes no processo educativo. Esta diversidade de intervenientes e a decorrente multiplicidade de perspectivas têm vincado o nível de subjectividade que as artes encerram, resultando num ponto em que estão, mais ou menos, todos de acordo: a insatisfação generalizada face ao panorama actual. Já em 1987, Nóvoa tecia fortes críticas ao estado da educação artística. Relembremos o seu argumento: «é tempo pois de acabarmos com um “discurso miserabilista” nesta área e de procurarmos operacionalizar as nossas potencialidades e o esforço de sensibilização (...) às expressões artísticas que tem vindo a ser efectuado há cerca de uma década» (Nóvoa, 1987: 22).

No entanto, e apesar das várias experiências que se foram tentando, a LBSE do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (LBSE) constitui, sem dúvida, o marco que veio alicerçar todo o processo de mudança actual. Pela primeira vez, em Portugal, é oficialmente aceite, de modo claro e evidente, que a arte é um contributo importante na formação integral do ser humano e, como tal, deve fazer parte integrante do sistema educativo (Santos, 1993: 19).

Tal Lei determina que nos currículos da educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior e Educação Extra-Escolar, se integre áreas disciplinares com a finalidade de desenvolver as capacidades de expressão; a imaginação criativa; a actividade lúdica; promover a Educação Artística; as diversas formas de Expressão Estética. Mais especificamente, para o ensino básico: «promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios» (Art. 7.º); para a educação pré-escolar: «desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a actividade lúdica» (Art. 5.º); para o 1.º ciclo do ensino básico: estabelece «o desenvolvimento da linguagem oral... e das expressões plástica, dramática, musical e motora» (Art. 8.º); para o 2.º ciclo, o da «formação artística» e, finalmente, para o 3.º ciclo «a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanísticas, literária, artística» (Art. 8.º). Esta Lei veio, assim, estabelecer um novo quadro geral para o sistema escolar português, considerando, pela primeira vez, a integração curricular de uma formação que contempla valores estéticos. Tal integração remete para o reconhecimento do contributo e do papel da educação artística para a realização do educando, mediante o pleno desenvolvimento da sua personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e para um desenvolvimento físico equilibrado.

Todos estes preceitos viriam a reflectir-se no Decreto – Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro, diploma que veio confirmar inequivocamente a ideia da inserção da Educação Artística no Sistema de Ensino Português, e que começa por afirmar:

«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 mais humano» (Decreto-Lei n.º 344/90: preâmbulo).

Esta transcrição poderá denunciar o estado de insuficiência e a degradação que a componente da educação artística atingiu. No entanto, tal Decreto-Lei estabelece, no Art.º 9.º, sem hesitações nem margem para dúvidas, que a educação artística genérica nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico é parte integrante do ensino regular. É um Decreto que vem reforçar o papel e a importância da educação artística na formação dos

indivíduos, determinando, mesmo, no seu Art.º 4.º, três modalidades de Educação Artística:

a) Educação Artística Genérica (Art.º 7.º), “destinada a todos os cidadãos”, efectuada na Educação Pré-Escolar, Ensinos Básico e Secundário;

b) Educação Artística Vocacional (Art.º 11.º), que consiste na “formação artística vocacional especializada”, efectuada em escolas de arte;

c) Educação Artística em Modalidades Especiais (Art.º 18.º), efectuada na Educação Especial, no Ensino Recorrente de adultos e no Ensino à Distância.

Este Decreto veio lançar definitivamente os dados para uma “Educação Estética” global e uma “Educação Artística”, conforme perspectivado por Garrett (Santos, 1993). Todavia, reflectindo sobre as práticas artísticas no campo curricular, constata-se que o Ministério reconhece e estabelece as bases que devem estar subjacentes às práticas artísticas, mas na realidade pouco ou nada se faz para que as crianças tenham acesso a uma educação artística sistemática e de qualidade. Note-se que tal Lei ainda não foi regulamentada.

Reflectindo também sobre as recentes orientações do Ministério para as Práticas Artísticas no 1.º ciclo do ensino básico, através do Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho, podemos questionar as suas linhas orientadoras: por um lado, reforça a pertinência das artes na educação mas, por outro, ficamos com algumas reservas quando nos deparamos com a sua implementação no âmbito extra curricular, e de frequência facultativa, ficando ainda à mercê das autarquias e/ou outras instituições o recrutamento dos professores. Não estaremos a correr o risco de não se alcançar os resultados que se obteriam se esta actividade fosse devidamente coordenada pelas Direcções Regionais e concertada, ou seja, em articulação com todos os parceiros educativos?

Em jeito de síntese, poder-se-á dizer que, se por um lado, assistimos a grandes fundamentações relativamente ao contributo da educação artística para o desenvolvimento da criança e a “grandes promessas” políticas da sua integração nos currículos das escolas, por outro, constata-se que, na prática, isso não se concretiza.

1.4 – As artes no currículo do ensino básico

1.4.1 – O currículo: conceitos

Uma ideia que hoje parece ser consensual é a de que o currículo tem vindo a ganhar uma importância crescente na Educação. Mas, pela natureza polissémica do termo e pelas inúmeras interpretações e definições que os estudiosos na área da Educação lhe têm atribuído, chegamos à conclusão que este é um conceito que não é de fácil clarificação, sendo difícil encontrar um consenso.

Zabalza refere que «el concepto de currículum se há convertido preferentemente en un espacio de controversia entre académicos, (...) debido posiblemente al aura de complejidad e indefinición con que se presentaba...» (Zabalza, 1991: II).

Oscilando de sociedade para sociedade, o currículo poderá ser visto sob diversas perspectivas. Na perspectiva de Grundy, ele pode ser uma construção cultural, ou seja, «... não é (...) um conceito, é uma construção cultural (...) não é um conceito abstracto (...) é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas» (Grundy, 1987; cit. por Pacheco, 1996: 18).

Na visão de Gimeno (2000), a ideia de currículo extravasa a ligação a conteúdos referentes às ciências, às artes, às humanidades. Neste sentido, é visto como um projecto que obriga à reorganização de conteúdos curriculares segundo um conceito alargado dos mesmos, ambicionando o cumprimento de uma função socializadora, formativa e cultural. Nas suas palavras, «o currículo serve como núcleo globalizador ou de aproximação interdisciplinar a outros muitos saberes e contributos das Ciências da Educação na compreensão da prática escolar que tão condicionada está pelo currículo que transmite» (Gimeno, 1988: 36).

Já para Roldão, o currículo poderá ser visto «como o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos» (Roldão, 1999: 15), pelo que é preciso definir «...aquilo que é essencial que a escola faça aprender a todos em todos os níveis e áreas do currículo» (Roldão, 1999: 17). A autora reforça, ainda, que independentemente da época em que nos situemos «... o currículo é sempre o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, para aquela época» (Roldão, 2000: 11). Então, considerando a pressão que hoje é exercida pela escola, assoma a necessidade de ajustar/reconstruir o currículo e o modo de o gerir, na tentativa de adequá-lo às diversas necessidades (Roldão, 1999). Assim, o conceito de currículo como um conjunto de disciplinas ou de um plano rígido, fechado e uniforme, não faz qualquer sentido, aquilo a que Formosinho (1991) chamou de “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”.

Neste pressuposto, urge um novo conceito de currículo, ou seja, um currículo como um projecto aberto e flexível, onde a diversificação e a integração de saberes são fundamentais para resolução de problemas e para a resposta aos desafios vindouros; um currículo como «um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem» (Pacheco, 1996: 17).

E foi, precisamente, para dar resposta à ideia de currículo baseado na uniformidade e prescrito a nível nacional (Formosinho, 1991), que surge como alternativa um currículo planeado, em parte pela escola e pelo professor, aberto e flexível, opcional e com objectivos em si mesmo, cabendo nesta abertura e flexibilidade, esse novo conceito, rompendo assim com a perspectiva tradicionalista do currículo.

Assim, se o currículo deve responder àquilo que é essencial que a escola faça aprender a todos, em todos os níveis e áreas curriculares, como preconiza Roldão (1999) e conforme já foi referido, então importa reflectir sobre o lugar das expressões artísticas no currículo.

1.4.2 – As expressões artísticas no currículo do 1.º ciclo do ensino básico

A questão das expressões artísticas no currículo do ensino básico é algo que já não se coloca, uma vez que, pelo menos formalmente, estas já estão introduzidas nos currículos. Reportando-nos ao Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB – ME, 2001) e fazendo referência ao que este alude para a educação artística, frisamos:

«As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida» (DEB – ME, 2001: 149).

Apela-se, assim, à educação artística enquanto meio de expressão e de desenvolvimento pessoal e social, constituindo uma área de aprendizagem onde a criatividade se mistura com a razão e a emoção, dando o seu forte contributo no sentido de promover a capacidade da criança ler e interpretar o mundo, exprimindo os seus sentimentos e ideias de forma livre e criativa. Tais directrizes permitem-nos verificar que há um esforço, no que respeita à valorização das expressões artísticas no currículo, assim como aos benefícios que daí advêm.

Não obstante tal referência, há aqueles que ainda vêem a Educação muito ligada ao conceito de instrução, onde a tónica assenta em conhecimentos intelectualizados e úteis no sentido da resolução de problemas da nossa sociedade cada vez mais burocratizada (Santos, 1989). Para esses, as artes não passam de um meio de entretenimento. Interrogando-se sobre o “para quê” as artes no currículo escolar, este mesmo autor apresenta vários argumentos, nomeadamente: o desenvolvimento humano; o apuramento da sensibilidade e da afectividade; o aproveitamento nas outras matérias escolares; o equipamento experiencial para a vivência artística; o enriquecimento expressivo na formação artística.

Por seu lado, Wallon afirma que a educação artística constitui um meio privilegiado para «... a inovação, a criatividade, a experimentação e a capacidade de resposta a situações e problemas novos» (Wallon, s/d; cit. por Santos, 1999: 111).

Mas, como situar as artes de modo a que elas ocupem o lugar merecido? Poderão elas “competir” com as chamadas “disciplinas nobres”?

Ao analisarmos os currículos em geral, independentemente do grau de ensino, verificamos que as ciências predominam, seguindo-se as letras e só depois é que surgem as artes (Sousa, 2003a; Vasconcelos, 2003; Santos, 1996), o que na perspectiva de Oliveira (2000) contribui para uma certa asfixia das expressões no currículo das escolas. Segundo este autor, esta é uma situação que não é exclusiva de Portugal, tendo sido constatada também na Austrália, e em N. York, explicando que «no limite de uma educação básica totalmente ao critério de cada escola (...), desde 1974, nos EUA as artes não têm sido garantidas na educação de todos até à adolescência» (Oliveira, 2000: 102).

Referindo-nos ao Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB – ME, 2001), as competências preconizadas a nível artístico adoptam um papel capital no perfil das competências gerais. Não só exercem uma poderosa influência no desenvolvimento integral do indivíduo, como constituem um meio privilegiado de comunicação e de

integração social e cultural. Mobilizam saberes relativos às mais variadas áreas do conhecimento e favorecem o desenvolvimento de novas interpretações da realidade. Constituem, ainda, uma forma de afirmação e de expressão pessoal onde a libertação de sentimentos, emoções e conhecimentos ocupa um lugar dominante.

Através da educação artística e das várias componentes que a compõem, a criança explora, apreende e reage a estímulos do meio envolvente através do próprio corpo. E porque os sentidos lhe permitem recolher o material necessário à construção de imagens mentais indispensáveis à construção de conceitos, é indispensável que lhes proporcionemos experiências que fomentem a educação do seu corpo, do gesto, da voz, da audição, e da visão, de forma a não atalhar o desenvolvimento do campo das possibilidades de interpretar o mundo, de exprimir o seu pensamento, de criar.

A área da educação artística no currículo do 1.º ciclo do ensino básico abarca várias formas de expressão, comunicação e representação, como sejam a musical, a dramática e a plástica, através das quais as crianças aprendem, expressam e comunicam todo um conjunto de aspectos da sua realidade exterior e do seu mundo interior. É uma directriz que vem ao encontro do que iremos abordar no ponto 2.2 do presente trabalho, ou seja, o contributo das expressões artísticas para as outras áreas do saber, no programa do 1.º ciclo, e ainda para a formação integral do aluno. Não esqueçamos que elas aparecem como disciplinas com conteúdos programáticos, objectivos e actividades próprias. Porque não? Não serão também uma área de conhecimento como a matemática, por exemplo?

No dizer de Melo a presença das expressões artísticas no currículo generalista do nosso sistema educativo, nomeadamente no 1.º ciclo, é vista por alguns educadores artísticos, como um espaço propício à expressão de sentimentos e emoções, isto é, «um espaço de desenvolvimento pessoal e social, que utiliza como meio privilegiado as expressões artísticas» (Melo, 2000: 162), sendo esta uma ideia que pode deixar transparecer uma certa desvalorização das mesmas, enquanto domínio do conhecimento humano que contém saberes e competências aprendíveis.

Para o autor referenciado, o domínio e o conhecimento das linguagens artísticas é muito importante, uma vez que a grandeza e profundidade das mesmas permitirá uma maior liberdade para uma vivência alicerçada na criação. Por outro lado, o facto de se argumentar que «no 1.º ciclo, a educação artística deve ser generalista e integrada (...) não contradiz a necessidade de aprendizagem dos saberes e competências da educação artística» (Melo, 2000: 163). Assim, importa olhar as práticas artísticas como um espaço

de aprendizagem, no qual o professor intervém negociando e propondo novos caminhos expressivos e técnicos, se realmente defendemos uma educação artística que valorize a criação em detrimento da visão estreita da execução/reprodução.

A pertinência da promoção de um currículo equilibrado que abranja todas as formas mais significativas do conhecimento humano é, para além do mais, um dever ético que deve colocar-se a todos os docentes, educadores e legisladores (Santos, 1993), até porque há muitas crianças e jovens cujo único acesso continuado e sistemático a estas formas de conhecimento é a escola.

A educação artística poderá ser vista, assim, como sendo um grande contributo para o desenvolvimento dos domínios emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador. Se abordada de uma forma lúdica participada, quer individualmente, quer colectivamente, proporciona à criança a possibilidade de jogar, criar, recriar, descobrir, redescobrir, descobrir-se, inventar e criticar. Desta forma, a educação artística estará não só a estimular a sua razão e os aspectos intelectuais mas, sobretudo, a fazê-la sentir as potencialidades do seu corpo, gestos e sensibilidade, sentimentos e criatividade, movendo todo um conjunto de meios susceptíveis de assegurar um desenvolvimento harmonioso.

A educação visa a formação integral do homem, com o seu espírito, o seu coração e o seu corpo. Estes são, sem dúvida, ideais humanistas que encorpam o nosso actual Sistema Educativo e que só poderão ser atingidos com a introdução da sensibilidade e da imaginação na educação geral, com o desenvolvimento das capacidades de expressão e criatividade, enfim, com a educação artística.

Neste âmbito, através do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro, a Administração Central vem estabelecer os objectivos relativos à educação artística, a saber:

- a) «Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento equilibrado; b) Promover o conhecimento de diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global; c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação de tempos livres com actividades de natureza artística» (Capítulo I, ponto 2, Art.º 2.º).

E ainda estabelece que «a educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino, como componente da formação geral dos alunos» (Capítulo I, ponto 2, Art.º 30.º).

Todos estes objectivos, que vieram sistematizar os princípios emanados pela LBSE traduzem o que se pretende que as artes sejam no currículo, competindo pois, à escola, promover actividades artísticas na sua organização curricular, no sentido de proporcionar aos seus alunos o acesso a estas diferentes linguagens.

Com o Despacho 6/2001, de 6 de Janeiro, assistimos à definição de todo um conjunto de competências artísticas consideradas essenciais no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, na medida em que:

«... constituem parte significativa do património cultural da humanidade (...) promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas (...) facilitam a comunicação entre culturas diferentes (...) são um território de prazer, um espaço de liberdade (...) capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima (...) constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos...» (DEB – ME, 2001: 150).

Neste sentido, pretende-se que, no decorrer do ensino básico, o aluno tenha oportunidade de experimentar aprendizagens diversificadas, favoráveis ao desenvolvimento de competências artísticas, fortalecendo, ao mesmo tempo, a sua construção identitária.

Defendemos então que as expressões artísticas devem ter um espaço nas actividades semanais, como todas as outras áreas, e também que estas devem constar quer na componente curricular, quer na componente de enriquecimento/extra curricular, a título do que existe na RAM, desde 1980. Porém, tendo em conta o que já foi referido no decorrer deste trabalho (e que ainda será referido), sabemos que, na prática, as actividades artísticas nas escolas do 1.º ciclo do país não têm tido a consistência desejada.

De acordo com o relatório do “grupo de contacto” entre os Ministérios da Educação e da Cultura (2000), as actividades artísticas na escola têm sido apoiadas através das seguintes modalidades:

a) na formação dos professores em serviço, tanto no âmbito dos cursos de complemento de formação, como ao nível da formação contínua;

b) na utilização da figura do professor coadjuvante, conforme previsto na LBSE, cuja função pode ser assegurada mediante acordo com as Câmaras Municipais, os Serviços Regionais de Educação e as escolas do ensino vocacional artístico, processo que tem sido aplicado no âmbito dos agrupamentos horizontais de escolas;

c) na constituição de equipas locais de monitores, artistas ou animadores pedagógicos das artes que, no âmbito da itinerância, trabalham com os professores e alunos de uma dada região;

d) na utilização da figura do professor coadjuvante no âmbito dos agrupamentos verticais, pertencente ao quadro das escolas dos 2.º ou 3.º ciclos, especialistas nas diferentes áreas da expressão.

Não obstante a implementação destas modalidades em algumas escolas do 1.º ciclo, em várias partes do país, não têm, na maioria dos casos, merecido a atenção, o apoio e o enquadramento institucional que as sistematize.

2 – A educação artística: um luxo ou uma necessidade?

2.1 – A educação artística na formação do indivíduo

Na perspectiva de Fóis *et al.*, «uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade nos indivíduos» (Fróis *et al.*, 2000: 201). Ora, na educação, esta finalidade é uma dimensão reconhecida como sendo de muita importância na formação, uma vez que permite a ampliação das possibilidades cognitivas, expressivas e afectivas.

A referência à importância da educação e da expressão artística no desenvolvimento integral e harmonioso das crianças é hoje muito comum (Santos, 1989; Santos, 1992; Amaral, 2002; Mota, 2003; Sousa, 2003b; Vasconcelos, 2003; Santos, 2003; Wagner *et al.*, 2006, entre outros). De facto, quando olhamos para os programas dos primeiros anos de escolaridade, as expressões artísticas estão presentes. No entanto, nos planos pedagógicos da maioria dos professores, o lugar das expressões artísticas continua a ser diminuto e aqueles que se aventuram a desenvolvê-las na sua prática, fazem-no com alguma timidez.

Vasconcelos, na nota de apresentação do colóquio “A formação para a Educação Artística e Físico-Motora na educação pré-escolar e no primeiro ciclo do ensino básico”, refere que «a tradição portuguesa, salvo raras exceções, tem relegado para um plano secundário ou de enriquecimento/complemento curricular o domínio da educação artística...» (Vasconcelos, 2003: 9).

Neste pressuposto, importa questionar e reflectir sobre a função da educação artística: será que ela contribui realmente para o desenvolvimento harmonioso do ser humano? Qual será o contributo educativo das artes na formação geral de cada um de nós? Possivelmente, a resposta a estas perguntas seja uma descoberta que precisamos fazer e, talvez, assim, possamos situar verdadeiramente a importância da educação artística na vida e na formação do indivíduo.

Santos mostra-nos, de uma forma muito original, a sua visão acerca da importância das artes, descrevendo as palavras de um prisioneiro de Shawshank, encarnado por Morgan Freeman, perante a audição de uma das áreas das Bodas de Fígaro:

«Até hoje não sei do que cantavam aquelas senhoras italianas. A verdade é que não quero saber. Há coisas que é melhor não desvendar. Agrada-me pensar que cantavam algo tão belo que não pode ser expresso por palavras e que por isso nos toca o coração. Eu digo-vos que aquelas vozes voavam mais alto e mais longe que alguém num lugar cinzento ousa sonhar. Foi como se um pássaro lindo entrasse na nossa janela e fizesse desaparecer aquelas muralhas... e por um brevíssimo instante todos os homens de Shawshank se sentissem livres» (Santos, 2003: 13).

É, sem dúvida, uma visão que expressa muito bem os efeitos que a educação artística poderá ter no ser humano. Ora, se «a arte tem estes efeitos quase indescritíveis, certamente inexplicáveis, só pode ser importante» (Santos, 2003: 13).

Ao olharmos para os numerosos vestígios que os nossos antepassados nos deixaram, fica-nos a ideia de que, quer historicamente, quer psicologicamente, a arte corresponde a uma função vital, a uma necessidade real do homem, tornando-se um “meio de comunicação” privilegiado da espécie. E se existe uma função que tem de brotar para que o ser humano se realize em todo o seu esplendor, e se a arte a cumpre, então não podemos dispensar uma busca da arte e da harmonia, em todas as suas funções humanas.

Piaget (s/d) defende que na vida da criança há duas necessidades reais: por um lado, a necessidade de adaptação à realidade material e social e, por outro, a necessidade do conjunto das realidades individuais expressas pelos jogos simbólicos. Perante estas duas realidades, por vezes contraditórias, a arte poderá surgir como uma síntese entre a expressão do eu e as formas de actividades adaptadas, na tentativa de superá-las ou conciliá-las, «impulsionando um desenvolvimento harmonioso da personalidade, facilitando a missão educativa para uma sociedade mais equitativa» (Santos, 1989: 26).

A importância das artes na educação tem sido debatida um pouco por todo o mundo. Várias conferências mundiais têm vindo a ser promovidas pela UNESCO, no sentido de debater o papel das artes no desenvolvimento das crianças, dos jovens e na sociedade em geral, a última das quais se realizou em Lisboa entre 6 e 9 de Março de 2006. Foi uma conferência que veio colocar na ordem do dia a problemática das artes e das suas práticas no desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano e na qual o Secretário-geral da Comissão Coreana para a UNESCO sublinhou, na sua intervenção, a importância da educação artística para uma educação de qualidade:

«... une éducation de qualité ne pouvait être possible sans une éducation artistique (...) est essentiel de donner aux arts une place centrale dans tous les programmes éducatifs (académiques ou non), avec pour objectif ultime l'intégration de l'éducation artistique dans les programmes scolaires du monde entier» (Lee, 2006 ; cit por Wagner *et al*; 2006: 5,6).

Também aqui foram abordados os aspectos da imaginação e da criatividade, como sendo dois elementos que poderão ter um impacto bastante positivo nas respostas às problemáticas e aos desafios da sociedade. Wyman, presidente da Comissão Nacional Canadiana para a UNESCO, descreveu uma “pirâmide de influências” que pode ser empregue em favor da educação artística e que passamos a descrever:

«... souligner les effets positifs que peut avoir une éducation fondée sur l'imagination pour la société, et pour la construction d'un monde meilleur pour tous (...) souligner les avantages de l'éducation artistique qui favorise le développement intellectuel, spirituel et créatif des enfants (...) l'éducation artistique peut être un moyen de sensibilisation du public d'aujourd'hui et de demain (...) souligner les effets positifs de l'éducation artistique sur le développement humain et l'acquisition des valeurs fondamentales» (Wyman, 2006 ; cit. por Wagner *et al.*; 2006: 8).

Neste sentido, a educação artística poderá ter um papel importante no desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, na promoção dum pensamento e duma criatividade aguçada. A promoção de comportamentos e valores, essenciais na tolerância social e respeito pela diversidade, tão presente nos nossos dias, fruto da globalização, também poderão sair reforçados com os contributos da educação artística.

Então, mais uma questão se coloca: com todos os argumentos expostos em prol da educação artística, por que razão ela ainda não ganhou o lugar que lhe cabe na educação?

No caso de Portugal, a LBSE veio, de facto, consagrar a educação artística enquanto componente da formação geral. No entanto, a sua implementação é quase inexistente, com excepção da RAM, que desde 1980 vem promovendo as práticas artísticas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, de forma sistemática e progressiva, e que será abordada mais adiante.

Se, por um lado, podemos afirmar que hoje é notória uma mudança de atitude face ao papel das artes na formação do indivíduo, por outro, deparamo-nos, como acima referimos, com uma precária implementação ao nível escolar. Corroborando esta visão, Vasconcelos afirma:

«... os profissionais da educação reconhecem a sua importância no desenvolvimento global das crianças, mais concretamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas. No entanto, quando confrontados com o real pedagógico, nem sempre estão preparados para uma operacionalização da forma mais adequada» (Vasconcelos, 2003: 15).

Um inquérito levado a efeito em 1994/95, por Silva, no qual participaram, como inquiridos, 179 professores do 1.º ciclo, concluiu que, para estes, os objectivos e as estratégias que tinham em vista o crescimento e expansão da potencialidade criativa, o fomento do jogo de ideias, a fantasia e a imaginação, não tinham grande importância. Às questões relativas a este assunto, os inquiridos atribuíram os últimos lugares na classificação, num vasto leque de afirmações em que se privilegia «... “a capacidade de pensar” e a “produção de ideias e conhecimento”» (Santos, 2003: 6). Pensamos que esta atitude contribui claramente para que as artes continuem a não ter, nem a presença, nem a consistência desejada no currículo do ensino básico: a realidade é que ainda «se situa

numa zona de alguma marginalidade, tanto em termos conceptuais como pragmáticos» (Mota, 2003: 24).

Ouve-se falar, com alguma frequência, nas disciplinas nobres ou prioritárias, como as queiramos chamar, e que são a matemática, a língua materna, ou talvez as ciências, ou ainda outras disciplinas como a informática ou o inglês, mas nunca a educação artística, quando realmente já se considera importante o desenvolvimento da capacidade de apreciar o belo, o sentido estético, a sensibilidade, a criatividade. Se a escola for vista pelo seu papel certificador, a educação artística não será prioritária, mas se ela for valorizada pelo seu papel formativo, então a educação artística é mesmo prioritária (Vasconcelos, 2003).

As expressões artísticas poderão ser, igualmente, um forte contributo para uma escola mais apelativa,

«... uma outra escola que permita o prazer, que desperte o corpo, que ocupe o espaço, que seja processo inteiro de conhecimento, que crie uma correlação entre o conhecimento de cada um e a abertura cada vez maior, interveniente e criativa, como um mundo de que somos parte inteira» (Fragateiro, 1996: 36).

Neste sentido, apela-se a uma escola capaz de responder eficazmente a uma formação que se pretende holística, que prepare para a vida, num sentido mais lato. Aqui sim, a educação artística poderá fazer a diferença e Grácio vem frisar esta ideia, afirmando:

«nunca a humanidade dispôs de tão formidáveis meios técnicos e institucionais de difusão artística como hoje (...) a música já não é só (...) o ingrediente emocional indispensável das festividades (...). Num mundo invadido pela imagem e pelo som, em que se multiplicam as formas mecânicas de reprodução artística, e com elas a passividade receptiva, cabe à escola um papel de (...) educar desde cedo (...). Alheando-se das artes, a escola distancia-se (...) cada vez mais da vida» (Grácio, 1996; cit. por Sousa, 2003a: 62).

A educação artística poderá, ainda, dar o seu contributo a crianças com problemas comportamentais. A propósito, Oliveira (2001) salienta que estudos realizados sobre projectos efectuados com crianças que apresentavam este tipo de problemas, concluíram que a sensibilidade às expressões e aos seus significados constituem um factor de qualidade de vida, uma comunicação positiva com os outros.

Assim sendo, ganha posição uma «educação pela arte aliada à cultura, como dimensão de uma educação cidadã, isto é, uma educação em cidadania (...) atenta aos valores da alteridade no campo da fruição da vida e da edificação da sua qualidade» (Oliveira, 2001: 5).

2.2 – A educação artística e a interiorização de outros saberes

No ponto anterior abordámos a importância da educação artística na formação do indivíduo, referenciando contributos de pedagogos e interessados na matéria. Mas, se é certo que a educação artística pode concorrer para um desenvolvimento mais harmonioso do ser humano, não será também verdade que ela poderá ser um contributo valioso para a interiorização de outros saberes?

Vigostky (1979), partindo de perspectivas psicológicas ou psicopedagógicas, defende que a aprendizagem no campo das artes exige um pensamento de ordem superior. Segundo o autor, mediante a compreensão e a produção artísticas, é possível desenvolver estratégias intelectuais, como por exemplo a análise, a inferência, a definição, a resolução de problemas, entre outras. É uma visão que realça o contributo das artes para o desenvolvimento da capacidade de interpretar, compreender e imaginar.

O saber globalizante, a integração e a complementaridade dos saberes, constituem as bases duma filosofia que tem vindo a desenvolver-se nas últimas décadas, cujas raízes assentam no movimento internacional de Educação pela Arte. A integração das artes no currículo generalista é vista como facilitadora da interdisciplinaridade e, similarmente, da transversalidade, não só dentro das próprias artes, mas também com as outras áreas curriculares (Mota, 2003).

Carvalho, por sua vez, também reforça o contributo das Expressões Artísticas, salientando o seu papel «para o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de acção facilitadoras das aprendizagens formais, concretamente no que se refere aos domínios da Leitura e da Escrita» (Carvalho, 1994: 12).

Já para Best (1996), existem atitudes contraditórias acerca do contributo das artes, pois, se por um lado são consideradas periféricas e dispendiosas e sem qualquer prioridade relativamente a outras áreas curriculares, através das quais nada de significativo se aprende, por outro, a «poderosa possibilidade de aprendizagem a partir da arte é clara (...) e significativamente reconhecida pelos regimes autoritários, quer de esquerda quer de direita» (Best, 1996: 7).

O interesse sobre o contributo das artes no aproveitamento de outras matérias escolares tem merecido especial atenção por parte de alguns investigadores. Várias investigações realizadas em 1955, pela Fred Foundation, «demonstraram que uma Educação Artística é fundamental para um desenvolvimento equilibrado da pessoa, havendo mais problemas e dificuldades psicológicas e de aprendizagem em escolas que apenas praticam modelos de educação cognitiva (letras e ciências)» (Langsner, 1955; cit. por Sousa, 2003a: 62).

Um outro estudo, realizado na Hungria, nas escolas Kodaly, pedagogo musical húngaro que viveu entre 1882 e 1967, demonstrou que os alunos que tinham 45 minutos de aula de música, por dia, apresentavam resultados superiores a outros alunos que não usufruíam dessas actividades, nomeadamente daquelas que apelavam à memória e à imaginação (Forquin, 1982).

Na visão do autor, existe uma estreita relação entre as canções aprendidas e depois cantadas, representadas através de mímica, dançadas e acompanhadas com palmas, com o desenvolvimento auditivo, a aprendizagem da leitura e da escrita musical. Uma soma de estímulos auditivos, visuais e cinéticos, expandem na criança disposições e aptidões que não se delimitam ao domínio da música. A prática vocal e coral, a memorização de canções e os diversos exercícios, quer rítmicos, quer melódicos, concorrem para que, ainda que inconscientemente, a criança desenvolva a sua capacidade de observação, o espírito de análise e de síntese.

Best também reforça esta visão, quando se refere aos resultados de algumas experiências realizadas com grupos de crianças em situações diferentes, relativamente às suas vivências artísticas. Num desses estudos «descobriu-se, por meio de análise estatística, que, na generalidade, os grupos de crianças que tinham tido experiência artística melhoram subsequentemente o seu trabalho nas ciências e na matemática do que as que não tinham acesso a nenhuma experiência artística» (Best, 1996: 29).

Melo, por seu lado, alega:

«... em grande parte dos casos, os alunos que mais generosamente participam em actividades (...) de índole cultural (...) na fruição da quase totalidade dos seus tempos livres, não só registam um assinalável progresso na evolução do seu rendimento escolar, como atingiram, no sistema tradicional de ensino, classificações e metas normalmente mais difíceis de alcançar» (Melo, 1992: 13).

Com estas abordagens, não pretendemos afirmar que a educação artística tem como principal objectivo contribuir para a formação intelectual, no sentido estrito. A educação artística tem conteúdos próprios, tal como as outras áreas do conhecimento. No entanto, reconhece-se que as actividades artísticas são um factor bastante favorável ao desenvolvimento da personalidade, com especial destaque para os aspectos intelectuais da criança. «Uma sólida educação artística pode ajudar a preparar as gerações futuras para os desafios da mundialização a qual exige um pensamento complexo e divergente numa linha de intervenção “inquiridora” e “artística”» (Vasconcelos, 2005: 124).

Ainda na linha de pensamento dos contributos da educação artística, Wallon sublinha que a educação artística constitui um meio privilegiado para a «inovação, a criatividade, a experimentação e a capacidade de resposta a situações e problemas novos» (Wallon, s/d; cit. por Santos, 1999: 111), ao que Santos acrescenta:

«... pela reconhecida importância das “expressões artísticas” no desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade da criança (...) apurando-se a sensibilidade e propiciando o equilíbrio afectivo, se repercute na aprendizagem, combatendo o insucesso escolar, melhorando o aproveitamento das diversas matérias curriculares, além de desenvolver a livre criatividade infantil (...) para uma melhor expressão pessoal» (Santos, 1999; cit. por Sousa, 2000: 15).

Pesquisas realizadas que apontavam a interactividade razão-emoção, concluíram que a educação, vigilante ao sentido do quotidiano e à semiótica da produção artística e cultural, sedimenta uma curiosidade intelectual, contribuindo grandemente para aprendizagens activas, motivadoras e produtivas (Oliveira, 2001a).

Em forma de síntese, podemos concluir que a prática das artes, em interacção com as outras áreas do saber, proporciona à criança e ao jovem o desenvolvimento das suas capacidades afectivas, sensoriais e mentais, fundamentais para a formação equilibrada do indivíduo e para a promoção do êxito.

A arte, por intermédio das suas distintas manifestações (musicais, artes visuais, artes do movimento e espectáculo), deve constituir uma base essencial do ensino, isto é, um tronco da formação cultural e educativa global, ao mesmo nível que a aprendizagem científica e tecnológica, a matemática, as ciências humanas e a literatura.

Não obstante, «o potencial educativo das artes não deve ser limitado, de modo nenhum, ao sistema de educação formal, e, talvez, a sua característica mais importante seja o que se pode aprender com e através das artes» (Best, 1996: 7).

2.3 – O papel da educação artística numa educação para a cidadania

Como já referimos, a imaginação e a criatividade são, sem dúvida, dois elementos que poderão ter um impacto bastante positivo nas respostas às problemáticas com que se depara a nossa sociedade. Neste sentido, a escola já não pode cingir-se ao “ler, escrever e contar”. Exige-se que ela prepare o cidadão para interpretar e responder, eficazmente, aos desafios e informações que lhe chegam. «É obrigatório que promova práticas estimulantes, desenvolva conteúdos actualizados e adequados às novas exigências pessoais e sociais, utilizando e desenvolvendo novas linguagens» (Rocha *et al.*, 2005: 65).

E numa altura em que a sociedade se confronta com o fenómeno da globalização, ela precisa de preparar cidadãos capazes de enfrentar os seus múltiplos desafios, nomeadamente no que se refere às questões inerentes às diferenças étnicas e culturais, passando pelo respeito pelo outro numa perspectiva de abertura a valores de cidadania. Neste sentido, as artes poderão dar um potente contributo para a coesão social, pois como diz Santos,

«pensa-se que os projectos de arte e de cultura participativos encorajam a integração social e o desenvolvimento democrático dado que permitem uma contínua negociação de valores e de interesses em conflito. Podem dar voz a muitos que se sentem excluídos das decisões políticas e sociais e por isso esses projectos podem funcionar, como já alguém disse, como um “parlamento alternativo”» (Santos, s/d: 4).

João de Barros, um dos pioneiros em Portugal na defesa da integração das artes na educação, considera o ensino das artes «... um instrumento de educação cívica e de progresso individual, procurando que a escola seja um lugar de aperfeiçoamento da pessoa e, deste modo, de regeneração de ser social» (Sousa, 2003a: 91), sendo que este parece-nos ser um conceito que projecta a sua visão acerca do papel das artes no desenvolvimento e formação da personalidade, redundando no aperfeiçoamento dos indivíduos. Corroborando esta visão, Cesana afirma:

«... quanto maiores forem as oportunidades oferecidas ao ser humano para o desenvolvimento de um crescente potencial expressivo e quanto mais profunda for a consciencialização de todos os sentidos maior será a possibilidade de aprender, mudar, descobrir pistas, criar pontes e espaços de reflexão partilhada e de diálogo (...) por este caminho pode vir a desenvolver-se no

indivíduo (...) um respeito por si próprio, pela sua maneira mais autêntica de ser, num processo interactivo» (Cesana, 2000: 47).

As expressões artísticas poderão ser, assim, um excelente veículo de dinamização e terapia para uma enorme quantidade de problemas, nomeadamente educacionais, emotivos, mentais, sociais, espirituais, entre outros, que possam vir a ocorrer nas crianças e nos adultos. No dizer de Beltán, as expressões artísticas «proporcionam o reencontro do ser e logo da criança consigo mesma, com a sua expressão e com a sua comunicação. Cabe pois, uma vez mais referenciar a importância das expressões artísticas na Educação» (Beltán, 2000: 136).

Um outro aspecto a considerar, diz respeito ao papel que a educação artística poderá desempenhar na nossa sociedade cada vez mais multicultural. A este propósito, Wagner *et al.* explicam:

«Tout d’abord, elle crée une demande de professionnels du domaine des arts faisant preuve de compréhension et d’appréciation de la diversité culturelle. Par ailleurs, elle soutient les programmes et les activités nécessaires pour l’établissement du respect mutuel de l’histoire et de la culture de chacun» (Wagner, *et al.*, 2006: 5).

De facto, cada vez mais nos deparamos com os efeitos da globalização, com grandes redes de emigração, com o conseqüente “mosaico cultural” (Sousa, 2004) e, como nos diz Menuhin,

«é só no exercício da arte, dos nossos sentidos e da diversidade de culturas (...) que é possível criar o verdadeiro respeito pelo outro e o desejo de paz. (...). É só com uma formação criadora, que não elimina nenhum dom da criança (...) pelo contrário, o civiliza (...). Através das artes estruturam-se as personalidades dos jovens cidadãos no sentido da abertura do espírito, do respeito do outro, do desejo de paz. É na verdade a cultura que permite a cada um fazer o recurso ao passado e participar na criação do futuro» (Menuhin, 2000; cit. por Moura, 2005: 111).

Moura reforça, também, o papel das artes no estreitar de laços entre povos de culturas diferentes ao afirmar que «...as artes permitem estabelecer laços entre os indivíduos e as diferentes culturas. Uma criação artística ajuda a construir uma cultura comum e reforça simultaneamente o sentimento de pertença» (Moura, 2005: 113).

Como afirma Santos, «o que a arte ensina é, bem mais do que conhecimento, uma interrogação permanente, uma abertura dos sentidos, da inteligência, da

sensibilidade, “uma lição de vida”» (Santos, 2003: 21). Não esquecendo que passa também por nós a capacidade de criação de espaços de respiração no quotidiano social que permitam a emergência da criatividade e de um novo paradigma capaz de inventar um outro futuro (Fragateiro, 1996). E se as artes podem ter uma influência social e educacional, também não devemos esquecer que elas podem ser uma força de encorajamento, tanto de atitudes construtivas como destrutivas (Best, 1996), o que acarreta para os professores uma grande responsabilidade.

Por outro lado, Santos (2003) reforça ainda a pertinência da realização de investigações sobre a oferta e os benefícios das artes na formação dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades. Neste sentido, considera urgente «promover a criatividade, incrementar as relações entre a escola e outras instituições» (cit. por Oliveira, 2001a: 4), tendo em vista uma inovação educacional comprometida com a construção da cultura da paz, implicitamente assumida (Wagner *et al.*, 2006).

Perante este cenário, pensamos que é importante repensar a educação do ponto de vista holístico, isto é, no sentido da formação global. Parafraseando Singh, «a educação holística deve ter em conta as múltiplas facetas – físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais – da personalidade humana e tender assim, para a realização deste sonho eterno: um ser humano perfeitamente realizado vivendo num mundo em harmonia» (Singh, 1998: 217).

Em jeito de conclusão diríamos que se a educação for encarada como processo de habilitação dos educandos para a aprendizagem das múltiplas expressões, tendencialmente civilizadoras do quotidiano, e se atendermos ao facto de a sociedade contemporânea exigir uma grande diversidade de artes e de tecnologias, estruturantes do desenvolvimento de profissionais de ponta (Oliveira, 2001b), então as artes poderão contribuir para uma mais conseguida e melhor cidadania.

2.4 – O contexto sócio-cultural

Ao longo da nossa vida somos acompanhados por um percurso educativo que engloba várias vertentes, entre as quais, o ensino formal, que consideramos uma das componentes mais decisivas para transmissão - aquisição de saberes e de referências. Na verdade, e apesar de a escola, hoje, não ser mais o único pólo de informação e de conhecimentos, continua a desempenhar uma função fundamental na formação de todo o indivíduo.

Por outro lado, o conceito de estética generalizou-se socialmente, não se cingindo apenas ao campo da arte: nele, passou-se a englobar toda a actividade humana inerente aos conceitos de beleza, gosto, equilíbrio, harmonia e coerência. Podemos mencionar alguns casos de sucesso industrial, para o qual contribuiu a incorporação do “design” em indústrias já existentes, como por exemplo, o caso da Marinha Grande, que em 1999 se tornou na “Região demarcada de vidros M Glass”, onde a aposta na formação de designers e conseqüente criação de uma marca de identidade, elogiada pelos meios de comunicação social como uma “Revolução Cultural” (Santos, 2003), foi determinante em todo este processo; a este factor não está alheio, concerteza, o sentido estético.

Também novas exigências educativas estão sendo introduzidas pela sociedade do conhecimento. Uma educação/formação ao longo da vida é cada vez mais uma realidade, cuja aplicação de novos saberes e competências são requisitos fundamentais para dar respostas eficazes aos desafios do dia-a-dia pessoal e profissional. Neste sentido, a valorização da pessoa deverá ser uma prioridade, uma vez que o conhecimento e o saber constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, onde a capacidade de imaginar, de criar, de inovar, têm lugar de destaque e quem sabe, talvez, um forte contributo para atenuar o “Choque do futuro”. Note-se que esta expressão foi criada Toffler (1970), para descrever a crescente desorientação decorrente da sociedade caracterizada pela acelerada mudança (Whitaker, 2000).

O século XX trouxe ainda consigo uma outra concepção acerca da cultura e da educação artística. As artes deixaram de ser vistas como um divertimento facultado às elites e passaram a ser encaradas como uma componente essencial da qualidade de vida.

Para além de tudo isto, a mudança de valores, as mudanças de natureza de trabalho, a crise do Estado de Providência e a crise do Estado Nação, conduziram a um novo contexto social e cultural. Neste contexto, vejamos o que nos dizem alguns teóricos acerca do papel da cultura na sociedade: para Jean-Pierre Saez «a cultura e as artes criam “conexões”» (Saez, 1998; cit. por Santos, 2003: 16); para Jean Hurstel «a cultura é connectedess» (Hurstel, 1998; cit. por Santos, 2003: 16) e, por fim, para Morin «a cultura é como um sistema metabolizador sem o qual as trocas comerciais entre indivíduos, entre indivíduos e a sociedade e entre a sociedade e o cosmos não seriam possíveis» (Morin, s/d; cit. por Santos, 2003: 16).

Um outro aspecto a considerar diz respeito ao papel da cultura e das artes para tratar, aliviar, cuidar e consolar as feridas dos conflitos e da guerra. Neste âmbito, é

notório o interesse de algumas organizações internacionais, nomeadamente a UNESCO e o Conselho da Europa, em reflectir e investigar se a cultura e a arte poderão prevenir tais feridas (Santos, 2003).

As artes e a sociedade encontram-se, deste modo, intrinsecamente ligadas. Elas exercem um forte impacto sobre a sociedade, sobre os indivíduos, podendo contribuir fortemente para a coesão social. «L'immense pouvoir de transformation des arts» (Bully, 2006; cit. por Wagner, 2006 : 17) ilustra-se «... dans leur capacité à changer les attitudes et les perceptions, à sensibiliser les gens et à encourager leur créativité» (Wagner, 2006: 17).

Na visão de Rudolf, a arte faz parte integrante de cada um de nós. Para este autor, a arte

«... não é um privilégio de uma minoria, mas uma actividade natural de todo o ser humano. (...). A arte contribui para a felicidade, maturidade e plenitude das pessoas (...) é a consciência colectiva e social de um tempo; ajuda-nos a redescobrir o sentido do mundo (...) funcionando como uma imagem do que é, ou poderá ser a vida, ampliando a nossa visão e consciência do que nos rodeia» (Rudolf, 1997; cit. por Oliveira, 2003: 50).

De referir, ainda, o trabalho que está a ser feito junto das crianças do Sri Lanka, apanhadas na “teia” do tsunami de 2004, onde estão a ser utilizadas algumas formas de arte com intuito de amenizar as experiências traumáticas dos jovens e das crianças. Este poderá ser um exemplo em que se reconhece que «les activités artistiques, comme le dessin, la peinture et la sculpture, peuvent aider les enfants à exprimer leur ressenti [sic] et leurs pensées différemment» (Wagner *et al.*, 2006 :18).

Face ao exposto, somos levados a crer que «a educação artística não pode nem deve dissociar-se da prática quotidiana nem da vivência da criação numa sociedade organizada que se pretende ser e assumir-se como verdadeiramente civilizada» (Peixinho, 1996: 67). Importa, pois, procurar, reflectir e identificar as linhas de força e os veículos estratégicos da função artística na vida da sociedade, da sua evolução e desenvolvimento, quer em relação aos seus valores intrínsecos, quer no diz respeito à equação que a arte estabelece com a sociedade que a rodeia.

2.5 – A questão da estética

A importância do desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e de expressão artística na formação global do indivíduo é reconhecida pela Administração Central, traduzida na Reforma Educativa. Neste sentido, e atendendo ao princípio emanado pela referida Reforma, podemos salientar que, tanto a educação estética, quanto a educação artística, não podem ser consideradas um luxo, mas antes uma necessidade (Nadal, 1990).

Na obra “Da Educação”, Garrett apontava a “formação estética” como um aspecto essencial na educação geral e equilibrada do ser humano, propondo, numa primeira fase, a introdução de todas as artes e, posteriormente, um ensino artístico. Reforça ainda o autor que «o objectivo da formação estética é despertar nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é o seu objecto e princípio» (Garrett, s/d; cit. por Sousa, 2003a: 65).

No dizer de Vasconcelos, o trabalho realizado no âmbito da formação artística desenvolve-se em torno de modelos estéticos (Vasconcelos, 2002). Para este autor, cada obra criada ou interpretada, ou mesmo ouvida, comporta em si um determinado enquadramento estético, independentemente de se ter consciência ou não desse facto. Partindo deste pressuposto, importa questionar: que relação existe entre a formação estética e a formação artística? Poderão ser abordadas separadamente ou, pelo contrário, são dois conceitos que se complementam?

Para Nadal a formação estética e a formação artística são «apresentadas como coincidentes e sem distinção entre si, parecendo atribuir-se um valor predominantemente instrumentalista às linguagens artísticas» (Nadal, 1990: 18). Neste sentido, a educação estética seria identificada como o resultado directo da aprendizagem das linguagens artísticas e da aquisição de conhecimentos relativos às artes. Na opinião da autora, esta perspectiva resulta duma concepção de estética como ciência, cujos atributos são o estudo dos fenómenos relativos ao exercício das actividades artísticas.

A mesma autora salienta, igualmente, que os elementos acima referidos não serão os únicos a intervir na criação de desenvolvimento de uma educação estética vista num sentido mais amplo, isto é, abrangendo «todas as dimensões e áreas do conhecimento» (ibidem: 9). É uma perspectiva que parece revelar uma educação estética que não se limita exclusivamente, nem ao domínio afectivo, nem ao desenvolvimento da capacidade de expressão artística; antes é vista como um elemento

essencial que intervém no domínio cognitivo. Conforme salienta Eça, «... o desenvolvimento estético pode promover domínios de aprendizagem sócio-emocional, sócio-cultural e cognitivo» (Eça, 2005: 1).

Por outro lado, e ainda que de forma subjectiva, a arte pode anteceder e acompanhar o processo do conhecimento, intervindo na formulação do pensamento e na expressão que o difunde (Nadal, 1990). Kowalski (2000) opina que o exercício da expressão artística que se proporciona às crianças entre os três e os sete anos de idade, quando valorizada pedagogicamente, pode constituir um factor essencial numa primeira fase do processo de apreciação artística. Neste sentido, a opção deverá ser o estímulo de modos pessoais de sentir e de pensar, quer perante os outros, quer perante o mundo que a rodeia. No dizer da autora, não é opção fácil, uma vez que não se coaduna com a preocupação em atingir “produtos” padronizados com vista à normalização de conhecimentos. Então, talvez seja preciso equacionar a acção pedagógica junto das crianças: será que lhes damos espaço para que se manifestem, se revelem e se eduquem artística e esteticamente?

A adopção de tais atitudes impõe o uso de «meios expressivos, em que os sentidos se apuram, a sensibilidade se afina, entrando assim no campo estético, aonde já a procura da forma, o esboço do fazer bem e cada vez melhor (...) vai despertar na criança, a necessidade de entreabrir a vida afectiva através da expressividade artística» (Kowalski, 2000: 122). No entanto, a educação estética não se delimita, apenas, à promoção do conhecimento e do gosto pelas artes e pela cultura. A propósito, Nadal defende que

«... a transmissão de conhecimentos – inclusivamente de conhecimentos científicos – que não engloba uma componente estética, é incompleta (...) os grandes pedagogos são aqueles (...) cujo empenho e arte estão em demonstrar o esplendor que reside ou se oculta na sua disciplina» (Nadal, 1990: 18).

Para a autora as finalidades da educação estética seriam:

«a) Fomentar uma visão estética (...) através da sensibilidade e do raciocínio crítico (...) conferir toda a realidade ao seu padrão máximo de plenitude e harmonia; b) despertar e desenvolver uma consciência estética; c) despertar e desenvolver uma expressão estética através de linguagens simbólicas (...) das artes que (...) transmitem e suscitam (...) formas de recriar e

traduzir a complexidade humana; d) despertar e desenvolver uma consciência cultural e o correspondente apreço pelos valores estéticos e culturais» (Nadal, 1990: 19).

Corroborando esta visão e tomando as palavras de Francine Best «mais do que qualquer outra actividade de despertar, a educação estética faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade, afectividade, são integradoras no acto de criação ou no acto de contemplação» (Best, s/d; cit. por Santos, 1989: 26).

Sintetizando: a educação estética, enquanto elemento integrador do conhecimento e da educação artística, como componente expressiva e criadora, é central num projecto educativo que vise o desenvolvimento global do indivíduo e a sua abertura aos valores estéticos e culturais.

2.6 – A criatividade

A associação entre arte e criatividade é praticamente automática: uma acaba sempre por conduzir à outra. A criatividade é um conceito que tem vindo a ganhar cada vez mais um espaço privilegiado. Na verdade, a referência à criatividade dos indivíduos e das organizações tem sido um elemento fulcral na retórica política, investigativa e do trabalho, nos últimos anos (Sousa, 2003a).

2.6.1 – Discussão e conceitos

Etimologicamente, “criatividade” deriva das palavras “criar”, do latim “creare” e “criação”, também do latim, “creatione”. Segundo o Dicionário Enciclopédico Lello Universal, “criar” é «... dar existência a (...) inventar; originar; gerar; produzir; (...) cultivar (...); Criação (...) o acto ou efeito de criar; acto divino que tirou o mundo do nada; (...) Criatividade (...) função da inteligência humana que torna o homem superior ao que ele mesmo cria» (Dicionário Enciclopédico Lello Universal, 1981: 660).

Neste sentido, a “criação” será o aparecimento de algo que não existia e a “criatividade” será então uma capacidade que se define pelas obras criadas, ou seja, a “criação” seria a causa e a “criatividade” o efeito. Esta relação está, de certa forma, presente na visão de vários autores. Detenhamo-nos em alguns deles, quando se referem ao conceito de criatividade:

Para Marina, a “criatividade” é

«... una serie de complejos procesos mentales definidos como sensación, percepción, memoria, imaginación y razonamiento (...) aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de librarse del determinismo de la situación, solucionar problemas y plantearlos» (Marina, 1993: 16).

Já para Guilford, a “criatividade” consiste na «habilidade de gerar um leque de soluções possíveis para um problema que não tem resposta directa e simples» (Guilford, 1956; cit. por Sousa, 2003a: 189).

Para Drevdahl,

«a criatividade é a capacidade do homem produzir resultados de pensamento de qualquer índice (...) e pode implicar a generalização de novos sistemas e combinações de informações conhecidas, como também a transferência de relações conhecidas a novas situações e o estabelecimento de novas correlações (...) pode adoptar uma forma artística, literária ou científica, de realização técnica ou metodológica» (Drevdahl, s/d; cit. Sousa, 2003a: 189).

Dar lugar ao exercício de capacidades ligadas à criatividade artística, terá implicações no desenvolvimento da criança, entre outras razões, pela procura activa de soluções e estratégias, pelo assumir de posições pessoais, pela aceitação da diferença, pelo cultivo de relações de sensibilidade, pela afectividade que inclui, pela introdução às artes que proporciona (Kwalski, 2000).

Mas, afinal, que há de tão significativo na criatividade? Porque é tão importante nas actividades humanas?

Costa diz-nos que a “criatividade” é a dimensão que nos diferencia da animalidade. É a própria situação humana, em si própria e por si própria, que exige criatividade, pelo que, «urge que se desenvolva a capacidade de criatividade» (Costa, s/d; cit. por Oliveira, 2000: 100).

Sobre este assunto, o Director Geral da UNESCO, na “Conferência Mundial – Educação Artística” – realizada em Lisboa, em Março de 2006, sublinhou o papel da “criatividade” na sociedade actual, afirmando que «la créativité est notre espoir» (Wagner *et al.*, 2006: 5), e que «l’imagination et la créativité doivent être replacées au coeur de la problématique sociale» (Wagner *et al.*, 2006: 8).

Por sua vez, Whitaker refere que factores como «a coordenação da imaginação, a implementação da técnica da criatividade (...) tornar-se-ão nos principais requisitos norteadores de qualquer mudança presente e futura» (Whitaker, 2000: 37).

Perante o exposto, importa abordar o papel da criatividade no contexto escolar, pois, como foi referido, ela constitui um factor de referência e cada vez mais é uma exigência que é feita a todos os cidadãos.

2.6.2 – O papel da criatividade

A criatividade é um conceito que tem vindo a ganhar cada vez mais um espaço privilegiado nos discursos actuais. Como salienta Agirre, «... es cierto que la creatividad es parte fundamental de la práctica y la educación artística, no debe ser menos cierto que esta tarea, para realizarse correctamente, debería de impregnar cualquier área formativa do curriculum» (Agirre, 2005: 202). Na verdade, e quando se avaliam os resultados das aprendizagens escolares, a tendência é enfatizar os conhecimentos, a compreensão, a inteligência, a aptidão, entre outros, mas raramente a criatividade. Porém, com os recentes desenvolvimentos da ciência e da tecnologia, o estudo da criatividade e ela própria, tornaram-se mais importantes. A propósito, lembre-se que já Einstein afirmava que «a imaginação é mais significativa que o saber» (Einstein, 1950; cit. por Sousa, 2003a: 189).

A sociedade actual exige a todos nós um constante auto-aperfeiçoamento e resolução criativa de problemas: já não basta trabalhar bem. Esta mesma sociedade, caracterizada pela constante mudança e pelos efeitos da “Globalização”, coloca-nos perante cenários e exigências cujas respostas eficazes apelam mais além da nossa inteligência, em que ser criativo é uma qualidade exigida aos mais diversos níveis. Por isso, importa «... motivar as escolas a reorganizar o ensino e a aprendizagem à volta das novas competências de criatividade» (Reich, 1992; cit. por Fernandes, 2000: 10).

Assim sendo, «desenvolver o nosso potencial criativo é mesmo urgente» (Portnoff, 1992; cit. por Martins, 2000: 8), sem esquecer que as instituições educativas desempenham um papel fundamental neste processo. «A prática pedagógica do professor, a concepção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual são, pois, variáveis importantes a ter em consideração para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos» (Martins, 2000:11).

Abordar o conceito de criatividade no contexto escolar, insere uma nova dimensão, a qual implica uma resposta selectiva e discriminada para mudar. Falar de criatividade poderá implicar também a capacidade para adoptar, adaptar, aceitar ou mesmo rejeitar “inovações”.

Mas, falar de criatividade, implica abordar a sua origem, considerando que tal tem suscitado alguma discussão ao longo dos tempos. Acreditar que ela é «tanto uma capacidade inata como uma capacidade que pode ser desenvolvida e “facilitada” através de várias metodologias de ensino, através da satisfação das necessidades da criança» (Martins, 2000: 25) conduz-nos a uma reflexão acerca da nossa prática junto dos nossos educandos.

Parece não haver dúvidas que os alunos libertam mais facilmente o seu mundo interior, se lhes proporcionarmos espaços e momentos de livre criação e expressão. Nesta linha de pensamento, e no dizer de Meneres, é de evitar «tudo aquilo que possa resultar num bloqueio da expressão e portanto no bloqueio do seu pensamento e potencial» (Meneres, 1993; cit. por Martins, 2000: 25). Vieira vai ainda mais longe, quando afirma que o exercício da criatividade é um direito que deve ser garantido a todos os estudantes (Vieira, 1996).

Na visão de Cabezas, estar atento à emergência da criatividade nos alunos é uma atitude que faz parte dos professores criativos, na medida em que

«só os professores criativos, que praticam a criatividade podem liderar processos de desenvolvimento da criatividade. Os conformistas e os rotineiros acabam por arrastar todos os rebentos da imaginação, sensibilidade (...) e criatividade, condenando os alunos à rotina e ao conformismo» (Cabezas, 1981; cit. por Martins, 2000: 27).

Sendo uma das funções da educação ajudar a criança na sua formação e desenvolvimento global, tanto a nível intelectual como a nível emocional e social, a criatividade ganha lugar de destaque, «pois possibilita ao indivíduo o pleno desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, o crescer na direcção da saúde mental e também o poder ser capaz de estabelecer relações interpessoais satisfatórias» (Wechsler, 1994; cit. por Martins, 2000: 32).

A transmissão de um saber estático e feito, não existindo quase espaço para a invenção e a criatividade do aluno continuam na “ordem do dia”. Na visão de Carneiro, a escola não pode «continuar a preparar para uma cultura de submissão, não pode rejeitar o diferente, não pode desconhecer a natural diversidade das pessoas e permanecer no modelo fabril da educação» (Carneiro, 1996; cit. por Martins, 2000: 35), o que implica a mudança de estratégias e metodologias de ensino, onde o apelo à criatividade deve estar presente.

Por tudo isto, e recordando novamente Fragateiro, passa muito por nós a capacidade de criação de espaços que permitam a emergência da criatividade (Fragateiro, 1996).

2.6.3 – Tipos de criatividade

Em 1955, na primeira «University of Utah Research Conference on the identification of Creative Scientific talent», Taylor caracterizou cinco tipos de criatividade, que, no dizer de Sousa (2003a), têm merecido uma aprovação generalizada e que passamos a descrever:

- a criatividade expressiva. É um modelo de criatividade que proporciona à pessoa liberdade plena para expressar os seus sentimentos de forma criativa. Situam-se neste âmbito, o desenho livre, a improvisação e a expressão verbal;

- a criatividade produtiva. Neste nível, a criação é limitada por certas condições metodológicas, de economia e de tempo. A produção é o objectivo que prevalece, relegando para plano secundário as características artísticas;

- a criatividade inventiva. Caracteriza-se essencialmente pela junção das características expressivas e produtivas com o objectivo de obter invenções inéditas. Como exemplo deste tipo de criatividade podemos referir a invenção da lâmpada;

- a criatividade inovadora. É um tipo de criatividade referente a modificações revolucionárias num campo específico de estudos. Trata-se da transformação criativa de teorias e concepções. Situam-se neste nível, as contribuições de Einstein;

- a criatividade emergente. Diz respeito à criatividade maioritariamente conseguida pelos génios que fazem dela um hábito quotidiano. Mozart (1756 – 1791), por exemplo, situa-se neste campo (Sousa, 2003a).

Em qualquer circunstância, estes cinco tipos de criatividade são muito importantes; no entanto, nos dias que correm a alusão e o apelo à criatividade surgem de forma sistemática, cabendo à escola proporcionar e promover espaços para que as crianças desenvolvam a sua criatividade (expressiva).

3 – O professor

3.1 – Ser professor hoje

Ao olharmos a vida profissional dos professores de hoje, e comparando com alguns anos atrás, encontramos algumas diferenças, sendo que algumas delas foram identificadas por Roldão, nomeadamente: «a situação com que se defrontam na sua actividade; o tipo de alunos que têm nas suas salas de aulas; o ambiente e interacções dentro da escola; o conhecimento disponível sobre a educação, aprendizagem e o ensino; a formação a que têm acesso» (Roldão, 1999: 15). Tais mudanças requerem alterações na maneira como a profissão se exerce e também no modo de funcionamento da escola, pois, como refere a autora, «o universo social em que a escola vive e actua mudou radicalmente, mas a escola não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento» (Roldão, 1999: 15).

Outro aspecto a reforçar diz respeito à falta de cultura profissional própria, uma vez que terão de ser os professores a «... reconceptualizar e a afirmar a sua identidade (...) é importante que os professores se questionem e produzam reflexão fundamentada sobre o que é ser professor hoje» (Roldão, 1999: 19). Se não o fizerem, poderão perder o controle sobre o seu trabalho. Como afirma Apple, «se quase tudo é racionalizado e determinado antes da execução, então (...) os professores tornam-se indivíduos desligados, separados tanto dos colegas como da verdadeira essência do seu trabalho» (Apple, 1997: 51).

Por seu lado, Hargreaves exalta a pertinência de uma “cultura colaborativa” como estando profundamente relacionada não só com uma aprendizagem eficaz na sala de aula, mas também com uma maior confiança profissional e com os sentimentos de auto-eficácia dos professores e, ainda, com a capacidade destes iniciarem a mudança e a ela responderem. Para o autor, as “culturas de trabalho colaborativo” motivam os professores a entenderem juntos as iniciativas de reforma que deveriam pôr em prática, podendo «o acto de trabalhar em conjunto (...) proporcionar aos professores um apoio emocional, para que o profissional não se sinta só, mas se sinta mais confiante» (Hargreaves, 2002: 159).

Também Thurler é de opinião que «...uma cooperação profissional (...) é indispensável para levar o conjunto dos actores do estabelecimento escolar a assumir colectivamente, a responsabilidade pelo progresso dos alunos» (Thurler, 2001: 60). A autora sublinha que a cooperação profissional deve fundamentar-se no apoio e na ajuda mútua, na confiança e na participação de todos nas decisões, pois só assim podemos contribuir para a construção de um clima mais caloroso e de camaradagem, onde as

peças podem expressar as suas opiniões. Todo este processo é fundamental para que se crie um clima favorável à análise crítica bem como à mobilização colectiva das respectivas competências. Como refere Woods, «...assiste-se à emergência de um novo tipo de profissionalismo (...) a cultura do individualismo dá lugar à cooperação; as relações hierárquicas são substituídas pelo trabalho em equipe (...) a abordagem contratual negociada entre parceiros substitui as decisões autoritárias» (Woods, 1997; cit. por Thurler, 2001: 169).

Assim, a necessidade de uma mudança no modo de ser e de estar na profissão docente, onde a cultura colaborativa ganhe posição, face ao individualismo, é fundamental para que todos os professores possam ser verdadeiros autores no processo de formação e progressão dos seus alunos. Em nosso entender, este é um dos grandes desafios que se coloca, hoje, à educação e à escola.

3.2 – O professor do 1.º ciclo do ensino básico

A importância dos professores do 1.º ciclo é conhecida por todos, nomeadamente no que respeita à sua responsabilidade no papel que desempenham junto das crianças. No entanto, pelas condições, muitas vezes, precárias em que desenvolvem o seu trabalho e pelo estatuto que detêm no mundo da docência, estes professores vêm-se a braços com uma grande responsabilidade, poucos recursos e pouco prestígio profissional. E quando surge algum problema no percurso do aluno, quem é responsabilizado? Claro, o “professor primário”. Afinal, é neste ciclo que se adquire as bases iniciais.

Parece haver unanimidade que o professor do 1.º ciclo constitui um marco efectivo no percurso educativo das crianças. Regra geral, é este quem permanece mais tempo com a criança, precisamente na fase em que esta está sequiosa por absorver informação, e afirmar-se nas suas descobertas e explorações.

De facto, este professor é aquele que passa mais tempo com os alunos, aquele cujo trabalho é fundamental para o percurso formativo e educacional das crianças. «Longe vai o tempo em que se admitia que para ensinar os “meninos da primária” qualquer pessoa servia. Hoje admite-se que são necessários saberes próprios e práticas próprias para se ser professor do 1.º ciclo do ensino básico» (Pargana: 2000: 52).

O 1.º ciclo continua, então, a ser visto como o tempo propício à aquisição de competências base para as aprendizagens subsequentes, de hábitos de trabalho, entre

outros. Citando Roldão, «a aprendizagem escolar inicia-se para o bem e para o mal no 1.º ciclo. Joga-se aí, nos primeiros anos, tempos da aprendizagem escolar, a capacidade de concebê-la como uma coisa estimulante, interessante e significativa ou como um peso» (Roldão, 2000: 23).

Actualmente, a realidade de algumas escolas do nosso país, ao nível do 1.º ciclo, não se coaduna com a imagem do professor único; em muitos casos o professor titular “partilha” o trabalho da sua turma com outros professores. No entanto, no passado, «os professores do 1.º ciclo tiveram o papel único de serem quase o único corpo profissional difusor de cultura na população portuguesa. Tiveram que o fazer com muito pouca formação, com muito pouco apoio, com muito poucas ajudas» (Roldão, 2000: 25), o que, no dizer desta autora, levou a que este corpo profissional criasse um potencial de competência, por vezes auto construída, e que faz a herança dos professores deste nível de ensino. Não esqueçamos que durante muito tempo a escola do 1.º ciclo era o único pólo que garantia a instrução básica – ler, escrever e contar.

Um outro aspecto a considerar diz respeito ao conceito de integração, geralmente associado ao regime de monodocência. Roldão argumenta que, apesar do currículo do 1.º ciclo estar à responsabilidade de apenas um docente, não é sinónimo de integração efectiva. Neste âmbito, relembramos as suas palavras: «já vi professores do 1.º ciclo funcionarem segmentando e já vi grupos de professores do 2.º ciclo a funcionarem integralmente no que diz respeito à natureza e à globalidade das aprendizagens» (Roldão, 2000: 24).

Neste processo, a tomada de consciência da complexidade do acto educativo é fundamental e «... ao contrário do que se pode esperar, levará o professor dos nossos dias, a dela fazer não um motivo gerador de angústias e preocupações, mas o gérmen da sua força como profissional» (Sousa, 2004: 68). Ora, é precisamente esta tomada de consciência que o conduzirá à sua profissionalização, não ficando pelo seu papel de agente, mas passando também a actor/autor, o que contribuirá para uma pessoa psicologicamente vigorosa e realizada, «com um elevado nível de auto-estima e um sentido claro de identidade» (Sousa, 2004: 68), que o acto educativo impõe.

Pelo seu papel primordial, o professor do 1.º ciclo foi e continua a ser considerado um profissional de referência no âmbito da formação das crianças do 1.º ciclo, aquele a quem é pedida responsabilidade, quer pelo sucesso, quer pelo insucesso dos seus alunos.

3.3 – A responsabilidade da leccionação

3.3.1 – Monodocência/monodocência coadjuvada

No dizer de Vital (2003), a problemática relativa à monodocência remonta a 1820, fruto da influência da revolução liberal na educação, colocando-se já na altura a questão do regime de docência a adoptar para o ensino. Por um lado, propunha-se o acompanhamento de um grupo de alunos por um professor, o que equivaleria à monodocência: era apenas um professor único com a responsabilidade da leccionação de todas as áreas programáticas, caracterizado por professor generalista. Por outro, colocava-se a questão da pluridocência ou polidocência, caracterizada pela especialização em algumas áreas: o trabalho destes professores era realizado em várias turmas, sendo considerados especialistas na sua área de leccionação.

Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, através do Decreto-Lei n.º 46/86, no Art.º 8.º, confirma-se a existência da monodocência no 1.º ciclo do ensino básico, salientando que, neste nível, o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, podendo, no entanto, ser coadjuvado em áreas especializadas.

Para Pargana, a possibilidade da coadjuvação levanta duas limitações à monodocência: uma, diz respeito ao facto do professor monodocente ter «a componente lectiva do seu horário de trabalho amarrada ao horário lectivo dos alunos – (...) 25 horas lectivas (...) o que, em última análise, impediria que os professores especialistas fossem professores do 1.º ciclo» (Pargana, 2000: 54); a outra, prende-se com a questão do saber, uma vez que os professores coadjuvantes, não sendo professores do 1.º ciclo, têm um saber técnico e científico, faltando-lhes o saber pedagógico para trabalhar com crianças desta faixa etária. Na sua perspectiva, as intervenções dos professores coadjuvantes «...reduzem o papel do professor do 1.º ciclo ao de tradutor daqueles conhecimentos técnico-científicos transmitidos pelo professor especialista que não é do 1.º ciclo» (Pargana, 2000: 54).

Estas abordagens, em nosso entender, carecem de reflexão, pois remetem para a problemática da monodocência e monodocência coadjuvada, vantagens e/ou desvantagens, e que abordaremos de seguida.

Os regimes de docência que caracterizam o nosso sistema nos vários níveis de ensino, compreendem dois tipos de regime de docência: o regime de monodocência, para a educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico; o regime de pluridocência ou

plidocência, para os restantes níveis de ensino, nomeadamente para os 2.º e 3.º ciclos, secundário e superior.

A monodocência caracteriza-se pela responsabilização de um único professor, no que respeita à organização pedagógica do processo educativo de um grupo de alunos (turma) (Pargana, 2000). É um regime que tem como principal virtude a possibilidade de uma maior proximidade entre o professor e os alunos, favorável a um estreitamento relacional e conhecimento recíproco, fundamental em todo o processo educativo. Diríamos, mesmo, que a relação pedagógica está muito dependente do tipo de relação entre o professor e os seus educandos.

Para Campos e Rocha (1997) a monodocência tem como principal vantagem a possibilidade do professor estar bastante tempo com os alunos e, por conseguinte, acompanhá-los durante longos períodos de tempo, propícios ao estabelecimento de fortes elos de ligação.

No ano de 2000 realizou-se, em Viseu, um encontro de reflexão sobre “Gestão Curricular no 1.º Ciclo – monodocência – coadjuvação”. Foi um encontro que reuniu várias personalidades ligadas à educação e cuja discussão assentou nos modelos de docência. Apesar da multiplicidade dos pontos de vista apresentados, concluiu-se que a monodocência seria o modelo mais ajustado para o 1.º ciclo do ensino básico (Vital, 2003), atendendo à sua especificidade. Nesta faixa etária ou neste nível de ensino, os alunos concebem, predominantemente, a globalidade do real e se para aceder aos conhecimentos especializados é fundamental uma abordagem integrada, um professor único facilitaria este processo. Concluiu-se também que este modelo apresenta vantagens tais como:

- a articulação mais concreta das várias áreas programáticas;
- a possibilidade de uma maior adequação do ensino às características de cada aluno;
- uma melhor avaliação do percurso escolar;
- a referência de um único professor;
- uma relação mais estreita entre a escola e a família.

São, de facto, indicadores que nos levam a equacionar todo o processo inerente a este nível de ensino e, identicamente, a questionar alguns procedimentos, porque, se por um lado é benéfico ser um professor único, por outro não podemos esquecer que a formação do professor do 1.º ciclo é genérica, o que poderá reflectir-se na abordagem de algumas áreas mais específicas.

Acerca desta problemática, Pacheco (2000) advoga que a prática de monodocência contribuiu durante décadas para uma redução drástica do currículo real, reforçando a “guetização disciplinar”, assim como o isolamento físico e psicológico dos professores. Daqui também resultou, a sobrevalorização de áreas nobres, como a língua portuguesa e a matemática, em detrimento das áreas expressivas. Na sua visão, «aquilo que a monodocência produziu no 1.º ciclo foi criar arquipélagos de solidão» (Pacheco, 2000: 44).

Segundo o autor, atravessamos, em total impunidade, décadas de currículos amputados, em nome da “sacrossanta” monodocência (Pacheco, 2000), questionando se não estará na altura de pensar numa outra organização escolar, direccionada para a flexibilização na constituição dos grupos de ensino, e a actuação globalizante dos docentes organizados em equipas educativas.

Mouraz e Silva sistematizam o conceito de monodocência como um conceito que vai evoluindo do professor único, de responsabilidade exclusiva, para

«... o professor nuclear, coordenador, responsável de uma equipa pedagógica, rentabilizando espaços e recursos (...). É uma evolução (...) que coloca (...) novas responsabilidades a quem coordena a equipa (...). Os perigos parecem (...) muitas vezes advir das substituições que os professores não clarificam e não coordenam com “os seus substitutos”» (Mouraz e Silva, 2000: 60).

É uma perspectiva que coloca algumas questões relativamente ao trabalho de articulação e colaboração entre o professor responsável pela turma e o professor especialista, e que seria uma mais-valia para a integração curricular, essencial no 1.º ciclo do ensino básico.

A coadjuvação noutras áreas do saber, que não as expressões artísticas, é também equacionada por vários autores. Neste sentido Mills esclarece:

«... muitas escolas empregam especialistas para dar as aulas de música a todas as classes. Esta prática contrasta com a que é usual em relação às outras áreas curriculares, da responsabilidade de um único professor, com base no reconhecimento de que, conhecendo profundamente a criança, estará nas melhores condições para o fazer. Se isto é verdade para as outras áreas por que razão deverá ser diferente em relação à música?» (Mills, 1993; cit. por Mota, 2003: 31).

Pacheco (2000) também se interroga acerca do porquê em não haver coadjuvação em português ou matemática, por exemplo, uma vez que o professor do 1.º ciclo também não é especialista nessas áreas.

Esta visão levanta algumas questões, nomeadamente, em relação à inexistência de uma teoria do desenvolvimento e/ou ensino e aprendizagem que preconize a necessidade do professor único no 1.º ciclo do ensino básico (Mota, 2003). Na perspectiva da autora, a questão do melhor conhecimento da criança não deverá ser vista numa perspectiva de número de horas que o professor passa com os seus alunos, mas na sua capacidade de comunicação.

Outro aspecto mencionado pela autora, prende-se com o facto de o professor generalista, ao longo da vida, se ter deparado com um grande número de horas de aprendizagem informal, pelas urgências da vida diária, quer do ensino da matemática, quer do português, antes de se deparar com uma turma de crianças, o que lhe confere determinadas competências nessas áreas que não adquiriu no seu percurso normal no âmbito da educação artística.

No âmbito que temos vindo a desenvolver, Rangel defende o seguinte: «para que se garantam as aprendizagens base do 1.º ciclo, ou seja, as literacias ou iniciações de base, será necessário desenvolver um trabalho sistemático e regular em todas as áreas que compõem o currículo» (Rangel, 2000: 63), reforçando, deste modo, a importância da prática de um trabalho regular em todas as áreas. Mas, a abordagem de todas as áreas do currículo pressupõe o domínio dos seus conteúdos. Referindo-se às competências do professor generalista no âmbito das expressões, Rangel afirma: «há de facto um handicap enorme na nossa formação em relação a certas áreas. Nem todos os contributos que vêm de fora são maus. Porque o hão-de ser, se correspondem a um pedido nosso, a uma necessidade nossa, a uma situação controlada por nós?» (Rangel, 2000: 66). É uma perspectiva que reflecte a ideia de que o professor do 1.º ciclo deve continuar a ser um professor generalista, no sentido de coordenar efectivamente todo o processo de aprendizagem dos alunos, mas fazendo parte duma equipa e contando com várias colaborações.

Esta opinião é também partilhada por Mouraz e Silva quando expressam: «parece-nos claro que a responsabilidade nuclear nas situações de coadjuvação tem de ser do professor que tem a responsabilidade da turma. É ele que é o coordenador do projecto curricular dos seus alunos, onde as situações de coadjuvação devem integrar-

se» (Mouraz e Silva, 2000: 79). Neste pressuposto, importa reflectir sobre as contribuições do professor especialista no âmbito deste nível de ensino.

Para Pacheco (2000) tais contribuições: serviram para colmatar lacunas em algumas escolas, nomeadamente nas áreas das expressões; permitiram a introdução de compensações que perenizam o modelo tradicional, que não interrogam a própria organização; desqualificaram profissionalmente os professores do 1.º ciclo. Para o autor, é indiscutível que quando vem alguém auxiliar ou substituir o professor do 1.º ciclo, está a considerá-lo inapto, incompetente naquela área, mantendo e reforçando culturas profissionais que transformaram os ciclos em culturas autistas, uns relativamente aos outros.

Mota corrobora esta visão de Pacheco relativamente à desresponsabilização do professor generalista face à presença do professor especialista, ao afirmar que «...essa presença constitui factor de desresponsabilização do docente responsável pela classe» (Mota, 2003: 34).

Sobre este assunto, Leite expõe quatro cenários relativamente a situações de coadjuvação que poderão contribuir para a reflexão da problemática em análise e que passamos a descrever:

– a coadjuvação numa escola do 1.º ciclo, na área da educação física, por um docente do 2.º ciclo. O professor propõe uma actividade parecida à que utiliza no 2.º ciclo (corridas durante 30 minutos e cronometradas por um apito), apesar de estar frente a crianças de 6/7 anos. A professora titular não interfere, apesar de não concordar, pois não se acha competente para tal;

– a criação de um protocolo entre uma escola dos 2.º e 3.º ciclos e uma escola do 1.º ciclo. Tal proporcionou que os docentes desta última usufríssem de formação específica na área da Educação Física, mediante o ensino de diversas técnicas e exercícios. Posteriormente, estes foram observados pelos primeiros, em contexto prático com os seus alunos;

– um professor especialista na área das expressões artísticas, colocado numa escola do 1.º ciclo. Esse professor dá aulas a todos os alunos, com um horário pré estabelecido. Enquanto ele trabalha com os alunos, a respectiva professora titular dedica-se à resolução de questões organizacionais, ou simplesmente fica dispensada;

– uma escola do 1.º ciclo com professores de apoio, trabalhando em regime de colaboração com um ou dois colegas. Os professores planificam conjuntamente as actividades a desenvolver com as crianças (Leite, 2000).

Cada um destes cenários projecta atitudes diferentes dos respectivos intervenientes e poderemos questionar qual dos quatro será o melhor. Possivelmente a resposta estará na criação de um quinto cenário, tendo por base os quatro cenários anteriores, que poderá resultar num bom modelo de coadjuvação. Quem sabe?

Se entendermos que coadjuvar significa cooperar e auxiliar cooperativamente, constatamos que nem todas as situações de coadjuvação têm contribuído para a melhoria da qualidade de formação pretendida para o 1.º ciclo (Leite, 2000). Como diz a autora,

«hoje, com a coadjuvação, pretende-se encontrar respostas para a evolução dos conhecimentos e das tecnologias e para fomentar um trabalho em equipa pluridisciplinar (...) que nos permita ter uma visão mais ampla das situações e um olhar mais enriquecido e que nos permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade» (Leite, 2000: 51).

Mota também apresenta os prós e os contras da coadjuvação (ao professor generalista). Referindo-se à expressão musical, a autora identifica como um dos argumentos mais utilizados em prol de uma educação musical no 1.º ciclo sem a intervenção de um professor especialista, o facto de neste nível de ensino as aprendizagens deverem ser asseguradas por um único professor em regime de monodocência (Mota, 2003). É uma óptica que reflecte alguns benefícios que um único docente pode trazer em relação às crianças mais pequeninas, no sentido dum maior contacto e conhecimento mais profundo. Seria, então, o professor generalista, aquele que estaria melhor posicionado para desenvolver todas as áreas curriculares, incluindo a música.

Mills partilha igualmente da mesma ideia, adiantando que se os professores generalistas tivessem uma preparação musical e apoio adequados, estariam aptos a ensinar música. É uma ideia que se baseia numa visão da educação musical «activa, incluindo actividades de composição, performance e audição; para todas as crianças; para todos os professores; um prazer» (Mills, 1993; cit. por Mota, 2003: 32).

São partilhas que reproduzem a importância duma reflexão mais aprofundada acerca desta problemática e que é bastante actual no contexto educativo do 1.º ciclo a nível nacional, e que remetem para a formação do professor do 1.º ciclo, temática que será abordada no ponto 3.3.5.

3.3.2 – Monodocência coadjuvada: uma “construção social de incapacidades”?

A problemática da monodocência coadjuvada tem merecido, por parte de alguns estudiosos da educação, uma reflexão aprofundada. Na sua generalidade, todos são unânimes em considerar a possibilidade da coadjuvação, com as suas vantagens/desvantagens, relativamente à monodocência. No entanto, pensamos ser pertinente equacionar o porquê da necessidade da coadjuvação e, por isso, colocamos a seguinte questão: a coadjuvação resulta das necessidades e problemas dos alunos ou resulta da insuficiência da formação dos professores?

No dizer de Mouraz e Silva, a decisão da monodocência coadjuvada não é pensada para resolver problemas das turmas, pela insuficiência de formação dos professores. Para estes autores, «a questão fundamental é saber até que ponto a monodocência coadjuvada corresponde a um projecto curricular de escola. Para isso, para ser um projecto curricular de escola, precisa de ser fundamentado, planeado, executado e avaliado em equipa» (Mouraz e Silva, 2000: 80). Até porque, «os professores que estão a fazer a monodocência coadjuvada precisam saber para que é que estão a fazer cada actividade; precisam de decidir dos modos como ela “encaixa” nos propósitos dos professores que coadjuvam» (Mouraz e Silva, 2000: 82). Neste sentido, a intervenção de um professor especialista não surge isolada e sem enquadramento no trabalho que está a ser desenvolvido pelo professor generalista. Morais reforça mesmo que o «papel do professor especialista é o de ajudar o professor generalista a realizar projectos que sem a sua participação não seriam possíveis» (Morais, 1999: 14).

Mota, referindo-se à expressão musical, defende que o professor generalista não deverá ser o único responsável pelo trabalho na área da educação musical durante os quatro anos do 1.º ciclo, argumentando que «mesmo com uma formação de qualidade (...) nunca poderá conferir-lhe a confiança necessária para o (...) trabalho sequencial» (Mota, 2003: 35). Nesta perspectiva, independentemente da formação que o professor do 1.º ciclo possa ter, a presença de um professor especialista poderá, sempre, dar um forte contributo à concretização efectiva das práticas artísticas.

Mouraz e Silva, referindo-se aos contributos da coadjuvação, alegam que esta poderá ser um caminho para quebrar o isolamento, passando-se «de uma pedagogia do singular para o plural (...) que temos de continuar a aprofundar e a trabalhar» (Mouraz e Silva, 2000: 60).

Mas, se coadjuvar significa cooperar, conforme já foi referido, a tal cooperação não está alheia à presença do professor generalista aquando da intervenção do professor especialista. A propósito, Pacheco (2000) relembra que os professores generalistas não são muito cumpridores, tal como acontece noutros graus de ensino. No dizer do autor, o que os professores fazem é defenderem-se antecipadamente como se a realidade fosse perfeita e como se a entrada ou a colaboração de outros revertesse num desvirtuar do processo ou da organização das escolas. Esta visão traz “ao de cima” a problemática da colaboração, não só em contexto sala de aula, mas em todo o processo inerente à coadjuvação e que começa pela preocupação em planificar, integrar e articular todo o trabalho a desenvolver. Assim, há que clarificar o papel dos dois docentes, pois esta clarificação poderá atenuar a visão generalizada de que a presença de um professor especialista dispensa a presença do professor titular.

3.3.3 – Porquê coadjuvar na área das expressões artísticas?

A distinção entre as expressões artísticas, música e drama, da responsabilidade de um professor especialista ou de um professor generalista, mereceu uma atenção especial quando as políticas educativas, em Portugal, assumiram que todas as crianças teriam o direito à educação artística. Esta questão fez com que se começasse a reflectir sobre quem deveria ministrar essas áreas: se um professor especialista, se o professor titular ou ainda se este com o apoio de um especialista (Mota, 2003; Santos, 1989). De salientar que esta temática também tem merecido uma especial atenção em alguns países, nomeadamente no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Neste processo, isto é, o processo da coadjuvação, há um dado que não podemos esquecer: o desenvolvimento de «actividades expressivas e artísticas pressupõe educadores/professores minimamente preparados» (Santos, 1989: 19). Então, revela-se importante colocar a questão inerente a que “agentes de ensino” devem ser incumbidas essas tarefas, quando os professores não detêm tais competências.

Na verdade, ao instituir-se que «no 1.º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular, procurando a colaboração dos pais e encarregados de educação» (Art.º 10.º, Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro), condena-se inapelavelmente ao mais profundo fracasso a proclamada e explícita intenção de tornar a educação artística «parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa» (Neno, 1997: 15). Na opinião do autor, a

formação artística dos alunos só é possível se houver docentes devidamente habilitados para o efeito, habilitação essa que passa pelas componentes científica, técnica, pedagógica, artística e estética.

Rangel advoga que «para que se garantam as aprendizagens base do 1.º ciclo, ou seja, as literacias ou iniciações de base, será necessário desenvolver um trabalho sistemático e regular em todas as áreas que compõem o currículo» (Rangel, 2000: 63), pelo que a perspectiva não pode ser a de umas “áreas de expressões” que existem para animar ou descontraír um bocadinho os alunos, interessando o cumprimento do currículo, na sua totalidade, para que os alunos tenham acesso a um currículo alargado.

Estas são questões que têm merecido alguma atenção por parte de alguns investigadores. Bresler (1993), por exemplo, levou a efeito alguns estudos que incidiram sobre a observação do ensino da música no ensino primário, por professores generalistas, nalgumas escolas americanas. Estes estudos revelaram que o ensino da música era insuficiente, uma vez que apenas alguns professores incluíam a música nas suas aulas e, aqueles que o faziam, mostravam falta de confiança nas suas capacidades para o seu ensino. Também quando a música estava presente, assumia vários papéis, nomeadamente, a ilustração de determinado assunto, a mudança de ritmo da aula, ou ainda, como música de fundo para outra actividade, o que poderá demonstrar uma desvalorização da música como uma área do conhecimento.

Outro aspecto relevante destes estudos foi que as actividades mais comuns no desenvolvimento desta área eram cantar e ouvir música, sendo que, «de um ponto de vista da educação musical as capacidades vocais das crianças apontavam para a necessidade de um trabalho mais avançado» (Bresler, 1993: 7). A professora ainda «demonstrava uma falta de consciência em termos das possibilidades musicais dos seus alunos, sendo o domínio verbal, em detrimento do musical, que primeiramente guiava o seu quadro de referências» (Bresler, 1993: 7).

Depois de entrevistar os alunos, esta investigadora pôde concluir que estes não viam esta área como uma fonte potencial de conhecimento, nem de investimento intelectual, mas como algo mais ou menos ignorado, isto é, a música era uma área vista como secundária e sem grande importância.

Numa outra investigação levada a efeito por Lawson, Plummeridge and Swanwick (1994), a qual incidiu sobre a observação do ensino da música por um professor generalista, concluiu-se que «nestas escolas a música aparecia razoavelmente

isolada do resto do currículo, embora se fizesse referência ao seu valor educativo» (Mota, 2003: 33).

Todas estas conclusões concorrem para a necessidade de reflectir sobre o papel da coadjuvação na área das expressões, se efectivamente considerarmos que é importante proporcionar aos alunos um currículo onde todas as áreas assumem a mesma importância; se não for através do professor generalista, que seja pela intervenção de um professor especialista.

Neste sentido, o ensino coadjuvado é sempre importante, quer pela troca de ideias e enriquecimento das experiências daí decorrentes, quer pelo contexto actual, em que as horas de formação inicial nas áreas das expressões tendem a ter cada vez menos peso, apresentando, deste modo, algumas fragilidades. Aliás, como já foi referido, são os próprios professores do 1.º ciclo que o afirmam: «há de facto um handicap enorme na nossa formação em relação a certas áreas» (Rangel, 2000: 66).

Assim, a coadjuvação em áreas específicas pode ser entendida como um meio de colmatar as lacunas existentes na formação dos docentes, possibilitando a concretização do currículo, em todas as suas vertentes. Partindo deste quadro de ideias, dedicaremos a parte que se segue à formação do professor, salientando-se a formação do professor do 1.º ciclo do ensino básico, no âmbito das expressões artísticas.

3.3.4 – A formação do professor

Se o objectivo fundamental da Educação for a promoção do desenvolvimento humano, então é evidente que a formação, enquanto algo que possibilita a construção do conhecimento científico e pedagógico, é muito importante no âmbito da intervenção educativa (Simões e Simões, 1999), pelo que o papel da formação, quer inicial, quer contínua, desempenha uma função muito importante na prática docente.

A propósito destes dois modelos de formação, Benavente defende que estas «...devem abordar o domínio cultural, social, e institucional e não apenas explicitamente o didáctico e o pedagógico» (Benavente, 1999: 113). Ou seja, deve ser uma formação que ultrapasse a definição da personalidade dos professores, estendendo-se à dimensão cultural e social.

Estas ideias remetem para uma formação que vai mais além da racionalidade técnica, isto é, que expande competências diferenciadas, capazes de responder e decidir com a flexibilidade que exige a resposta pedagógica de “agir na urgência e de decidir na

incerteza” (Perrenoud, 2001); uma formação ligada à autonomia das escolas e direccionada para o projecto curricular (Leite, 2003); uma formação que desenvolva técnicas colaborativas contextualizadas (Roldão, 1999); uma formação pautada por princípios analíticos, críticos, práticos e reflexivos (Garcia, 1999).

Correia (1991), por seu lado, refere a existência uma espécie de “solidariedade” praxiológica entre o modo de funcionamento da escola, enquanto mecanismo de reprodução social, e os princípios pedagógicos, institucionais e organizativos dos sistemas de formação de professores, previstos para o assegurarem. Nesta perspectiva, a formação visa, essencialmente, a aquisição dos saberes e “saber fazer” que os professores devem transmitir aos alunos, bem como a apropriação de técnicas passíveis de serem impulsionadas para que essa transmissão seja eficaz. Consiste, particularmente, numa formação com características “científicas” (saberes disciplinares) e de características didácticas (técnicas de transmissão daqueles saberes).

Canário, por sua vez, indica modalidades de formação que reduzem «...tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignoram a vertente artística, inquietadora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade» (Canário, 2001: 33).

Já Garcia nos fala da formação como sendo uma «área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da Didáctica e da organização escolar, que estuda os processos, através dos quais os professores – em formação em exercício – se implicam individualmente ou em equipa» (Garcia, 1999: 26). Nesta linha de pensamento, a aquisição de novos conhecimentos e competências profissionais, com repercussões directas na qualidade do ensino e na educação dos alunos, constitui o principal objectivo da formação.

Outro aspecto a apreciar, diz respeito à imprevisibilidade da função docente, sendo as recentes reflexões acerca da formação dos professores, indicadoras dessa tendência. Aliás, os discursos actuais sobre a Educação apontam, precisamente, essa imprevisibilidade e diversidade da nossa sociedade, afectando fortemente a escola. Esta é uma ideia reforçada por Campos quando afirma que «o grau de incerteza e de imprevisibilidade (...) caracteriza a maior parte do desempenho do professor» (Campos, 2001: 5).

A formação afigura-se, assim, como um eixo primordial na construção e reconstrução dos percursos identitários, técnicos, científicos e pedagógicos. Pensar a formação implica pensar os modos de conceber, construir e preparar dispositivos que

concorram para o desenvolvimento de saberes e competências capazes de responder com eficácia aos contextos incertos que imperam na sociedade pós-industrial, na sociedade do conhecimento e da informação (Vasconcelos, 2002).

Referindo-se à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Pereira diz-nos que tem sido enfatizada «... a necessidade de formação de professores, no sentido deles próprios dominarem e reconhecerem a sua utilidade como ferramenta pedagógica, ao ponto (...) alterar os métodos e materiais de ensino que durante anos utilizaram» (Pereira, 2002; cit. por Patrício, 2002: 223). Neste sentido, a formação poderá dar um forte contributo para o desempenho de novas e importantes missões, que cada vez mais se atribui ao professor.

Para isso, como salienta Sousa, «...já não basta ter em conta que a formação de professores esteja adaptada ao mundo de hoje. É preciso que ela antecipe o futuro (...) é preciso recorrer a outras estratégias de formação que exijam ao professor uma série de competências pessoais» (Sousa, 2000: 48), onde os programas de formação constituam «...um processo em que o *tornar-se professor* se sobrepõe apenas alguém a ensinar» (Simões e Simões, 1999: 105).

3.3.5 – A formação do professor do 1.º ciclo do ensino básico e as expressões artísticas

Na década de 80, assistiu-se, em Portugal, a um esforço no sentido de se dar resposta às alterações nos programas e conteúdos do Ensino Primário. O ensino da música nas Escolas do Magistério tinham sofrido profundas alterações, tendo sido feita uma actualização dos conteúdos. Acrescente-se a duração do Curso do Magistério para três anos, cujo currículo contemplava duas horas de música por semana. Também as actividades expressivas passaram a estar integradas nas práticas pedagógicas (Santos, 1996). Nessa época, as acções de formação contínua promovidas pelas Escolas do Magistério foram a solução encontrada para a actualização dos professores em exercício. Atendendo ao lançamento dos novos programas, surgiu a necessidade dos professores terem uma formação que os preparasse para sua implementação. Face a esta situação, a Fundação Gulbenkian promoveu, em Lisboa, um curso anual para professores do Ensino Primário, visando a sua sensibilidade à música, com a «introdução de novos métodos de Iniciação Musical, como os de Orff e Willems» (Cintra, 1993: 4). Posteriormente, estes cursos foram alargados a outras localidades.

Procurava-se dotar o professor do 1.º ciclo com um perfil apto a responder aos novos desafios, o qual seria demarcado oficialmente no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto que determina o domínio de competências no âmbito da educação artística para o docente do referido nível de ensino. Pretendia-se, essencialmente, que o professor fosse capaz de desenvolver competências que viabilizassem o que a legislação preconiza:

«... desenvolver de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utilizar estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; desenvolver a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidas na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo; desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando a património artístico da humanidade» (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, anexo III, ponto 2).

E, ainda, que ele fosse capaz de «desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade» (Tavares, 2003: 91).

As expressões artísticas fazem parte dos currículos dos cursos de formação inicial, é um facto, mas, será ela suficiente para que o professor adquira e desenvolva competências artísticas para posteriormente pôr em prática os conteúdos curriculares propostos pela Administração Central, para o 1.º ciclo do ensino básico? E, se tais competências e metodologias, facilitadoras da implementação das expressões artísticas na prática docente, devem ser perspectivadas na formação inicial dos professores do 1.º ciclo (Santos, 1996), então, é preciso analisar a eficácia dos modelos curriculares e disciplinas ministrados nas instituições responsáveis por tal formação de professores.

Melo chama a atenção para a diversidade desses modelos curriculares, sendo que este factor não constitui, por si só, um aspecto negativo, reconhecendo a possibilidade de uma diversidade da formação base dos professores poder resultar em «graus diferentes de predominância entre os critérios enformadores de tónica artística» (Melo, 1994: 10).

Canário por sua vez, censura modalidades de formação que reduzem «... tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignoram a vertente artística, inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela

complexidade, pela incerteza e pela singularidade» (Canário, 1994; cit. por Vasconcelos, 2005: 124).

Por isso, «a aposta numa formação de qualidade nas Expressões Artísticas para os profissionais (...) do 1.º ciclo do ensino básico deve ser assumida com toda a clareza» (Mota, 2003: 33,34), uma vez que «uma real formação no domínio da educação artística poderá preparar os futuros profissionais para as novas exigências colocadas à profissão docente» (Vasconcelos, 2005: 124).

Perante os cenários expostos, a formação contínua dos professores constitui um aspecto que merece especial atenção por parte das instituições promotoras deste tipo de formação, pois esta parece-nos ser a forma de amenizar o “handicap” na formação do professor do 1.º ciclo, no âmbito da educação artística (Mota, 2003). No dizer desta autora, a desvalorização do ensino das artes, conforme mostra a tradição portuguesa, também se reflectiu na formação para o seu ensino. Os tempos da ditadura, política e cultural, contribuíram para coibir a educação artística, encaminhando-a para entidades privadas ou para iniciativas isoladas.

Santos (1993) sustenta que a formação na área das expressões artísticas poderá concorrer para a formação dos docentes em geral, independentemente da formação de base, e identifica os domínios nos quais elas poderão dar o seu contributo:

– o primeiro domínio, diz respeito à competência comunicativa, no sentido técnico do termo, no qual se inclui a colocação de voz, a expressividade, a respiração e a interpretação, elementos fundamentais ao bom funcionamento do aparelho fonador. Não esqueçamos que a voz é uma “ferramenta” muito utilizada pelos professores;

– o segundo domínio, refere-se à competência artística, no sentido interpessoal. Sendo a fala um produto não definitivo condicionado por contextos, quer físicos, quer emocionais, e sendo um veículo de conteúdos significantes, pressupõe o equacionar da componente da mobilização expressiva e criativa no processo de comunicação. Neste âmbito, a vivência artística poderá desenvolver/fomentar nos professores a capacidade de improvisação de novas situações comunicativas, fundamentais no espaço de negociação de saberes que muitas vezes caracteriza o espaço da sala de aula;

– o terceiro domínio, consiste na utilização das expressões artísticas como estratégia de aprendizagem das outras áreas curriculares, nomeadamente a utilização da expressão dramática nas disciplinas de história e literatura.

Da exposição feita neste ponto, ficou-nos a ideia de que a formação inicial proporcionada aos docentes do 1.º ciclo, poderá não ser suficiente para que este

desenvolva, junto dos seus alunos, as expressões artísticas, conforme preconiza o Currículo Nacional. Em nosso entender, para que estas tenham o lugar que merecem, quer nos currículos das escolas, quer na formação de professores, inicial e contínua, é preciso que todos os agentes envolvidos neste processo lhes atribuam sentido.

4 – A mudança e a inovação

4.1 – Impactos da mudança na educação: discussão e conceitos

A era da globalização em que vivemos é marcada por profundas transformações e mudanças que afectam todo um conjunto de sectores, que parecem ocorrer a um ritmo alucinante, não se chegando, por vezes, a prever o que podem significar (Giddens, 2002).

De facto, as mudanças registadas aos níveis económico, político e social têm contribuído para acentuar diferenças a vários níveis. É o efeito da globalização, que está aí. Quem não a sente? (Patrício, 2002). Esta é também uma questão à qual não podemos ficar indiferentes. Cada vez mais se sucedem as mudanças e Toffler (1984) explica essas mudanças globais, em todos os sectores da sociedade, à escala planetária, por alterosas vagas que se sucedem, modificando o panorama mundial.

Todos estes cenários exercem sobre os sistemas educativos uma pressão constante para a mudança, onde a convivência entre práticas e estruturas persiste, apesar de desadaptada. As inovações que se tentam no sentido duma resposta eficaz às novas necessidades, têm originado algumas tensões e resistências, ofuscando o sentido da mudança e, ao mesmo tempo, dificultando a gestão de todo este processo (Fernandes, 2000).

Mas, falar de mudança, implica esclarecer o seu conceito. Para alguns autores como Fernandes (2000) e Fullan (1998), este surge frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações levadas a efeito por agentes internos ou externos, materializados de forma progressiva.

Fernandes (2000), baseando-se em Fullan (1993), aponta quatro grandes características que realçam a presença de tendências opostas nos processos de mudança, a saber:

- a) não pode ser imposta, pois podíamos correr o risco de torná-la superficial, dificultando a concretização dos objectivos propostos;
- b) é incerta, o que causa uma certa ansiedade e medo do desconhecido;
- c) é problemática, na medida em que gera novos problemas que remetem para novas ideias;
- d) exige tempo, pois as diferentes visões pessoais precisam de tempo, tendo em vista a construção de objectivos comuns.

Como evidencia Fullan (1998), a mudança provoca efeitos muitas vezes ignorados, nomeadamente, a ansiedade, a incerteza e o sentimento de impotência, estando a sua essência na capacidade de trabalhar com os problemas. Porém, Fernandes (2000) defende que o sucesso da mudança depende, não só do professor, mas também de escolhas que envolvem relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas, que vão para além do individual e «... precisam de ser intensamente partilhadas para se tornarem consensuais» (Hargreaves, 1994; cit. por Fernandes, 2000: 83).

Na opinião de Hargreaves, as mudanças parecem ser confusas para os professores, em virtude da própria confusão que o contexto da mudança proporciona, mas acrescenta: «as regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem» (Hargreaves, 1998: 296).

4.2 – Inovação: que lugar na prática docente?

A questão da inovação educativa coloca-se hoje, mais do que nunca. A tendência da universalidade do Ensino Básico para todos, assim como o conceito de educação permanente e a consequente vindoura Sociedade Educativa, têm contribuído largamente para isso.

Desde os anos oitenta que a inovação foi adoptada como “bandeira” por grupos que definem as políticas no campo da Educação, tornando-se numa estratégia que parte do “Centro” e, por conseguinte, num «mecanismo a mais de regulação social e pedagógica (...) de recentralização e de homogeneização» (Messina, 2001: 228).

O termo inovação integra todo um conjunto de significações flutuantes, abrangendo realidades diversas, o que leva a que cada um o interprete e o empregue de acordo com o seu sistema de referências. No entanto, numa análise mais aprofundada,

podemos encontrar alguns traços comuns, nomeadamente, a vontade de mudança, a novidade, a acção e a intencionalidade (Sebarroja, 2001).

Cardoso (2003) destaca, similarmente, quatro atributos essenciais para a definição de inovação:

a) novidade, no sentido de trazer algo de “novo”, que ainda não foi tentado. Caracteriza-se também por uma certa relatividade, ou seja, pode ser declarada pelos actores como inovação, ainda que já tenha sido efectuada noutros lugares e ao mesmo tempo;

b) mudança, no sentido de uma mudança intencional e bem evidente, que pressupõe um esforço deliberado e persistência conscientemente assumidos;

c) processo, que acontece numa temporalidade e historicidade próprias para que o seu desenvolvimento se possa constituir e desenvolver, cujos componentes deverão estar integrados de pensamento e acção, devendo ser avaliada;

d) melhoria, que tem como finalidade a melhoria da prática educativa, vincada por valores, assentando sobre a imagem e sobre o investimento do aluno presente e futuro. Apresenta, ainda, uma tensão dinâmica, com vista a atingir um ideal.

Corroborando esta visão, Messina (2001) e Sebarroja (2001) também advogam a existência de uma definição bastante aceitável que caracteriza a inovação como sendo um vasto leque de intervenções, decisões e processos que tendem a modificar atitudes, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Fernandes (2000), a inovação educativa é utilizada para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores e aparece definida como

«qualquer transformação introduzida intencionalmente no sistema educativo ou em qualquer dos seus subsistemas, tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem dos pontos críticos que foram detectados. A inovação pode variar quanto ao seu âmbito (...), quanto à sua origem (...), quanto à forma de implementação (...) e quanto ao grau e tipo de controlo das consequências...» (Lexicoteca (tomo x), s/d; cit. por Fernandes, 2000: 48).

Para Beal e Bohu, a inovação é vista «como uma transformação que supõe não só uma mudança de materiais, mas também como um conjunto complexo de mudanças quanto à sua utilização» (Beal e Bohu, s/d; cit. por Correia, 1991: 28). Para estes autores a inovação passa, particularmente, pela mudança de práticas e, por isso, a utilização de materiais diversos não é, por si só, sinónimo de inovação.

Para Brickell, a inovação caracteriza-se como

«...a totalidade do processo que consiste em conceber uma nova praxis educativa (...) experimentá-la no quadro restrito do laboratório (...) testá-la nos diferentes terrenos (...) e difundi-la junto de eventuais utilizadores (...). A adopção que deve acompanhar a difusão (...) está igualmente incluída na definição» (Brickell, s/d; cit. por Correia, 1991: 29).

Esta perspectiva parece-nos expressar que o processo de inovação passa por várias fases, nomeadamente a planificação e a sequenciação no tempo, sendo este carácter planificado e intencional da inovação também defendido por autores como Miles (s/d) e por organizações internacionais, nomeadamente, a UNESCO e a OCDE (Correia, 1991).

Na opinião de Bolívar, a inovação é vista como uma mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo, podendo ser confundida com reforma, a qual costuma «limitar-se a mudanças formais, a nível de estrutura superficial ou externa, face à inovação que tem a conotação de uma mudança de carácter mais restritivo e qualitativo das práticas educativas vigentes» (Bolívar, 2003: 51).

Neste âmbito, destaque-se também a ideia de que a inovação se centra mais no processo do que no acontecimento (Fullan, 2000; Messina, 2001; Sebarroja, 2001). Desta forma, evidencia-se a sua dimensão multidimensional, capaz de transformar o espaço na qual habita e de transformar-se a si própria, numa «disposição permanente em direcção à inovação ou de inovar a inovação» (Messina, 2001: 227). Assim, a inovação é vista não como o resultado em si mesmo, mas como resultados que se vão sucedendo e encadeando, tipo “faz-se o caminho a andar”, num caminho ininterrupto, observando atentamente e redescobrimo novos caminhos.

Como conceito empírico, a inovação é um objecto de prática quotidiana que envolve aspectos novos e aspectos antigos, e que nunca se poderá associar somente ao que é novo ou ao que muda. Neste sentido, nasce da tradição e configura uma mudança que se deseja e que pressupõe a não rejeição do que já existe (Sebarroja, 2001).

Referindo-se à melhoria na escola, este autor partilha da ideia de que o desejo dos professores pela inovação é fundamental neste processo e que «conseguir a melhoria na escola depende da compreensão do problema, que implica a mudança na prática e do desenvolvimento das estratégias correspondentes a fim de produzir reformas vantajosas» (Sebarroja, 2001: 16), sendo que para isso é importante que os

professores se identifiquem com tais processos. Então, para que a inovação tenha sucesso, não pode basear-se nem na desconfiança, nem na exclusão dos professores (Fernandes, 2000), levando-os à confrontação de novas ideias.

Assim sendo, a inovação é um processo resultante de uma reconstrução progressiva e não de um processo superiormente decretado; referimo-nos à inovação e não à reforma, logo, a uma mudança efectiva nas práticas dos professores que não se confina às mudanças dos programas. Como lembra Sebarroja (2002), a simples modernização da escola não é, só por si, sinónimo de inovação, pelo que, equipar as salas com computadores, realizar visitas de estudo, realizar ateliês, pode não modificar as concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Sebarroja (2001) classifica tais práticas de mudanças epidérmicas, visto que, na maior parte das vezes, muda-se o nome mas tudo continua na mesma, o que se encaixa muito bem na máxima de Lampedusa quando diz que «algo tem de mudar para que tudo fique na mesma» (Lampedusa, s/d; cit. por Sebarroja, 2001: 17) e de Bolívar quando afirma que é preciso «mudar alguma coisa para que tudo fique na mesma» (Bolívar, 2003: 53). Isto parece-nos significar que podemos introduzir novos conteúdos curriculares ou materiais, mas que só isso não basta para alterar significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Hargreaves (1998) também reforça a ideia de que o processo de inovação deve ir para além da simples aquisição, quer de novos conhecimentos, quer de novas técnicas de ensino. Visão partilhada por García quando argumenta que «innovar no es solo cambiar la práctica docente sino, y sobre todo, cambiar valores, las creencias y las ideas que fundamentan la acción del profesorado y del alumnado» (García, 2005: 29).

Bolívar (2003), inspirando-se em Fullan (1987), salienta alguns factores que devem estar presentes quando se fala de inovação e que são:

- a) uso de novos recursos instrutivos e materiais curriculares;
- b) novas práticas ou acções levadas a efeito pelos agentes que intervêm na mudança;
- c) mudanças nas convicções assumidas, o que implica um conhecimento e compreensão dos pressupostos da inovação.

Para o autor, não tem fundamento falar em inovação plena, quando estas três dimensões não são utilizadas. No entanto, destaca a primazia da primeira, uma vez que «os mais importantes são os que afectam aquilo que os professores fazem (prática) e pensam (convicções e concepções)» (Bolívar, 2003: 55).

Por outro lado, desde os anos oitenta que o papel central dos professores foi salientado por diversos autores, ao postularem «que a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensarem dela» (Thurler, 2001: 13), uma vez que são estes que as aplicam junto dos seus alunos. A qualidade da transferência estará condicionada, quer pela sua compreensão das novas ideias, quer pela adesão e capacidade de integrá-las nas suas práticas. No fundo, é o custo da mudança, o que supõe novas aprendizagens e uma perda provisória de rotinas e de referências, quando não implica riscos maiores, nomeadamente, uma nova identidade e uma nova inserção social.

Sabemos que as práticas e os hábitos já enraizados, assim como as condições materiais, nalguns casos, míseros, constituem graves problemas, cuja resolução não é fácil, principalmente ao nível do 1.º ciclo. Pelo contrário, é um processo complexo que envolve, não só um grande número de docentes e alunos, como também uma rede dispersa de escolas. Caberá ao professor empreender uma prática pedagógica com um constante espírito inovador. Referindo Grilo «sem os professores não há processo de inovação, nem processo de mudança, nem projecto de escola, nem funcionamento da escola» (Grilo, 1996: 25), sendo a criação de condições para que estes possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora, um meio para motivar, induzir e provocar a inovação.

4.3 – O professor face à mudança e à inovação

Pensamos que hoje já ninguém discorda de que os sistemas educativos devem ser orientados para a inovação, enquanto meio de fazer frente e, se possível, antecipar os vários desafios que a mudança, cada vez mais acelerada, coloca à escola. Tais mudanças têm contribuído para questionar o modelo vigente e também para levar à discussão, com particular relevo, sobre a figura do professor, conferindo-lhe um papel mais crítico e interventivo (Cardoso, 2000).

Neste pressuposto, as mudanças só poderão concretizar-se com o consenso dos professores, sendo necessário conseguir a sua aceitação e compromisso, incentivar e estimular as suas iniciativas e levá-los a tornarem-se, eles próprios, “produtores” de inovação, assumindo, assim, um papel activo na inovação pedagógica (Canário, 1992).

Como afirma Cardoso, as mudanças e a inovação «... exigem (...) o abandonar de ideias vigentes, a modificação de atitudes, a substituição de hábitos, a alteração de

relações, (re) aprendizagem e reorganização (...) na própria instituição» (Cardoso, 2002: 13).

Vilar também opina que «nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores que vivem os problemas que lhes são colocados pela prática curricular e sala de aula» (Vilar, 1993: 18), acrescentando que «...nada se fará sem os professores, que são a “pedra angular” de toda e qualquer mudança...» (Vilar, 1993: 18).

A este propósito, e partindo das ideias de Thurler (1991), Leite afirma que uma das ideias-base para mudança em educação é que «...ela se organize a partir do funcionamento das diversas pessoas-chave e, principalmente, dos professores» (Leite, 2003: 55).

Pela visão dos vários autores referidos, parece-nos claro que a inovação terá maiores possibilidades de vingar se tiver os professores a comandar este processo.

Ainda neste âmbito, Delors *et al.* (1998) destacam o papel do professor, salientando que

«a importância do papel do professor como um agente de mudança, promovendo a compreensão e a tolerância, nunca foi tão óbvio como hoje; e é provável que se torne ainda mais crítico no século XXI. A necessidade de mudar de um racionalismo limitado para o universalismo, do preconceito étnico e cultural para a tolerância, compreensão e pluralismo, da autocracia para a democracia nas suas mais variadas manifestações e de um mundo tecnologicamente dividido onde a alta tecnologia é um privilégio de poucos para um mundo tecnologicamente unido, coloca enormes responsabilidades aos professores que participam na estruturação dos caracteres e das responsabilidades da nova geração» (Delors *et al.*, 1998: 14).

Parece não restarem dúvidas de que os professores são os principais agentes da mudança e da inovação em educação e também parece ser verdade que têm sido eles a sentir a turbulência das sucessivas reformas educativas. Na opinião de Fernandes (2000), apoiada nas ideias de Canário (1996), há quem considere que essas reformas têm contribuído largamente para a crise de identidade dos professores, bem como para a sua desmotivação.

Hoje, mais do que nunca, o professor encontra-se perante uma encruzilhada advinda de grandes tensões produzidas por duas forças opostas: por um lado, é alvo de grandes pressões resultantes da sociedade em crescente mudança e cada vez mais complexa; por outro, vê-se confrontado com uma escola que se mantém inalterada e

profundamente burocrática (Hargreaves, 1998). A complexidade deste processo exige do professor o desenvolvimento de competências capazes de responder eficazmente às novas exigências, no sentido de «saber agir com pertinência; saber mobilizar num dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; saber empenhar-se» (Hoterf, 1997; cit. por Esteves, 2002: 9).

Na mesma linha de pensamento, Fernandes afirma que «a inovação é hoje entendida como um instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto (...) exigindo-se ao professor que exercite as suas capacidades de invenção face a cada situação nova» (Fernandes, 2000: 79).

Na visão de Vasconcelos (2002), inspirado em Nóvoa (1989) e em Boltansky e Thevenot (1991), o contexto paradoxal e cada vez mais incerto, mais local e global, mais descentralizado, exige do professor uma diversidade de funções e de competências que lhe possibilite a gestão de diferentes mundos e realidades, informações e saberes, cada vez mais diferenciados. Esta é uma problemática que acarreta consigo uma profunda modificação em relação à dinâmica da aula e à sua própria configuração como espaço de aprendizagem. Considerar o conhecimento como um processo participativo e activo, reconhecer a tarefa do professor como dinamizador e facilitador, obrigam a reestruturar os espaços, os tempos e as interacções sociais que se levam a cabo dentro da aula e que nos remetem para o novo papel do professor (Perrenoud, 2000).

Na opinião de Roldão (2003), a mudança não é um conceito asséptico desprovido de questões éticas, sociais e políticas, uma vez que compreende um processo que implica uma intenção deliberada, apoiada numa necessidade de melhoria e em princípios que a legitimam, viabilizando uma orientação estratégica consciente e intencional. Segundo esta perspectiva, a compreensão do papel do professor como agente de mudança, pressupõe, necessariamente, a análise das forças materiais e ideológicas que concorreram para a proletarização do seu trabalho.

Para Patrício, é «essencial no quadro de uma estratégia ampla de inovação educativa, organizar e implementar um sistema de formação contínua» (Patrício, 1996: 37), uma vez que «é sempre (...) em torno da formação, da sua ausência ou da sua pertinência ou eficácia, que grande parte dos problemas de mudança na escola se vivem actualmente» (Roldão, 2005: 10).

Na verdade, o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, decorrente da pressão para a mudança, confronta-nos com novas concepções de educação e de formação. Uma nova visão da profissão docente vê o professor como um

profissional capaz de reflectir sobre as suas práticas, questionando-as e alterando-as, o que remete para o reequacionar da «concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam» (Fernandes, 2000: 33).

Por outro lado, parece-nos certo afirmar que, neste contexto de mudança permanente, os professores vivem num clima de incerteza e angústia face à sua identidade profissional, cada vez mais abalada, gerando reacções de resistência. Mas a mudança também poderá ser entendida como um desafio que os impele a repensar e a recriar o que fazem, embora sabendo que desaprender formas tradicionais de acção é ainda mais árduo do que aprender novas formas de agir (Leite, 2003; Correia, 1991).

A investigação tem mostrado que os professores não mudam por mudar ou porque alguém lhes diz para o fazerem (Fullan, 1991; Fernandes, 2000; Leite, 2003, entre outros). Muitos têm sido aqueles que afirmam que as mudanças no âmbito da Educação não se dão por decreto. Como refere Tedesco, no marco das reformas educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima, elas «... têm sido reforços “responsivos” referidos a marcos gerados nos níveis centrais dos sistemas de ensino» (Tedesco, 1997; cit. por Messina, 2001: 227).

Ainda neste âmbito, Benavente afirma que a adesão dos professores às reformas emanadas pela Administração Central nem sempre tem sido fácil. Segundo a autora, «a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior» (Benavente, 1991; cit. por Leite, 2003: 156).

De acordo com alguns autores, o empenho dos professores na própria mudança depende do sentido que estes lhe atribuem e dos benefícios que daí poderão advir. Assim sendo, que para que eles se comprometam com a mudança é necessário que participem na sua definição, lhe atribuam sentido e estejam motivados para o fazer (Fernandes, 2000; Thurler, 2001; Leite, 2003).

Na mesma ordem de ideias, Sebarroja (2001) refere que a principal força impulsionadora da mudança são os professores, comprometidos em trabalhar para uma escola diferente.

Kemmis também enfatiza o papel do professor em todo este processo, mas alerta que

«... que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que a perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interactivos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem» (Kemmis, 1987; cit. por Vasconcelos, 2002: 134).

Parece então ser aceite que as causas de maior peso na mudança das práticas escolares não são os normativos, mas as representações que os professores fazem dessas mudanças, o modo como a elas aderem e o sentido que lhes atribuem.

Por outro lado, a mudança de práticas e atitudes, enraizadas ideologicamente e culturalmente, requerer o seu tempo: tempo para fixar objectivos e conceptualizar o sentido e o alcance da inovação, envolver os professores e munir-se dos apoios; tempo para pôr em andamento as tarefas e responsabilidades partilhadas, aferir avanços e recuos, divergências e convergências; tempo para institucionalizar as inovações, no sentido da responsabilização da comunidade escolar, onde os espaços para a reflexão são basilares para o seu fortalecimento (Sebarroja, 2001).

Este “tempo” é também defendido por Hargreaves *et al.*, quando afirmam que «aprender a mudar exige bastante do ponto de vista intelectual, e os professores necessitam de muito tempo, dentro e fora do período escolar, para reflectir, individualmente e colectivamente» (Hargreaves *et al.*, 2002: 187). É “este tempo” que é fundamental para planear, para reflectir, para avaliar e para elaborar novos planos; o que acontece, muitas vezes, é que se pede resultados rápidos e, em educação, é preciso dar “tempo ao tempo”. Para além do factor tempo, estes autores também denunciam a ausência de medidas de consolidação que permitam garantir a institucionalização da mudança de modo duradouro. Paradoxalmente, essa noção de tempo, apesar de ser consensual, na prática, a pressão social e política impõe respostas rápidas, que atendam ao imediato.

Um outro paradoxo, apontado por Sebarroja, prende-se com a dificuldade dos estabelecimentos terem «critérios de valorização e avaliação (...) rigorosos e consensuais sobre o êxito e o fracasso das inovações (...) avanços e recuos» (Sebarroja, 2001: 25). Esta observação é oportuna, atendendo à necessidade de avaliar os efeitos das inovações, não só no seio da instituição escolar, mas também nos itinerários pessoais, formativos e laborais. Ainda na visão de tal autor, o complexo e contraditório processo de inovação e de mudança na escola compreende a necessidade da criação de um clima favorável, de forma a resolver positivamente os conflitos, as divergências que

surgem, num educar, “no e pelo conflito”, através do diálogo. Este diálogo pode não ser bem aceite por todos, mas constitui um foco potencial de libertação de ansiedades e tensões. Por isso, «defrontar os conflitos é extraordinariamente benéfico para provocar a mudança e fortalecer a autoridade da equipa docente» (Sebarroja, 2001: 40). Assim, certeza e incerteza, realidade e utopia, risco e segurança, individualidade e colectividade, farão sempre parte da inovação educativa.

Como já referimos, o processo de inovação deverá contar com vários factores contextuais. No caso da educação, essa transformação, segundo diz Abreu, terá de reflectir-se ao nível concreto do ensino e da aprendizagem. Relembrando as suas palavras,

«... a qualidade global do sistema educativo advirá prioritariamente dos aperfeiçoamentos a introduzir no âmbito da prática pedagógica, nas salas de aula, nas oficinas ou nos laboratórios, (...) no âmbito dos processos de ensinar enquanto actividade dominante dos professores e dos processos de aprender enquanto tarefa fundamental dos alunos» (Abreu, 1994; cit. por Cardoso, 2002:19).

Sebarroja (2001) enumera alguns requisitos e condições que se deve ter em conta para que os professores desenvolvam de forma efectiva e permanente a inovação, nomeadamente: o reconhecimento social e a auto-estima pessoal, a autonomia para decidir coisas importantes e a participação dos professores.

Fernandes lembra que a inovação constitui um instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto, característico da nossa sociedade em mudança «...exigindo-se do professor que exercite as suas capacidades de invenção face a cada situação nova (...) que seja um inovador» (Fernandes, 2000: 79). A inovação é, assim, um elemento motor da actividade docente, instituindo uma resposta eficaz a uma realidade em permanente mutação, o que nos conduz à valorização e reconhecimento de competências criativas e cognitivas. Como argumentam Hargreaves *et al.*, «é nos detalhes da prática, na própria sala de aula e em seu entorno que as dificuldades e as complicações se dão» (Hargreaves *et al.*, 2002: 187).

Como salienta Cardoso, «a receptividade do professor à mudança e à inovação é um ingrediente fundamental para que uma instituição veja bem sucedido o seu esforço de transformação do ensino» (Cardoso, 2002: 19). Recordando um relatório da UNESCO, nunca foi tão patente a importância do papel do professor enquanto agente de

mudança (Delors *et al.*, 1998). E se «ser professor em tempo de mudança (...) é saber ensinar» (Silva e Castilho, 2003: 93), «poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos tempos» (Hargreaves, 1998: 131).

Tudo isto impõe que se repense a questão da formação do professor, visto que lhe são exigidas novas competências e novos saberes. Como nos diz Sousa «as alterações curriculares para a inovação pedagógica (...) a determinação de novos objectivos, de novas metodologias (...) correm o risco de não vingar se não houver uma aposta simultânea na preparação dos professores» (Sousa, 2004: 43). Não esquecendo também «os valores e as atitudes, o saber estar e o “ser”» (Sousa, 2004: 50), uma vez que, e em consonância com as novas exigências, é fundamental que ele seja psicologicamente forte e que aposte na sua formação científica.

Além disso, o professor dos nossos dias não pode ficar alheio ao desenvolvimento desenfreado das novas tecnologias. É importante que conheça e domine metodologias e técnicas de ensino aliciantes, capazes de tornar o ensino motivador, de fazer «da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves duma compreensão verdadeira da sociedade de informação» (Delors *et al.*, 1998: 132). O professor terá de ser orientador, promovendo o espírito crítico, colocando questões, analisando os resultados, deixando assim de ser o «sage on the stage», mas o «guide on the side» (Sousa, 2004: 65).

O acto educativo, com toda a complexidade a ele inerente, exige um professor psicologicamente forte e amadurecido, que tem a sua meta bem definida e «... uma pessoa realizada, com um elevado nível de auto-estima e um sentido claro de identidade» (Sousa, 2004: 69). Aí, sim, teremos no professor uma figura tutelar guardiã, que, embora refém do sistema educativo, será autor responsável e lúcido pela transformação do País, pois «qualquer que seja o futuro da educação parece claro que o professor será sempre o elemento chave do processo de inovação» (Cardoso, 2002:10).

4.3.1 – Será possível uma inovação vinda do exterior?

Por vezes, as designações “inovação” e “reforma” são utilizadas no mesmo sentido. Para Sebarroja, «as diferenças entre inovação e reforma prendem-se com a magnitude da mudança que se quer empreender. No primeiro caso, localiza-se nas escolas e nas suas aulas, enquanto, no segundo, afecta a estrutura do sistema educativo

no seu conjunto» (Sebarroja, 2001: 17). Ora, se afecta a estrutura do sistema educativo, afecta também os professores.

Leite (2003) fala-nos sobre um estudo realizado por Doyee e Ponder acerca das estratégias adoptadas pelos professores, face a uma inovação curricular vinda do exterior, cujas conclusões apontam para três tipos de estratégias:

a) a racionalização – os professores adoptam convictamente a racionalidade da inovação imposta. Por exemplo, no caso da reorganização curricular, traduzir-se-ia na adopção dos procedimentos inovadores;

b) a resistência – esta atitude resulta da não aceitação da mudança imposta, traduzindo-se, na não aceitação de projectos curriculares, na desarticulação de conhecimentos, entre outros;

c) o cepticismo – representado no assumir dos projectos de inovação, apenas nos períodos em que existe pressão nesse sentido.

Perante este cenário, uma das principais fontes de fracasso das reformas está na resistência que os professores manifestam para com qualquer transformação das suas práticas (Thurler, 2001). Tal atitude poderá ser entendida face à dificuldade de abandonar rotinas relativamente eficientes, por uma inovação que, não obstante ser promissora, ainda não deu provas disso (Correia, 1991). Acerca do mesmo assunto, Fernandes (2000) recorda-nos que, se por um lado, os professores demonstram resistência às mudanças vindas de fora, por outro, empenham-se profundamente nas inovações levadas a cabo por sua iniciativa e aí assumem-se como agentes de mudança.

Na verdade, ao analisarmos os efeitos advindos de inovações propostas externamente, não é difícil concluir que nem sempre tiveram o impacto desejado, nem incorporaram os princípios que a nortearam, podendo, por vezes, ter efeitos opostos (Bolívar, 2003). Esta constatação leva-nos à convicção de que «a inovação só seria possível se o desejo de agir e de mudar partisse dos próprios professores» (Leite, 2003: 159), reconhecendo-se, assim, que as inovações surgem de iniciativas internas que envolvem os professores. Neste sentido, as inovações que partem de “baixo” têm mais possibilidade de êxito e continuidade do que as que emanam de cima (Sebarroja, 2001).

Contrariando um pouco esta ideia, Thurler (2001), inspirada em Ball (1998) e Landert *et al.* (1998), expõe que estudos realizados demonstraram a capacidade dos professores de absorver as reformas dos planos de estudos e de redefinir estas últimas de forma a adaptá-las às suas próprias prioridades. Segundo a autora, são os professores que aplicam as inovações junto dos seus alunos e, por isso, a qualidade da transferência

está condicionada, quer pela sua compreensão das novas ideias, quer pela adesão e capacidade de integrá-las nas suas práticas. O que acontece, por vezes, é que, com a finalidade de motivar os professores a implementarem determinadas reformas, os governos utilizam estratégias de submissão e controle, comprometendo a sua prática a longo prazo.

Para Hargreaves *et al.*, «mesmo que a mudança educacional possa ser iniciada e imposta (...) apenas a capacidade humana mais profunda dos indivíduos e das escolas pode sustentar as reformas com o passar do tempo...» (Hargreaves *et al.*, 2002: 153). Pereira também partilha desta visão quando afirma: «nenhuma reforma educativa tem sucesso se os professores não a sentirem como necessária e não se empenharem em levá-la a cabo...» (Pereira, 2002: 223).

Bolívar (2003), por sua vez, refere que muitas reformas acabam por não passar de uma mudança exterior de “máscaras”. Muitas vezes, parece que vai haver mudança, mas no fundo tudo fica na mesma, uma vez que esta não chega a incidir na “estrutura profunda” dos conhecimentos e das convicções, essenciais nas novas formas de actuar.

Leite, por seu lado, argumenta que «independentemente da iniciativa da mudança vir do exterior ou do interior, para que a instituição tenha envergadura e solidez, é necessário que se aproprie dessa iniciativa, adaptando-se aos mecanismos da sua estrutura» (Leite, 2003. 159).

Já Sebarroja (2001) partilha a ideia de que por vezes são necessários estímulos externos, no sentido de despertar as instituições ancoradas na inércia, assim como o corpo docente, muitas vezes adormecido. Este mesmo autor sugere alguns factores propícios à inovação, nomeadamente:

a) criar equipas docentes sólidas e comunidade educativa receptiva. Na sua opinião, a existência de um corpo docente activo, forte e estável, receptivo à mudança, de certa maneira cúmplice, que partilha ideias comuns, é um potencial dinamizador do processo de inovação;

b) criar redes de intercâmbios e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos. Desta maneira, a cooperação e intercâmbios com outros professores facilitaria a troca de experiências e reflexão crítica;

c) pensar a inovação e a mudança dentro de um contexto territorial, o que implica a não limitação das iniciativas pedagógicas em cada escola. Neste sentido, os projectos colectivos ganhariam mais significado, reforçando-se a solidariedade entre as escolas;

d) criar um clima ecológico e os rituais simbólicos. Um ambiente de confiança e bem-estar, onde a comunicação seja fluida e as relações interpessoais sejam intensas, abre possibilidades para o trabalho criativo, constituindo, assim, um forte contributo à inovação;

e) institucionalizar a inovação. A inovação passaria a integrar, quer o espaço da sala de aula, quer a própria dinâmica da escola, não se cingindo a actividades isoladas e pontuais;

f) evitar que a inovação retroceda. Por vezes é necessário adoptar atitudes de transgressão escolar e fazer avançar as urgências pedagógicas e de inovação;

g) medir o processo. Para que este se concretize é necessária a criação de oportunidades para que as inovações possam ser vividas, reflectidas e avaliadas, sustentadas no debate interno e externo.

4.4 – Obstáculos à mudança e à inovação

Conforme foi referido no ponto anterior, o professor desempenha um papel muito importante na implementação da mudança e da inovação. Não obstante, a pesquisa sobre a mudança em educação considerou-o como um dos principais obstáculos à mudança. Nesta perspectiva, o corpo docente é visto como sendo profundamente conservador e com forte intolerância à incerteza e medo de arriscar (Thurler, 2001).

Sebarroja (2001) identifica vários factores que dificultam a inovação: a debilidade das relações interpessoais e democráticas; a não existência de compromissos firmes para partilha dos objectivos e projectos; os confrontos que impedem a apresentação de alternativas e gerar expectativas; a não planificação e coordenação; a aplicação da inovação descontextualizada; e a não flexibilização da organização e gestão escolar, dos espaços e tempos.

Santos (2000), por seu lado, faz a distinção entre os obstáculos internos e externos. Relativamente aos primeiros, menciona: a falta de clareza dos objectivos, a ausência da recompensa, a uniformidade dos enfoques, a falta de investimento, os diagnósticos menos conseguidos, o fraco aperfeiçoamento, a atenção direccionada para os compromissos imediatos e a passividade. No que concerne aos segundos, isto é, aos obstáculos externos, indica: a resistência à mudança advinda do meio envolvente, a falta de competência dos agentes externos, a demasiada centralização, a atitude defensiva por

parte dos professores, a falta de agentes externos que a estimulem, a deficiente base científica, o conservadorismo e a dificuldade de observação do papel profissional.

Há ainda a acentuar as resistências e rotinas do professor, o individualismo e o corporativismo interno, o pessimismo e o mal-estar docente, os efeitos perversos das reformas do sistema educativo, o paradoxo do duplo currículo, a saturação e a fragmentação da oferta pedagógica, e o divórcio entre a investigação universitária e a prática escolar (Sebarroja, 2001).

Como vemos, para este autor, há todo um vasto leque de condicionantes que impedem e que condicionam a inovação: por um lado temos a escola, os professores e o seu descontentamento, relativamente à exigência das suas novas funções e, por outro, temos as reformas que muitas vezes já nascem envelhecidas.

«Os professores são profissionais que tendem a ser resistentes em relação a inovações perturbadoras de esquemas de actuação que tradicionalmente se sedimentam ao longo de anos da prática lectiva» (Freitas *et al.*, 2001: 19). No entanto, na visão de Perrenoud (2001), enquanto agente interveniente em ambientes educativos, o professor vê-se obrigado, não só a ter de “agir na urgência” e a “decidir na incerteza”, mas também, a ter de “agir na incerteza” e “decidir com urgência”, o que remete para o desenvolvimento e aquisição de competências no sentido do professor ser capaz de enfrentar os efeitos “menos positivos” decorrentes das situações profissionais, causadoras de desgaste e frustração.

Hargreaves *et al.* (2002) referem que a mudança pressupõe uma aprendizagem exigente, pelo professor, do ponto de vista intelectual. Prova disso, é o facto de que a «maioria dos professores de hoje em dia está tendo de aprender a ensinar de forma diferente da qual foram ensinados. Isto é intelectual e emocionalmente exaustivo» (Hargreaves *et al.*, 2002: 187). Corroborando esta visão, McLaughlin e Talbert afirmam que «aprender a ensinar por caminhos diferentes é algo complexo e exigente» (McLaughlin e Talbert, 1993; cit. por Hargreaves, *et al.*, 2002: 172), sobretudo, quando a escola deixou de ser o único pólo do saber e quando o domínio e o conhecimento das potencialidades de novas ferramentas, nomeadamente das TIC, é imperativo para uma escola mais apelativa.

4.5 – Que lugar para as TIC, no contexto da mudança e da inovação na prática pedagógica?

Como diria Santos (1995), o século XXI trouxe consigo muitas incertezas e desafios que nos colocam perante uma atitude de perplexidade. Ao mesmo tempo que nos desafiam, constituem também um apelo constante à imaginação, ao pensamento e à criatividade. «Ora, como situar a escola nesta era da complexidade?» (Morin, 1990; cit. por Fino e Sousa, 2003: 6). Neste sentido, urge um repensar das suas estruturas, do seu currículo, das práticas que nela se exerce, com a certeza de que, em qualquer circunstância, as TIC terão um lugar de vanguarda.

Segundo Toffler (1970) o mundo está a emergir rapidamente do choque dos novos valores e das novas tecnologias, dos novos modos de comunicar, dos novos estilos de vida e da imposição de novas ideias, analogias e conceitos. Neste âmbito, no séc. XXI, nenhuma economia poderá funcionar sem uma infra-estrutura electrónica, também ela deste século, o que exige uma população que saiba lidar com essa infra-estrutura informacional, como aconteceu noutros tempos com os automóveis, com os comboios e com as infra-estruturas do período fabril (Fino e Sousa, 2003).

Papert também salienta a emergência da mudança, uma vez que os cenários presentes apontam para a eminência de uma revolução tecnológica e a escola mantém-se, nos seus aspectos essenciais, muito semelhante ao que sempre foi (Papert, 1997).

Hoje, cada vez mais, as crianças chegam à escola com muito mais informação e com a imagem de um mundo que lhes é oferecido “gratuitamente” e sem grandes esforços. Isto resulta do desenvolvimento, sem precedentes, dos meios de comunicação e informação que não lhes exige muito esforço e que confronta professores e escola com novas tarefas e novos desafios, onde a “gestão do conhecimento” deverá ser prioritária.

Assim, na sociedade actual, o valor mais apreciado já não se centra na mercadoria, mas na informação, pelo que, «... adquirir informação, distribuí-la e controlá-la, seleccioná-la e convertê-la em conhecimento» (Sebarroja, 2001: 60), é muito importante, devendo a escola agir nesse sentido.

O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal reforça o papel da escola em todo o processo de formação de cidadãos aptos para essa mesma sociedade, enquanto principal foco de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro (Pereira, 2002). No mesmo artigo, ainda se pode ler sobre o papel do sistema educativo perante a Sociedade de Informação, cabendo-lhe a função de

fornecer, a todos, meios para o domínio da proliferação de informações no sentido do desenvolvimento do espírito crítico, face ao caudal de informação. Como diz Hubert Beuve-Mery «um cidadão responsável é um cidadão informado» (Hubert Beuve-Mery, s/d; cit. por Pereira, 2002: 222), cabendo à escola proporcionar aos alunos os meios para aprenderem e exercerem essa responsabilidade.

Perante os enormes desafios do futuro, a Educação é vista como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de Paz, Liberdade e Justiça Social, enquanto via conducente a um desenvolvimento humano harmonioso e autêntico, contribuindo para o atenuar da pobreza, das opressões, das guerras, etc. Recordando Patrício, «...a Escola, escreveu Coménio na Didáctica Magna, é oficina da humanidade. É a casa onde se exerce o ofício de tornar humano» (Patrício, 2002: 83).

Nas nossas escolas, os computadores já vão sendo uma realidade, mas, parece-nos pertinente reflectir sobre esta questão: será que eles estão a ser utilizados e rentabilizados como um recurso educativo e da melhor maneira possível? É que ainda que se oiça, com alguma frequência, que os computadores vieram revolucionar a sociedade e que as escolas deverão acompanhar essa evolução, é essencial que os professores tenham consciência do que fazer e como fazer, o que nos remete para uma nova concepção do modo como se aprende, da mudança interactiva entre quem ensina e quem aprende, e da mudança do modo como se reflecte sobre a natureza do conhecimento. De acordo com Fino «os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para suportar uma actividade mais centrada no aprendiz, mais interactiva, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa» (Fino, 1998:1) e as TIC são um meio privilegiado para tais procedimentos.

Mas também é importante lembrar que os problemas que as escolas não podem resolver sem os computadores também não os poderão resolver com eles (Postman, 2000), ou seja, para que eles sejam realmente um recurso no ensino, há que reflectir sobre todas estas questões e criar, também, condições para que a sua utilização se torne efectiva e seja aproveitada da melhor forma possível.

Assim, não basta falar, é preciso agir. Não basta dizer que os computadores vieram revolucionar a sociedade e que as escolas devem acompanhar essa evolução. A verdade é que muitas vezes não há uma preparação dos envolvidos e no caso concreto das TIC e das suas potencialidades, esta realidade é bem visível. Como referem Moll e Rosa, «no há habido tiempo para desarrollar aplicaciones sistemáticas de esta nueva tecnologia a la escuela y para preparar a un número significativo de educadores en su

uso» (Moll e Rosa, 1985: 3). Contudo, não restam dúvidas de que os computadores são fundamentais e que a escola não pode “passar ao lado” da proliferação desenfreada das TIC, e que é urgente que essa preparação se faça.

Sebarroja reforça igualmente o papel das TIC, salientando que a tecnologia de ponta poderá abrir caminho no campo da inovação «...apresentando-se como panaceia para a resolução de qualquer problema (...) mas o seu contributo é mais (...) centrado no como do que no porquê, mais na forma do que no conteúdo» (Sebarroja, 2001: 17). Para o autor, o domínio desta ferramenta deve ir mais além disso mesmo, isto é, deve servir para extrair a informação relevante, analisá-la e interpretá-la, «... para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído» (Sebarroja, 2001: 18), sendo certo, também, que a figura do professor-educador jamais desaparecerá «não apenas para fazer um uso inovador, criativo e inteligente das novas tecnologias, mas principalmente para trabalhar os valores e as condutas morais que estão subjacentes na informação e no conhecimento» (Sebarroja, 2001: 63).

Na verdade, o computador poderá contribuir para uma acção mais eficaz do professor junto dos seus alunos e tornar a escola mais atractiva. Como defende Ponte, «as TIC podem possibilitar a mudança de muitos aspectos da actividade do professor» (Ponte, 2002: 73), e «aprender e ensinar deixa de estar centrado em informações factuais e procedimentais, para se centrar sobretudo na pesquisa, na discussão e na colaboração» (Ponte, 2002: 74). Tal mudança pode obrigar a uma reformulação dos objectivos das disciplinas tradicionais, bem como dos processos de ensino. É que as TIC, por si só, não constituem uma pedagogia, cabendo, por isso, aos professores determinarem como, quando e com que finalidades deverão utilizá-las.

Segundo o autor, as TIC proporcionam uma maior relevância de várias formas de interacção (professor – aluno, aluno – aluno, professor – professor), podendo, ainda, ajudar na aprendizagem de conteúdos curriculares, recorrendo as técnicas de simulação. Neste sentido, «...as TIC permitem a criação de novos espaços de interacção e comunicação» (Ponte, 2002: 74), possibilitando uma importante mudança de papéis, quer por parte dos alunos, quer por parte do professor.

Por outro lado, também como alertam Fino e Sousa (2005), uma das recomendações do Relatório da Comissão Europeia “Pensar o Futuro da Educação-Promover a Inovação através das Novas Tecnologias” (2000), chama a atenção para a pertinência da análise das práticas e dos usos das tecnologias, uma vez que o valor

acrescido das TIC continuará a ser modesto se forem somente “sobrepostas a uma organização e práticas tradicionais” (Fino e Sousa, 2005).

III – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Nesta parte do nosso trabalho, incluímos a caracterização da escola (espaços físicos, pessoal docente e pessoal auxiliar), da turma e da sala onde decorreu a investigação. Incluímos, também, uma abordagem ao historial do Gabinete Coordenador de Educação Artística, departamento tutelado pela Secretaria Regional da Educação da Madeira, organismo responsável pela coordenação do apoio na área das expressões musical e dramática, no 1.º ciclo do ensino básico, e do qual faz parte a “professora de apoio” que colaborou neste estudo. Ainda, nesta parte, descrevemos a metodologia utilizada, os instrumentos inerentes à recolha dos dados e a apresentação e a análise dos dados obtidos.

1 – O contexto de estudo

1.1 – A escola onde decorreu o estudo: a organização escolar

A escola do 1.º ciclo onde decorreu esta investigação, fica situada num concelho limítrofe do Funchal – Região Autónoma da Madeira.

Segundo a documentação consultada (Boletim n.º 49 da Câmara Municipal da cidade onde fica situada a escola, de 2006, e Projecto Educativo da Escola), esta escola fica situada numa zona cujas actividades económicas compreendem: o ramo dos serviços (oficinas de automóvel, carpintaria e caixilharia de alumínio); o ramo da restauração (um restaurante panorâmico); o ramo do comércio (um mini mercado e três bares); finalmente, o ramo da agricultura (pequenos agricultores que se dedicam à produção de hortaliças, legumes e frutos).

Apesar de a rede escolar do 1.º ciclo na Região Autónoma da Madeira, desde 1995, se caracterizar pela quase totalidade das escolas em regime de “Escola a Tempo Inteiro” (ETI), possibilitando às crianças estarem na escola desde as 08h30m até às

18h30m, esta escola ainda não foi abrangida por este regime. Assim sendo, esta escola funciona em regime duplo, isto é, as turmas dos 1.º e 3.º anos funcionam no turno da manhã, entre as 08h20m e as 13h20m, e as turmas dos 2.º e 4.º anos no turno da tarde, entre as 13h30m e as 18h30m.

1.1.1 – O espaço físico

A escola é constituída por dois pré-fabricados, um construído há cerca de vinte e cinco anos e outro em 2003. Os dois espaços têm três salas de aula, um WC para professores, um para os alunos e outro para os funcionários. Há uma arrecadação, sem armários, contando apenas com uma prateleira. Tem, ainda, uma sala de pequenas dimensões onde estão os livros da biblioteca, a fotocopiadora, os manuais de editoras, sendo também ali que é dado o apoio educativo aos alunos com dificuldades. Como a escola não dispõe de um espaço para cantina, os lanches são servidos nas salas de aula.

Relativamente ao exterior, existem dois pátios sem cobertura, nos quais as crianças brincam durante o recreio e onde é leccionada a aula de expressão físico-motora. Todo o recinto escolar se encontra vedado.

1.1.2 – As pessoas

No ano lectivo em que decorreu a investigação, a comunidade escolar (discente, docente e não docente) compreendia: cento e vinte e três alunos, distribuídos por oito turmas, duas de cada ano de escolaridade; doze docentes (dez do sexo feminino e dois do sexo masculino), oito dos quais com turma atribuída, incluindo a directora, um de expressão físico-motora, em regime de coadjuvação, um de apoio à expressão musical e dramática, também em regime de coadjuvação, um de inglês e um da educação especial; três auxiliares de acção educativa.

Através dos questionários que foram distribuídos aos professores, utilizados como técnica de recolha de dados, e de que falaremos mais à frente, foi possível obter informações relativas à caracterização do grupo docente, representados no quadro que se segue.

Quadro 1. Síntese dos dados relativos à caracterização do corpo docente.

Habilitações	Situação profissional	Tempo de serviço
Licenciatura (Variante) - 2	Prof. Contratado - 2	19 anos - 2
		18 anos - 1
Licenciatura - 7	Prof. QE - 7	11 anos - 1
Curso magistério - 1	Prof. QZP - 3	10 anos - 1
Cur. magistério (compl. formação) - 1		5 anos - 2
Bacharelato - 1		4 anos - 3
		Menos de um ano - 2

1.1.3 – Os alunos da turma na qual decorreu a investigação

A turma do 2.º ano A é constituída por vinte e um alunos, doze dos quais são do sexo masculino e nove do sexo feminino. As suas idades variam entre os sete e os nove anos. Assim, temos dezoito alunos com sete anos de idade, dois com sete e um com nove. Dos vinte e um alunos que integram a turma, apenas quinze frequentaram o ensino pré-escolar, sendo que três deles estão matriculados, pela segunda vez, no 2.º ano.

Sendo uma turma integrada no turno da tarde, cumpre o horário escolar das 13h30m às 18h30m, com um intervalo de trinta minutos, das 16h00m às 16h30m.

Através da recolha de dados (processos dos alunos), pudemos verificar que as profissões dos pais incidem principalmente na agricultura, na pesca e na construção civil. Quanto às mães, na sua maioria, são domésticas. Ao nível da formação escolar, a maioria dos progenitores tem o 6.º ano de escolaridade, tendo apenas um completado o 9.º ano.

1.1.4 – A sala de aula onde decorreu a investigação

A sala onde decorreu a investigação é bastante iluminada (iluminação natural) e arejada. Tem quatro janelas, uma das quais dá para a arrecadação. Os armários, colocados nas laterais e ao fundo da sala, reduzem o espaço livre para movimentação e

circulação dos alunos e da professora, o que dificulta as actividades do movimento corporal e da expressão dramática, conforme foi observado pela investigadora durante os períodos em que esteve na sala de aula, na qualidade de observador não participante.

Os desenhos dos alunos, frequentemente substituídos, e as imagens expostas de conteúdos programáticos (casos da língua portuguesa, da matemática, entre outros) tornam a sala mais colorida e proporcionam um espaço de trabalho mais agradável.

1.2 – O Gabinete Coordenador de Educação Artística

1.2.1 – A evolução do Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA)

«O projecto da “Educação Musical” nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico nasceu em 1980» (GCEA, 2000: 7) e materializou-se de duas maneiras: por um lado, através da formação destinada a professores do Ensino Primário e a alunos finalistas da Escola do Magistério Primário e, por outro, através da intervenção prática em duas “escolas piloto”, a saber, P3 Tanque – Santo António e P3 Lombo Segundo – S. Roque. Entretanto, em 1982, o projecto passou a designar-se de “Expressão Musical e Dramática”.

No que concerne ao enquadramento legal, a 30 de Dezembro de 1989, integrado na Lei Orgânica da Secretaria Regional de Educação, Juventude e Emprego (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/89/M de Novembro, foi criado o Gabinete Coordenador de Apoio à Expressão Musical e Dramática, cujos atributos visavam:

«promover o desenvolvimento físico e motor, valorizando as capacidades sensoriais, afectivas e intelectuais para as diversas formas de expressão estética; promover o desenvolvimento rítmico; promover a criatividade, a improvisação e a expressividade; promover o desenvolvimento da personalidade da criança» (Dec. Regulamentar Regional n.º 26/89/M - Art. 15.º).

A criação deste “organismo” permitiu que, pela primeira vez no âmbito nacional, as expressões artísticas (musical e dramática) no 1.º ciclo do ensino básico surgissem de forma estruturada.

O “apoio” às escolas foi-se alargando, dando corpo a um aumento significativo da intervenção do GCEA e conseqüentemente a um aumento de “professores de apoio” (designação atribuída por este Gabinete aos professores que davam tal apoio), até à

cobertura integral das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, na RAM. Para além das expressões musical e dramática (aula curricular), a prática instrumental (Orff) e o canto coral (no âmbito extra curricular, nas escolas que ofereciam condições) tornaram-se práticas habituais, o que levou a uma ampliação dos atributos iniciais, expressos no Decreto Regulamentar Regional n.º 31/93/M de 28 de Setembro.

De salientar, neste âmbito: a aposta na formação contínua, de carácter científico-pedagógico, nas áreas artísticas; a promoção de encontros regionais de grupos corais e instrumentais; a criação dos cargos de “coordenador de zona”, “professor monitor” e “animador” de expressão musical e dramática da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico; a colaboração na elaboração dos programas para a educação artística genérica ou na reformulação dos mesmos, a nível regional, e a criação da Secção Administrativa (Decreto Regulamentar Regional n.º 31/93/M, de 28 de Setembro).

A criação dos eventos a nível regional, nomeadamente o MUSICAep (música no ensino básico), actualmente, MUSICAeb, encerramento das actividades artísticas do Ensino Básico e Secundário, que se realiza no mês de Junho e que é gravado pela RTP – Madeira, e os Encontros Regionais de Grupos Corais e Instrumentais, visam a partilha com a comunidade do trabalho que se desenvolve na escola, ao longo do ano. Em nosso entender, tais eventos traduzem a preocupação dos responsáveis pelo “Projecto” com a difusão do trabalho desenvolvido nas diversas escolas e a importância que os mesmos lhe atribuem.

As práticas instrumentais e corais foram uma grande aposta nas escolas, o que levou ao surgimento de grupos dessas “modalidades”, em todos os municípios da Região, sendo de referir o esforço da Administração Regional na aquisição de instrumentos Orff para algumas delas. Aqui, podemos questionar: porquê a aposta neste tipo de instrumentos, assim como nos grupos corais? A resposta a esta questão poderá ser encontrada no facto de, por volta dos anos 20, proliferarem, um pouco por toda a Europa, as novas pedagogias musicais, nomeadamente as preconizadas por Kodály (1882-1967), pedagogo húngaro, Willens (1890-1978), pedagogo belga e Carl Orff (1895-1982), pedagogo alemão e que apelavam a uma prática musical activa e ao instrumento principal da criança, ou seja, a sua voz.

Por outro lado, Carl Orff também defendia uma pedagogia centrada na prática de instrumentos acessíveis a crianças de tenra idade; daí o aparecimento dos instrumentos Orff (metalofones, xilofones, flauta de bisel, jogos de sinos e pequena percussão, pandeiretas, clavas, entre outros). Neste sentido, as escolas foram sendo equipadas,

gradualmente, a par da oferta de cursos de formação no sentido dos professores desenvolverem competências no domínio da pedagogia Orff. Saliente-se que a formação inicial dos primeiros “professores de apoio” traduzia-se no curso do Magistério Primário e no Curso Geral do Conservatório, pelo que era necessário apostar numa formação que lhes permitisse desenvolver a prática coral e instrumental, uma vez que isso não era suficientemente desenvolvido na formação inicial.

Do projecto inicial do GCEA outros sub-projectos foram surgindo, dando lugar à dança, ao teatro, à expressão plástica, ao teatro musical. Estas actividades foram ganhando espaço, sendo promovidas de forma sistemática, no âmbito extra curricular, e alargadas a crianças e jovens em idade escolar.

Actualmente o GCEA divide-se em vários departamentos, a saber: o Centro de Apoio à Educação Artística (CAEA), responsável pela coordenação do trabalho desenvolvido no pré-escolar e 1.º ciclo na área das expressões musical e dramática e pela promoção de cursos de formação de índole artística; o Centro de Expressões Artísticas (CEA), responsável pela promoção e coordenação de actividades no âmbito extra curricular e que abarca as diversas artes do espectáculo; o Centro de Investigação e Documentação (CID), que disponibiliza um vasto leque de bibliografia ligada a várias áreas do saber e edita material didáctico/pedagógico; o Departamento de Produção, responsável pela produção de espectáculos, e o Departamento de Arte e Design, responsável pela imagem de todos os eventos promovidos pelo GCEA. Do GCEA, fazem parte 170 pessoas, entre professores e funcionários (GCEA, 2005).

1.2.2 – O apoio no 1.º ciclo do ensino básico: a funcionalidade pedagógica

O projecto de intervenção junto das escolas do 1.º ciclo do ensino básico compreende o acompanhamento e supervisão pedagógica do trabalho desenvolvido pelos “professores de apoio” (designação actual) em contexto de sala de aula. Atendendo à especificidade geográfica da rede escolar na Região Autónoma da Madeira, cada município congrega várias escolas, o que levou a que a Direcção do GCEA apostasse no trabalho de equipa e formação pedagógica em cadeia: uma espécie de «redes de autoformação participada (...), visando a formação como um processo dinâmico e interactivo (...) mobilizar a experiência – a reflexão sobre a experiência (Nóvoa, 1998; cit. por Vasconcelos, 2002: 137), sendo neste campo que se enquadram os Coordenadores Regional e Concelhio. Esta acção concretiza-se através de reuniões

quinzenais, que se realizam em todos os municípios e com a presença de todos os professores de apoio que dele fazem parte, sob a orientação do coordenador concelhio.

1.2.3 – O professor de apoio

O “professor de apoio” tem como principal função ajudar o professor generalista, na componente curricular (área das expressões musical e dramática) e de enriquecimento curricular, com a prática das Modalidades Artísticas, no âmbito da Escola a Tempo Inteiro (ETI). Para além destas intervenções, colabora nos momentos festivos organizados pela escola e participa em projectos de índole local e regional.

1.2.4 – O modelo de apoio e as “programações”

A intervenção do GCEA no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico concretiza-se mediante uma intervenção semanal (60 minutos) do professor de apoio, no âmbito curricular e com a presença do professor titular, e outra intervenção em contexto de “enriquecimento curricular”, alargada a todas as escolas que funcionam em regime de ETI (Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto). Nesta segunda opção, procura-se oferecer a prática das várias modalidades artísticas (instrumental, dança, canto coral, cordofones tradicionais madeirenses e expressão dramática), dando assim a possibilidade de um maior número de hipóteses em termos de escolha. Nas escolas que ainda não estão integradas no regime de ETI, são criados grupos corais e/ou instrumentais, sempre que haja condições físicas e materiais. Como os candidatos a “professor de apoio” não apresentam competências em todas estas modalidades, é-lhes proporcionada a frequência de cursos de formação.

Saliente-se que as orientações curriculares baseadas no currículo nacional constituem o suporte de trabalho de todos os “professores de apoio”. Digamos que as propostas do Gabinete Coordenador de Educação Artística, constituem a “coluna vertebral” (em termos de conteúdos) que depois é adaptada, por cada docente, aos contextos da sua prática. Destaque-se, igualmente, que estas propostas são reformuladas, anualmente, com o contributo dos professores que estão no “terreno”.

2 – A metodologia

2.1 – As opções metodológicas

O início do presente estudo partiu de um plano aberto, expresso por uma definição ainda vaga e incipiente. Partimos de algumas questões, que à medida que iam sendo explicitadas, foram sofrendo alterações e dando lugar a novas abordagens, mais pertinentes para a pesquisa que pretendíamos implementar. Assim, neste capítulo, apresentamos as razões que motivaram as nossas opções metodológicas, bem como a clarificação dos procedimentos concretos na recolha dos dados utilizados, de forma a responder às questões envolvidas no estudo.

A complexidade do universo que reveste as relações humanas, a interacção social e a compreensão dos fenómenos observados, pressupõe a utilização de vários procedimentos metodológicos no sentido de contribuir para uma melhor e mais eficaz compreensão da realidade. No entanto, é no quadro de cada processo de investigação que nos deparamos com o problema de aferir a adequação desta ou daquela abordagem metodológica. Assim, «as opções técnicas mais empíricas não são inseparáveis da opção mais teórica da construção do objecto. É em função de um certa construção do objecto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados se impõe» (Bourdieu, s/d; cit. por Canário, 1996: 135).

Nesse sentido, conjugando contributos de autores como Bogdan e Biklen (1994), Bell, (1997), Tuckman (2005), Canário (1996), entre outros, fundamentámos a nossa opção na investigação qualitativa, sob a forma de estudo de caso. Assim, privilegiámos todo um conjunto de técnicas e procedimentos, com vista à obtenção de informações que reflectissem os significados construídos pelos autores sobre os processos sociais dos quais fazem parte. Como nos lembram Bogdan e Biklen (1994), numa investigação de carácter qualitativo é vital perceber o que os sujeitos experimentam e o modo como interpretam as suas experiências quotidianas.

Acerca da investigação qualitativa, Tuckmam (2005), apoiando-se em Wilson (1997), salienta que um dos pressupostos fundamentais desta metodologia, é que os acontecimentos só podem compreender-se se compreendermos as percepções e a interpretação feitas pelos sujeitos que neles participam. Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994) referem que o objectivo da investigação qualitativa é compreender, melhor, o comportamento e a experiência humanos, apreender o processo através do qual os

indivíduos constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.

Para os autores referidos, a investigação qualitativa apresenta as seguintes características: o meio natural é uma fonte directa de dados e o investigador é o seu instrumento principal; os dados obtidos são predominantemente descritivos; a grande preocupação incide mais sobre o processo e menos no produto; os investigadores tendem a estudar os dados indutivamente atendendo a que as abstrações se constroem à medida que os dados recolhidos se vão agrupando; o centro da atenção particular do investigador constitui o significado que os actores dão ao quotidiano.

Assim, recorreremos a um conjunto de procedimentos e de técnicas que se concretizaram na análise documental, na observação de fenómenos em acção, nas entrevistas e nos questionários, levados a efeito junto dos indivíduos envolvidos no fenómeno em estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso caracteriza-se pelo facto de haver uma implicação do investigador, abordando-se o campo de investigação a partir do seu interior, com o objectivo de reunir informação pormenorizada e de forma a abranger a totalidade da situação.

Por outro lado, Benbasat, Goldstein e Mead (1987), referidos por Fino (2003), partilham a ideia de que o estudo de caso examina um fenómeno no seu cenário natural, recorrendo a métodos diversificados de recolha de informação, sobre uma ou poucas pessoas (entidades, grupos ou pessoas). Neste pressuposto, as turmas escolares caberiam em tal possibilidade, desde que se aplique as características dos estudos de caso. Recorde-se que Fino, baseando-se nas ideias de Lapassade (1991), «admite a existência de observadores participantes externos, que vêm de fora por tempo limitado (...) que solicitam a entrada e ficam alguns meses em tempo parcial» (Fino, 2003: 108).

Nesta investigação, baseámo-nos fundamentalmente em critérios de validação interna da informação, o que nas pesquisas qualitativas pode ser concretizado através do processo de triangulação. Coehn e Manion definem a triangulação como «a utilização de dois ou mais métodos na recolha de dados, por ocasião do estudo de um aspecto do comportamento humano» (Coehn e Manion, 1980; cit. por Pourtois e Desmet, 1988: 52). De entre os vários tipos de triangulação identificados por Pourtois e Desmet (1988), utilizou-se, essencialmente, a triangulação das fontes, uma vez que se recorreu a fontes de informação diversificadas.

2.2 – Os procedimentos inerentes à recolha de dados

Atendendo ao problema de estudo, (que lugar tem o ensino-aprendizagem das expressões musical e dramática no currículo do 1.º ciclo do ensino básico e como é concretizado esse ensino entre o professor da turma e o professor de apoio?), às questões levantadas (que espaço existe no currículo do 1.º ciclo para as expressões musical e dramática? como se processa o apoio na área das expressões musical e dramática? qual a atitude dos professores generalistas face a esse apoio? que dinâmicas advêm de tal apoio? como é que os professores vêem a coadjuvação no âmbito das expressões musical e dramática? será que as práticas artísticas remetem para a qualidade e a inovação, em contexto escolar, orientadas para a melhoria da educação e do processo de aprendizagem, com vista ao sucesso educativo?), às possibilidades no âmbito da pesquisa bibliográfica, que facilitaram o desenvolvimento de um quadro referencial específico e ao entendimento/questionamento das ideias, da prática e dos princípios dos sujeitos, fomos sistematizado o projecto de investigação com o objectivo de: reflectir sobre o “lugar” da educação artística no currículo do 1.º ciclo; investigar sobre as práticas artísticas no 1.º ciclo do ensino básico; conhecer a opinião dos professores sobre a monodocência coadjuvada; compreender o sentido que atribuem à mudança e à inovação. Depois de concluído o projecto, o mesmo foi entregue ao orientador.

Aprovado o projecto, partimos para o campo da investigação, nomeadamente para a recolha de dados, que ocorreu entre Janeiro e Junho de 2006. Assim, numa primeira fase, solicitámos à Secretaria Regional de Educação autorização para realizar, na escola já seleccionada, o estudo a que nos propusemos. Em simultâneo, contactámos a directora da escola e a professora da turma na qual pretendíamos efectuar o nosso estudo, no sentido de pedir a sua colaboração para este projecto. Explicada a natureza da nossa investigação, bem como os respectivos objectivos, a resposta da directora foi positiva, disponibilizando, inclusivamente, a sua turma para a realização do estudo. Como já tínhamos estabelecido contacto com uma outra professora, no sentido de pedir a sua colaboração mediante a nossa aceitação na sua turma, a fim de realizarmos a investigação, não pudemos aceitar a proposta da directora. Salientamos que a escolha da professora baseou-se no facto de a investigadora já a conhecer e de ter com ela uma relação de afinidade. Quanto à “professora de apoio” à expressão musical e dramática, não houve opção uma vez que esta era a única professora de apoio naquela escola.

A colaboração pedida à directora consistiu na cedência do projecto educativo da escola e de outros documentos e informações necessários. No que se refere à professora da turma, foi solicitada a facultação do projecto curricular de turma e a aceitação da nossa presença na sua sala de aula, de modo a podermos assistir ao desenvolvimento do seu trabalho. Em relação à professora de apoio, foram pedidos algum material e algumas informações, bem como a aceitação da nossa presença, aquando da sua intervenção em contexto de coadjuvação, naquela escola e na turma da referida professora.

Obtidas as devidas autorizações, passámos à segunda fase que compreendeu a observação do trabalho desenvolvido na sala de aula, repartido por dois momentos: um, na altura da intervenção da professora de apoio e, outro, na observação do trabalho desenvolvido pela professora generalista. Entretanto, partindo da análise prévia de alguns materiais, fomos elaborando um guião para a entrevista semi-estruturada, a ser aplicada às duas professoras, assim como um inquérito por questionário, a aplicar às mesmas e aos restantes professores com turma atribuída, incluindo a directora.

Assim, foi possível concluir o trabalho de recolha da informação no final de Junho e passarmos à terceira fase, caracterizada pelo tratamento do material recolhido, através da análise e interpretação sistemática dos dados, de modo a conduzir à produção do relatório final. Esta focalização poderá ser traduzida pela “metáfora do funil” de que falam Bogdan e Biklen (1994).

2.3 – Os instrumentos de pesquisa

Lessard *et al.* (1994), baseando-se em Bruyne *et al.* (1995), Bogdan e Biklen, (1994) e Tuckmam (2005) defendem que, nas abordagens qualitativas, os investigadores recorrem a várias fontes e técnicas de recolha de dados. Reforçam, ainda, que nas metodologias qualitativas é frequente o recurso a diferentes técnicas numa mesma investigação. Neste caso, a recolha de dados incidiu na análise das observações, transcrições e análise de entrevistas e análise dos inquéritos por questionário.

2.3.1 – A observação

A observação constitui uma forma de recolha de informação particularmente útil (Afonso, 2005) e um modo que, dentro de uma perspectiva etnográfica, pode ser

entendido como um continuum entre o “estar dentro e o estar fora” (Vasconcelos, 2002).

Na perspectiva de Bell, a observação «... é uma técnica que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios» (Bell, 1997: 140). Pode servir, também, para saber «...se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se» (Bell, 1997: 141).

Assim, num primeiro momento, procurámos incidir o campo de observação no contexto sala de aula e com as duas professoras implicadas (a de apoio às expressões musical e dramática e a generalista), tentando «estar sentado na sala de aula, de forma tão discreta quanto possível e observar os professores a apresentarem um “programa” aos estudantes» (Tuckman, 2005: 523).

A técnica de observação por nós utilizada pode caracterizar-se por “observação não participante” uma vez que assentou no “princípio da não interferência”. O nosso papel foi o de “observador aceite”, sem qualquer forma de participação, procedendo a uma acumulação de dados relativos à situação em estudo. Empenhámo-nos em estabelecer «o desenvolvimento da relação, confiança e amizade, sociabilidade, inclusão, identificação com os outros envolvidos na situação, sensibilidade face às suas preocupações e capacidades para apreciar os seus sentimentos» (Woods, 1999: 77). Foi uma atitude imprescindível, uma vez que «é importante enfatizar que a visita ao local constitui a fase de recolha de dados num estudo de caso» (Tuckman, 2005: 527).

Procurámos, essencialmente, incidir o foco de observação mais nos professores, nos conteúdos abordados, nas actividades desenvolvidas e nas suas atitudes e interacções com os alunos, ou seja, tentámos apreender as práticas e os discursos, as estratégias e os elementos caracterizadores dos seus actos, e perceber as lógicas que sustentam a sua acção.

Num segundo momento, os procedimentos relacionaram-se com o registo dos dados descritivos do que observámos (anexo III-4), de modo a que estes fossem organizados imediatamente a seguir à realização das observações (Vasconcelos, 2002), tendo em vista facilitar o processo da categorização e a consequente análise de conteúdo. De seguida, organizámos o discurso de forma a encontrar as categorias e subcategorias de análise, utilizadas na análise de conteúdo (anexo II-3).

No caso do nosso estudo, as observações compreenderam dois momentos distintos: um aquando da intervenção da professora de apoio – entre as 13h30m e as 14h35m e, outro, da professora da turma, na continuidade do trabalho pedagógico com

os seus alunos, após a saída da professora de apoio – entre as 14h35m e as 16h00m. Em virtude da turma ter aula de inglês após o intervalo, nunca nos foi possível observar as aulas depois das 16h00m.

2.3.2 – As entrevistas

A entrevista é «um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno» (Tuckman, 2005: 517). No entanto, no decorrer do processo, procurámos ter presente a recomendação deste mesmo autor, no sentido de não nos deixarmos influenciar pelos nossos pontos de vista.

A entrevista é uma técnica de recolha de informação bastante vantajosa, na medida em que permite uma relação mais próxima com o entrevistado, facilitando a recepção da informação, que por sua vez poderá ser complementada com outras questões conduzindo a informações mais precisas. Esta vantagem é apontada por Bell, quando afirma: «a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade» (Bell, 1997: 118). Ainda assim, apesar de ser considerada um instrumento de pesquisa importante, é também um processo moroso, de natureza subjectiva, exigindo muito tempo e esforço na recolha e análise dos dados.

No sentido de obtermos informações acerca do projecto do GCEA pensámos ser importante entrevistar os mentores do mesmo, aplicando-se-lhes uma entrevista não estruturada (Tuckman, 2005; Bogdan e Biklen, 1994; Bell, 1997; Afonso, 2005) com o objectivo de melhor perceber a filosofia inerente ao projecto.

Também para melhor entender os pontos de vista das professoras que colaboraram directamente neste estudo, aplicámos-lhes uma entrevista que se revestiu de um carácter semi-estruturado (Tuckman, 2005; Bogdan e Biklen, 1994; Bell, 1997; Afonso, 2005), na medida em que se pretendia uma maior profundidade dos temas abordados. Esta modalidade de entrevista situa-se entre o modelo de entrevista estruturada e não estruturada, ou seja «o modelo global é o da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos» (Afonso, 2005: 99). Neste sentido, foi construído um guião (anexo I-1) a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projecto de investigação.

As duas entrevistas realizadas, à professora generalista e à professora de apoio, constituíram um suporte muito importante na medida em que contribuíram para aferir e clarificar alguns dados relativamente às observações. Com aquelas, pretendíamos:

recolher dados sobre as representações do professor acerca do regime de monodocência no 1.º ciclo do ensino básico; inferir sobre a coadjuvação e suas vantagens/desvantagens; obter dados sobre a opinião do professor relativamente aos moldes em que está a funcionar o apoio à expressão musical e dramática; conhecer a sua opinião acerca da receptividade dos alunos a esta intervenção; obter dados sobre as funções do professor de apoio no 1.º ciclo do ensino básico; conhecer a sua atitude no contexto sala de aula; concluir sobre a atitude do professor titular face à presença do professor de apoio na sua sala; conhecer as opiniões do professor sobre o papel das expressões artísticas na educação; saber a sua opinião sobre o seu contributo e importância na formação e desenvolvimento das crianças; saber a opinião dos professores sobre os programas do 1.º ciclo no que respeita às expressões artísticas; saber a opinião do professor sobre a formação contínua, as áreas que tem privilegiado e respectiva importância; conhecer as representações do professor sobre o GCEA, ao nível dos seus objectivos, coordenação pedagógica e trabalho que tem vindo a desenvolver junto das escolas do 1.º ciclo do ensino básico; inferir sobre o papel da mudança e da inovação na educação; saber da sua pertinência ou não no contexto sala de aula e a atitude dos professores face a esta temática; conhecer a opinião do professor sobre o papel das TIC no âmbito da inovação na educação. Ainda, relativamente às entrevistas, optámos por, em algumas situações, colocar questões diferentes às duas docentes, atendendo à natureza da sua acção pedagógica, surgindo assim, na apresentação dos dados, opiniões específicas para cada caso.

Procurando que as entrevistas fossem o espaço de conversação de que fala Woods (1989), tentámos criar um clima de empatia, familiaridade e de cumplicidade com os entrevistados, numa relação que pretendíamos informal, e que fizesse com que estes se sentissem co-autores do estudo. Neste sentido, as entrevistas realizaram-se na escola. Para o efeito, recorremos à gravação áudio, que posteriormente foi transcrita, na íntegra, incluindo as expressões do discurso oral. De seguida, organizámos o discurso por unidades de sentido (anexo III-3), que conduziram às respectivas categorias e subcategorias de análise, utilizadas na análise de conteúdo (anexo II-1).

Os códigos atribuídos às duas professoras foram: P1 e P2, correspondentes à professora generalista e à professora de apoio, respectivamente.

2.3.3 – Os inquéritos por questionário

Na perspectiva de Afonso, os questionários têm como principal função «... converter a informação obtida (...) em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos...» (Afonso, 2005: 101). Segundo o autor, podem também ser utilizados em estudos de caso, quando se tencione aceder a um número elevado de actores no seio da organização, ou ainda, num contexto social específico.

Neste pressuposto, tendo em vista um melhor conhecimento do corpo docente da escola objecto de estudo, foi lançado um questionário (anexo I-2) a todos os professores com turma atribuída, bem como à professora de apoio. O referido questionário tinha como objectivos recolher dados de natureza geral, nomeadamente sobre: a história pessoal e experiência profissional; as concepções relativamente à educação artística; as opiniões sobre a mudança e a inovação; as opiniões sobre o papel das novas tecnologias de informação e comunicação, na educação e na prática pedagógica; as opiniões sobre a sua formação (inicial e em serviço).

Considerando os nossos objectivos, optámos por questões gerais e específicas, umas mais fechadas e outras mais abertas, no sentido de se obter as respostas pretendidas.

Todos os questionários entregues foram devolvidos, embora, em alguns casos, algumas questões não tenham sido preenchidas. A aplicação dos questionários possibilitou a recolha de três áreas de informação (Afonso, 2005; Tuckman, 2005), nomeadamente, o que o respondente sabe (conhecimento ou informação), o que o respondente prefere (valores e preferências) e, finalmente, o que o respondente pensa ou crê (atitudes e convicções).

Recolhidos os questionários, procedemos à sua organização, em termos de informação, e à construção das categorias e subcategorias de análise (anexo II-2) que viriam a servir à análise de conteúdo.

Aqui, salientamos que, relativamente aos dados obtidos pelos questionários, apesar de os mesmos terem sido aplicados a todos os professores com turma atribuída, apenas foram utilizados os dados referentes às docentes directamente implicadas na investigação, ou seja às professoras P1 e P2 (por servirem de complemento a alguns dos dados recolhidos), e à directora (por considerarmos importante a sua opinião sobre o tema em estudo), por termos chegado à conclusão, posteriormente, que os dados relativos aos outros professores, não eram relevantes para o nosso estudo. Nesta

situação, exceptuam-se as informações referentes à caracterização do corpo docente, uma vez que entendemos que os mesmos eram importantes para a caracterização da escola.

Aos vários professores, foi atribuído um código, nomeadamente, P1, P2, correspondentes à professora generalista e à professora de apoio (como referimos atrás), e assim sucessivamente, até estarem todos os professores codificados (P3, P4, P5, P6, P7 e P8), sendo que à directora foi atribuído o código D.

A síntese dos meios utilizados na recolha de dados e principais características, encontram-se expressos no quadro abaixo.

Quadro 2. Síntese dos diferentes instrumentos utilizados na recolha de dados e suas principais características.

Natureza	Características principais
Períodos de observação	Foram realizadas 19 idas à escola, traduzindo-se em 35 momentos de observação e que se concretizaram: a) na observação da intervenção da professora especialista, na área das expressões musical e dramática e que aconteceu todas as 5.ªs feiras, entre as 13h30m e as 14h30m; b) na observação do trabalho desenvolvido pela professora titular, no período compreendido entre as 14h30m e as 16h00m, também às 5.ªs feiras, e nos contactos informais com a directora e respectivas docentes, feitos esporadicamente. As observações contemplaram também actividades extra escola.
Notas de campo	O registo dos acontecimentos aquando dos diferentes períodos de observação contribuiu para a fixação das relações e das interacções entre os diferentes membros – docentes observados e alunos – permitindo aferir as diferentes formas como utilizam e dão sentido à educação artística e à inovação, nas suas práticas pedagógicas. Estes registos etnográficos constituíram-se como aspectos importantes na reconstituição, análise e interpretação da realidade em estudo.
Documentos	Os diferentes tipos de documentos produzidos pela escola e pelo GCEA (actas, projectos, memorandos, etc.), constituíram indicadores pertinentes na compreensão das interacções organizacionais. Por outro lado, são documentos que esboçam as diferentes formas da construção pedagógica do referido projecto e da escola.

Inquéritos por questionário	A utilização deste instrumento metodológico permitiu aceder a um conjunto de informações transversais aos diferentes docentes da escola, nomeadamente aos indicadores a nível sociográfico, representações e valores.
Entrevistas	As entrevistas efectuadas constituíram um dos instrumentos metodológicos basilares, mediante os quais foi possível aceder com maior profundidade às lógicas, aos modos de pensar, à diversidade de sentidos que os docentes atribuem às práticas artísticas e à inovação pedagógica no contexto em que estão inseridos.

2.4 – A análise documental: a opção pela análise de conteúdo

O investigador qualitativo depara-se com uma tarefa complexa, atendendo à natureza dos dados, caracterizada pela enorme extensão, riqueza e polissemia. Se entendermos que o processo de análise, considerado como o meio de extrair sentido dos dados, exige do investigador atitudes de intuição, sensibilidade e criatividade (Alonso, 1998), características fundamentais para a sua capacidade de transcender a sua perspectiva, então, ao investigador é exigido um grande esforço de sistematização, bem como a utilização de metodologias de análise que possibilitem a transposição de enfoques puramente intuitivos, atribuindo consistência e rigor ao processo analítico.

Neste pressuposto, a análise de conteúdo foi a técnica utilizada no tratamento da informação por nós recolhida. De acordo com Bardin (1995), esta técnica possibilita tratar de forma metódica testemunhos e informações que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. Ainda segundo o autor, «a análise de conteúdo (...) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo» (Bardin, 1995: 30,31). Nas suas diferentes modalidades e atendendo a que «a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações» (Bardin, 1995: 31), tem um campo de aplicação bastante vasto. Ao nível dos objectivos da nossa investigação, utilizámo-la para analisar as observações, as entrevistas e os questionários.

O quadro teórico de partida remeteu para a necessidade da mobilização e análise dos diferentes materiais. A leitura repetida dos dados escritos permitiu a aquisição de uma visão global dos seus conteúdos, desvendando tendências, relações e contradições que iriam projectar a orientação inicial para a análise do “corpus” (Alonso, 1998).

Recorremos, ainda, à análise de alguns documentos na tentativa de clarificar algumas situações inerentes à investigação, nomeadamente actas, relatórios, projectos (educativo, de escola e de turma) e Despachos, permitindo o acesso “à perspectiva oficial” (Bogdan e Biklen, 1994).

O processo de categorização teve como principal objectivo facultar, por condensação, uma representação significativa dos dados (Bardin, 1995), assim como a desmontagem do material discursivo de forma a possibilitar a reconstrução dos sentidos, patentes ou dissimulados, da percepção que os diversos actores têm da realidade em estudo.

Assim, do processo analítico emergiram diferentes categorias que foram sendo agrupadas, que conduziram à definição de núcleos temáticos, que, por sua vez, constituíram os eixos para a agregação, conexão e formulação das categorias consideradas por nós, inicialmente, e que são: regimes de docência e a prática docente; expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico; GCEA; prática docente e a mudança e a inovação.

A partir destas categorias, orientadoras da análise dos diferentes documentos, foram sendo construídas as subcategorias e definições, ilustradas no quadro n.º 3. À medida que o processo decorria foram sofrendo modificações, na busca de conceitos que abrangessem todos os dados (Alonso, 1998). Este processo foi abordado através da combinação da análise dedutiva com a indutiva com vista a «encontrar um *esquema vertebrador* dos conceitos e significados» (Rodriguez, Gil e Garcia, 1996; cit. por Alonso, 1998: 498,499).

Neste processo de categorização, procurámos ter presentes vários critérios, nomeadamente a pertinência, a objectividade e a utilização de um quadro único organizador. Para tal, recorremos à utilização de um pluralismo metodológico (Alonso, 1998), mediante diversas fontes de informação, de diversos procedimentos de recolha e de diversas perspectivas de análise sobre a mesma realidade (triangulação), que nos ofereceu uma visão multifacetada.

2.5 – As questões éticas

Atendendo às características que tipificam a investigação qualitativa, nomeadamente a imersão do investigador no campo de estudo e a observação mais de perto, podem acarretar problemas éticos. Neste sentido, «a sensibilidade pelos casos

particulares, o cuidado e a consideração pela pessoa individual, são tão fundamentais para a moralidade no que concerne à orientação da investigação qualitativa» (Bresler, 2000: 20).

Bogdan e Biklen (1994) referem quatro princípios éticos que o investigador deve ter presente num estudo desta natureza e que são: protecção das identidades; respeito e direito à informação acerca da investigação; clareza nas suas explicações; manter a palavra dada e ser fiel aos dados apurados.

Por sua vez, Tuckman (2005) sublinha que as questões éticas respeitantes aos participantes são o direito à privacidade e à não participação, o direito ao anonimato, o direito à confidencialidade e, por fim, o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador.

No presente estudo foram respeitadas tais orientações, uma vez que foi garantido o anonimato aos participantes.

Finalmente, os participantes foram devidamente informados acerca dos objectivos do estudo, bem como do processo a ele inerente.

3 – Apresentação e análise interpretativa dos dados

Após a construção do quadro teórico-conceptual de suporte ao presente estudo, e estabelecido o percurso metodológico, propomo-nos, agora, proceder à apresentação e à tentativa de interpretação dos resultados.

Tendo em consideração as questões de partida e o modelo do presente estudo, os atributos individuais e colectivos constituem-se como processos mediante os quais os professores constroem as suas representações e formas de estar e encarar a sua função docente. Representações essas que são influenciadas pela sua formação e cultura, pelo entendimento e exercício da sua profissão, que por seu lado se vão reflectir nos modelos de trabalho pedagógico.

Com a presente investigação procurámos perceber o lugar das expressões artísticas (musical e dramática) no currículo real no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico e ver como se concretiza este processo no âmbito da monodocência coadjuvada, numa perspectiva de inovação na prática pedagógica. Na tentativa de atingir estes objectivos pensámos ouvir os professores e observá-los em contexto educativo/pedagógico, no sentido de ver de que forma as práticas artísticas integram o currículo real e saber das

representações dos professores acerca da temática. As respostas obtidas foram analisadas de acordo com as categorias e subcategorias constantes no quadro 3.

No processo de categorização, procurámos ter presentes vários critérios, nomeadamente a pertinência, a objectividade e a utilização de um quadro único organizador. Para tal, recorremos à utilização de um pluralismo metodológico (Alonso, 1998), mediante diversas fontes de informação, de diversos procedimentos de recolha e de diversas perspectivas de análise sobre a mesma realidade (triangulação), que nos ofereceu uma visão multifacetada.

Desde o início do trabalho, foi nossa preocupação a procura de respostas para as questões colocadas, pelo que tentámos criar-se um modelo de análise do “corpo do texto” de modo a atribuir-lhe significado, atendendo aos objectivos do estudo, e que agora apresentamos.

Quadro 3. Construção das categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos através das entrevistas, dos questionários e das observações e suas definições.

Categorias/sub categorias	Definições
1. <u>Os regimes de docência e as práticas docentes:</u>	Modos de entender os regimes de docência.
1.1. Monodocência:	Percepções que os professores têm sobre a monodocência.
1.1.1. Vantagens/desvantagens da monodocência.	Questões relacionadas com as vantagens e/ou desvantagens da monodocência.
1.2. Coadjuvação:	Representações dos professores em relação à coadjuvação.
1.2.1. Implicações na prática docente.	Visão dos professores acerca das consequências da coadjuvação na prática docente.
1.2.2. Implicações na dinâmica escolar.	Ideias relacionadas com as actividades, projectos e outros, decorrentes da coadjuvação.
1.2.3. Apoio nas áreas específicas.	Opiniões dos professores sobre o apoio na área das expressões musical e dramática.
1.2.4. O professor face à coadjuvação.	Questões relacionadas com a atitude do professor face à coadjuvação.
1.3. Formação:	Representações que os professores possuem sobre a formação.

1.3.1. Formação inicial.	Questões relacionadas com a formação inicial dos professores.
1.3.2. Formação contínua.	Opções dos professores relativamente à formação contínua.
1.3.3. Valorização da formação.	Atribuições dos professores no que se refere à importância e ao papel da formação contínua na prática docente.
2. <u>As expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico:</u>	Modos de entender o lugar das expressões musical e dramática no currículo.
2.1. Políticas educativas:	Percepções dos professores relativamente à atitude da Administração Central e Regional no que toca à Educação Artística.
2.2. Programa:	Conhecimento do programa e importância desse conhecimento.
2.2.1. Articulação de conteúdos.	Apreensões dos professores no que concerne à articulação de conteúdos.
2.2.2. Operacionalidade.	Aspectos relacionados com a facilidade / dificuldade na articulação de conteúdos.
2.3. Finalidades da educação artística.	Concepções existentes sobre a educação artística.
2.4. Importância da educação artística.	Valorização da educação artística.
3. <u>O Gabinete Coordenador de Educação Artística:</u>	Modos de entender o papel, as funções e os modos de intervenção do GCEA.
3.1. Objectivos:	Questões relacionadas com os objectivos subjacentes à concepção do projecto do GCEA.
3.1.1. Pertinência.	Questões relacionadas com a pertinência dos objectivos considerados.
3.2. Apoio na área das Expressões Musical e Dramática:	Sentimentos sobre a pertinência da coordenação pedagógica ao nível das expressões musical e dramática.
3.2.1. Propostas pedagógicas.	Conhecimentos e percepções relativos às programações do GCEA.
3.2.2. “o professor de apoio”.	Entendimento da função do “professor de apoio”.
3.2.3. Atitudes.	Aspectos relacionados com as atitudes do “professor de apoio”.
4. <u>A prática docente, a mudança e a inovação:</u>	Modos de entender, encarar e exercer a mudança e a inovação.
4.1. Mudança e inovação:	Representações dos professores no que respeita à mudança e inovação.
4.1.1. Papel na educação.	Concepções existentes sobre o sentido da mudança

	e inovação na educação e na sala de aula.
4.1.2. Receptividade.	Questões relacionadas com o modo como os professores encaram a mudança e a inovação.
4.1.3. Obstáculos.	Percepções sobre os obstáculos à mudança e a inovação na sala de aula.
4.1.4. Perfil do professor inovador.	Representações em relação ao perfil de um professor inovador.
4.2. O papel da TIC:	Modos de encarar e valorizar as TIC.
4.2.1. Opiniões.	Noções dos professores sobre o papel das TIC na Educação.
4.2.2. Práticas.	Aspectos relacionados com a utilização das TIC pelos professores.

O nosso critério de análise e apresentação dos dados, que se baseia nos quatro vectores do quadro 3, tem como ponto de partida a informação recolhida através das entrevistas realizadas às duas docentes, directamente implicadas no estudo e, sempre que oportuno, fizemos o confronto com os dados recolhidos através das observações e dos questionários. Deste modo, a organização da nossa análise obedece à seguinte ordem, na apresentação: entrevistas, observações e questionários.

1 – Os regimes de docência e as práticas docentes

➤ Modos de entender os regimes de docência

A partir da análise das entrevistas, das observações e dos questionários, obtivemos dados relativos aos modos como as professoras vêem os regimes de docência e as práticas docentes no 1.º ciclo do ensino básico.

1.1 – Monodocência

➤ Percepções que as professoras têm sobre a monodocência

Quando questionámos, aquando da realização das entrevistas, as professoras acerca do que pensam sobre o regime de monodocência, as respostas foram as seguintes: «considero o melhor regime, embora já não exista muito (...) há professores que apoiam na expressão musical e dramática, na expressão física motora, no inglês» (P1); «... é o melhor regime (...) porque é uma forma de haver interdisciplinaridade em

todas as áreas. Apesar de serem áreas específicas (...) o aluno fica com uma aprendizagem global de interação interdisciplinar nessas áreas todas» (P2).

Pela análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), fica-nos a ideia, na categoria *monodocência* e sub categoria *regime de docência para o 1.º ciclo*, de uma opinião favorável ao regime de monodocência (P1, P2), regime este propício à integração e interdisciplinaridade de áreas mais específicas (P2). De referir, ainda, a indicação de uma professora que menciona o facto deste regime estar a perder-se devido aos apoios de outros professores em algumas áreas (P1).

Fica-nos, assim, a ideia de que as professoras entendem que o regime de monodocência é o melhor para o 1.º ciclo do ensino básico, justificando a sua opinião com a possibilidade de uma abordagem interligada e interdisciplinar das várias áreas do currículo, que este regime oferece.

Através da análise de conteúdo realizada às observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *integração curricular e articulação de conteúdos*, foi possível verificar uma grande incidência da articulação dos conteúdos abordados, pela professora P2, com outras áreas curriculares, como parecem ilustrar as 15.ª e 16.ª observações.

Relembremos a descrição das observações acima referidas (anexo III-4). O trabalho da professora P2 tinha como tema a “Primavera”. Uma das actividades propostas consistiu na apresentação de uma história intitulada “Vem Primavera vem”. Depois de explorar o tema previsto, os alunos entoaram a canção “Flores e cores”. De seguida, a professora P2 contou a referida história, que posteriormente foi dramatizada por todos os alunos. Terminada a aula, e após a saída da professora P2, a professora generalista continuou a mesma temática, solicitando aos alunos o reconto da história. Depois do reconto, a professora P1 colocou algumas questões sobre a mesma, escreveu-as no quadro e os alunos passaram-nas para o caderno, respondendo, posteriormente, também por escrito. Saliente-se que as questões incidiram sobre as personagens e mensagens inerentes à história. Depois de partilharem, verbalmente, as respostas às questões colocadas pela professora, os alunos cantaram a canção, também alusiva ao tema “Primavera”, trabalhada pela professora P2.

Na continuidade da aula e numa abordagem às operações numéricas, a professora P1 colocou alguns problemas, ainda relacionados com a mesma história. A título de exemplo: o passarinho demora 6 minutos para entregar uma mensagem. De

quantos minutos precisa para entregar 12 mensagens? A aula continuou com outros problemas da mesma natureza.

Parece-nos, assim, que a integração curricular e a interdisciplinaridade poderão não ser exclusivo da monodocência, podendo depender mais de uma forma de estar e de trabalhar do que do número de docentes envolvidos.

1.1.1 – Vantagens/desvantagens da monodocência

➔ Questões relacionadas com as vantagens e/ou desvantagens do regime de monodocência

Relativamente a esta abordagem as professoras revelaram, através da entrevista, que as principais vantagens do regime de monodocência são: «... estar mais tempo com os alunos (...) eles precisam de sentir que têm alguém por detrás (...) é mais fácil ligar as várias disciplinas» (P1); «a interdisciplinaridade» (P2).

Como desvantagens do referido regime, foi salientado pelas mesmas professoras: «a guetização do ensino» (P1); «... o mesmo professor que fala, terá sempre a mesma maneira, o seu ponto de vista. Com outros professores são outros pontos de vista, outra forma de abordar os assuntos; não sei até que ponto não seria mais enriquecedor» (P2).

Mediante a análise de conteúdo às entrevistas (anexo II-1), parece-nos que, na categoria *monodocência* e subcategoria *vantagens da monodocência*, o regime de monodocência tem como principais vantagens a possibilidade do professor passar mais tempo com os alunos, resultando num sentimento de apoio por parte destes (P1). Poderá ser, também, uma forma de haver ligação entre as várias áreas (P1, P2).

Já no que se refere às desvantagens, na análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *monodocência* e subcategoria *desvantagens da monodocência*, os indicadores apontam a guetização do ensino (P1) e a privação dos alunos de experienciarem diferentes metodologias na abordagem dos conteúdos (P2), como sendo aquelas que as professoras consideraram.

Como se pode apurar, para as entrevistadas, o regime de monodocência comporta vantagens e desvantagens. Por um lado, é benéfico ser um professor único a trabalhar todas as áreas curriculares, possibilitando uma melhor ligação entre as diferentes áreas, o que permitirá aos alunos terem alguém com quem possam ter uma relação mais próxima. Por outro, a presença de um único professor poderá resultar no

seu isolamento; aqui, a oportunidade dos alunos experimentarem diferentes formas de trabalhar, não está presente. De salientar que a professora P1 referiu, novamente, que a monodocência possibilita uma abordagem interligada das várias áreas e, confrontando com a generalidade das observações realizadas (anexo III-4), foi possível verificar que a mesma trabalha de forma interligada com a professora que dá apoio à sua turma, na área das expressões musical e dramática.

1.2 – Visão das professoras acerca da coadjuvação

☛ Representações das professoras acerca da coadjuvação

Relativamente à coadjuvação, ela é entendida pelas entrevistadas como uma «interacção entre os colegas (...) tentar chegar a um objectivo» (P1); «é colaborar (...) é no fundo, ajudar» (P2).

A análise de conteúdo feita às entrevistas (anexo II-1), parece indicar, na categoria *coadjuvação* e subcategoria *conceito de coadjuvação*, que a coadjuvação compreende a interacção (P1) e a colaboração entre os professores (P2), interacção essa que deve estar orientada para um determinado fim (P1).

Fazendo uso da análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria *as interacções entre os diversos intervenientes* e subcategoria *interacção/colaboração professor-professor*, foi possível observar a existência de colaboração permanente entre a professora P1 e a professora P2. Podemos referir, a título de exemplo, as 28.^a e 29.^a observações.

Recordando a descrição das referidas observações (anexo III-4), podemos aludir à execução na flauta da melodia proposta, à reprodução das frases rítmicas, juntamente com os alunos, às chamadas de atenção sempre que o entendeu e à frequente circulação pela sala, que são exemplos de como a professora P1 colaborou, constantemente, com a professora P2 ao longo da aula. Por vezes, também foi observado que alguns alunos olhavam para a professora generalista quando reproduziam as frases rítmicas e as melodias na flauta. Podemos referenciar, igualmente, outras situações, nomeadamente a distribuição/recolha das flautas por esta (15.^a observação) que, curiosamente, ficam sempre na sala de aula, “para não correr risco dos alunos se esquecerem” (P1), para “quando tiver um tempinho, lembrar as melodias trabalhadas pela professora de apoio” (P1) e, ainda, para a construção de um cartaz sobre a biografia de Mozart (12.^a observação).

1.2.1 – Implicações da coadjuvação na prática docente

➤ Visão das professoras acerca das consequências da coadjuvação na prática docente

Quando entrevistada e questionada acerca desta temática, a professora generalista referiu: «... não me sinto limitada. O que percebo é que não tenho competências para leccionar todos os conteúdos da expressão musical e dramática». Por outro lado, «... partindo de outro professor que traz coisas novas, (...) diferentes, acho que ficamos mais enriquecidos, juntamos àquilo que já temos» (P1).

Deste modo, a coadjuvação em áreas específicas remete para o reconhecimento de lacunas no que diz respeito ao domínio de algumas competências inerentes à prática de determinados conteúdos curriculares. Por outro lado, pode ser também um contributo para o alargamento dos conhecimentos da professora que está a ser coadjuvada. É uma abordagem que, em nosso entender, poderá deixar transparecer a abertura da referida professora às intervenções vindas do exterior, vendo nelas uma oportunidade para alargar os seus conhecimentos.

Reportando-nos à análise de conteúdo feita às observações (anexo II-3), na categoria *interacções entre os diversos intervenientes* e subcategoria *interacções/colaboração professor-professor*, descobrimos indicadores que ilustram que a professora P1 participou activamente em todas as intervenções da professora P2.

Relembrando a descrição das observações (anexo III-4), podemos mencionar alguns momentos que podem traduzir essa mesma colaboração, como o caso das reproduções rítmicas (19.^a observação), a execução das danças e execução das coreografias (24.^a observação), as dramatizações (15.^a observação), a execução na flauta das melodias e dos exercícios propostos (9.^a observação) e a entoação de canções e de melodias (26.^a observação), onde a professora generalista mais parecia “uma aluna entre os alunos”. No que se refere à prática da flauta, podemos referir, mais especificamente, por exemplo, a 9.^a observação, na qual a professora P1 executou, juntamente com os alunos, as frases melódicas por eles criadas, corrigindo, inclusivamente, as posições de dedos e articulações incorrectas de alguns alunos.

Podemos deduzir que, para esta professora, a coadjuvação contribui, não só para que os alunos beneficiem da prática efectiva dos conteúdos curriculares das expressões musical e dramática, mas também para a sua própria formação, se atendermos que esta participou activamente nas actividades propostas pela professora P2.

1.2.2 – Implicações da coadjuvação na dinâmica escolar

➤ Ideias relacionadas com as actividades e projectos decorrentes da coadjuvação

Referindo-se às dinâmicas decorrentes da coadjuvação as professoras entrevistadas começaram por afirmar: «... desde que todos caminhem à procura desse objectivo (...) não andem a remar para lados contrários» (P1); «... quem irá ganhar sem dúvida são os alunos. A partir do momento em que existem duas pessoas a trabalhar num único sentido...» (P2). Por outro lado, «os projectos são muito importantes e o “professor de apoio” à expressão musical e dramática é um grande suporte (...) há professores que não se sentem à vontade (...) deixam tudo nas mãos do professor de apoio (...) os projectos mais básicos (...) dias festivos...» (P1). Esta professora acrescentou, ainda, que sem o “professor de apoio” dificilmente a escola poderia participar em alguns projectos. Nas suas palavras: «... só se houvesse alguém com uma grande vontade de levar a escola ao MUSICAeb, preparar o número, mas isso não me parece que haja» (P1).

Assim, poder-se-á depreender, segundo os indicadores obtidos através da análise de conteúdo da entrevista (anexo II-1), na categoria *apoio às expressões musical e dramática* e subcategoria *projectos na escola decorrentes do apoio na área das expressões musical e dramática*, que a coadjuvação é vista pelas duas professoras como sendo um bom contributo, quando trabalhada de forma articulada, isto é, se os dois professores trabalharem em consonância.

Já ao nível de actividades e projectos, a responsabilidade recai mais sobre o “professor de apoio”, fazendo referência que no caso do MUSICAeb (evento de índole regional que envolve crianças de todas as escolas do ensino básico da RAM), muito dificilmente as crianças participariam neste evento sem a intervenção do “professor de apoio”.

Como se pode apurar, a coadjuvação poderá ser vista como um suporte à realização e participação nas actividades e projectos da escola que envolvam a área específica coadjuvada. De salientar que as docentes não fizeram qualquer referência à colaboração dos professores generalistas nos projectos.

Pela análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria *as interações entre os diversos intervenientes* e subcategoria *interacção/colaboração professor-professor*, e na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *integração curricular e articulação de conteúdos*, foi possível constatar a colaboração

da professora da sala onde decorreu a investigação, colaboração essa que aconteceu não só nas actividades da escola, mas também no projecto do MUSICAeb, conforme mostram as 17.^a e 18.^a observações.

Evocando os registos das observações mencionadas (anexo III-4), o tema proposto pela professora P2 para a participação dos alunos da turma no referido evento, incidia sobre as marchas populares. Num primeiro momento, a professora P2 fez uma abordagem ao tema, explorando-o com os alunos, passando, depois à aprendizagem da canção alusiva, intitulada “Os santos populares”. Refira-se que esta canção foi trabalhada, posteriormente, pela professora generalista, quer ao nível da letra, quer ao nível da melodia. Alguns dias depois, a investigadora verificou que os alunos tinham a cópia da letra da canção no caderno de casa, com algumas indicações de ter sido trabalhada ao nível da exploração do texto, como depreendemos pelo facto de algumas palavras estarem sublinhadas. Nas 24.^a e 25.^a observações, a professora generalista teve a mesma atitude aquando da aprendizagem da coreografia para a mesma canção, realizando todas as vivências corporais propostas pela “professora de apoio”, inclusivamente fazendo par com um dos alunos.

No caso das actividades ao nível da escola, as 9.^a e 10.^a observações (anexo III-4), demonstram o interesse e a participação da professora P1, não deixando “que tudo recaia” sobre o “professor de apoio”. Como era véspera das festividades carnavalescas, e tendo a escola a tradição de festejar a época referida, a professora P2 propôs que os alunos participassem com uma dança. Prontamente, a professora generalista respondeu com a seguinte pergunta: «podemos cantar e dançar outra canção de Carnaval que eu estive a preparar com eles?». Perante a resposta afirmativa, quer da professora P2, quer dos alunos, todos eles cantaram e dançaram sob a orientação da professora P1. Note-se que esta actividade foi realizada sem a intervenção da professora P2. De salientar, igualmente, que a investigadora teve conhecimento, posteriormente, que foi a professora generalista que orientou a participação da sua turma na festa de Carnaval da escola.

1.2.3 – O professor generalista face à coadjuvação

➡ Questões relacionadas com a atitude do professor generalista face à coadjuvação

Quando entrevistámos professora P2 relativamente à atitude da professora generalista face à coadjuvação, obtivemos a seguinte resposta: «há alguns professores realmente interessados e valorizam este trabalho do “professor de apoio”. Há outros,

infelizmente, que aproveitam para sair, ou porque está um professor na sala, acha que não faz falta e pode enfim... ler o jornal, corrigir trabalhos, ir ao café...» (P2). No entanto, esta professora sublinha, também, a existência de duas situações diferentes no que concerne à atitude do professor generalista: «... há aquele professor que não se acha capaz de colaborar e de estar porque é uma área em que se sente fragilizado... Entretanto (...) no caso mais pontual, aquele professor que não se lembra como tocar flauta, e que vai ser muito difícil por exemplo durante a semana trabalhar com os alunos. Eu acho que o importante é trazer a flauta e depois conforme o professor de apoio estiver a trabalhar é também uma forma do professor lembrar posições e por exemplo trabalhar (...). O professor estar presente (...) vai de certa forma aprender ou pelo menos ter conhecimento do que foi abordado pelo “professor de apoio” e poderá dar continuidade ao longo da semana a esses conteúdos. E noto em algumas turmas que isso realmente acontece, mas também noto que há outras que não acontece. Que passada uma semana a criança mal se lembra da canção. Aí nota-se (...) quando o professor realmente colabora e trabalha durante a semana (...) e aquele professor que não trabalha» (P2).

A análise de conteúdo a estas respostas - entrevista (anexo II-1), parece indicar, na categoria *professor titular* e subcategoria *receptividade do professor titular ao professor de apoio*, que nem todos os professores generalistas valorizam do mesmo modo a intervenção do professor coadjuvador, desvalorização essa que poderá ser deduzida pela sua atitude aquando da intervenção do professor coadjuvador, nomeadamente, pela feitura de outras tarefas ou até mesmo pela saída do professor da sala. Refira-se, ainda, a alusão, na categoria *professor titular* e subcategoria *atitude do professor titular durante a intervenção do professor de apoio*, por esta mesma professora (P2), ao facto da presença e colaboração do professor generalista poder traduzir-se, quer no acompanhamento do trabalho que está a ser desenvolvido e que depois poderá ser continuado/rentabilizado por este, no decorrer da semana, quer na sua própria formação.

Deste modo, podemos deduzir que a coadjuvação poderá ter contribuído para a desresponsabilização de alguns professores generalistas, quando podia ser, não só uma mais valia para uma prática efectiva das expressões artísticas pelos alunos, mas também uma oportunidade para o professor generalista consolidar a sua formação nessa área e reavivar conhecimentos “adormecidos”.

Relativamente à continuidade, pelo professor generalista, do trabalho realizado pela professora P2, e recordando descrições das observações realizadas (anexo III-4), apesar de não termos indicado na análise de conteúdo, foi possível verificar, em vários momentos, que os alunos manifestavam o domínio de alguns conteúdos, que pareciam demonstrar algum trabalho feito pela professora P1, no decorrer da semana. Esta verificação foi mais visível ao nível da prática instrumental da flauta e da entoação de canções. Acrescente-se, ainda, o facto de, na generalidade das observações que precederam a intervenção da professora P2, a professora generalista ter consolidado com os alunos, quer as frases melódicas executadas na flauta, quer a melodia das canções.

1.2.4 – Opinião sobre o apoio em áreas específicas

➔ Opinião das professoras sobre o apoio na área das expressões musical e dramática

Sobre o apoio em áreas específicas, as professoras entrevistadas mencionaram: «concordo com (...) o apoio, porque um professor embora tenha de dominar muitos conhecimentos nomeadamente no primeiro ciclo, sente-se mais à vontade numas áreas do que noutras, e naquelas em que ele não se sente, deve ser apoiado» (P1); «concordo com o apoio atendendo à especificidade das áreas. O professor generalista nem sempre está capacitado para as pôr em prática» (P2).

Pelas opiniões emitidas, e recorrendo à análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *coadjuvação* e subcategoria *opinião sobre o apoio em áreas específicas (expressões musical e dramática)*, parece-nos que as duas professoras são de parecer favorável ao apoio em áreas mais específicas, expressando, de igual modo, a falta de uma formação sólida, dos professores generalistas, que lhes permita pôr em prática as referidas áreas.

Referindo-se ao seu caso pessoal a professora generalista afirmou: «para abordar todos os conteúdos não é fácil (...) há um que sinto muita dificuldade (...) não me sinto com competências, que é o ensino e a prática de determinados instrumentos, por causa da sua afinação. Prefiro não entrar por aí, para não induzir os alunos em erro (...). Há outros mais fáceis, como o movimento, a aprendizagem de canções...» (P1).

Pela resposta, fica-nos a ideia de que a professora (P1) reconhece que a formação que possui ao nível da prática instrumental poderá não ter a consistência

necessária para o desenvolvimento destas abordagens com os alunos, referindo estar mais à vontade nas actividades de movimento e na aprendizagem de canções.

Reportando-nos à análise de conteúdo feita às observações (anexo II-3), na categoria *as interacções entre os diversos intervenientes* e subcategoria *interacção/colaboração professor-professor*, ficamos com a impressão de que a professora P1 interagiu e colaborou frequentemente com a professora P2.

Através dos registos das observações (anexo III-4), foi possível verificar essa colaboração, quer ao nível das actividades mais direccionadas para a aprendizagem de canções, quer ao nível das actividades mais direccionadas para o movimento corporal. Ainda relativamente à prática instrumental com a flauta de bisel soprano, foi notória essa interacção. Podemos referir, a título de exemplo, as 9.^a e 10.^a observação. Na aula, a professora P2 desenvolveu uma actividade de criação de frases rítmico-melódicas com alunos. A professora P1 também acompanhou a feitura deste trabalho, apoiando os respectivos grupos. Depois dos alunos terminarem o trabalho proposto, foi solicitada a cada grupo a execução, na flauta, das frases criadas, tendo a professora generalista executado igualmente, junto com os alunos, todas as frases.

Após a saída da professora P2, que se dirigiu para outra sala da escola, os alunos passaram para o caderno de música, as melodias criadas, a pedido da professora generalista. Terminada esta tarefa, a professora (P1) deu indicação a todos, no sentido de tocarem na flauta as respectivas frases, tocando juntamente com eles. De referir, ainda, as recomendações da mesma, relativamente a alguns pormenores técnicos da prática do referido instrumento. Na sua voz: «... vamos tocar uma vez as melodias, mas com muita atenção pois alguns meninos estavam a tocar com muita força e com os dedos colocados incorrectamente...» (P1).

Este procedimento foi também observado noutros momentos, como ilustram os registos das observações (anexo III-4), o que nos leva a depreender que a professora tem conhecimentos sobre a didáctica da prática da flauta de bisel soprano, não se verificando aquela falta de competências de que falou. Apesar de não especificar, pensamos que, quando a professora faz menção à prática de determinados instrumentos, referia-se ao instrumental Orff (xilofones, metalofones, jogos de sinos e instrumentos de pequena percussão) prática comum na maioria das escolas do 1.º ciclo da RAM. Curiosamente, a escola na qual decorreu este estudo, não tem instrumentos Orff.

1.3 – Formação

➤ Representações que as professoras possuem sobre a formação

Pela análise de conteúdo feita às entrevistas e aos questionários foi possível recolher dados sobre as representações das professoras relativos à formação de professores.

1.3.1 – Formação inicial

➤ Representações das professoras no que se refere à sua formação inicial

Quando questionadas na entrevista, sobre a formação inicial e contínua, as professoras disseram o seguinte: «acho que aquela formação que temos no curso não é suficiente, é uma base mas não é suficiente, acho que a minha formação (...) da área da educação musical e dramática, foi adquirida após o curso. Durante o curso acho que são poucas horas, são insuficientes...» (P1); «... como fiz o conservatório e tenho o 8.º grau do conservatório não achei dificuldade na parte musical. Mas na parte de expressão dramática, se calhar um bocadinho mais, porque era uma área que não estava tão bem desenvolvida (...) sempre tive uma certa abertura e uma certa sensibilidade para essas áreas; foi mais fácil adaptar-me e aprender» (P2).

Pelo exposto, e recorrendo à análise conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *formação inicial/contínua* e subcategorias *formação específica na área das expressões musical e dramática* e *opinião sobre a formação*, parece-nos que as respostas apontam para uma formação inicial que não possibilita o domínio de alguns conhecimentos fundamentais para o desempenho das funções docentes, sendo classificada como insuficiente (P1, P2). Por outro lado, foi manifestada a abertura e a predisposição para outras abordagens (P2), como sendo importante para as novas aprendizagens.

Através da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *formação inicial/contínua* e subcategoria *caracterização da formação inicial*, os indicadores permitem-nos tirar as seguintes ilações: muito teórica, pouco direccionada para a realidade dos alunos (D); motivadora, válida e impulsionadora para a carreira profissional (P1); imprescindível, mas insuficiente (P2).

As duas professoras (P1, P2) reforçam a importância da formação inicial, mas referindo, igualmente, a sua insuficiência, indo ao encontro do que expressaram na entrevista. Já a directora (D), refere a “teoricidade” da formação, bem como a sua desadequação à realidade dos alunos, complementando as ideias das colegas.

Pelo exposto, depreendemos que para estas professoras, a formação inicial não é suficiente para o desempenho das suas funções, dificuldade essa que as levou a investir nas áreas onde consideravam não estar muito “à vontade”.

1.3.2 – Formação contínua

➤ Opções das professoras relativamente à formação contínua

Sobre esta questão, através das entrevistas foi possível apurar: «investi em formação ao nível das expressões artísticas (...) foi um caminho, por estar a trabalhar no Gabinete» (P1); «... um ano antes de começar a leccionar estive a fazer uma formação (...) juntamente com os professores mais antigos (...) nas áreas das expressões artísticas...» (P2).

Recorrendo à análise de conteúdo realizada às entrevistas (anexo II-1), na categoria *formação inicial/contínua* e subcategoria *tipo de formação contínua*, reconhecemos que as duas professoras apontam para um investimento, em termos de valorização profissional, na área das expressões artísticas. Note-se que, no primeiro caso, a professora P1 desempenhava as funções de “professora de apoio”, identificada através da referência ao “Gabinete”, designação da instituição que coordena esta área ao nível do 1.º ciclo do ensino básico na RAM. No segundo caso, a professora P2 estava a preparar-se para desempenhar a função de “professora de apoio”, no ano seguinte. Nos dois casos, parece-nos que os seus investimentos nas áreas das expressões artísticas surgiram pela exigência profissional.

Pelos indicadores decorrentes da análise de conteúdo efectuada aos questionários (anexo II-2), na categoria *formação: inicial/contínua* e subcategoria *áreas privilegiadas na formação contínua*, obtivemos dados que ilustram uma variedade de opções relativamente à formação contínua, nomeadamente: matemática, estudo do meio, língua portuguesa, formação cívica (D); expressões artísticas (D, P1, P2). Como se pode apurar, a incidência da opção pela formação, aponta as expressões artísticas como sendo a área na qual as professoras mais apostaram, o que poderá traduzir a importância que estes atribuem a esta área. Por outro lado, podemos verificar também que a formação frequentada restringe-se às áreas curriculares que integram o 1.º ciclo. Saliente-se, ainda, o facto de duas professoras indicarem apenas formação contínua na área das expressões (P1, P2).

Ainda na mesma categoria mas subcategoria *razões dessas opções*, os indicadores apontados remetem-nos para: colmatar handicap (P1); áreas relevantes do

ponto de vista pessoal e profissional para o desempenho das suas funções (P2); componentes curriculares bastante extensas (D).

Assim, depreendemos que, para estas professoras, a formação contínua é fundamental para a melhoria do seu desempenho, apesar de investirem somente em formação directamente ligada às suas funções.

1.3.3 – Valorização da formação

➤ Atribuições das professoras no que se refere à importância e ao papel da formação contínua na prática docente

Relativamente a esta questão, as professoras mencionaram: «já tenho uma base, já sei o que posso fazer quando estou a leccionar determinados conteúdos; já me lembro de uma coisa que aprendi numa determinada formação (...) tento introduzir; foi muito importante» (P1); «toda aquela formação que eu fiz nesta área, posso dizer que a desenvolvi (...) dentro do GCEA. Foi o local onde eu adquiri a minha maior formação para poder estar hoje a leccionar a disciplina de expressão musical e dramática» (P2).

As opiniões proferidas parecem-nos indicar, segundo a análise de conteúdo às entrevistas (anexo II-1), na categoria *formação inicial/contínua* e subcategoria *importância atribuída à formação contínua para o desempenho das funções docentes*, que as duas professoras vêem a formação contínua como um contributo e um apoio para melhorar o seu desempenho, não só em relação ao aperfeiçoamento de conhecimentos, mas também das didácticas por elas utilizadas. De sublinhar a referência a este tipo de formação como sendo fundamental para o desempenho das funções docentes (P2).

Pela análise de conteúdo realizada aos questionários (anexo II-2), na categoria *formação: inicial/contínua* e subcategoria *importância da formação contínua*, foi possível apurar alguns indicadores que nos levam a crer que as professoras atribuem muita importância à formação contínua (P1; P2), o que vem ao encontro do que estas afirmaram na entrevista. Por sua vez, a directora, também corrobora a mesma opinião, considerando a formação contínua muito importante (D).

2 – As expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico

➤ Modos de entender o lugar das expressões artísticas no currículo

Partindo da análise das entrevistas, das observações e dos questionários foi possível adquirir dados relativos aos modos como as professoras entendem o lugar das expressões musical e dramática no currículo.

2.1 – Políticas educativas.

➤ Percepções das professoras relativamente à atitude da Administração Central e Regional, no que concerne à educação artística.

Relativamente a esta questão e referindo-se à Administração Central, as professoras proferiram as seguintes opiniões: «... eu acho que da parte que já vi no programa, que valoriza (...) mas na realidade não se faz muito, porque vê-se que há uma diferença entre a nossa Região e o Continente...» (P1); «... as coisas estão efectivamente bem, de qualquer maneira há sempre coisas a melhorar» (P2).

Recordando a análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *valorização, pela Administração Central, das expressões artísticas*, opiniões emitidas, consideramos que a integração das expressões artísticas nos programas é indicador da sua valorização pela Administração Central, no entanto, esta valorização não se coaduna com a realidade prática (P1). Por outro lado, reconhece-se que há uma diferença nesta prática efectiva entre a RAM e o Continente (P1), pois conforme já foi referido, a RAM tem uma cobertura a 100% na área das expressões musical e dramática, ao nível do 1.º ciclo. De mencionar, ainda, que a situação das artes é positiva, mas que existem algumas áreas a melhorar (P2).

Parece-nos, assim, que está subjacente a ideia de que as expressões artísticas são valorizadas superiormente, designadamente pela sua inclusão no currículo nacional, mas que esta valorização nem sempre é uma realidade efectiva.

Referindo-se à valorização das expressões artísticas, por parte da Administração Regional, as professoras são de opinião que: «as escolas deviam estar mais bem equipadas (...) por mais que (...) um professor queira desenvolver essas áreas artísticas não tem meios. (...) se não houvesse esses condicionamentos, se calhar as artes podiam estar mais desenvolvidas...» (P1); «penso que há valorização, pelo investimento que tem sido feito, no entanto há uma lacuna que é o facto de não haver formação a nível superior nesta área» (P2).

Pelas respostas nas entrevistas, e partindo da sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria

valorização, pela Administração Regional, das expressões artísticas, pensamos ter duas opiniões que salientam aspectos diferentes relativamente à questão colocada. Por um lado, temos a opinião de que as escolas não estão devidamente equipadas para a prática das expressões artísticas, factor esse que condiciona o desenvolvimento das mesmas (P1); por outro, é referido o investimento que tem sido feito pela Administração Regional (P2). Estas duas opiniões parecem contraditórias, o que em nosso entender poderá ser resultado do desconhecimento da realidade das outras escolas por parte da professora P1, uma vez que a professora P2 tem desenvolvido o seu trabalho em várias escolas da RAM.

De salientar também o facto de uma das entrevistadas (P2), não especificar a que nível de investimento se refere, se ao nível dos recursos materiais, se ao nível dos recursos humanos. De referir, ainda, que a opinião da professora generalista poderá, de certa forma, expressar a realidade da sua escola no que se refere aos recursos materiais para a prática das expressões artísticas que, conforme já aludimos, não possui instrumentos e materiais para que as expressões artísticas possam ser trabalhadas com as condições necessárias. E aqui referimo-nos, quer às condições físicas, quer ao nível de instrumentos musicais (Orff).

Do que nos foi possível observar, e recorrendo à análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *materiais utilizados*, apenas em duas aulas (11.^a e 13.^a observações) foram utilizados na aula da P2, pelos alunos, instrumentos musicais de pequena percussão.

Através da análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *materiais utilizados* verificámos que foram utilizados, pelos alunos e pela professora, instrumentos específicos na área da expressão musical, nomeadamente, instrumentos de pequena percussão (pandeireta, reco-reco, clavas, maracas, triângulo e tamborim). Posteriormente, a investigadora teve conhecimento de que esses instrumentos faziam parte de um “kit” de instrumentos da professora P2. Ao nível da flauta de bisel, utilizada frequentemente nas aulas, conforme ilustram os registos das observações, esta foi adquirida por todos alunos.

Ainda, sobre esta mesma questão, de mencionar a referência à inexistência de formação superior nas áreas das expressões artísticas, na RAM (P2), o que nos leva a considerar que esta situação não tem tido a atenção esperada por parte da professora, relativamente aos organismos com competência para tal. Pensamos que esta alusão diz respeito à área das expressões musical e dramática, uma vez que ao nível das artes

plásticas, esta situação não se coloca, ou seja, há uma instituição (Universidade da Madeira) que promove este tipo de formação.

Através da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a educação artística* e subcategoria *representações sobre a educação artística em Portugal*, chegamos aos seguintes indicadores: a situação da educação artística é bastante positiva (D); aposta-se pouco na educação artística, as famílias não motivam os seus filhos, os governos pouco ou nada fazem (P1); não tem conhecimento da realidade Nacional, na RAM vai bem (P2). Saliente-se a referência ao papel dos pais (P1), nomeadamente na não motivação dos seus filhos para estas áreas, o que nos leva a colocar a seguinte questão: para os pais, qual o valor da educação artística na formação dos seus filhos?

2.2 – Programa do 1.º ciclo do ensino básico

➔ Conhecimento dos conteúdos programáticos relativos às expressões musical e dramática e programa geral

No que concerne ao conhecimento dos conteúdos programáticos relativos às expressões musical e dramática, a resposta expressa pela professora P1 foi a seguinte: «... conheço de certa forma, mas alguns teria de me debruçar de forma a aprofundar...». (P1).

Como se pode apurar, e partindo da análise de conteúdo à resposta dada na entrevista (anexo II-1), na categoria *programa do 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *conhecimento dos conteúdos programáticos para as expressões musical e dramática*, parece que a docente não conhece em profundidade todos os conteúdos (P1).

Relativamente ao conhecimento do programa geral do 1.º ciclo do ensino básico, a professora P2 proferiu: «minimamente... não vou dizer aprofundado, mas minimamente sim».

Como se pode apurar, e partindo da análise de conteúdo da entrevista (anexo II-1), na categoria *programa do 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *conhecimento do programa do 1.º ciclo pelo professor de apoio*, ficamos com a ideia de que esta professora não conhece em profundidade todos os conteúdos (P2).

No entanto, quando abordámos estas professoras acerca da importância desse conhecimento, as duas afirmaram: «é importante conhecer para poder traçar melhor os próprios objectivos e articular com as outras áreas» (P1); «é importante (...) para a

interdisciplinaridade e para (...) conciliar os conteúdos que são trabalhados na aula...» (P2).

Deste modo, ficamos com a impressão de que as duas professoras consideram que é importante conhecer os conteúdos programáticos, quer para definir os objectivos a atingir, quer para uma abordagem interdisciplinar dos vários conteúdos.

Referindo-se à articulação dos conteúdos, as professoras são de opinião que: «...é importante e benéfica, embora nem sempre se faça...» (P1); «... é muito importante a articulação dos conteúdos (...) complementam-se todas as áreas» (P2).

Pela análise de conteúdo às observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *integração curricular e articulação de conteúdos*, depreende-se que as duas professoras manifestaram a preocupação em abordar a maioria dos conteúdos de forma articulada, o que vem ao encontro daquilo que expressaram através da entrevista.

Reportando-nos aos registos das observações (anexo III-4), podemos referir como exemplo da articulação de conteúdos as 7.^a e 8.^a observações. As duas professoras tinham um tema de trabalho comum, o Carnaval. Num primeiro momento, a professora P1 fez a exploração do tema, perguntando aos alunos de que figura se iam disfarçar no Carnaval. Todos os alunos disseram nomes de figuras e de animais e à medida que os iam proferindo, iam batendo o respectivo ritmo com as palmas, acentuando a sílaba tónica. Depois, a professora P2 propôs uma actividade de composição rítmica, utilizando cartões com palavras da área vocabular da palavra Carnaval, tendo escrito por debaixo de cada palavra, o respectivo ritmo, com as figuras rítmicas já trabalhadas com os alunos, nomeadamente a semínima e a colcheia. Para este trabalho, a turma foi dividida em três grupos, e a tarefa destinada consistiu em organizar as palavras pela ordem que quisessem, resultando em sequências rítmicas diferentes. Note-se que os três grupos tinham as mesmas palavras (malassadas, fitas, serpentinas, fatos); o que variou foi a organização das mesmas, em função da ordem escolhida por cada grupo. Concluída a tarefa, cada grupo executou a sua frase rítmica com batimentos corporais (palmas), sob a orientação da professora P2. As frases foram passadas no quadro e executadas por todos os alunos em simultâneo. Nesta actividade, pensamos que está nítida a articulação entre conteúdos da expressão musical e da língua portuguesa.

Na continuidade da observação e após a saída da professora P2, a professora generalista propôs aos alunos a exploração de um texto do livro de língua portuguesa, cuja temática era o Carnaval. O texto falava de músicos e de instrumentos de uma

orquestra. A professora questionou os alunos sobre os instrumentos que podem fazer parte de uma orquestra. À medida que os alunos foram dizendo, a professora P2 foi aludindo às respectivas famílias e à forma de produzir som. Depois da exploração, mostrou uma imagem de um livro que representava a organização de uma orquestra, com todos os instrumentos que dela fazem parte, dialogando sobre a mesma. Esta actividade terminou com a professora a escrever, no quadro, as três grandes famílias dos instrumentos da orquestra: sopro, cordas e percussão. Esta aula finalizou com a entoação da canção alusiva ao Carnaval, trabalhada pela professora P2. Note-se que, perante a dificuldade manifestada por alguns alunos, que não se lembravam da melodia da canção, a professora generalista trabalhou as duas quadras, verso por verso, por imitação. Depois de repetirem as frases, cantaram juntamente com e sob a orientação da professora. Igualmente, conforme referimos no parágrafo anterior, notou-se a articulação das áreas curriculares de língua portuguesa e expressão musical.

Pensamos que os exemplos partilhados parecem transparecer que a integração de conteúdos é possível e que, efectivamente, é preciso conhecer o programa curricular das várias áreas que compõem o currículo, para tornar efectiva essa mesma articulação.

2.2.1 – Operacionalidade

➤ Aspectos relacionados com a facilidade/dificuldade na articulação de conteúdos das expressões artísticas com as restantes áreas

Sobre esta questão, e através da análise de conteúdo às entrevistas (anexo II-1), na categoria *programa do 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *dificuldade/facilidade de articulação*, parece-nos que as duas professoras são unânimes em considerar que a articulação de conteúdos presta-se mais numas áreas do que noutras. Nas suas palavras: «há uma dificuldade por exemplo na áreas da matemática (...) é mais fácil ligar ao estudo do meio ou à língua portuguesa» (P1); «uns são mais fáceis do que outros, mas não são impossíveis (...), é mais fácil com o estudo do meio e com a língua portuguesa (...) quando uma professora dá uma canção, a letra pode ser trabalhada na língua portuguesa (...) no estudo do meio, quando damos os animais, os meios de transporte (...) há sempre uma canção, uma dramatização (...) e na matemática (...) a duração dos tempos e das figuras musicais...» (P2).

Pela análise de conteúdo das observações (anexo II-3) na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *integração curricular e articulação de conteúdos*,

pudemos apurar uma maior incidência da articulação de conteúdos da área das expressões musical e dramática com o estudo do meio e com língua portuguesa.

Conforme se pode verificar pelo registo das descrições das observações (anexo III-4), a articulação das áreas expressivas referidas pelas professoras, com a matemática, foi observada apenas em duas aulas, especificamente nas 15.^a e 16.^a observações, o que vem ao encontro do que foi expresso pelas professoras, isto é, a dificuldade em articular os conteúdos das expressões com os conteúdos da matemática.

Ainda sobre a articulação de conteúdos e a título de exemplo, sugerimos um olhar aos registos das 1.^a e 2.^a observações (anexo III-4). Relativamente à ligação das expressões com o estudo do meio, a professora P2 abordou algumas questões relativas às regras e à segurança rodoviária. Depois, partindo de algumas imagens, e com os contributos de todos os alunos, construiu uma história acerca da temática e escreveu-a no quadro. Esta actividade terminou com a exploração de uma canção alusiva ao tema e intitulada “Os sinais de trânsito”. No decorrer da observação e após a saída da professora P2, a professora P1 deu início à sua actividade, partindo da história que tinha sido construída na aula da professora P2, pedindo aos alunos que a passassem para o “caderno diário” de língua portuguesa. Depois, explorou ligeiramente as palavras directamente relacionadas com a segurança rodoviária, conteúdo da área estudo do meio. Quando surgiu a palavra “semáforo”, uma aluna fez referência a uma canção que falava do semáforo, ao que a professora reagiu perguntando aos alunos quem é que sabia aquela canção. Perante a resposta afirmativa da maior parte destes, todos entoaram e dramatizaram a canção, com um suporte instrumental.

Para o caso da articulação das expressões artísticas com a língua portuguesa, podemos referir, por exemplo, a descrição das 17.^a e 18.^a observações. A professora P2 trabalhou com os alunos a canção “Marchas populares”. Depois desta terminar a sua intervenção, a professora P1 iniciou a sua intervenção directa junto dos alunos solicitando que fizessem a leitura (individual) das quadras da canção. Seguidamente, e após todos os alunos terem lido as várias quadras, que foram repetidas diversas vezes de forma a que todos pudessem ler, a professora propôs que cantassem o refrão e a primeira quadra da canção. Pediu, ainda, que cantassem uma segunda vez, mas dividindo a turma em dois grupos, rapazes/raparigas. A professora continuou a sua actividade recorrendo, mais uma vez, à letra da respectiva canção, trabalhando os casos de leitura, pelo que solicitou aos alunos que descobrissem, no referido texto, palavras que tivessem junto da vogal o “n” ou o “m”.

Reconhecemos, assim, que nestas observações esteve patente a preocupação pela interligação e articulação de conteúdos, quer pela professora P2, quer pela professora P1.

Agora, quando questionadas sobre os modos como são programados e articulados os conteúdos, as respostas foram as seguintes: «... acho pertinente, quando vou trabalhar um conteúdo em que penso que o “professor de apoio” poderá dar uma grande ajuda, tanto no movimento, como na aprendizagem de canções, costumo falar com o “professor de apoio”» (P1); «... encontro-me com o professor, se não, pelo menos por telefone (...) o professor põe-me a par do que vai trabalhar nessa semana (...). Por sua vez, o professor titular muitas vezes pergunta se tenho o CD daquela música que dei...» (P2).

Através da análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *programa do 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *programação conjunta: professor titular/apoio*, parece-nos que há uma troca de ideias e impressões entre as duas professoras acerca dos conteúdos que irão abordar, revelando, em nosso entender, um interesse mútuo. Esta situação foi observável no final de uma das intervenções da professora P2 (9.ª observação). Refira-se, ainda, o facto da professora P1 solicitar à professora P2 material discográfico.

Também, através das observações (anexo III-4), foi possível verificar a utilização, pela professora generalista, de suportes instrumentais para a entoação de algumas canções, como por exemplo nas 9.ª e 10.ª observações, entre outras.

2.3 – Finalidades da educação artística

☛ Concepções existentes sobre a educação artística

Relativamente a esta questão, as professoras entrevistadas começaram por afirmar: «acho que a educação artística é um grande apoio e um grande suporte para as outras áreas de aprendizagem (...) ao mesmo tempo (...) esta sai compensada porque não tem que ser vista isolada das outras, apoia as outras e acaba por sair compensada» (P1); «... penso que é desenvolver uma criança não só da parte racional mas sobretudo também na parte emotiva, na parte de valores que se possa dar e sobretudo desenvolver a criança que mais tarde serão cidadãos de um país... e sobretudo, que não sejam só seres humanos que saibam ler, escrever, contar» (P2).

As duas respostas parecem-nos indicar, pela sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria

finalidades da educação artística na educação, que as finalidades da educação artística assentam no seu contributo em termos de suporte às outras áreas do saber, reforçando-se a si própria, como uma ajuda mútua, possibilitando a sua integração nas outras áreas e no desenvolvimento cognitivo e emocional, redundando na formação de cidadãos mais sensíveis.

Referindo-se ao papel das expressões artísticas, as professoras emitiram as seguintes opiniões: «...o desenvolvimento não só das áreas cognitivas mas também nas áreas éticas, valores emocionais, toda aquela parte da sensibilidade (...) ficam com um desenvolvimento mais completo (...) têm outra sensibilidade para as coisas. É muito importante na formação integrada das crianças» (P1); «no fundo são um pilar fundamental de complemento à formação de ser humano como um todo» (P2).

As respostas parecem indicar, através da sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *papel da educação artística no desenvolvimento da criança*, que as expressões artísticas são importantes para o desenvolvimento e formação do indivíduo, nas suas várias vertentes: cognitiva, ética, emocional e sensibilidade.

Pela análise de conteúdo realizada aos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a educação artística* e subcategoria *papel das artes na educação/formação das crianças*, ficou-nos a ideia de que, para estas professoras, as expressões artísticas: têm uma importância fundamental na formação do indivíduo (P1); desenvolvem a sensibilidade, o carácter, tornando as crianças mais humanas e mais puras (P2); desenvolvem a expressividade e o sentido estético das crianças, deixando-as felizes (D).

Refira-se que em nenhuma das respostas foi feita menção à educação artística como área do conhecimento, com finalidades e competências específicas, o que nos leva a levantar algumas dúvidas sobre tal omissão: terá sido por esquecimento, ou por desvalorização? Deixamos as questões no ar.

2.4 – Importância da educação artística.

☉ Valorização da educação artística.

Referindo-se à valorização da educação artística pelos docentes, as professoras preferiram: «aqui na Madeira há mais apoio, um maior investimento e como já estão habituados não se manifestam muito; nem todos valorizam» (P1); «uns valorizam, outros não» (P2).

Pelas respostas, e relembando a sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *visão dos docentes em geral*, fica-nos a ideia de que a educação artística não é valorizada por todos os docentes. Por outro lado, o “apoio” dado nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da RAM poderá ter contribuído para uma certa habituação, resultando na desvalorização da área referida, por parte de alguns professores (P1).

De mencionar a referência da professora P2 ao facto de alguns professores valorizarem a educação artística, e outros não, o que poderá expressar as atitudes dos professores das escolas que apoia. Fica-nos a dúvida.

Na opinião pessoal das duas professoras entrevistadas, a educação artística «é uma necessidade... como só temos uma hora por semana (...) mas também acho que se sobrecarregarmos muito a criança, em qualquer área (...) elas deixam de valorizar...» (P1); «é uma necessidade porque vai completar a formação (...) e contribuir para o desenvolvimento da sua sensibilidade» (P2).

Pelas opiniões expressas, e tendo em atenção a sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico* e subcategoria *pertinência/importância da educação artística*, poder-se-á depreender, que a educação artística é uma necessidade (P1, P2), atendendo aos seus contributos para a formação do indivíduo (P2).

Saliente-se a referência relativamente à carga horária, que poderá influenciar o modo como os alunos valorizam, ou não, determinadas áreas (P1). Esta é uma opinião que nos leva a levantar algumas dúvidas relativamente à reacção e às atitudes dos alunos por nós observadas. Durante o tempo em que a investigadora esteve no campo, pôde observar que eles reagiram muito bem às propostas relacionadas com as expressões, manifestando muita alegria e expressividade naquilo que faziam, conforme o confirmam os registos das observações (anexo III-4) e as respostas das professoras nas entrevistas (anexo III-1). Nas suas palavras: «são muito receptivos e interessados. Como não têm outras actividades (...) estão prontos para tudo» (P1); «muito receptivos; estas crianças não têm mais nada e esperam por este momento...» (P2). Perante estas respostas, colocamos a seguinte questão: será que estas crianças teriam a mesma atitude se tivessem uma carga horária superior à que têm e se tivessem uma maior diversidade de actividades à sua disposição?

Igualmente, ao nível da valorização das artes pela sociedade, através da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a educação*

artística e subcategoria *importância atribuída pela sociedade às áreas artísticas*, os indicadores apontam que as professoras acham que a sociedade atribui alguma importância a estas áreas (P1, P2) e a directora é de opinião que a sociedade lhe atribui muito pouca importância (D). Deste modo, e na visão destas professoras, as artes ainda não são muito valorizadas pela sociedade.

3 – O Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA)

➔ Através da análise das entrevistas e dos questionários foi possível obter dados sobre os modos de entender os propósitos, as funções e a intervenção do GCEA

3.1 – Objectivos do GCEA

➔ Questões relacionadas com os objectivos subjacentes à concepção do projecto GCEA

Quando questionadas, através da entrevista, sobre o conhecimento dos objectivos que estiveram na origem do projecto GCEA, as professoras disseram: «não conheço exactamente, mas penso que esses objectivos voltam-se para o desenvolvimento integral da criança (...) acho que se verificou que realmente havia uma lacuna e que seria importante introduzir (...) a expressão musical e dramática nas escolas, como forma de promover esse desenvolvimento...» (P1); «os objectivos surgiram porque... penso que foi exactamente por alguns professores acharem a grande importância e o valor que tinha (...) a aprendizagem da música e da expressão dramática (...) no 1.º ciclo» (P2).

Perante estas respostas, e recorrendo à sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *Gabinete Coordenador de Educação Artística* e subcategoria *conhecimento dos objectivos subjacentes à criação do projecto do Gabinete Coordenador de Educação Artística*, consideramos que as duas professoras, embora não referindo directamente os objectivos que estiveram subjacentes ao nascimento do projecto GCEA, expressaram que estes lhes parecem estar relacionados com a sensibilidade das pessoas relativamente à importância desta área para formação e o desenvolvimento integral das crianças ao nível do 1.º ciclo do ensino básico.

3.1.1 – Pertinência dos objectivos do GCEA

➔ Questões relacionadas com a actualidade desses mesmos objectivos

Relativamente à actualidade dos objectivos do GCEA, as professoras preferiram: «o objectivo do desenvolvimento integral das capacidades das crianças é sempre actual (...) não sei se os objectivos têm mudado muito (...) mas acho os primeiros objectivos pertinentes...» (P1); «acho que são muito válidos, o Gabinete tem, fundamentalmente, se actualizado e tem ido ao encontro de todas as situações novas que vão aparecendo (...) por isso o Gabinete é actual...» (P2).

Pelas respostas, e mediante a sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *Gabinete Coordenador de Educação Artística* e subcategoria *actualidade dos seus objectivos*, podemos entender que os objectivos do GCEA são actuais (saliente-se que este nasceu em 1980). De sublinhar, ainda, a natureza desses mesmos objectivos (P1), ou seja, a promoção de actividades artísticas que concorrem para o desenvolvimento equilibrado da criança e a actualização constante que tem sido feita no sentido de responder aos desafios com que se defronta (P2). Assim, o projecto GCEA é visto como um vector que promove uma prática efectiva das expressões artísticas, daí o seu contributo para uma formação integral do educando, e também como um projecto que não “parou no tempo”, actualizando-se permanentemente.

3.2 – Apoio na área das expressões musical e dramática

☞ Sentimentos sobre o sentido da coordenação pedagógica na área das expressões musical e dramática

O apoio do GCEA, no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, compreende a coordenação pedagógica das actividades desenvolvidas no âmbito das expressões musical e dramática. Para isso, e para que haja um currículo comum, em termos de conteúdos, o GCEA fomenta reuniões sistemáticas com os professores no sentido destes compreenderem e actuarem em conformidade com as directrizes do referido projecto. O que pensam as professoras acerca desta temática?

Quando questionadas sobre a mesma, as professoras afirmaram: «a coordenação pedagógica é mais necessária nos primeiros anos (...) quando o professor não se sente com muita segurança (...) penso que já não é necessário depois de alguns anos de alguns serviço» (P1); «... é sempre importante para os professores que vêm pela primeira vez, não quer dizer que não seja também importante para os outros (...). Acho que é muito importante (...) o GCEA é um projecto único em Portugal e há professores que vêm de outras zonas do país, que não conhecem o nosso projecto e é uma forma de o ficarem a conhecer mais a fundo, e sobretudo como vão trabalhar (...) e o que é que

estão a fazer» (P2), ou seja, as propostas pedagógicas são «... um exemplo. O professor, a partir do momento em que conhece os seus alunos vai adaptá-las...» (P2).

Estas são respostas que nos indicam, através da análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *Gabinete Coordenador de Educação Artística* e subcategoria *coordenação pedagógica do Gabinete Coordenador de Educação Artística: vantagens/desvantagens*, que a coordenação pedagógica poderá fazer mais sentido nos primeiros anos de integração dos professores no projecto (P1, P2), quer como orientação pedagógica, nomeadamente acerca do trabalho que os professores deverão desenvolver, quer como integração no próprio projecto. Aqui, podemos deduzir que há uma determinada filosofia que serve de orientação a todos os professores, o que nos leva a crer que quando um professor integra o projecto GCEA, não é deixado ao “acaso”, relativamente ao seu trabalho no terreno.

3.2.1 – “Propostas” pedagógicas

➔ Percepções das professoras sobre as “propostas” pedagógicas do GCEA

Sobre esta temática, as professoras opinaram: «acho que são importantes, embora ache que não se deva pensar que são definitivas. É preciso tentar sempre acompanhar (...) o desenvolvimento do meio envolvente» (P1); «... vão ao encontro do programa oficial, sem dúvida e em relação ao seu contexto num projecto regional eu penso que vai ao encontro» (P2).

A impressão que nos fica, após a análise de conteúdo das respostas (anexo II-1), na categoria *Gabinete Coordenador de Educação Artística* e subcategoria *sentido das propostas pedagógicas do Gabinete Coordenador de Educação Artística*, é a de que as “propostas” pedagógicas são importantes, não devendo no entanto, ser estanques, ou seja, devem ser vistas como um suporte ao professor (P1). Saliente-se, aqui, o reconhecimento de que estas estão em consonância com o currículo nacional e que fazem sentido num projecto desta natureza (P2).

Assim, as professoras parecem expressar que as orientações pedagógicas do GCEA, traduzidas nas “propostas”, não devem “limitar” a intervenção do professor, permitindo-lhe a adaptabilidade das suas práticas aos contextos em que se encontra inserido. Referindo-se ao seu caso pessoal, uma das professoras proferiu: «eu tento adaptar consoante o tipo de turma e alunos que tenho, tento adaptar para atingir os meus objectivos...» (P2). Por outro lado, reconhecem que vão ao encontro das orientações do Ministério, o que poderá querer traduzir o seu reconhecimento relativamente à sua

consistência. Finalmente, mencionam o facto destas “propostas” fazerem todo o sentido no âmbito do projecto aludido, o que poderá traduzir a importância da uniformização das práticas.

No decorrer das observações realizadas (anexo III-4), pudemos verificar a adaptabilidade de que falou a professora P1, nomeadamente na troca de impressões e de ideias sobre os temas e/ou conteúdos que as professoras iriam trabalhar com os alunos. Esta abordagem é indicadora, precisamente, da “abertura” das orientações pedagógicas do GCEA; neste caso, estas foram, de facto, uma orientação e um suporte para o professor.

As professoras reconhecem, ainda, que há consonância entre as “propostas” dos GCEA e as outras áreas do currículo, embora incidam, maioritariamente, na área das expressões musical e dramática. Nas suas vozes: «... de certa forma, há consonância, mas é muito mais específico para a área das expressões musical e dramática» (P1); há articulação com as outras áreas» (P2). Foi ainda referido que as programações servem também de apoio ao professor generalista, na medida em que «... ajudam a trabalhar as outras áreas. É mais um recurso pedagógico» (P1).

Pela análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *Gabinete Coordenador de Educação Artística* e subcategoria *consonância entre tais propostas e as outras áreas curriculares*, podemos referir que as propostas pedagógicas do GCEA estão articuladas com as outras áreas curriculares (P1, P2), embora a tónica assente na área das expressões musical e dramática (P1). Ainda na mesma categoria, mas subcategoria *contributo dessas propostas para o professor titular*, podemos deduzir que as propostas são um recurso pedagógico que serve de base às outras áreas (P1).

As respostas obtidas parecem indicar que as propostas pedagógicas do GCEA servem não só de apoio ao professor coadjuvador, mas também ao professor titular.

3.2.2 – “O professor de apoio”

☛ Entendimento sobre a função do “professor de apoio”

A designação de “professor de apoio” para identificar o professor coadjuvador foi uma proposta dos responsáveis do GCEA. O que terá estado por detrás de tal designação? Terá a ver com o modo como estes viam a sua função?

Quando abordadas acerca desta questão, as professoras responderam: «... “professor de apoio” é, como a própria palavra indica, apoiar. Apoiar o professor titular de turma, ir ao encontro daquilo que ele faz, mas não pode ser só isso. (...) a expressão

musical e dramática também tem os seus próprios conteúdos que o professor da turma nunca poderá abordar...» (P1); «... professor de apoio é (...) aquele professor que vai apoiar o professor generalista numa área em que não é a sua especialidade» (P2).

Estas respostas parecem indicar-nos, e lembrando a sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *Gabinete Coordenador de Educação Artística* e subcategoria *conhecimento sobre o significado da designação “professor de apoio”*, que “professor de apoio” é aquele que vai apoiar outro professor na prática de conteúdos específicos da sua área de especialidade.

Outro aspecto evidenciado prende-se com o facto de o “professor de apoio”, nas suas abordagens, ir ao encontro dos conteúdos que o professor generalista desenvolve, preocupação essa que não deve partir só da parte do “professor de apoio”. Reconhece-se, também, que as áreas expressivas (musical e dramática) têm os seus conteúdos próprios e que precisam ser trabalhados. Pensamos que esta referência deita “por terra” a “filosofia” de que as expressões são, apenas, um suporte às outras áreas do currículo, ou um meio para outra “coisa qualquer”, conforme se ouviu muitas vezes.

Partindo da análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *integração curricular/articulação de conteúdos*, compreendemos que é possível articular conteúdos mais específicos da área das expressões com outras áreas do currículo.

Como exemplo referimos as 5.^a e 6.^a observações (anexo III-4). Na aula da professora P2 foram trabalhados os seguintes conteúdos da expressão musical e da expressão dramática: sons agudos e sons graves; níveis e formas corporais. Por sua vez, a professora generalista tinha previsto trabalhar com os alunos, a área estudo do meio, mais propriamente, o estudo das características externas dos animais. No que se refere à expressão musical e dramática, a professora P2 propôs aos alunos a entoação de uma canção que fazia referência à “voz” de um touro e à “voz” de um passarinho. O touro representava o som grave e o passarinho o som agudo, sons esses que foram reproduzidos pelos alunos. Depois da entoação da canção, os alunos escutaram algumas vozes de animais gravadas em CD. Nesta actividade, foi solicitado aos alunos a identificação auditiva dos nomes dos animais que produziam cada um dos sons. Após cada identificação, foi feita a exploração colectiva de todos os animais, nomeadamente, a sua forma de locomoção (vivenciada corporalmente por todos os alunos), a forma do seu corpo, o seu revestimento, o número de patas correspondente, entre outros. Refira-se que a professora P1 também questionou os alunos, em simultâneo com a professora P2,

mais parecendo uma aula orientada por duas professoras. Esta actividade terminou com a entoação de uma canção intitulada “A quinta da bicharada”, a qual foi dramatizada por todos. Posteriormente, e após a saída da professora P2, a professora P1 iniciou a sua aula com a exploração de algumas imagens de animais do livro do estudo do meio, sublinhando o revestimento corporal dos mesmos (pêlos, penas, escamas, concha ou carapaça, pele lisa, etc). Depois, fez referência a outros animais, mostrando algumas imagens que tinham sido utilizadas pela professora P2, aquando da sua intervenção.

Pelo exposto, poder-se-á deduzir que é possível a abordagem interdisciplinar e articulada de conteúdos, ainda que estes sejam específicos de determinadas áreas.

Quando questionada sobre a atitude adoptada, na sala de aula, pelo “professor de apoio”, a professora P1 referiu que é uma atitude «mais voltada para o apoio, não para a substituição (...) eu estou na sala (...) ninguém me está a substituir (...) há uma colaboração na aula, por isso não se trata de substituir» (P1). A mesma professora reforçou, ainda: «o simples facto de participar com os alunos, leva-os a respeitarem mais esta área e a participar mais» (P1).

Pela análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *professor de apoio* e subcategoria *atitude do professor de apoio na sala*, parece-nos que, para esta docente, o facto de estar presente e de colaborar nas actividades que a “professora de apoio” desenvolve com os alunos, concorre para que não se sinta substituída. Esta mesma professora partilha, também, a ideia de que a sua presença poderá reflectir-se na valorização e no desempenho dos alunos, relativamente a estas áreas específicas.

4 – A prática docente e a mudança e a inovação

➤ Através da informação recolhida, das observações, das entrevistas e dos questionários, foi possível obter dados relativos ao modo como as professoras vêem e exercem a mudança e a inovação.

4.1 – A mudança e a inovação

➤ Representações das professoras no que respeita à mudança e à inovação

Num primeiro momento, e na tentativa de saber o que as professoras entendem ser a mudança e a inovação, questionámo-las acerca de tais conceitos. No caso da mudança, as respostas obtidas foram as seguintes: «eu penso que o termo mudança é trazer coisas de fora. Mudança é alterar, mas uma alteração que não é muito

significativa» (P1); «eu entendo que a mudança é simplesmente estarmos receptivos ao novo, ao actual» (P2).

Pelas respostas dadas, e através da sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *conceito de mudança*, parece-nos que, para estas professoras, a mudança é algo que vem do exterior, ou seja, que não está directamente ligada à sua acção. Estarão estas professoras a referir-se às reformas? De mencionar, ainda, a alusão de que mudar pressupõe alterar, mas uma alteração ligeira, que não é muito significativa (P1), o que nos poderá levar a depreender que para esta professora a mudança não pressupõe grandes transformações.

Referindo-se ao conceito de inovação, as professoras expressaram: «acho que o termo inovação é trazer algo de novo, é mais amplo, mais abrangente» (P1); «inovação é adaptarmo-nos às novas tecnologias, a novas situações, é mudança de práticas, de atitudes... actualização» (P2).

Estas respostas parecem indicar, segundo a análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *conceito de inovação*, que a inovação é entendida como algo de novo e abrangente (P1), é estar aberto às novas tecnologias, é a mudança de práticas, de atitudes e manter-se actualizado (P2), o que, em nosso entender, parece deixar transparecer a importância do papel do professor neste processo.

4.1.1. Papel da mudança na educação

➔ Concepções sobre o sentido da mudança e da inovação na educação e na sala de aula

Referindo-se ao sentido da mudança e da inovação na educação, as professoras são de opinião que: «é importante e urgente, porque o mundo está em constante mudança É preciso acompanhar a evolução» (P1); «é importante... cada vez mais (...) porque hoje em dia os alunos não trazem só a informação de dentro da sala de aula. Muita da sua aprendizagem e da sua informação já vem de fora e se o professor (...) não contextualizar toda a informação que a criança já traz para dentro da sala, não consegue ir ao encontro das necessidades da criança» (P2).

Pelas afirmações expressas, e de acordo com a análise de conteúdo das mesmas (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *importância da mudança e da inovação na educação*, podemos considerar que, para as duas professoras, a mudança não só é muito importante, como também é urgente. Por um lado, é a mudança

constante que está a acontecer no mundo, que afecta a educação (P1) e, por outro, é o facto da escola não ser o único pólo do conhecimento (P2), ou seja, os alunos, cada vez mais, chegam à sala de aula com muita informação que não foi adquirida na escola, cabendo ao professor a contextualização dessa mesma informação (P2).

Pela análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a mudança e a inovação* e subcategoria *sentido da mudança e da inovação na educação*, obtivemos alguns indicadores que vêm corroborar as opiniões acima expostas, ou seja, é importante mudar e inovar porque: a escola deve acompanhar a evolução (P1); deve fugir à monotonia do ensino e da aprendizagem (D); deve aceitar novas concepções de conhecimentos e valores, no sentido de enriquecer o ser humano (P1); deve exigir um ensino mais atractivo e mais adequado à convivência dos alunos com as TIC, (D); a mudança deve estar direccionada para as crianças e valorizar o papel do professor (P1), os desafios actuais e a globalização exigem do professor o respectivo acompanhamento (P2).

Neste extrapolar de opiniões, as ideias que realçam levam-nos a inferir que a mudança e a inovação na educação são muito importantes e necessárias, passando muito pela função da escola e pela atitude do professor a implementação e a promoção das respectivas transformações.

A partir da análise de conteúdo feita às observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *materiais utilizados*, podemos perceber que as duas professoras utilizaram alguns materiais, nomeadamente, o leitor de CD para a reprodução de melodias e de canções no desenvolvimento de algumas actividades, resultando numa outra dinâmica da aula e numa visível satisfação por parte dos alunos.

De salientar que o recurso ao suporte áudio foi utilizado na generalidade das aulas observadas referentes à professora P2 e em algumas das aulas da professora P1. Refira-se, ainda, que para além do leitor de CD's, esta escola não dispõe de qualquer material específico para a área das expressões musical e dramática. Pelo que foi possível observar, a utilização da aparelhagem existente na escola é feita, prioritariamente, pela professora P2 e pela professora de inglês, razão pela qual, em alguns momentos, a professora titular da turma quis utilizá-la e não foi possível, conforme registo da 20.^a observação (anexo III-4).

Referindo-se à importância da mudança e da inovação na prática pedagógica, as professoras reiteraram: «sim, sem dúvida... eu também acho que (...) parte da sala de aula para fora. Podemos falar muito de inovação, mas se chegamos à sala de aula e não

inovamos, não vale de nada» (P1); «é importante (...) penso que deve de certa forma ir ao encontro não só dos assuntos actuais, mas também ao que se passa no mundo, actualizando-se cada vez mais. Penso que passa um bocado por aí» (P2).

As respostas parecem indicar, através da sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *a mudança e a inovação na prática pedagógica*, que as professoras enfatizam que a implementação da inovação deve partir da sala de aula (P1). Por outro lado, a inovação passa também pelo professor tentar actuar no sentido de ir ao encontro das exigências actuais, assim como, pela sua actualização permanente (P2).

Reportando-nos à análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a mudança e a inovação* e subcategoria *sentido da mudança e da inovação no contexto da sala de aula*, poder-se-á depreender que faz sentido a mudança e a inovação na sala de aula, porque: é na sala que surge essa oportunidade, atendendo ao vasto leque de informações que os alunos trazem para a aula (P2); os novos meios cativam a atenção dos alunos (P1); é fundamental que o ensino seja atractivo (D); é importante que o ensino seja menos teórico (P1); o aluno deve ser o estruturador do seu conhecimento (P1); deve haver uma alteração dos currícula (D); é necessário estimular os alunos, com meios equiparáveis aos estímulos recebidos extra escola (P1).

Pelos indicadores expressos, ficamos com a ideia de que a sala de aula é o espaço no qual a mudança e a inovação melhor se propiciam. São as informações que o exterior oferece aos alunos e que o professor não deve ignorar, exigindo deste, uma mudança de atitude na sua prática e a alteração do próprio currículo. Também não nos passou despercebida a referência ao aluno como sendo o estruturador o seu conhecimento. Não somos alheios à menção ao aluno, que em vários momentos foi feita pela professora P2, o que, em nosso entender, remete para o novo papel do professor e a consequente mudança na forma como este concebe o ensino e a aprendizagem.

Recorrendo à análise de conteúdo das observações (anexo II-3), podemos encontrar alguns indicadores que corroboram algumas das situações referidas. Por exemplo, na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *metodologias/estratégias adoptadas*, podemos verificar que houve a preocupação das professoras em tornarem as aulas atractivas para os alunos, captando, assim, a atenção de praticamente todos eles. Esta acção concretizou-se na diversificação de actividades e

exercícios e na diversificação de estratégias, de metodologias, conforme pode ser verificado nos registos das observações (anexo III-4).

4.1.2. Receptividade dos professores à mudança e à inovação

☞ Questões relacionadas com o modo como as professoras encaram a mudança e a inovação

Relativamente a esta abordagem, e quando questionadas através da entrevista sobre a atitude dos professores face à mudança e à inovação, as professoras enunciaram: «... noto essa preocupação, mas também sei que há falta de apoio, a escola não tem condições. Podemos pensar, amanhã vou trabalhar com estes materiais, são muito interessantes, realmente inovadores (...) mas se não tenho os materiais, se não os posso adquirir e se a escola não tem verbas para isso é complicado inovar» (P1); «...penso que sim ... há preocupação, mas consoante as condições físicas que a escola oferece (...) vejo que os professores se sentem muito limitados» (P2).

Pela análise de conteúdo a estas respostas (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *receptividade dos professores à mudança e à inovação*, ficamos a ideia de que as duas docentes reconhecem que os professores se preocupam no sentido de promoverem a mudança e a inovação, mas que, muitas vezes, se sentem limitados devido à falta de materiais (P1, P2). Por outro lado, as condições físicas pouco favoráveis também dificultam este processo (P2), o que nos leva a depreender que, para estas professoras, a falta de condições materiais e físicas da escola, constitui os grandes obstáculos à mudança e à inovação.

Através da análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria, *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *materiais utilizados*, foi possível verificar a utilização de suportes para motivação dos alunos, nomeadamente, a utilização do leitor de CD's.

Reportando-nos às descrições das observações (anexo III-4), podemos verificar a utilização de vários materiais de suporte e motivação para várias actividades, como ilustra, por exemplo, a 11.^a observação. Nesta aula a professora P2 utilizou o videograma para a realização da actividade relacionada com a audição musical activa “Marcha Turca” de Mozart. Podemos, ainda, referir a utilização da flauta de êmbolo pela “professora de apoio” na 1.^a observação, para trabalhar os registos do som (grave, médio e agudo) e o movimento sonoro, que despertou uma grande atenção dos alunos. Para o segundo caso, referimos o recurso permanente ao leitor de CD's, em todas as

aulas, como pode ser verificado pelo registo das observações, pelo que a valorização deste tipo de tecnologia na acção directa com os alunos, foi observável na utilização do material acima referido (CD).

De salientar que, segundo informações fornecidas pelas professoras e posteriormente confirmadas pela directora da escola, ao nível das novas tecnologias, a escola só dispõe de uma aparelhagem sonora (utilizada, prioritariamente, pela professora P2 e pela professora de inglês), de uma impressora e de um computador fixo, que servem de apoio a todos os professores da escola e que se encontram instalados na “sala de apoio” aos alunos.

Pelas observações realizadas (anexo III-4), podemos concluir que a utilização de vários recursos, de estratégias e de actividades diversificadas, foi um factor preponderante para a motivação dos alunos.

Do que nos foi dado obter através da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a mudança e a inovação* e subcategoria *abertura dos professores à inovação*, parece-nos que a maior parte dos professores está receptiva à mudança, que as suas atitudes estão a mudar (P2). Esta mesma professora reforça, também, que se o professor não estiver receptivo à mudança e à inovação corre o risco de ficar ultrapassado. Uma opinião idêntica manifestou a professora P1, quando refere que muitos professores estão abertos à inovação, mas outros há, que não estão receptivos (P1). Já a directora (D), expressa uma ideia diferente, ao referir que os professores não estão abertos à inovação e justifica com a dificuldade que estes manifestam em aceitar novas mudanças.

Depreendemos, assim, opiniões diferentes, relativamente à atitude dos professores face à mudança e à inovação. Por um lado, temos duas professoras que consideram que nem todos os professores estão abertos à inovação, sendo de reforçar que uma delas refere que essa abertura é importante para que o professor não se sinta ultrapassado. Por outro lado, temos outra professora que considera que os professores não estão abertos à inovação, pois manifestam alguma dificuldade em aceitar as novas mudanças.

Referindo-se aos seus casos pessoais, as duas professoras entrevistadas expressaram: «não me considero muito inovadora, mas também não me considero uma professora que não olha para esse aspecto. Mas não me sinto muito inovadora (...) acho que falta às vezes segurança, falta-nos algo que precisamos para nos apoiarmos. Por isso

vamos inovando a pouco e pouco» (P1); «eu tento, pelo menos tento inovar e cada vez mais aproximar-se das crianças com as suas vivências actuais» (P2).

Pelas opiniões emitidas, lembrando a análise de conteúdo às entrevistas (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *é um professor inovador?*, parece-nos que a inovação comporta algumas dificuldades, por um lado, devido à falta de segurança que o professor sente, e por outro, devido à falta de apoio (P1), o que faz com que a inovação seja feita com algum “receio”. Note-se que esta professora não se considera muito inovadora, mas salienta que não é indiferente à inovação. No caso da professora P2, fica-nos a ideia de que esta se esforça por inovar e por se aproximar das vivências dos alunos.

Podemos deduzir que a insegurança e a falta de apoio condicionam a implementação da inovação. Podemos aludir, igualmente, o esforço das docentes para promover essa mesma inovação. Saliente-se que a professora P2, em vários momentos, e conforme temos vindo a mencionar, faz referência à importância e à valorização das vivências e conhecimentos dos alunos.

4.1.3. Obstáculos à mudança e à inovação.

☛ Percepções sobre os obstáculos à mudança e à inovação na sala de aula.

Acerca desta questão, as professoras expressaram as seguintes opiniões: «eu penso que não podemos pensar só nas condições físicas e materiais, (...) também temos de pensar nas condições humanas. Porque podemos ter muitas condições físicas e não haver vontade. Acho que mesmo sem haver as condições físicas se todos os professores se unirem poderemos fazer qualquer coisa (...) há professores que estão receptivos e outros não» (P1); «penso que os principais obstáculos são aqueles professores que ainda não tomaram consciência disto e que de certa forma atrasam um bocadinho essa inovação, essa mudança que deve existir o quanto antes» (P2).

Pela análise de conteúdo, por nós realizada, às entrevistas (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *obstáculos à mudança e à inovação*, pensamos que as condições materiais poderão ser um obstáculo à mudança e à inovação. Igualmente, as condições humanas também poderão constituir um obstáculo a que a mudança e a inovação aconteçam, na medida em que, para haver mudança e inovação, é preciso que os professores queiram mudar e inovar (P1). Ainda para esta professora, a falta de condições físicas poderá não ser um obstáculo se os professores unirem esforços; no entanto, nem todos os professores estão receptivos à mudança e à inovação

(P1), ou tomaram consciência da pertinência de mudarem e de inovarem (P2), o que leva ao atraso de todo o processo (P2).

Pela análise de conteúdo decorrente dos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a mudança e a inovação* e subcategoria *obstáculos à mudança e à inovação no contexto sala de aula*, os indicadores parecem apontar: falta de condições físicas e materiais nas escolas (P1, P2, D); a atitude do professor (P1); medo de fracassar por parte do professor (P1).

Pela análise, depreende-se que, por um lado, temos a questão dos materiais e dos espaços físicos que condicionam a implementação da inovação na sala de aula e, por outro, é o próprio professor que constitui um obstáculo a que essa inovação aconteça. Igualmente, o medo de fracassar também poderá impedir tal inovação.

Reportando-nos à análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *materiais utilizados*, foi possível verificar a utilização de uma variedade de materiais no espaço da sala de aula (apesar dos poucos materiais que a escola possui), nomeadamente, instrumentos de pequena percussão (pandeiretas, tamborins, clavas, triângulo, maracas, pratos de choque) na aula de expressão musical e dramática, livros e revistas (suporte para motivação dos alunos e para as explicações do professor), quadro, cartões, CD's de vários estilos de música (pela professora P2 e pela professora P1), manuais e cadernos escolares, flauta de bisel soprano, videogramas (suporte às actividades dos alunos), material de uso corrente, gravuras e cartazes.

Desta análise, depreende-se que a maioria dos materiais utilizados são das próprias professoras e não da escola, o que poderá retratar a falta de materiais que nela existe.

Sobre a “falta de condições físicas”, recorrendo à análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria acima referida, mas subcategoria *temas/ conteúdos trabalhados*, obtivemos alguns indicadores que nos mostram o desenvolvimento de actividades, na áreas das expressões musical e dramática, que não se adequavam ao espaço, nomeadamente, as actividades de expressão dramática e movimento. Deste modo, salienta-se a capacidade de adaptação das professoras aos espaços e materiais disponíveis, aos interesses e níveis de desenvolvimento das crianças.

Como exemplo da falta de espaços adequados para algumas actividades, podemos referir a descrição da 24.^a observação, entre outras (anexo III-4).

Nesta aula, uma das actividades propostas pela professora P2 consistiu na aprendizagem de um brinquedo tradicional cantado, intitulado “A laranjinha da China”. Após a aprendizagem da canção, a professora propôs algumas actividades de movimento corporal e exploração espacial, no sentido de se prepararem para a concretização da respectiva coreografia. Aqui, a falta de espaço foi notória, resultando no “atropelo” dos alunos. Note-se que esta realidade foi observada em todas as actividades que implicaram movimento corporal, quer ao nível das dramatizações, quer ao nível coreográfico. Esta situação podia ter sido atenuada, se estas actividades fossem desenvolvidas no pátio do recreio, situação que só foi observada nos momentos festivos. Posteriormente, a investigadora questionou as professoras sobre esta possibilidade, que argumentaram dizendo que esta alternativa iria perturbar o normal funcionamento das outras aulas. Salientamos, ainda, que apesar das limitações físicas, as actividades de expressão dramática e movimento foram desenvolvidas com frequência.

Quando questionadas acerca do modo como os obstáculos à mudança e à inovação poderão ser atenuados, e reportando-nos à análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *concepções sobre a mudança e a inovação* e subcategoria *medidas para ultrapassar os obstáculos*, obtivemos alguns indicadores como: a capacidade de arriscar (P1); um maior apoio das entidades governamentais (P2); melhores instalações (D); pessoas com ideias inovadoras (D); pessoas capazes de aceitar as mudanças (D).

Neste extrapolar de opiniões, quanto a nós, todas elas importantes, as ideias que ressaltam levam-nos a inferir que as medidas para ultrapassar os obstáculos à inovação, passam, essencialmente, por dois factores: de um lado temos as pessoas, cuja capacidade de arriscar, de aceitar as mudanças e de terem ideias inovadoras, são fundamentais para que a inovação seja uma realidade e, do outro, temos os apoios governamentais e a melhoria de instalações, que também são referidos como sendo importantes neste processo.

4.1.4. Perfil de um professor inovador

☞ Representações das professoras relativamente ao perfil de um professor inovador

Na visão destas docentes, o perfil de um professor inovador passa por «... ser um professor à partida, aberto àquilo que vem de fora; um professor receptivo»(P1);

«aquele que vai ao encontro das necessidades das crianças e que tenta sobretudo, preparar essas mesmas crianças para o amanhã, para o futuro» (P2).

Pelas opiniões transcritas, e decorrente da sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *mudança e inovação* e subcategoria *perfil de um professor inovador*, podemos considerar que ser um professor inovador passa pela abertura e pela receptividade ao que vem do exterior (P1), bem como por ir ao encontro das necessidades das crianças, preparando-as para os desafios vindouros (P2).

Através da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), categoria *concepções sobre a mudança e a inovação* e subcategoria *perfil de um professor inovador*, obtivemos os seguintes indicadores: professor que não se isola na sala de aula (P1); professor receptivo ao meio envolvente (P1); professor aberto às novas ideias (P2), professor actualizado (P2, D); pessoa capaz de aceitar a mudança (D).

Pelos indicadores referidos, parece-nos que, para as professoras, um professor inovador é aquele que está aberto ao exterior, a novas ideias e preocupa-se com a sua actualização.

4.2. O papel das TIC

➤ Modos de encarar e valorizar as TIC

Relativamente à valorização das TIC pelos professores, as docentes manifestaram as seguintes opiniões: «penso que são uma componente, uma ajuda muito grande nas diferentes áreas. Acho que são um apoio... penso que o professor não se deve cingir só às novas tecnologias, mas pode apoiar-se» (P1); «são muito importantes (...) a escola deve estar aberta para a sociedade ... deve estar receptiva a esta comunicação. Faz com que a escola possa progredir e possa cada vez mais se actualizar (...) quantos mais métodos, quanto mais tecnologias nós utilizarmos mais actuais nós podemos estar» (P2).

A análise de conteúdo às entrevistas (anexo II-1), na categoria *práticas pedagógicas e as TIC* e subcategoria *utilização das TIC na educação*, parece indicar-nos que as duas professoras valorizam as TIC, na medida em que estas poderão ser um suporte importante às várias áreas do conhecimento e ao professor (P1, P2). Pode, igualmente, ser uma forma da escola estar mais próxima da sociedade e manter-se actualizada (P2).

Fazendo uso da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *as novas tecnologias de informação e comunicação* e subcategoria *papel das TIC na*

educação, obtivemos o seguinte indicador: instrumento que pode ajudar como complemento/suporte às aprendizagens (P1, P2), o que parece traduzir a importância que as professoras atribuem a este tipo de tecnologia.

Com intuito de sabermos se estas professoras utilizam as TIC na escola, questionámo-las a propósito. As respostas obtidas foram as seguintes: «... consigo utilizar o leitor de CD's (...) mas se quiser utilizar um vídeo, já não o tenho» (P1); «... o CD. A minha escola tem um grave problema, é muito pobrezinha» (P2).

Assim, entendemos que as professoras se sentem limitadas na utilização de novas tecnologias na escola, devido ao facto desta possuir poucos materiais do género, conforme já foi referido anteriormente.

4.2.1. Práticas

➤ Utilização das TIC na prática pedagógica

Relativamente a este aspecto, através das entrevistas realizadas, parece-nos que uma das professoras transmite a ideia de que tem dificuldade em utilizar as TIC na sua prática pedagógica porque a escola, na qual desempenha funções, não oferece condições. Contrariamente, a outra professora afirma utilizar alguns materiais. Na voz das próprias: «a minha escola não oferece essas condições. Não temos computadores, não temos vídeos, não temos retroprojectores. É complicado. Não temos nada disso» (P1); «utilizo o computador, CD, rádio cassete, tudo o que vier à mão. Com o objectivo de cada vez mais dinamizar as minhas aulas, actualizar e ir ao encontro, ao que as crianças já têm. Porque a criança não ouve só música dentro da sala de aula. A criança ouve música, fora da sala de aula e por isso o professor deve cada vez mais se actualizar para exactamente ir ao encontro» (P2).

As opiniões emitidas parecem indicar-nos, segundo a sua análise de conteúdo (anexo II-1), na categoria *práticas pedagógicas e as TIC* e subcategoria *utilização da TIC na prática pedagógica*, que a utilização deste tipo de materiais pela professora é condicionada pelo facto da escola não os possuir (P1). Já a outra professora afirma utilizar as TIC na sua prática pedagógica (P2).

Tendo em atenção a análise de conteúdo das observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *materiais utilizados*, foi possível obter indicadores que nos mostram que a professora P1 utilizou alguns materiais, nomeadamente a aparelhagem sonora, CD's com estilos musicais diversificados e cassetes. Em nenhum momento foi observada a utilização do computador na aula. Já

relativamente à professora P1, foi possível ver a utilização da aparelhagem sonora, ainda que não sistematicamente, bem como a utilização de alguns CD's.

Fazendo uso da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *as novas tecnologias de informação e comunicação* e subcategoria *utilização das TIC na sua actividade profissional*, obtivemos os seguintes indicadores: não utiliza (P1); utiliza (P2, D), o que vem corroborar o que as docentes afirmaram na entrevista. Salientamos o argumento de uma das professoras (P2), que refere que a utilização daqueles materiais é uma forma de ir ao encontro das vivências das crianças.

Ainda na mesma categoria, mas subcategoria *tipo de tecnologias privilegiada*, as respostas indicam: teclado (P2); sistema midi (P2), computador (P2, D); aparelhagem sonora (P1, P2). O indicador “aparelhagem sonora” é referido pela professora que acima afirmou não utilizar as TIC na sua prática pedagógica. Esta situação leva-nos a questionar: será que para esta professora a aparelhagem sonora não faz parte das TIC?

Ainda sobre a frequência dessa utilização, através da análise de conteúdo aos questionários (anexo II-2) e categoria acima referida, mas subcategoria “regularidade de utilização” obtivemos indicadores que nos levam a crer que as professoras utilizam as TIC: de vez em quando (P1, D); todos os dias (P2).

Pela análise de conteúdo às observações (anexo II-3), na categoria *a gestão do currículo escolar* e subcategoria *materiais utilizados*, foi possível verificar a utilização do leitor de CD's, em todas as aulas da professora P2 e, esporadicamente, nas aulas da professora P1, conforme pode ser constatado na descrição das observações (anexo III-4) não tendo sido observada a utilização de mais nenhum tipo de tecnologia.

Relativamente aos objectivos da utilização das TIC pelas professoras, através da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-2), na categoria *as novas tecnologias de informação e comunicação* e subcategoria *finalidade dessa utilização*, as ideias emitidas permitiram-nos recolher os seguintes indicadores: recurso pedagógico (P1, P2); preparação de aulas (P2). Neste último caso, e evocando os recursos utilizados para desenvolver algumas actividades, embora não tenha merecido a nossa atenção aquando da análise de conteúdo, verificamos a utilização de suportes instrumentais elementares na prática instrumental (flauta), que foram criados pela professora P2, segundo as suas palavras, o que demonstra a utilização das TIC na preparação das actividades a serem desenvolvidas com os alunos.

4 – Para além da análise estruturada

Efectuada a análise e a interpretação dos dados, procedemos à sua discussão numa perspectiva sintética, pretendendo realçar os aspectos mais significativos para o estudo que nos propusemos desenvolver, abarcando os dados obtidos pela análise dos registos das observações, das entrevistas e dos questionários, visando entrecruzá-los numa lógica compreensiva dos mesmos.

Por outro lado, as questões que atravessaram este estudo foram analisadas sob a perspectiva de quatro vectores: a) os regimes de docência e as práticas docentes; b) as expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico; c) o Gabinete Coordenador de Educação Artística; d) a prática docente e a mudança e a inovação, conforme ilustrado no quadro 3. Decorrente desta análise, resultaram algumas conclusões que iremos referir de seguida, fazendo uso dos vectores acima referenciados.

4.1 – Os regimes de docência e as práticas docentes

Relativamente a esta temática, foi referido que o regime de monodocência é o melhor regime para o 1.º ciclo do ensino básico, na medida em que possibilita uma abordagem articulada e interdisciplinar dos conteúdos das várias áreas curriculares. Acerca desta temática, e tendo em atenção o que já referimos na parte inicial do presente trabalho, Vital (2003) também defende que o regime de monodocência possibilita a articulação mais concreta das várias áreas programáticas. De mencionar que, no que se relaciona com a articulação de conteúdos, nota-se uma incongruência entre as concepções e as práticas, na medida em que se observou essa articulação ao nível da monodocência coadjuvada. A este propósito, Roldão (2000a) diz-nos que associar a monodocência à integração poderá ser ficção. Nas suas palavras: «o facto de ser apenas um docente o responsável pelo currículo do 1.º ciclo não é necessariamente sinónimo de integração efectiva de saberes numa unidade que faz um sentido global» (Roldão, 2000a: 24). Deste modo, pensamos que a integração de saberes depende mais da forma de estar do que do número de docentes envolvidos.

No que respeita às vantagens e às desvantagens do regime de monodocência, foram referidas, respectivamente, a possibilidade dos alunos passarem mais tempo com os professores e a possibilidade das várias áreas curriculares serem abordadas de forma articulada. Como desvantagens, foram mencionados a guetização do ensino e a

impossibilidade dos alunos experimentarem várias formas de desenvolver os conteúdos. Estes pontos de vista também são defendidos por alguns autores já mencionados, que indicavam que uma das vantagens do regime de monodocência seria a referência de um único professor (Vital, 2003). No que diz respeito às desvantagens do referido regime, como já explicámos anteriormente, Pacheco (2000) considera que a monodocência levou à redução drástica do currículo real, reforçando aquilo a que chamou de “guetização” disciplinar. O mesmo autor reforça, ainda, que a monodocência contribuiu para o isolamento físico e psicológico dos professores.

No que concerne à visão das professoras acerca da coadjuvação, verificamos que existe consenso relativamente às opiniões expressas, ao entenderem-na como a interacção e a colaboração entre os professores, tendo em vista um objectivo comum. Como havia dito, Mouraz e Silva (2000) também reforçam a ideia de que é importante não perder de vista que os professores que estão a fazer a monodocência coadjuvada precisam decidir dos modos como as suas actividades “encaixam” nos propósitos dos professores que coadjuvam, sendo que para tal é fundamental um trabalho articulado e conjunto dos docentes.

Já em relação às implicações da coadjuvação na prática docente, o reconhecimento de lacunas relativamente ao domínio de competências relacionadas com algumas áreas específicas e a aquisição de alguns conhecimentos, foram os aspectos referidos. Deste modo, e conforme já aludimos, a coadjuvação beneficia não só os alunos ao nível da prática efectiva das expressões musical e dramática, possibilitando o cumprimento do currículo alargado (Rangel, 2000), mas contribui, também, para a formação do professor generalista, amenizando o handicap da formação naquelas áreas.

No campo das implicações da coadjuvação na dinâmica escolar, aquela que mais ressalta diz respeito aos benefícios que esta poderá trazer, quando trabalhada de forma articulada com o professor generalista. Já no que se refere às actividades desenvolvidas na escolas em dias “especiais” e aos projectos, foi reconhecido que a responsabilidade destes é maioritariamente do professor que coadjuva, tendo sido referida a impossibilidade dos alunos participarem em alguns projectos sem a orientação do mesmo, nomeadamente nos eventos de índole regional.

Relativamente à atitude da professora generalista face à coadjuvação, as opiniões expressas indicam procedimentos diferentes dos professores, que poderão acusar alguma desvalorização e/ou indiferença. Por um lado, temos aqueles que estão na sala e que colaboram com o professor que coadjuva. Por outro, há aqueles que saem da sala,

lêem o jornal, corrigem os trabalhos de casa, vão ao café. Estes e outros cenários também foram apresentados por Leite (2000), como referido inicialmente. Neste âmbito, e perante este panorama, como situar a coadjuvação? Será que contribui «... para melhorar a qualidade de formação (...) para o 1.º ciclo»? (Leite, 2000: 50) ou para a desresponsabilização (Rangel, 2000) e desqualificação (Pacheco, 2000) do professor generalista? Estas, são questões que requerem uma reflexão urgente.

A propósito do apoio em áreas mais específicas do currículo, as professoras foram de opinião favorável a esse apoio, reconhecendo a formação pouco consistente nessas áreas, dos professores do 1.º ciclo, o que vem corroborar as opiniões de Santos (1989) e de Neno (1997), já expressas. Na visão destes autores, para trabalhar e desenvolver as áreas artísticas é preciso que os professores estejam devidamente preparados.

Falando sobre a formação, mais concretamente, sobre a formação inicial, o estudo revela alguma crítica, isto é, não obstante ser reconhecida a sua importância, é insuficiente, uma vez que não possibilita a aquisição de alguns conhecimentos fundamentais para o desempenho da função docente, o que resultou na aposta de formação contínua nas áreas aonde sentiam tais lacunas. Curiosamente, as áreas das expressões foram aquelas em que as professoras mais investiram. Neste sentido, a procura de formação teve por objectivo a aquisição de saberes e competências em áreas curriculares mais fragilizadas, sendo fundamental para a melhoria do desempenho do professor. Todavia, não é linear a relação entre a formação e a melhoria nas práticas (Figueiredo, 2002).

Na visão de Mouraz e Silva (2000), a experiência actual dos complementos de formação, com a possibilidade de pequenas áreas de especialização, talvez possa responder a algumas dúvidas e questões levantadas pelos professores do 1.º ciclo, relativamente às falhas na formação inicial em determinadas áreas. Sobre a temática, Abrantes (2000) refere que uma das coisas que parece nuclear na caracterização da especificidade da profissão docente, diz respeito à questão das práticas que implica, as quais exigem uma constante renovação dos saberes ao nível da formação contínua. Ainda sobre o mesmo assunto, de acordo com Figueiredo (2002), na maior parte das vezes, a procura de formação tem por objectivo adquirir saberes sobre questões em que os docentes revelam falta de conhecimento, sendo que, de certa forma, é isso que nos parece acontecer com as professoras do nosso estudo.

4.2 – As expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico

Acerca das expressões artísticas no 1.º ciclo, e referindo-se à sua valorização pela Administração Central, as ilações poderão traduzir alguma carga contraditória, ou seja, por um lado assistimos à valorização das expressões, traduzida na sua integração no currículo e, por outro, constata-se que pouco se faz, na prática, à excepção da RAM, que conta com uma cobertura de 100% de apoio na área das expressões musical e dramática. No entanto, ao nível do 1.º ciclo, nesta região, foi identificada a falta de equipamento em algumas escolas para essas mesmas práticas.

De facto, e conforme explicámos anteriormente, é oficialmente aceite que as expressões artísticas fazem parte do currículo (LBSE) e de que são fundamentais para a formação global e equilibrada das crianças (Decreto-Lei n.º 344/90). No entanto, como argumentam vários autores por nós já referidos, entre os quais Kowalski (2000), é notória a diferença entre o discurso no campo das recomendações e a acção pedagógica efectivamente concretizada, quando se reconhece que para que os alunos do 1.º ciclo tenham a possibilidade de adquirir as aprendizagens base, é preciso desenvolver um trabalho sistemático em todas as áreas do currículo (Rangel, 2000). Por outro lado, e quando a escola não proporciona este tipo de abordagens, as crianças, «porque famintas de educação cultural, (...) são levadas a virarem-se para os estereótipos dos media comerciais, que as enchem mas não nutrem (Oliveira, 2000: 99). Não esqueçamos que

«... há uma característica da experiência artística, o seu carácter estético... fruível, em extensões infinitamente vastas, na vida além das artes. Este estético é atenção absorvida nas formas interessantes e outras qualidades do que for apreensível por si próprio ou pelo seu próprio interesse, não em coisas meramente como meios para algo mais, ou uso prático... A beleza das coisas... é recompensa da atenção a algo valioso, dela merecedor» (Oliveira, 2000: 99).

De salientar a alusão de uma professora sobre a inexistência de formação de nível superior nas áreas referidas, na RAM.

Sobre a situação da educação artística em Portugal, verificamos opiniões diferentes sobre a mesma: considera-se que a situação é bastante positiva; nota-se uma fraca aposta, nesta área, por parte dos Governos; nota-se também que é pouco valorizada pela sociedade e pelos pais. Na verdade, reconhece-se que a educação artística é imprescindível para a formação global, que a vivência artística influencia o modo como se aprende e como se interpretam os

significados do quotidiano (DEB – ME, 2001). No entanto, há quem veja a educação muito ligada ao conceito de instrução, cuja tónica assenta em conhecimentos intelectualizados (Santos, 1989). Para estes, a educação artística é vista como um espaço de entretenimento. Ainda acerca desta temática, Vasconcelos argumenta que «os profissionais da educação reconhecem a sua importância no desenvolvimento global das crianças, mais concretamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas. No entanto, quando confrontados com o real pedagógico, nem sempre estão preparados para uma operacionalização da forma mais adequada» (Vasconcelos, 2003: 15).

As práticas artísticas no 1.º ciclo pressupõem o conhecimento dos conteúdos programáticos preconizados oficialmente para o referido ciclo. Assim sendo, constatou-se um conhecimento mínimo dos mesmos, quer da professora generalista em relação aos conteúdos das expressões, quer da professora que coadjuva, em relação ao programa geral. Reconhecemos que este conhecimento é muito importante, quer para a definição dos objectivos, quer para trabalhar a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

No que concerne à articulação dos conteúdos das expressões com os das restantes áreas, esta foi identificada como sendo importante e benéfica, uma vez que proporciona uma complementaridade das várias áreas que compõem o currículo. Como explicado inicialmente, referindo-se à especificidade do 1.º ciclo, Roldão (2000) identifica-o como sendo um espaço de integração disciplinar, por oposição a um saber segmentado, característico dos restantes ciclos. No entanto, a mesma autora reforça que estas diferenças têm mais a ver com o modo de organização do que com a própria natureza do estilo de aprendizagem que se desenvolve. De facto, revisitando as aulas observadas foi possível verificar um esforço pela articulação e integração dos conteúdos entre algumas áreas curriculares desenvolvidas pelas professoras. Deste modo, a integração dos conteúdos é possível, no âmbito da coadjuvação, e para que esta integração se concretize é importante conhecer as várias áreas do currículo.

No campo da operacionalidade, algumas áreas ressaltam mais, relativamente à articulação dos conteúdos das várias áreas curriculares com as expressões musical e dramática, a saber, o estudo do meio e a língua portuguesa sendo que a matemática, é a que menos se presta a tal articulação.

No que toca à programação conjunta entre professora generalista e “professora de apoio”, somos levados a inferir que esta é importante, corporizando-se na troca de ideias sobre os conteúdos a trabalhar, mas pensamos que os novos desafios não se coadunam com este modelo. Deste modo verificamos que não existe, ainda, uma cultura de planificação colaborativa sistematizada, situação sobre a qual urge reflectir, por forma a dar mais consistência à monodocência coadjuvada/partilhada.

No âmbito das finalidades da educação artística, a incidência recai sobretudo no seu contributo para as outras áreas do saber e para o seu papel no desenvolvimento cognitivo e emocional, cujo fruto resulta na formação de cidadãos mais sensíveis. Estes pontos de vista também são defendidos por vários autores que já referimos anteriormente. Relembremos o que nos diz um deles a este propósito:

«a educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de actividades expressivas, criadoras e sensibilizadoras» (Porcher, 1982: 25).

Já em relação ao papel das expressões artísticas, parece haver unanimidade relativamente aos seus benefícios, mais concretamente, para o desenvolvimento cognitivo, para a formação integral do indivíduo, para educar sensibilidades, para desenvolver a expressividade e o sentido estético. Na verdade, estes e outros atributos têm vindo a ser defendidos por vários pedagogos, por nós mencionados, e nos debates que têm sido promovidos um pouco por todo o mundo, conforme já foi referido na fundamentação teórica do presente trabalho. Assim, parece que é inegável o poder que as artes poderão ter na formação equilibrada dos indivíduos e na sociedade, mas também não é menos verdade que ela continua a ser o parente pobre da educação (Vasconcelos, 2003).

Outra perspectiva que podemos avançar é a de que, sobre a valorização da educação artística pelos professores, prevalece a ideia de que nem todos a valorizam, desvalorização essa que poderá ser fruto da habituação dos mesmos ao apoio que usufruem na área das expressões musical e dramática. No caso destas professoras, a educação artística é vista como uma necessidade, pois vai concorrer para a formação das crianças. Como salienta Porcher, «é preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira,

com sua afectividade, suas percepções, sua expressão, seus sentimentos, sua crítica, sua criatividade...» (Porcher,1982: 9).

De salientar a referência de uma professora ao facto da carga horária poder influir no modo como as crianças valorizam estas áreas.

4.3 – Gabinete Coordenador de Educação Artística

Começando pelos objectivos que estiveram subjacentes à concepção do referido projecto, não foram identificados no sentido estrito. No entanto, foi reconhecido que estariam relacionados com a importância da aprendizagem da música e da expressão dramática, para a formação das crianças do 1.º ciclo.

A actualidade desses objectivos foi evidenciada pelas professoras, tendo sido indicados dois vectores diferentes, mas complementares: a importância da promoção das áreas de que temos vindo a falar, para o desenvolvimento global das crianças que deve ser, sempre, uma realidade; e a actualização constante que o projecto tem sofrido.

Em relação à coordenação pedagógica do GCEA nas áreas das expressões artísticas, as docentes pronunciaram-se favoravelmente a essa coordenação, fazendo mais sentido nos primeiros anos em que os professores integram o projecto, embora seja também de referir a orientação pedagógica em termos de conteúdos a desenvolver no contexto sala de aula.

Podemos relacionar esta constatação com as “propostas pedagógicas” que o GCEA disponibiliza a todos os “professores de apoio”, consideradas importantes, mas que não devem ser estanques, isto é, cada professor deve adaptá-las às suas realidades. Neste sentido, as ditas “propostas” funcionarão como um suporte ao professor, fazendo sentido num projecto como é o do GCEA. De salientar, ainda, a consonância destas com as orientações preconizadas no Currículo Nacional. Reportando-nos a este (DEB, 2001), as expressões musical e dramática estão presentes, indicando a entoação de canções, a execução e criação instrumental, a apresentação pública de peças musicais, a exploração de códigos, a aquisição de conceitos, o relacionar-se com os outros, o explorar diferentes formas e atitudes corporais, o aliar gestos e movimentos ao som, o reconhecer e produzir sonoridades, o utilizar e adaptar o espaço circundante, entre outros (DEB, 2001), como componentes que fazem parte das propostas do GCEA. Saliente-se que a “professora de apoio” fez-se acompanhar sempre por estas programações, embora também tivesse as suas próprias programações das aulas.

Note-se que o Currículo Nacional apresenta as duas áreas (musical e dramática) separadas, com competências próprias, mas porque «no 1.º ciclo as (...) áreas são trabalhadas, de forma integrada» (DEB, 2001: 149), o GCEA preconiza a articulação das expressões musical e dramática. Como exemplo desta complementaridade podemos referir a noção de ritmo. «O ritmo é uma fragmentação, portanto uma estruturação do tempo. A fragmentação pode ser traduzida através de gestos, movimentos, deslocamentos no espaço. Exige pois, no trabalho rítmico, uma abordagem vivenciada do continuum espacial-temporal» (Porcher, 1982: 169), que não é uma noção muito fácil da criança adquirir.

No contexto que temos vindo a desenvolver, a função do “professor de apoio” seria garantir aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico a prática de conteúdos de áreas mais específicas, que muito dificilmente seriam trabalhados pelos professores generalistas.

De sublinhar o facto do professor tentar ir ao encontro dos conteúdos trabalhos pelo professor generalista, preocupação essa que deve ser mútua. De referir, também, a alusão à área das expressões musical e dramática, como sendo expressões com conteúdos próprios, aprendíveis, sendo importante que estes sejam desenvolvidos, conforme preconizam as orientações do Ministério (DEB, 2001). Neste sentido, a área das expressões não pode ser vista como um meio para animar e descontraír os alunos. Como argumenta Rangel, «é uma perspectiva cultural que está em causa. É uma perspectiva sobre as próprias aprendizagens que está em causa» (Rangel, 2000: 63).

Apraz-nos, aqui, questionar qual a atitude das professoras no contexto sala de aula. No caso da atitude do “professor de apoio”, é uma atitude mais voltada para o apoio, uma vez que a professora generalista está presente e colabora com ele. De reforçar que a presença e a colaboração da professora coadjuvada esbate não só a ideia de substituição, mas também resulta numa maior valorização das áreas desenvolvidas pelo “professor de apoio”, por parte dos alunos. Relativamente a este assunto, ficamos com a dúvida se efectivamente a atitude dos alunos seria diferente se a professora generalista não estivesse presente. No entanto, há um facto que não podemos ignorar, que foi a alegria e entusiasmo dos alunos sempre presentes em todos os momentos observados.

4.4 – A prática docente e a mudança e a inovação

No respeitante ao conceito de mudança, ressalta a ideia de que esta advém do exterior e que é uma alteração pouco significativa. É também um conceito que remete para a abertura ao novo e ao actual. Já a inovação é mais abrangente que a mudança e pressupõe uma abertura às TIC, à mudança de práticas e de atitudes, o que vai ao encontro do que defende Cardoso: «inovar é abandonar práticas e rotinas (...) privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores» Cardoso (2002: 27), ou seja, mudar hábitos e rotinas (Perrenoud, 1983). Reportando-nos à parte inicial do trabalho, podemos referir alguns autores, como Messina (2001), Sebarroja (2001) e Cardoso (2003), que defendem.....

De acordo com Messina, duas componentes distinguem a inovação: «alteração de sentido a respeito da prática corrente e (...) o carácter intencional, sistemático e planeado, em oposição às mudanças espontâneas» (Messina, 2001: 226). Consequentemente, assoma a ideia defendida por Fullan (2000) de que a inovação é antes um processo que um acontecimento. Já relativamente à mudança, Messina defende que «as conceituações sobre a mudança levam (...) a uma proposta de mudança da escola e de promoção do profissionalismo colectivo dos docentes» (Messina, 2001: 231), e relembra que toda a mudança se inicia em cada um de nós.

Outra perspectiva que podemos avançar é a de que a mudança e a inovação são importantes e são urgentes na educação, face às mudanças que acontecem a um ritmo alucinante, das quais a educação e a escola não podem alhear-se. A educação deve, sim, acompanhar a evolução, tentando responder aos novos desafios com que se defronta. E ainda porque as crianças adquirem informação e conhecimentos fora da escola, o professor não deverá ignorar essa realidade, antes, deverá proporcionar um ensino mais atractivo e contextualizado e que vá ao encontro das expectativas dos alunos. Por outro lado, são os efeitos da globalização que exigem do professor um repensar das suas atitudes e crenças. Deste modo, a mudança e a inovação passam muito pelo papel da escola e pela atitude do professor.

De facto, como argumenta Messina «a caracterização da mudança social como o elemento distintivo da sociedade moderna e como eixo da modernização é o contexto no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional (Messina, 2001: 229), tendo-se, nos últimos anos, estabelecido «... uma relação directa entre as mudanças na educação e sociedade globalizada» (Messina, 2001: 229). Por

isso, «... fala-se de sociedades em processo acelerado de mudança que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis (Messina, 2001: 230).

Do mesmo modo, o papel da escola e do professor face à mudança e à inovação tem sido enfatizado por vários autores. De acordo com Alonso «o desafio da mudança da escola consiste em incrementar a “qualidade do ensino”, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos» (Alonso, 1994: 6), sendo que os “critérios de sucesso” da escola se alicerçam nas oportunidades que ela proporciona a todos para que se expandam como pessoas e como cidadãos. A mesma autora defende, também, que a mais valiosa condição para a inovação e para que a escola tenha a capacidade de responder às pressões internas e externas, é a capacidade e atitude do professor assimilar a reforma educativa e transformá-la em realidade, no momento da relação de comunicação que estabelece nos processos de ensino e aprendizagem. A este propósito, Leite (2003) defende que as causas de maior peso na mudança das práticas escolares não são os normativos. Para a autora, «o que mais parece influir são as representações que os professores fazem dessas mudanças, o modo como elas aderem e o sentido que lhe atribuem» (Leite, 2003: 157). Deste modo, «os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa (Hargreaves, 1998: 12).

Partindo do papel do professor no âmbito da inovação, as ideias que prevalecem dão consistência à visão de que esta deve irradiar da sala de aula, sendo este o espaço propício a que a inovação aconteça, o que vem corroborar a visão de Sebarroja, quando argumenta: «... as inovações que partem de baixo, desde o próprio colectivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que as que emanam de cima» (Sebarroja, 2001: 27). Com efeito, é preciso que o professor esteja motivado e tenha uma participação activa neste processo. Então, as mudanças inovadoras e criadoras devem ser introduzidas por adesão voluntária, o que pressupõe, na perspectiva de Cardoso (2002), um trabalho em estreita colaboração com os professores.

A promoção da inovação poderá também ser vista do ponto de vista da utilização de materiais, que cativam a atenção e motivam os alunos, passando pela atitude do professor em tentar ir ao encontro das exigências actuais, e mesmo pela alteração do currículo. O papel do aluno na estruturação do seu próprio conhecimento também remete para o novo papel do professor no modo como concebe o ensino e a aprendizagem. De forma semelhante, a mudança e a inovação pressupõem uma actualização permanente do professor.

Em relação à receptividade dos professores à mudança e à inovação, entendida como a atitude que os professores assumem, perante a mudança e a inovação, ficou claro que a maioria dos professores se preocupa com a promoção da mudança e da inovação, sendo mesmo referido que as atitudes dos professores estão a mudar, mas que a falta de materiais e de espaços adequados ao desenvolvimento das actividades limita, muitas vezes, essa mesma mudança e inovação. Uma opinião contrária, no que concerne à receptividade dos professores à mudança e à inovação, foi defendida por uma das professoras, que manifestou a ideia de que eles não estão receptivos à inovação. Também de reforçar a opinião de uma docente ao afirmar que os professores que não forem capazes de inovar, correm o risco de ficar ultrapassados. A falta de segurança e a falta de apoio aos professores foram argumentos também utilizados como sendo obstáculos à promoção da inovação.

Referindo-se à receptividade dos professores à mudança e à inovação, Cardoso (2002) considera que esta é fundamental para que as instituições sejam bem sucedidas no seu esforço de transformação do ensino. Partindo das ideias de Giacquinta (1998), Cardoso lembra que «a receptividade continua a ser importante na teorização do porquê de os esforços de mudança falharem ou serem bem sucedidos» (Cardoso, 2002: 19). Com efeito, para que as inovações no ensino se possam concretizar, os professores terão, necessariamente, de estar abertos e/ou receptivos à mudança, ou seja, terão eles próprios de ter e desenvolver nos alunos atitudes favoráveis à mudança, na medida em que a inovação é um processo inacabado (Cardoso, 2002). Neste pressuposto, é importante uma dinâmica inovadora e uma predisposição permanente para inovar, daí que aprender a recomeçar é, assim, a “palavra de ordem” de todos os inovadores.

Apraz-nos registar aqui a constatação de que os obstáculos à mudança e à inovação centram-se não só na falta de condições físicas e materiais, mas também nos professores, e isto porque, para que haja mudança e inovação, é preciso que estes atribuam sentido a essa mesma mudança e inovação, o que pressupõe uma tomada de consciência dessa necessidade, conforme já foi mencionado acima. O medo de fracassar também constitui um obstáculo em todo este processo.

Efectivamente, ultrapassar os obstáculos referidos poderá passar por dois momentos: por um lado, temos o professor cuja audácia em aceitar as mudanças e a capacidade de arriscar ideias inovadoras, assim como unir esforços com os outros professores, poderão amenizar esses obstáculos; por outro, os apoios governamentais,

no sentido da melhoria das instalações, que também podem contribuir para que a mudança e a inovação sejam uma realidade efectiva.

Relativamente ao medo de fracassar e ao apoio dos professores, a colaboração poderá atenuar essa situação. A este propósito, Hargreaves *et al.* defendem que «o acto de trabalhar em conjunto pode proporcionar aos professores um “apoio emocional, para que o profissional não se sinta só, mas se sinta mais confiante”» (Hargreaves, *et al.*, 2002: 159). Thurler também corrobora esta visão quando argumenta: «... a importância do clima e a cooperação profissional que ofereçam aos professores a segurança, o apoio e o bem-estar necessários para que eles ousem questionar suas práticas e engajar-se nos processos de mudança» (Thurler, 2001: 102). Por sua vez, Sebarroja argumenta que «a principal força impulsionadora da mudança são os professores e as professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante...» (Sebarroja, 2001: 29).

De facto, as resistências do professor à mudança e à inovação constituem obstáculos a que essa mudança e inovação aconteçam (Cardoso, 2002, Sebarroja 2001). Sebarroja, por seu turno, aponta alguns aspectos que dificultam a mudança e a inovação, nomeadamente

«a debilidade das relações interpessoais e democráticas; a ausência de compromissos firmes para partilhar objectivos e projectos comuns; os confrontos, as razões e a inércia (...) a falta de planificação (...) a rigidez da organização e gestão das escolas, assim como os espaços e tempos escolares» (Sebarroja, 2001: 34).

Destaca também, «... o individualismo (...) o pessimismo e mal-estar docente (...); os efeitos perversos das reformas (...) a saturação e a fragmentação da oferta pedagógica» (Sebarroja, 2001: 39).

Com efeito, o perfil do professor inovador passa pela abertura deste ao que vem do exterior, por não se isolar na sua sala de aula; passa, também, pela abertura às novas ideias, por estar actualizado e, finalmente, por ser capaz de aceitar a mudança. Um professor inovador é também aquele que promove práticas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, preparando-os para o futuro. A estes requisitos, podemos acrescentar mais alguns, nomeadamente, «ser um bom facilitador do diálogo; (...) bom catalizador de tendências; (...) bom gestor de decisões, (...) um avaliador eficaz; (...) um bom caracterizador das acções educativas, (...) capaz de identificar as características específicas dessas acções» (Barbosa, 2002: 379), sendo que a tais requisitos não está

alheia uma formação diversificada e multirreferencial, que possibilite à escola a centralização e descentralização das acções educativas, sabendo que não é fácil levar os professores a abandonarem o seu isolamento e a construírem, colectivamente, o sentido da mudança, convencendo-os de que seria benéfico “fissurar os muros da esfera privada” (Thurler, 2001).

Relativamente ao papel das TIC na mudança e na inovação, notou-se que as TIC são valorizadas, sendo referidas como um suporte importante às várias áreas do conhecimento e respectiva aprendizagem. Do mesmo modo, podem, também, contribuir para a actualização e aproximação da escola à sociedade. Ainda sobre a utilização das TIC, revelou-se um fraco uso destas, pelas professoras inquiridas, condicionado pela falta destes materiais na escola. De salientar a constatação de que uma professora utiliza materiais variados na sua prática, argumentando que essa utilização tem por objectivo ir ao encontro das vivências dos alunos. Notou-se, ainda, que as TIC são utilizadas quer como recurso pedagógico, quer para a preparação das aulas.

Falando sobre o papel das TIC, e conforme já referimos, Fino e Sousa (2003) defendem que a escola não pode ignorar o real impacto destas no currículo oficial, seja ele qual for, não esquecendo que o valor aditado das TIC continuará a ser modesto se forem somente sobrepostas a uma organização e práticas tradicionais. Na verdade, a tecnologia é uma ferramenta de grande alcance pedagógico, que possibilita às crianças interagir com outras crianças e com os adultos, aprendendo práticas sociais e interpessoais. A propósito das potencialidades da auto-estrada da informação, Pereira refere que, na opinião de Bill Gates, os professores de diferentes locais têm dificuldades em basearem-se no trabalho uns dos outros, mas que «a rede vai permitir que (...) partilhem lições e material, de modo a poderem ser divulgadas as melhores práticas educativas. Com a auto-estrada da informação, haverá muitos recursos valiosos e únicos disponíveis para professores e estudantes» (Gates, 1995; cit. por Pereira, 2002: 221). Ainda sobre esta temática, Carvalho e Porfírio também argumentam que as TIC são um instrumento privilegiado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nas suas palavras: «potenciam as formas de comunicação, a actualização, a resolução de problemas e a investigação (...). Assumem um carácter de grande transversalidade no acto educativo (...) sendo significativas para todas as áreas disciplinares» (Carvalho e Porfírio, 2004: 49).

V – REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

1- Para uma valorização das expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico

O desenvolvimento do presente trabalho, “As expressões artísticas no currículo do 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem à luz da inovação pedagógica”, proporcionou-nos ensejos de profunda pesquisa, tanto a nível bibliográfico, quanto a nível da análise dos instrumentos utilizados. Um longo caminho foi percorrido por nós no sentido de alcançarmos os objectivos a que nos propusemos: a) reflectir sobre o “lugar” da educação artística no currículo do 1.º ciclo; b) investigar sobre as práticas artísticas no 1.º ciclo do ensino básico; c) conhecer a opinião dos professores sobre a monodocência coadjuvada; d) compreender o sentido que os professores atribuem à mudança e à inovação.

Através da literatura consultada, constatámos que as práticas artísticas são muito importantes para a formação e para o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, para uma formação que se pretende holística. Esta valorização é reconhecida pela Administração Central, traduzida na Lei de Bases do Sistema Educativo, nos Despachos que tem emanado e por vários pedagogos e investigadores que se têm debruçado sobre esta temática. No entanto, não restam dúvidas de que as orientações do Ministério ficam, muitas vezes, pelas intenções, uma vez que nem sempre se coadunam com a prática efectiva das expressões artísticas no âmbito curricular. Em muitos casos, são relegadas para segundo plano, face às outras áreas do currículo. Reconhece-se a sua importância, mas na prática não são valorizadas e, em algumas situações, quando as expressões artísticas estão presentes, resumem-se à entoação de canções ou como um meio para chegar a “outra coisa qualquer”, mas raramente, como uma área com competências aprendíveis.

Também é verdade que a Lei de Bases do Sistema Educativo possibilita a coadjuvação em áreas mais específicas e, aqui, talvez resida a possibilidade do desenvolvimento de todas as áreas que integram o currículo. E se é verdade que esta prática tem sido feita um pouco por todo o país, mais ou menos eficazmente, não podemos deixar despercebido que a presença de um professor especialista, que se

pretendia que fosse uma ajuda para o professor generalista, muitas vezes resultou na sua desresponsabilização.

Pela natureza das nossas funções, enquanto coordenadora do CAEA (que compreende a coordenação e supervisão das práticas das expressões musical e dramática no 1.º ciclo), e pelos constantes desafios que, cada vez mais, se colocam à escola, exigindo uma resposta rápida e eficaz, este tema motivou-nos de uma forma muito especial.

A actualidade do tema assenta nos debates que a temática das expressões artísticas no 1.º ciclo tem merecido ao longo dos últimos tempos, no campo da educação e, mais recentemente, com as últimas orientações do Ministério, mais concretamente através do Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho, que preconiza que a música poderá integrar as ofertas no âmbito extra curricular, ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. E também porque, mais do que nunca, a problemática da mudança e da inovação é uma questão que se coloca à educação, à escola e aos professores.

Deste modo, centrando a nossa atenção nas professoras implicadas neste estudo e considerando os propósitos enunciados, pensamos estar em condições de poder afirmar que as docentes, relativamente à monodocência e à coadjuvação

- identificam a monodocência como sendo o melhor regime de docência para o 1.º ciclo do ensino básico – proporciona a interacção e a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares;
- reconhecem e identificam as vantagens/desvantagens da monodocência – na primeira situação: estar mais tempo com os alunos; estreitamento de relações; interdisciplinaridade; na segunda situação: guetização do ensino; impossibilidade dos alunos experienciarem diferentes maneiras de trabalhar os conteúdos;
- têm ideias acerca do conceito de coadjuvação – interacção; colaboração;
- assinalam a importância da coadjuvação em áreas específicas – exigência decorrente da especificidade de algumas áreas; conteúdos que dificilmente seriam abordáveis pelo professor generalista; contributo para novas dinâmicas escolares; insegurança e falta de vontade de alguns professores

generalistas para abordarem estas áreas; handicap na formação do professor do 1.º ciclo do ensino básico em determinadas áreas mais específicas;

- constataam que as práticas artísticas de monodocência coadjuvada não são sinónimo de desarticulação curricular – articulação de conteúdos curriculares das expressões musical e dramática com a matemática, com o estudo do meio e com a língua portuguesa;
- admitem que os professores generalistas manifestam atitudes de valorização relativamente à coadjuvação – colaboração com o professor coadjuvador;
- valorizam a formação inicial – muito importante;
- referem a importância da formação contínua – colmatação de lacunas em áreas mais específicas; contribuição para novas abordagens; exigência profissional; fundamental para o desempenho das funções docentes.

Relativamente à educação artística no 1.º ciclo do ensino básico, as docentes

- reconhecem a valorização da educação artística, pela Administração Central – integração no Programa;
- concordam que a Administração Regional valoriza as práticas artísticas – apoio às escolas do 1.º ciclo, na áreas das expressões musical e dramática; investimento na área;
- destacam a importância da educação artística – contribuição para o desenvolvimento cognitivo; formação integral das crianças; uma necessidade;
- identificam as finalidades da educação artística – suporte às outras áreas do saber; contribuição recíproca entre esta e as outras áreas curriculares; desenvolvimento cognitivo; educação da sensibilidade.

Relativamente ao Gabinete Coordenador de Educação Artística, as docentes

- têm noção dos objectivos que estiveram na origem do GCEA – sensibilização dos mentores do projecto face à pertinência das práticas artísticas no 1.º ciclo;
- reconhecem a actualidade dos objectivos do projecto do GCEA – pertinência; actualização constante do mesmo;
- identificam a importância do projecto do Gabinete Coordenador Educação Artística – coordenação do apoio na área das expressões musical e dramática no 1.º ciclo do ensino básico;
- têm ideias sobre o significado da designação “professor de apoio” – aquele que vai apoiar outro em áreas nas quais este revela algumas dificuldades na abordagem das mesmas;
- valorizam as “propostas pedagógicas” do Gabinete Coordenador Educação Artística direccionadas para o 1.º ciclo do ensino básico – integração dos novos professores no projecto; orientação pedagógica nos primeiros anos de docência; consonância com o currículo nacional; articulação com outras áreas curriculares; recurso pedagógico; base de apoio às outras áreas.

Relativamente às práticas dos professores no âmbito da mudança e a da inovação, as docentes

- têm várias ideias acerca do significado da mudança/inovação – trazer algo de fora; receptividade ao novo; receptividade ao actual; trazer algo de novo; adaptação a novas situações; adaptação às novas tecnologias; mudança de práticas, mudança de atitudes; actualização;
- valorizam a importância da mudança e da inovação na educação/ prática pedagógica – é importante e urgente; exigência do mundo actual; fundamental dentro da sala de aula; motivação dos alunos;

- identificam alguns obstáculos à mudança/ inovação – falta de materiais; falta de adesão por parte de alguns professores; medo de fracassar; falta de apoio aos professores;
- dão sugestões relativamente ao modo de ultrapassar os obstáculos à mudança e à inovação – capacidade do professor arriscar; apoio por parte das entidades governamentais; professores com ideias inovadoras; professores receptivos à mudança.

O estudo revela ainda:

- desresponsabilização de alguns professores aquando do momento da presença do professor coadjuvador na área das expressões musical e dramática (saída da sala; correcção de trabalhos dos alunos; ler o jornal; ida ao café);
- críticas à formação inicial dos professores (insuficiente; muito teórica; desadequada às realidades dos alunos);
- necessidade de repensar a formação, no sentido de apostar mais numa vertente prática;
- necessidade de aprofundar o conhecimento dos programas emanados pelo Ministério;
- necessidade de uma cultura colaborativa na escola;
- necessidade de aprofundar uma cultura de análise e desenvolvimento de práticas;
- críticas aos Governos porque fazem muito pouco para que as práticas artísticas sejam uma realidade efectiva;

- desvalorização da educação artística (porque muitas vezes as suas áreas são relegadas para plano secundário ao nível curricular);
- desvalorização da educação artística pelos pais (não incentivam os filhos para estas áreas);
- desvalorização da educação artística pela sociedade;
- necessidade de um maior conhecimento sobre os objectivos da entidade responsável pela coordenação do apoio ao nível das expressões musical e dramática no 1.º ciclo do ensino básico;
- necessidade de promover uma maior aposta em actividades que apelem à criação e à criatividade;
- necessidade de fomentar espaços para programação conjunta, partilha de experiências e de práticas, pelo GCEA, visando uma maior integração curricular;
- alguns receios na adopção de práticas inovadoras;
- falta de receptividade de alguns professores à mudança e à inovação;
- falta de apoios e incentivos aos professores e à adopção de práticas inovadoras;
- falta de condições e meios materiais/didácticos na escola.

Estamos convictos de que para trabalhar as expressões artísticas de forma sistemática e sequenciada no 1.º ciclo, independentemente do regime adoptado, é preciso que todos os agentes educativos lhes atribuam sentido. E aqui, os professores, em primeiro lugar, precisam de ter consciência da importância e dos benefícios que advêm de tais práticas. Por tudo o que dissemos, é fundamental que as práticas artísticas tenham o seu lugar no currículo real das crianças, uma vez que para muitas destas, a

escola é o único espaço que lhes poderá possibilitar o acesso a estas práticas, pelo que cabe à escola promovê-las de forma sistemática e contínua.

Face ao exposto, apresentamos, de seguida, algumas recomendações.

2 – Recomendações

- Promover, junto dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, acções de sensibilização no sentido destes compreenderem que a responsabilidade das práticas desenvolvidas na sua sala de aula deverão acontecer sob a sua responsabilidade, ainda que com o apoio de um outro professor;
- Repensar os modelos de formação inicial, tanto ao nível da carga horária para áreas mais específicas, como ao nível os requisitos para o acesso a essa mesma formação, mais concretamente através de uma prova de conhecimentos nas áreas expressivas;
- Promover formação contínua mais direccionada para uma vertente prática e para as realidades das escolas e desafios da actualidade;
- Promover espaços para análise e discussão, pelos professores que coadjuvam na área das expressões artísticas, do Programa Nacional preconizado pelo Ministério, para o 1.º ciclo do ensino básico;
- Definir tempos estruturados para os professores (generalistas e coadjuvadores) programarem e trabalharem em equipa e em estreita colaboração, onde a partilha seja a tónica neste processo, visando uma maior articulação entre todas actividades e necessidades das escolas, bem como a criação de projectos comuns;
- Apelar à mudança da cultura no singular para uma cultura no plural;
- Sensibilizar os professores que exercem a sua prática no 1.º ciclo do ensino básico, para o sentido da monodocência partilhada;

- Fomentar espaços para a reflexão das práticas docentes, das novas exigências e dos novos papéis do professor;
- Insistir junto do Ministério da Educação, no sentido deste providenciar e accionar os meios necessários de a forma apoiar, supervisionar e institucionalizar os projectos que se desenvolvem, um pouco por todo o país, no âmbito da educação artística;
- Promover acções de sensibilização junto dos professores, com intuito destes perceberem que as expressões artísticas são áreas com objectivos e competências próprias;
- Promover acções de sensibilização junto da comunidade educativa, relativamente aos benefícios de uma prática artística sistemática;
- Desenvolver acções junto dos professores generalistas e de apoio à expressão musical e dramática, no sentido de dar a conhecer os objectivos subjacentes aos GCEA;
- Promover, de forma sistemática, actividades que apelem à criatividade dos alunos;
- Apelar ao GCEA no sentido de fomentar acções junto dos agentes educativos, com intuito de sensibilizar para a importância das práticas artísticas;
- Apelar à colaboração dos professores que exercem funções no 1.º ciclo do ensino básico, com intuito das práticas artísticas terem o lugar que merecem no currículo;
- Envolver as lideranças escolares, sempre que o GCEA promova projectos que impliquem a mobilização de toda a comunidade escolar, visando uma melhor organização das actividades escolares;

- Sensibilizar os professores generalistas e os “professores de apoio”, para a pertinência da monodocência partilhada.
- Apostar em lideranças fortes, capazes de mobilizar os vários agentes educativos;
- Envolver os professores nos projectos, decisões e delineamento de estratégias de intervenção;
- Divulgar as boas práticas mediante a realização de workshops abertos a toda a comunidade educativa;
- Promover um maior apoio aos professores que se encontram a desenvolver projectos inovadores, nomeadamente através da sua divulgação e institucionalização;
- Promover, junto da comunidade, momentos de partilha e de divulgação das boas práticas escolares, no âmbito das várias áreas curriculares, no sentido da angariação de fundos para a aquisição de materiais;
- Fazer parcerias com empresas ou outras entidades, no sentido de angariar verbas para aquisição de materiais.
- Sensibilizar os responsáveis pela reconstrução/construção dos edifícios escolares, para a importância da sua arquitectura ser projectada em função das necessidades.

3 – Concluindo

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um projecto nosso, que nos possibilitou o acesso a níveis superiores de realização pessoal e profissional, decorrente da crença de que a investigação acciona a reconstrução de processos de pensamento e de acção. Permitiu o alargamento das nossas reflexões e contribuirá, certamente, para evitar a aceitação acrítica face àquilo que já está instituído.

As questões que se levantaram em torno da educação artística e da inovação pedagógica, provocaram um acréscimo de dúvidas, impulsionaram-nos para um constante reequacionamento, nomeadamente a forma de interpretar os fenómenos no âmbito curricular, na tentativa de encontrar um equilíbrio entre o que queremos ao nível das orientações e aquilo que gostaríamos que viesse a se concretizar, sem esquecer o que já está a ser feito e aquilo que poderá vir a ser encetado com vista à obtenção dos objectivos propostos.

Chegados ao fim do nosso trabalho, consideramos que as reflexões efectuadas remeteram para um enriquecimento pessoal e profissional. De facto, com a nossa investigação, não foi pretensão produzir teorias, mas contribuir para a resolução de problemas práticos, com intuito de poder cooperar na melhoria das práticas educativas, enquanto testemunho de uma experiência pedagógica.

Por outro lado, as pesquisas e as leituras efectuadas e os contactos com as colegas conduziram-nos também para um repensar das nossas práticas, levando-nos colocar algumas questões: qual tem sido o nosso contributo para que as crianças tenham acesso a uma educação artística de qualidade? O que temos feito para que o apoio na área das expressões musical e dramática, não se resuma a mais um professor que chega à escola, dá a sua aula e sai, como se de um vendedor se tratasse? Como temos procedido perante o facto de aquilo que se pretendia que fosse um apoio ao professor generalista se transformar, em alguns casos, na desresponsabilização deste? Qual tem sido a nossa atitude face aos desafios e às pressões que afectam a escola actual?

As respostas não são fáceis e pensamos que nos situamos entre aqueles que não cruzam os braços, mas que, por vezes, recuam perante as adversidades. Porém, uma certeza nos acompanha: a de que mais do que nunca temos consciência e vontade de lutar em prol de uma educação onde as vertentes cognitiva, artística, crítica e estética se entrecruzam, fazendo sentido numa formação que olha o indivíduo na sua totalidade, uma formação que não negligencia uma preparação capaz de responder eficazmente aos desafios presentes e futuros. Queremos, sem dúvida, contribuir e colaborar na construção dos quatro pilares da educação preconizados num dos relatórios da UNESCO, mais precisamente, *Educação - um tesouro a descobrir* (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Para finalizar, recorremos a uma frase de Leonardo Coimbra que ilustra a grandiosidade das capacidades e potencialidades do ser humano: «o Homem não é uma inutilidade num mundo feito, mas o obreiro de um mundo a fazer» (Coimbra, 1912, cit.

por Patrício, 2000: 152). Ao que Patrício acrescenta: «o Homem não se limita a receber a dádiva da Natureza, mas acrescenta algo (...) enriquece essa dádiva com o fruto da criatividade criadora do seu espírito, que é a Cultura» (Patrício, 2000: 152). Aqui, a educação artística poderá marcar e fazer toda a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2000). “Encerramento”. In *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. DEB – ME, p. 7-14.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editores, AS.
- AGIRRE, I. (2005). *Teorías e prácticas de la educación artística*. Pamplona: Universidade Pública de Navarra.
- ALONSO, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Documento policopiado.
- AMARAL, A (s/d). *Educação Artística – Música 1*. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, A. (1998). *As áreas de expressão no ensino básico: A expressão e educação musical sua valorização e formação pelos professores do 1.º ciclo. Memória final*. Viseu: ESE Jean Piaget.
- APPLE, M. (1997). *Os professores e o Currículo. Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- ARTÍSTICA, G. C. E. (2000). *Gabinete Coordenador d educação artística - 20 anos*. Secretaria Regional de Educação. (Documento policopiado).
- ARTÍSTICA, G. C. E. (2005). *Propostas para a intervenção no 1.º ciclo do ensino básico. Área da Expressão Musical e Dramática*. (Documento policopiado).

BAHIA, S, T. (1999). *Educação no 1.º ciclo do ensino básico – As crenças práticas dos professores e atitudes dos alunos*. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

BARBOSA, L. M. (2002). “A função social da escola e a actividade docente”. In PATRÍCIO M. F. (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 375-383.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, M. F. (2000). *A arte no contexto da problematização dos conteúdos curriculares. Um estudo exploratório sobre as representações dos alunos e dos professores do 1.º ciclo*. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Documento policopiado.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BELTRÁN, L. (2000). “Globalização e reeducação expressivo-artística: e pela asa do sonho eu me crio...” In CABRAL, A. C. *et al.* (2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 127-142.

BENAVENTE, A (1999). “Sessão de Abertura”. In *Conselho Nacional de Reabilitação. Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Reabilitação, p. 17-25.

BEST, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.

BEST, D. (2006). “Why the arts should be central in education”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom*. ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

BEZELGA, I. (2006). “ A formação de professores e o desenvolvimento de competências em teatro/expressão dramática”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom* . ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

BOGDAN, R. e S. BIKLEN (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

BRESLER, L. (1993). “Music in a double-bin: Instruction by non-specialists in elementary schools”. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. N.º 115, p. 1-13.

CABRAL, A. C. (1997). “A Educação Artística no Sistema Educativo”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 92, p. 3-7.

CAMPOS, B. P. (org). (2001). *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. Porto: Editora INAFOP.

CAMPOS, C. e ROCHA, L. (1997). “Dos valores da cidadania ao valor da educação física”. *III Jornadas Luso – Hispânicas de Educação Física para o 1.º CEB*. Seia. (Documento policopiado).

CANÁRIO, R. (1996). “Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas”. In BARROSO, J. (org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 121-149.

CANÁRIO, R. (2001). “A prática profissional na formação de professores”. In CAMPOS B. P. (org) (2001). *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. Porto: Porto Editora INAFOP.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (org). (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

CARDOSO, A. P. O. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

CARVALHO, M. I. L. (1994). “Projecto Educação e Desenvolvimento pela Expressão Infantil”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 79, p. 12-14.

CARVALHO, A. E PORFÍRIO, M. (2004). *Projecto curricular de turma*. Porto: ASA Editores.

CESANA, L. (2000). “Apenas um agradecimento”. In CABRAL, A. C. *et al.* (2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 45-48.

CINTRA, G. (1993). Encontro de Educadores pela arte – Palavras de abertura. In CORREIA, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

COUTO, J. e MENDES, A. (2006). “ Movimento e drama, sem drama, no Ensino Básico”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom* . ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

DELORS, J. *et al.* (1998). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.

DEPARTAMENTO E. B. (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

DOYLE, W. (1977). *The uses of verbal behaviours: toward an ecological model of classrooms*. Palmer quarterly: Merrill.

EÇA, T. (2006). “Perspectivas no ensino das artes visuais”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education* - Cd-Rom. ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

ESTEVES, M. (2002). “Projectos curriculares de escola e de turma: incidências sobre a identidade profissional dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular”. *V Coloquio “Questões curriculares*. Doc. policopiado, p. 1-9.

FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.

FINO, C. N. e SOUSA, J. M. (2003). “As TIC redesenhando as fronteiras do Currículo”. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 10. N.º 8, Ano 7, p. 2051-2063.

FINO, C. N. (1998). “Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)”. In *Actas do 3.º simpósio de investigação e desenvolvimento de software educativo*. Évora: Universidade de Évora. Consultado a 16 de Abril de 2005 em: <http://uenonio.www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/CarlosFino.html>.

FINO, C. N. (2003). “FAQs, etnografia e observação participante”. In SOUSA, J. M. (org) (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. N.º 3, p. 107-115.

FINO, C. N. e SOUSA, J. M. (2005). “Um Mestrado em Inovação Pedagógica”. In *Tribuna da Madeira*. 24 de Junho de 2005 – Educação.

FORMOSINHO, J. (1991). “O currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único”. In MACHADO, F. e GONÇALVES, M. F. *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA, p. 262-267.

FORQUIN, J. C. (1982). “A educação artística – para quê?”. In PORCHER, L. (1982). *Educação artística – luxo ou necessidade*. S. Paulo: Sumus Editorial, p. 25-48.

FRAGATEIRO, C. (1996). “Teatro e educação ou emergência de um novo paradigma”. In A. QUADROS *et al.* (1996). *Ensino artístico*. Porto: Edições ASA. p. 34-51.

FREITAS, C. V. *et al.* (2001). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

FREITAS, V. (1997). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FRÓIS, J. P. *et al.* (2000). “A educação estética e artística na formação ao longo da vida”. In FRÓIS, J. P. (org). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian, p. 201-244.

FULLAN, M. (1998). “Linking change and assessment”. In P. Rea-Dickins e K. Germaine (org). *Managing evaluation and innovation in language teaching: building bridges*. London: Longman.

GARCIA, J. R. (2002). “Motivación, entorno e investigación”. In PEDRO, C. L. (org). *La innovación Educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, p. 27-47.

GARCIA, M. (1999). *Formação de professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

GIDDENS, A. (2002). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

GIMENO, J (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Edições Morata.

GIMENO, J. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

GORDON, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Edição fundação Calouste Gulbenkian.

GRÁCIO, R. (1966). “Educação estética e ensino escolar”. In SANTOS, D. *et al.* (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa – América.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

HARGREAVES, A. *et al.* (2002). *Aprendendo a mudar. O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed - Editora Lda.

KOWALSKI, I. (2000). “Educação Estética: a formação nos primeiros anos do ensino básico”. In *Educação pela Arte. Estudos de homenagem ao Dr. Arquimedes Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, p.119 – 126.

KOWALSKI, I. (2003). “A formação para a Educação Artística/expressão dramática na educação de infância e no 1.º ciclo da Educação Básica”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 53-64.

LEITE, C. (2000). “Monodocência – Coadjuvação”. In *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. DEB – ME, p. 34-39.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto. Edições ASA.

LELLO, J. e LELLO, E. (1981). *Lello Universal. Dicionário Enciclopédico Luso-Brasileira em 2 volumes*. Porto: Lello e Irmão.

LEONTIEV, D. A. (2000). “Funções da arte e educação estética”. In FRÓIS, J. P. (org). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian, p.127-145.

LESSARD, M. *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Madrid: Anagrama.

MARTINS, P. S. (2006). “Projecto MUS-E”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom*. ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

MARTINS, V. M. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade. Propostas de trabalho*. Porto: Edições ASA.

MELO, M. C. (1994). As expressões artísticas e a formação de professores. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 79, p.

MELO, M. C. (2000). “Quem canta, suas crenças semeia – Algumas ideias sobre Educação Artística”. In CABRAL, A. C. *et al.* (2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 161-168.

MELO, M. C. *et al.* (2006). “Perspectivas da educação artística no ensino básico”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom*. ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

MELO, M. C. M. (1997). “As expressões artísticas integradas: Contributos para uma reflexão”. In LEITE, L. *et al.* (1997). *Didácticas/metodologias da educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

MELO, M. e FERRAZ, A. (1997). “As expressões artísticas no programa do 1.º ciclo do ensino básico: a Disciplinarização e a integração”. In Pacheco, J. *et al.* *Reforma curricular: Da intenção à realidade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

MESSINA, G. (2001). “Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão”. In *Cadernos de Pesquisa*. N.º 114, p. 225-233.

MINISTÉRIO, E. (2000). *A educação artística e a promoção das artes nas perspectivas das políticas públicas*. ME. (Documento policopiado).

MOLL, L. C. e ROSA, A. (1985). “Computadores, Comunicación e Educación: una colaboración internacional en la intervención e investigación educativa”. In *Infancia e aprendizagem*. N.º 30, p. 1-17.

MORAIS, D. (1999). “Música na escola – um desafio a todos os professores do 1.º ciclo”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º, 101, p. 14-17.

MOTA, G. (2003). “A formação para a expressão musical na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico – contributo para um olhar crítico”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 23-38.

MOURA, M. (2005). “MUS-E – Artistas na escola... Experiência de Integração Social e Educativa ... Vivência Criadora e Formação Artística”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de educação, p. 111-122.

MOURAZ, A. e SILVA, A. (2000). “Comentário Crítico”. In DEB – ME (2000). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. Lisboa: DEB – ME, p. 57-69.

NADAL, E. (1990). “A educação estética”. In *Revista Inovação*. Volume 3, n.º 1-2. Instituto de Inovação Educacional, p. 17-27.

NEELANDS, J. (2006). “The arts in primary schools: revealing the human face of learning”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom*. ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

NENO, J. A. (1997). In PATRÍCIO, M. F.(org). *A escola cultural e os valores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (org). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, E. (2000). “Crise do crescimento do currículo e na formação de professores na educação básica dos adolescentes através das artes?” In CABRAL, A. C. *et al.* (2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 89-106.

OLIVEIRA, E. (2001a). As artes numa educação cidadã I. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 110, p. 4-5.

OLIVEIRA, E. (2001b). “As artes numa educação cidadã II”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 111, p. 10-11.

OLIVEIRA, J. H. B. e OLIVEIRA, A. M. B. (1999). *Psicologia da Educação escolar. I Aluno – Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

OLIVEIRA, M. (2005). “A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 39-54.

PACHECO, J. (2000). “Monodocência – Coadjuvação” In DEB – ME (2000). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. ME – DEB, p. 40-45.

PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

PAPERT, S. (1997). *A família em rede: Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.

PARGANA, L. (2000). “Monodocência-Coadjuvação”. In DEB – ME (2000). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. ME – DEB, p. 52-55.

PATRÍCIO, M. F. (1996). *A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

PATRÍCIO, M. F. (org.). (2002). *Globalização e Diversidade: A Escola Cultural, uma Resposta*. Lisboa: Porto Editora.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: sage Publication.

PEIXINHO, J. (1996). “Música viva para uma sociedade viva”. In QUADROS A. *et al.* (1996). *Ensino artístico*. Porto: Edições ASA, p. 67-82.

PERDIGÃO, M. A. (1981). “Educação Artística” In MANUELA S. e TAMEN, M. I. (1981). *Sistema Educativo em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PEREIRA, M. H. (2002). “A escola Global”. In PATRÍCIO M. F. (org). *Globalização e Diversidade. A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 221-230.

PERRENOUD, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto. Edições ASA.

PERRENOUD, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

PLUMMERIDGE, C. (2006). “Music, The arts and the Primary school Currículo; Ideals, Realities and Possibilities”. In VISUAL, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education -*

Cd-Rom. ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

PONTE, J. P. (1997). *As novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

PONTE, J. P. (2002). “Os processos de transformação da gramática escolar”. In DUARTE, J. B. (org). *Igualdade e diferença numa escola para todos. Contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

PORCHER, L. (1982). *Educação artística. Luxo ou necessidade?* São Paulo: SUMMUS Editorial.

POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

POSTMAN, N. (1994). *Tecnopolia*. Lisboa: Difusão Cultural.

POSTMAN, N. (2000). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

POURTOIS, J. e DESMET, H. (1988). *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege.

RANGEL, M. (2000). “Monodocência – Coadjuvação” In DEB – ME (2000). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. ME – DEB, p. 46-51.

READ, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

REIS, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA, C. *et al.* (2003). “Educação Física no Jardim-de-infância e no 1.º CEB: Características e Contextos de Formação”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 65-74.

- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. ME – DEB.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade. Centro Integrado de Formação de Professores.
- ROLDÃO, M. C. (2000a). “Gestão Curricular. A especificidade do 1-º Ciclo”. In DEB – ME (2000). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Viseu 2000. ME – DEB, p. 12-23.
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular. Crenças e equívocos*. Porto: ASA Editores, ASA.
- SANTOS, A. S. (1992). “Entre educação e arte – Uma perspectiva psicopedagógica?” In AAVV. *Educação pela Arte. Pensar o futuro*. Fundação Calouste Gulbenkian: ACARTE, p. 11-16.
- SANTOS, A. S. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A. S. (1996). “Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e da educação em Portugal”. In A. QUADROS *et al.* (1996). *Ensino artístico*. Porto: Edições ASA, p. 14-33.
- SANTOS, A. S. (2000). “Breve retrospectiva do movimento da Educação pela Arte em Portugal”. In CABRAL, A. C. *et al.* (2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 59-74.
- SANTOS, J. (1966). “Fundamentos psicológicos da educação pela arte”. In SANTOS, D. (1966), *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa – América.

SANTOS, J. T. (1983). “Educação artística na escola; um desafio para os anos próximos”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 79, p. 18-19.

SANTOS, J. T. (1993). “Educação artística na escola; um desafio para os próximos anos”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 79, p. 15-17.

SANTOS, J. T. (1995). “Educação artística em Portugal”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 88, p.15-19.

SANTOS, J. T. (1996). “Educação Artística em Portugal; privilégio de alguns ou directo de todos?” In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 88, p. 15-16.

SANTOS, M. E. B. (2003). “A importância da Educação artística no desenvolvimento global da criança”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 13-22.

SANTOS, M. E. M. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI*. Lisboa: Livros Horizonte.

SEBARROJA, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

SEBARROJA, J. C. (2002). “El profesorado y la innovación educativa”. In *La innovación Educativa*. PEDRO, C. L. (2002) (org). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía, p. 11-26.

SIERRA, F. S. (2002). “Estructura de un proyecto de investigación en etnografía de la educación (II)”. In *Revista Europea de Etnografía de la Educación*. N.º 2, p. 33-47.

SILVA, A. S. (coord) (2000). *A Educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das Políticas – relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.

SILVA, M. I. L. e CASTILHO, M. A. (2003). “Práticas docentes e formação contínua. A palavra dos professores”. IN *Revue Européenne d’Ethnographie de l’Education*. N.º 3, p. 93-106.

SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto. Porto Editora.

SIMÕES, C. e SIMÕES, H. (1999). “Pressupostos curriculares e construção do conhecimento pedagógico”. In MARQUES R. e ROLDÃO M. C. (org). *Reorganização e Gestão Curricular No Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, p. 99-111.

SKAPINAKIS, N. (1966). “Aspectos Musicais do problema da Educação Artística”. In *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Publicações Europa – América.

SOUSA, A. B. (1994). “A importância de uma psicopedagogia da educação artística na formação de professores”. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º 79, p. 18-20.

SOUSA, A. B. (2000). “Arquimedes da Silva Santos: a obra e o Homem”. In CABRAL, A. C. et al. (2000). *Educação pela Arte. Estudos de homenagem ao Dr. Arquimedes Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 13-21.

SOUSA, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na Educação. 1.º Volume Bases Psicopedagógico*. Instituto Piaget.

SOUSA, A. B. (2003b). *Música e artes plásticas. 2.º Volume Bases Psicopedagógico*. Instituto Piaget.

SOUSA, J. e FINO, C. (2001). “As TIC abrindo caminho a um novo paradigma. Educacional”. In *Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume*. Braga: Universidade do Minho, p. 371-381.

SOUSA, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Câmara de Lobos, O Liberal, Lda.

SOUSA, M. J. (2000). “O olhar etnográfico da Escola perante a diversidade Cultural”. In *Revista de Psicologia Social e Institucional*. Vol. 2.º, n.º 1.

SOUSA, M. J. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições ASA.

SOUSA, O. e RICARDO, M. (2003). *Uma Escola com sentido: O Currículo em Análise e Debate. Contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación Y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.

TAVARES, C. F. (2003). “Perfil do professor do 1.º ciclo: educação linguística e educação artística: olhares cruzados”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 87-98.

TEODORO, V. *et al.* (1991). *Educação e Computadores*. Lisboa: Ministério da Educação – GEP.

THURLER, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

TOFFLER, A. (1970). *O Choque do Futuro*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros do Brasil.

TOFFLER, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo de mudança. Relatório mundial de Educação*. Porto: Edições ASA.

VASCONCELOS, A. A. (2002). *O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA. Professores, organização e políticas*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

VASCONCELOS, T. (2003). “A formação para o Ensino da Educação Artística: Propostas de Reconceptualização”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 123-143.

VASCONCELOS, T. (2003). “Nota de apresentação”. In *Educare Apprendere*. N.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação, p. 7-9.

VIEIRA, J. (1996). “C.Q.R. No Ensino Artístico (ou quem tem medo da diferenciação)”. In A. QUADROS *et al.* (1996). *Ensino artístico*. Porto: Edições ASA. p. 52-66.

VILAR, A. M. (1993). *Inovação e mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições ASA.

VITAL, J. (2003). “Os modelos de docência no 1.º CEB. Escola informação, Fevereiro de 2003”. Consultado a 17 de Outubro de 2005 em http://www.spgl.pt/arquivo/escola/arquivo_escola_fevereiro.htm#enfoque

VYGOSTKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Critica.

WAGNER, T. e tal (2006). *Conférence Mondiale L'Éducation Artistique. Document de travail – Développer les capacités créatrices pour le 21 ème siècle*. Lisbonne: Lea INTERNATIONAL UNESCO.

WHITAKER, P.(2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

WOODS, P.(1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ZABALZA, M. A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Nancea, S. A. de Ediciones.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1986 – Decreto-Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

1990 – Decreto-Lei N.º 344/90, de 2 de Novembro (Estabelece as bases gerais da Educação Artística nas suas várias vertentes).

2001 – Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro (Organização do Ensino Básico).

2006 – Despacho N.º 12 591/2006, de 16 de Junho (Estabelece a generalização do acesso a actividades de Enriquecimento Curricular).

2001 – Despacho N.º 240/2001 de 30 de Agosto (Perfis gerais de competência para a docência).

1998 – Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto (criação do Regime de Escola a Tempo Inteiro).

ANEXOS

ANEXO I

1 – GUIÃO ENTREVISTA

Esta entrevista dirige-se à professora titular e à professora de apoio à expressão musical e dramática, docentes na escola do 1.º ciclo do ensino básico - Rancho e Caldeira, Câmara de Lobos – Região Autónoma da Madeira, no âmbito da investigação *As expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem à luz da inovação pedagógica*, inserida no Curso de Mestrado em Educação – Inovação Pedagógica.

➤ Tema: As expressões artísticas (musical e dramática) no 1.º ciclo do ensino básico, numa abordagem à luz da inovação pedagógica.

➤ Objectivos gerais:

- * Indagar sobre o lugar das expressões artísticas (expressão musical e dramática) no currículo do 1.º ciclo do ensino básico;
- * Conhecer a perspectiva dos professores sobre a monodocência e a coadjuvação;
- * Conhecer a visão dos professores sobre papel da educação artística no âmbito da formação integral da criança;
- * Recolher dados sobre a relação professor de apoio / professor generalista;
- * Conhecer as representações e as atitudes dos professores face à inovação pedagógica;
- * Recolher dados de opinião sobre os obstáculos à mudança e à inovação;
- * Conhecer a atitude dos professores face ao papel da TIC na Educação.

➤ Blocos temáticos:

1 – Identificação dos entrevistados

(Recolher dados de identificação do professor – pessoal e profissional)

2 – Monodocência

(Recolher dados sobre as representações do professor sobre o regime de monodocência no 1.º ciclo do ensino básico)

3 – Coadjuvação

(Inferir sobre a coadjuvação e suas vantagens/desvantagens)

4 – Apoio na área das expressões musical e dramática

(Obter dados sobre a opinião do professor relativamente aos moldes em que está a funcionar o apoio à expressão musical e dramática; conhecer a sua opinião acerca da receptividade dos alunos a esta intervenção)

5 – O professor de apoio/titular

(Obter dados sobre as funções do professor de apoio no 1.º ciclo do ensino básico; conhecer a sua atitude no contexto sala de aula; inferir sobre a atitude do professor titular face à presença do professor de apoio na sua sala)

6 – Programa do 1.º ciclo do ensino básico

(Saber a opinião dos professores face aos programas do 1.º ciclo no que diz respeito às expressões artísticas, nomeadamente à possibilidade de execução e articulação com as restantes áreas curriculares).

7 – Gabinete Coordenador de Educação Artística

(Conhecer as representações do professor sobre o GCEA, ao nível dos seu objectivos, coordenação pedagógica e trabalho que tem vindo a desenvolver junto das escola do 1.º ciclo do ensino básico).

8 – As expressões artísticas no 1.º ciclo do ensino básico

(Conhecer as opiniões do professor sobre o papel das expressões artísticas na Educação; saber a sua opinião sobre o seu contributo e importância na formação e desenvolvimento das crianças.

9 – Avaliação das práticas artísticas

(Saber como é que o professor avalia as práticas artísticas na RAM e na Educação.

10 – Formação dos professores

(Saber a opinião do professor sobre a formação contínua, as áreas que tem privilegiado e respectiva importância).

11 – Mudança e inovação

(Inferir sobre o papel da mudança e da inovação na educação; sua pertinência no contexto sala de aula e a atitude dos professores face a esta temática).

12 – As TIC na Educação

(Conhecer a opinião do professor papel das TIC na educação; indagar sobre a sua utilização no contexto escolar).

2 – QUESTIONÁRIO

O questionário que se apresenta tem por objectivo recolher dados para a investigação sobre *As expressões artísticas (musical e dramática) no 1.º ciclo do ensino básico; uma abordagem à luz da inovação pedagógica*, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, na área da Inovação Pedagógica.

Face ao exposto, solicito a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Note-se que todas as respostas são válidas e o anonimato é assegurado.

1. A história pessoal e experiência profissional

1.1 – Identificação pessoal

1.2 – Sexo: ____ (M/F)

1.3 – Idade: ____ (anos)

1.4 – Naturalidade: _____

2. Habilitações profissionais (coloque uma X)

2.1 – Curso do Magistério Primário

2.2 – Bacharelato

2.3 – Complementos de formação

2.4 – Licenciatura

2.5 – Licenciatura variante

2.6 – Outra Especifique: _____

3. – Situação profissional

3.1 – Professor do QE

3.2 – Professor do QZP

3.3 – Professor contratado

4. – Tempo de serviço docente

4.1 – Total: ____ anos.

4.2 – Neste estabelecimento de ensino: _____

- 5. – Funções na escola (coloque uma x)
 - 5.1 – Directora
 - 5.2 – Subdirectora
 - 5.3 – Professora titular de turma
 - 5.4 – Professora de Apoio
 - 5.5 – Outra Especifique: _____

- 6. – Funções desempenhadas ao longo da carreira (coloque uma x)
 - 6.1 – Directora
 - 6.2 – Subdirectora
 - 6.3 – Professora titular de turma
 - 6.4 – Professora de Apoio
 - 6.5 – Coordenadora concelhia
 - 6.6 – Outras funções Especifique: _____

7. – De forma sucinta, refira as razões da sua escolha profissional.

II – Concepções sobre a educação artística na Educação
(responda de forma sucinta)

- 1. – As expressões artísticas:
 - 1.1 – O que pensa sobre a situação do ensino artístico em Portugal?
- _____
- _____
- _____
- _____

- 1.2 – Em seu entender, as áreas artísticas têm o mesmo “peso” (no currículo) das outras áreas curriculares? Porquê?

- 1.3 – E a sociedade em geral, que importância lhes atribui?

Muita Alguma Muito pouca Nenhuma

1.4 – E para si, qual é o papel das artes na educação/formação das crianças?

2 Contexto da Região Autónoma da Madeira:

2.1 – O que pensa sobre o panorama das práticas artísticas na Madeira?

Muito bom Bom Razoável Fraco

2.2 – E no contexto escolar – 1.º ciclo?

Muito bom Bom Razoável Fraco

III – Concepções sobre a mudança e a inovação

1. – Numa altura em que os discursos dominantes apelam à mudança e à inovação:

1.1 – Faz sentido a mudança e a inovação na Educação?

Sim Não

Clarifique a sua opção:

1.2 – E no contexto sala de aula?

Sim Não

Clarifique a sua opção:

1.3 – Em seu entender, os professores estão abertos à inovação?

Sim Não

Clarifique a sua opção:

1.4 – No seu ponto de vista, quais são os principais obstáculos á mudança e à

inovação no contexto sala de aula?

1.5 – E de que maneira poderão ser atenuados?

1.6 - Do seu ponto de vista qual deve ser o perfil de um professor inovador?

IV – As novas tecnologias de Informação e comunicação

1. – Tem formação na área das TIC? (coloque uma x)

Sim Não

2. – Se respondeu sim, onde adquiriu essa formação? (coloque uma x)

2.1 – Formação inicial

2.2 – Formação contínua

2.3 – Outra Especifique: _____

2.4 – Com que duração?

Horas: _____

3. – Que tipo de tecnologias privilegiou na sua formação?

4. – Costuma utilizar as TIC na sua actividade profissional?

Sim Não

5. – Que o tipo de tecnologias costuma utilizar na sua actividade enquanto docente?

5.1 – Computador

5.2 – Projector de Vídeo

5.3 – Aparelhagem sonora

5.4 – Projector de slides

5.5 – Outro Especifique: _____

6 – Com que regularidade? (coloque uma x)

6.1 – Todos os dias

6.2 – De vez em quando

7 – Utiliza-as para (coloque uma x)

7.1 – Preparação das aulas

7.2 – Como recurso pedagógico na sala de aula

7.3 – Como artefacto ao dispor dos alunos

7.4 – Para outro fim Especifique: _____

7.5 – Se não as utiliza, indique as razões:

8. – O que pensa sobre o papel da TIC na Educação?

V – Formação

Responda sucintamente:

1. – Como caracteriza a sua formação inicial?

2. – Que importância atribui à formação contínua?

Muita Alguma Muito pouca Nenhuma

3. – Na sua formação contínua, que áreas privilegiou?

4. – Indique as razões das suas opções.

4. _____

5. – Em seu entender, a formação contínua tem alguma relação com a postura a inovação pedagógica?

Sim Não

Clarifique a sua opção:

Nota: Se quiser, pode acrescentar mais algum dado que considere pertinente.

OBRIGADA!

ANEXO II

1 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
ENTREVISTAS (P1; P2)

CATEGORIAS	
Subcategorias	Indicadores
IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL	
- Tempo de serviço docente	4 e 12 anos.
- Funções na escola	Professora titular de turma e subdirectora.
	Professora de apoio.
MONODOCÊNCIA	
- Regime de docência para o 1.º ciclo do ensino básico	Opinião plenamente favorável ao regime de monodocência.
	Promoção da interdisciplinaridade/interacção em todas as áreas.
	Apoio em áreas específicas remete para a quase inexistência do regime de monodocência.
- Situação na escola	Abordagem das várias áreas pelo professor remete para a existência da monodocência (ainda que seja coadjuvado).
- Vantagens da monodocência	Passar mais tempo com os alunos.
	O sentimento de apoio por parte dos alunos
	Possibilidade de ligação entre as várias disciplinas.
- Desvantagens da monodocência	Guetização do ensino.
	Privação dos alunos experienciarem diferentes formas de abordar os conteúdos.
COADJUVAÇÃO	
- Opinião sobre o apoio em áreas específicas (expressões musical e dramática)	Manifestação favorável ao apoio.
	Exigência decorrente da especificidade de algumas áreas.
	Deficiente formação e domínio dos conteúdos específicos, pelo professor generalista.
- Leccionação das expressões musical e dramática no 1.º ciclo do ensino básico (quem deve leccionar)	Concordância com a leccionação por um professor especialista.
	Conteúdos específicos, dificilmente abordáveis pelo professor generalista.
	A presença e colaboração do prof titular remete para a valorização desta área por parte dos alunos.
- Conceito de coadjuvação	Coadjuvação é interagir e colaborar com os colegas.
	Trabalhar tendo em vista um determinado objectivo.
- Contributo da coadjuvação para novas dinâmicas escolares	Bom contributo se os professores trabalham articuladamente.
APOIO ÀS EXPRESSÕES MUSICAL E DRAMÁTICA	
- Prática docente como	Professora de apoio e professora titular.

professor: titular/apoio	Justificação da mudança de funções com base nos conhecimentos adquiridos na 1. ^a experiência, que reverteram em prol do desempenho da função desempenhada actualmente.
	Professora de apoio.
- Sentimento sobre ser professor titular/apoio	Afirmação de realização pessoal.
	Manifestação do gosto pela função.
- Definição de professor titular/apoio.	Alguém muito próximo, que estabelece uma relação muito familiar com os alunos.
	É aquele professor que vai apoiar o professor generalista.
- Opinião sobre o apoio na área das expressões musical dramática.	É importante fazer-se.
	Insegurança e falta de vontade dos professores titulares, para abordagem desta área.
	Esforço para apoio mais eficaz.
	Desvalorização do apoio por parte de alguns docentes.
- Influência do apoio (trabalho desenvolvido pelo professor especialista) no desempenho das funções/competências.	Reconhecimento do fraco domínio de algumas competências inerentes às áreas da expressão musical dramática.
- Influência do apoio na área das expressões musical e dramática na prática docente do professor titular.	Contribui para enriquecer e complementar.
- Dinâmicas escolares decorrentes do apoio na área das expressões musical e dramática.	Reconhecimento do enriquecimento pelas valências que desencadeiam.
- Projectos na escola decorrentes do apoio na área das expressões musical e dramática.	Dias festivos.
	Delegação das responsabilidades dos eventos no professor de apoio.
- Concretização dos projectos sem contributo do professor de apoio	Não. Principalmente o MUSICAeb.
- Receptividade dos alunos às actividades das expressões musical e dramática	Boa receptividade por parte dos alunos.
	Não participação dos alunos em actividades extra escola.
- Área de maior receptividade dos alunos: a expressão musical ou a dramática	Gosto manifestado de igual modo pelas duas áreas.
- Vantagens da articulação entre a área das expressões musical e dramática	Promoção da complementaridade entre as duas áreas.

PROFESSOR DE APOIO	
- Função do professor de apoio às expressões musical e dramática no 1.º ciclo do ensino básico	Apoio ao professor titular de turma.
	Vai ao encontro dos conteúdos do professor generalista sempre que possível.
- A atitude do professor de apoio na sala	Acção mais voltada para o apoio.
	Muita importância da participação do professor titular.
	Mais respeito e atenção por esta área quando o professor participa nas actividades.
- Modelo ideal	Colaboração mútua.
	Respeito pelos conteúdos específicos de cada área.
PROFESSOR TITULAR	
- Receptividade do professor titular ao professor de apoio	Há professores que valorizam.
	Permanência na sala aquando da intervenção do professor de apoio.
	Desvalorização por parte de alguns professores (corrigir trabalhos de casa, ida ao café, ler o jornal.)
	Ausência do professor titular da sala.
- Grau de implicação do professor de apoio na escola	Integra o conselho escolar/participa nas reuniões.
- Atitude do professor titular durante a intervenção do professor de apoio.	Constatação de professores colaboradores.
	Colaboração do professor titular vista como formação.
	Constatação da continuidade ou não dos conteúdos trabalhos.
- Atitude ideal	Colaboração na sala de aula.
	Continuação/articulação/revisão dos conteúdos.
PROGRAMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
-Conhecimento dos conteúdos programáticos para as expressões musical e dramática	Não profundamente.
- Conhecimento do programa do 1.º ciclo pelo professor de apoio	Minimamente.
- Importância atribuída a esse conhecimento	Importante.
	Facilita a articulação dos conteúdos.
- Articulação dos conteúdos das expressões musical e dramática com as outras áreas curriculares	Muito importante.
	Proporciona a complementaridade das áreas.
	Nem sempre é feita.
- Dificuldade/facilidade de articulação	Nem todas as áreas se prestam a esta articulação.
	Facilidade de articulação com estudo do meio e a língua portuguesa.
	Maior dificuldade de articulação com a área da matemática.

- Programação conjunta: professor titular/apoio	Troca de ideias e impressões sobre os conteúdos a abordar.
	Solicitação de materiais (suporte áudio) ao professor de apoio.
	Interesse mútuo.
- Conhecimentos ao nível da programação de actividades da área das expressões musical e dramática	Programação teórica sem dificuldade.
	Constatação de que a prática traria algumas dificuldades.
- Conteúdos mais fáceis de abordar	Movimento e aprendizagem de canções.
- Conteúdos que muito dificilmente abordaria	A prática instrumental.
FORMAÇÃO INICIAL/ CONTÍNUA	
- Formação específica na área das expressões musical e dramática	Formação inicial.
	Vários cursos sobre as expressões artísticas – musical e dramática.
- Opinião sobre a formação	Formação inicial insuficiente.
	Importante para colmatar lacunas nestas áreas específicas.
- Tipo de formação contínua	Investimento nas áreas das expressões musical e dramática.
	Exigência profissional.
	Expressões artísticas (expressão musical e dramática), antes de iniciar as funções docentes.
- Importância atribuída à formação contínua para o desempenho das funções docentes	Muito importante.
	Contribuição para novas abordagens/dinâmicas.
	Basilar para o desempenho de funções.
GABINETE COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
- Conhecimento dos objectivos subjacentes à criação do projecto do GCEA	Não em profundidade.
	Objectivos relacionados com o desenvolvimento integral da criança.
	Sensibilização para a pertinência das áreas expressivas no 1.º ciclo.
- Actualidade dos seus objectivos	Afirmação de que mantêm-se (atendendo à sua pertinência).
	Actualização constante do GCEA às novas situações.
- Conhecimento sobre o significado da designação “professor de apoio”	Professor que vai apoiar outro em áreas específicas.
- Coordenação pedagógica do Gabinete Coordenador de Educação Artística: vantagens /desvantagens	Mais necessária nos primeiros anos do desempenho como professor de apoio.
	Sempre importante.
	Elucidação dos professores que integram o projecto.
- Sentido das propostas pedagógicas do Gabinete Coordenador de Educação Artística	Importantes.
	Suporte (de apoio) ao professor.
	Consonância com o currículo nacional.
	Faz sentido num projecto regional (uniformização).

- Consonância entre tais propostas e as outras áreas curriculares	Constatação de que há articulação com outras áreas curriculares.
	Maior incidência e especificidade nas para a área das expressões musical e dramática.
- Contributo dessas propostas para o professor titular	Base de apoio às outras áreas.
	Recurso pedagógico.
- Limitação / contribuição	Suporte que deve ser adaptado à realidade dos alunos.
- Lugar das programações na prática pedagógica	Orientação e apoio à realização dos objectivos.
AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
- Finalidades da educação artística na educação	Suporte às outras áreas do saber.
	Contribuição recíproca das várias áreas curriculares.
	Desenvolvimento a parte racional e emotiva das crianças.
	Contribuição para a formação de cidadãos mais sensíveis.
- Papel da educação artística no desenvolvimento da criança	Contribuição para desenvolvimento cognitivo, emocional e ético.
	Muito importante para formação integral das crianças.
	Fundamental no complemento à formação de ser humano como um todo.
- Valorização, pela Administração Central, das expressões artísticas	Integração no currículo.
	Inexistente, na maior parte do país.
	Reconhecimento de algumas áreas de melhoria.
- Valorização, pela Administração Regional, das expressões artísticas	Valorização, visível pelo investimento feito nesta área.
	Áreas a melhorar: equipamento de algumas escolas e formação de nível superior nesta área.
- Visão dos docentes em geral	Maior investimento nesta área, na Região Autónoma da Madeira.
	Nem todos valorizam.
- Pertinência/importância da educação artística	É uma necessidade.
	Complemento à formação e desenvolvimento da sensibilidade das crianças.
	O aumento da duração destas abordagens concorre para uma desvalorização das mesmas por parte dos alunos.
MUDANÇA E INOVAÇÃO	
- Conceito de mudança	É trazer algo de fora.
	Alteração pouco significativa.
	Receptividade ao novo/actual.
- Conceito de inovação	É trazer algo de novo.
	Adaptação às novas tecnologias.
	Adaptação a novas situações.
	Mudança de práticas e de atitudes.
- Importância da mudança e inovação na educação	Actualização.
	Importante e urgente.
	Exigência do mundo actual.
	Acompanhamento da evolução.
	Exigência que a “escola paralela” impõe.

	Motivação dos alunos.
- A mudança e a inovação na prática pedagógica	É fundamental inovar dentro da sala de aula.
	Actualização constante à escala planetária.
- Promoção da mudança e inovação na escola	Há um esforço nesse sentido.
	Inexistência de meios materiais.
- Receptividade dos professores à mudança e à inovação	Os professores estão abertos à mudança e à inovação.
	Alguns mostram-se receptivos.
	Insegurança de alguns professores impede adesão à mudança.
- A inovação na prática do professor	Manifestação da existência de inovação na prática docente.
	Ausência de meios (físicos e materiais) impede que os professores inovem.
- É um professor inovador?	Esforço de aproximação às vivências das crianças.
	Limitação das as práticas inovadoras por alguma insegurança do professor.
	Manifestação de falta de apoio ao professor.
- Perfil de um professor inovador	Recepção e abertura ao que vem de fora.
	Ir ao encontro das necessidades da criança
	Aquele que prepara para o amanhã.
- Obstáculos à mudança e à inovação	Falta de condições (materiais).
	Falta de receptividade de alguns professores.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TIC	
- Utilização das TIC na educação	Suporte importante.
	Contribuição para uma melhor actualização.
- Utilização das TIC na prática pedagógica	Ausência destes recursos na escola limita a sua utilização.
	Utilização do computador, CD, rádio e cassete, como forma de motivação dos alunos.
- Utilização das TIC na escola	Limitação decorrente da sua inexistência deste tipo de materiais na escola.

2 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
QUESTIONÁRIOS

CATEGORIA		
HISTÓRIA PESSOAL E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL		
Subcategoria	Indicadores	Respondentes
Identificação pessoal	Sexo feminino, 26 anos, natural da Venezuela.	P1
	Sexo feminino, 34 anos, natural de Angola.	P2
	Sexo feminino, 49 anos, natural do Funchal.	D
	Sexo masculino, 42 anos, natural de Câmara Lobos.	P3
	Sexo masculino, 27 anos, natural de Portugal.	P4
	Sexo feminino, 29 anos, natural da Venezuela.	P5
	Sexo feminino, 42 anos, natural de Câmara Lobos.	P6
	Sexo feminino, 32 anos, natural Fornos Algodres.	P7
	Sexo feminino, 26 anos, natural da Venezuela.	P8
Habilitações profissionais	Licenciatura.	P1, P3, P5, P7, P8
	Curso geral do conservatório – bacharelato.	P2
	Curso do magistério primário – bacharelato.	D
	Licenciatura variante.	P4
	Curso do magistério primário – complementos de formação.	P6
Situação profissional	Professor contratado.	P4
	Professor do QE.	P1, D, P5, P6, P8, P3
	Professor do QZP.	P2, P7
Tempo de serviço docente	Tem 4 anos – 1 nesta escola.	P1
	Tem 11 anos – 3 nesta escola.	P2
	Tem 19 anos – 6 nesta escola.	D
	Tem 10 anos – 6 nesta escola.	P3
	Tem 7 meses.	P4
	Tem 5 anos – 3 nesta escola.	P5
	Tem 19 anos – 10 nesta escola.	P6
	Tem 5 anos – 2 nesta escola.	P7
	Tem 4 anos – 1 nesta escola.	P8
Funções na escola	Professora titular de turma.	P1, D, P4, P5, P6, P7, P8, P3
	Sub-directora.	P1

	Professora de apoio.	P2
	Directora de escola.	D
	Delegada sindical.	P6
Funções desempenhadas ao longo da carreira	Subdirector, professor titular e professora de apoio.	P1
	Professora de apoio; coordenadora da modalidade de canto coral; coordenadora concelhia (expressão musical e dramática).	P2
	Directora, subdirectora, professora titular de turma e professora de apoio I.P.S.S.	D
	Director de turma, subdirector, professor titular.	P3
	Não respondeu em virtude de ser o seu 1.º ano de serviço.	P4
	Professora titular de turma; professora de apoio e professora de expressão plástica.	P5
	Directora, subdirectora, professora titular de turma e delegada escolar.	P6
	Professora titular de turma e professora de apoio.	P7, P8
Razões da escolha profissional	Gosto de ensinar e procura realização profissional e pessoal.	P1
	Gosto de trabalhar com crianças e transmitir-lhes conhecimento nesta área.	P2
	Gosto em trabalhar com crianças; sonho de infância.	D
	Razões pessoais.	P3
	Nível de afectividade e poder ajudar os alunos a serem alguém na vida.	P4
	Sonho de infância que quis concretizar: não ser como as suas professoras do 1. ciclo.	P5
	Gosto pelas crianças e contribuir para o seu crescimento e formação global.	P6
	Não respondeu.	P7
	Por gosto.	P8
CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA		
Representação sobre a educação artística em Portugal	Aposta-se pouco na educação artística; famílias não motivam filhos para estas áreas; os governos pouco ao nada fazem.	P1
	Desconhece a nível Nacional; na RAM vai bem.	P2
	A situação da é bastante positiva.	D
	Não faz ideia.	P3
	Um pouco atrasada, mas em clara ascensão em todos os níveis.	P4
	É relegada para segundo plano.	P5
	Pouco apoiada e divulgada.	P6
Há muito para fazer, para que esta seja mais valorizada. A ideia das artes como divertimento é passada por alguns professores de outras áreas.	P7	

	Na RAM nota-se um esforço para desenvolvê-las desde o primeiro ciclo, pensa que está bem encaminhada.	P8
“Peso” das áreas artísticas no currículo (face às outras áreas curriculares)	Não têm. As áreas artísticas são vistas como suporte às outras áreas curriculares.	P1
	Sim! Fazem um “todo”, contribuindo para o desenvolvimento e sensibilidade às artes.	P2
	Não têm; deviam ter, pois é uma forma de desenvolver a criatividade e o raciocínio.	D
	Pouco peso, por opção da sociedade.	P3
	Não tem o mesmo peso das outras áreas; está a ganhar o seu espaço.	P4
	Não tem o mesmo peso; exigência por parte dos pais, relativamente ao domínio da leitura e da escrita remetem a educação artística para segundo plano.	P5
	Sim, elo de ligação entre as restantes áreas.	P6
	Vistas como um passatempo; actividades sem regras, critérios, e sem métodos, estratégias não estruturadas, planificadas e pensadas. Artes são importantes; estão contempladas no currículo nacional.	P7
	Procura trabalhá-las de forma transdisciplinar; atribuição do mesmo peso das outras áreas.	P8
Importância atribuída pela sociedade às áreas artísticas	Alguma.	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8
	Muito pouca.	D, P4
Papel das artes na educação/formação o das crianças	Fundamental na formação do indivíduo.	P1
	Desenvolve a sensibilidade e o carácter, contribui para um indivíduo as mais e mais puro.	P2
	Desenvolver o sentido estético; deixa as crianças felizes.	D
	Fundamental para o desenvolvimento do ser humano como um todo; contribui para o desenvolvimento da expressividade.	P3
	Muito bom; ajuda na formação da criança.	P4
	Desenvolve o sentido estético da criança e aliada à componente curricular, fá-la crescer de uma forma global.	P5
	Assumem o papel de educar sensibilidades e emoções. São um veículo de conhecimentos.	P6
	Função primordial no desenvolvimento da personalidade das crianças. Formas de afirmação da sua personalidade em crescimento.	P7
	Fundamental para o crescimento intelectual, social, físico e sobretudo emocional das crianças;	P8

	conhecimento de si próprias; desabrochar de potencialidades, ao nível da criatividade inovação e improvisação.	
Panorama das práticas artísticas no contexto da RAM	Bom.	P1, P2, D
	Muito bom.	P4, P6, P7
	Razoável.	P5, P8, P3
Panorama das práticas artísticas no contexto escolar	Bom.	D,P1, P2, P8,
	Muito bom.	P4, P6, P7
	Razoável.	P3, P5
CONCEPÇÕES SOBRE A MUDANÇA E A INOVAÇÃO		
Sentido da mudança e da inovação na educação	Faz sentido; voltada para as crianças; valorização do papel do professor neste processo.	P1
	Faz sentido; os desafios actuais exigem do professor o respectivo acompanhamento.	P2
	Faz sentido; fugir à monotonia do ensino da aprendizagem; é importante aceitar novas concepções de conhecimentos e valores que promovam o enriquecimento do ser humano	D
	Faz sentido a mudança e a inovação na educação; acompanhamento da evolução; as crianças são confrontadas com as novas tecnologias, daí a necessidade do ensino se tornar mais atractivo e mais adequado ao tipo das crianças que temos hoje nas escolas;	P4, P6, P7, P8,
	Não fazem sentido; desestabilização decorrente das mudanças constantes; mudança das mentalidades dos professores, dos políticos e da sociedade em geral.	P3, P5
Sentido da mudança e da inovação no contexto sala de aula	Estimulação fora do contexto escolar; a escola deve ultrapassar esses estímulos.	P1
	Sim! Sala, lugar de excelência para a promoção das inovações; dar resposta às informações extra sala de aula.	P2
	Não respondeu.	D
	Faz sentido a mudança e a inovação na sala; benefícios dos novos meios podem ajudar a cativar a atenção e o interesse dos alunos; necessidade de resposta às crianças e às famílias sobre as inovações sociais e culturais; os professores são agentes de mudança; é fundamental que o ensino seja atractivo e inovador devendo este ser mais prático do que teórico, assim como o aluno deve ser cada vez mais o próprio estruturador/ investigador do conhecimento; terá de haver uma alteração radical nos curricula, sobretudo	P3, P4, P5, P6, P7, P8

	ao nível da ciência e das expressões artísticas, atendendo às preferências dos alunos;	
Abertura dos professores à inovação	Nem todos estão receptivos.	P1
	A maioria está; é importante sob risco de ficar ultrapassado.	P2
	Não estão; dificuldade em aceitar novas mudanças/atitude.	D
	Estão abertos à inovação; nova matéria e materiais facilitam a relação professor /aluno e a exposição da matéria; resistência por parte de alguns grupos; dificuldade em alterar as suas ideias fixas; esta abertura permite corrigir alguns erros e adaptar-se a novas situações.	P3, P4; P5, P6, P7, P8
Obstáculos à mudança e à inovação no contexto sala de aula	Falta de materiais e poucas condições físicas.	P1,
	Falta de materiais; falta de apoio; medo de fracassar.	P2
	Falta de materiais; poucas condições físicas.	D
	Falta de material nas escolas e de apoio, as fracas condições e espaços inadequados de algumas e a falta de verbas.	P4, P5, P7, P8,
	Pouca flexibilidade, falta diálogo, pouco empenho e pressões sociais.	P6
	Contexto social onde se insere a escola.	P7
	Medo de fracassar.	P8
	Falta de preparação dos docentes.	P3
Medidas para ultrapassar os obstáculos	Maior apoio das Câmaras Municipais e do Estado.	P1
	Coragem para arriscar; confiança por parte do professor.	P2
	Boas instalações, professores com ideias inovadoras e abertos às mudanças.	D
	Força de vontade e diálogo entre todas as partes envolvidas.	P4, P6
	Aquisição de materiais	P5, P7
	Maior apoio das Câmaras Municipais e do Estado.	P7
	Maior espírito de abertura.	P8
	Com uma verdadeira formação e não apenas com uma formatação.	P3
Perfil de um professor inovador	Aberto ao exterior; receptivo às solicitações do meio.	P1
	Constantemente actualizado; aberto a novas ideias/correntes.	P2
	Capaz de aceitar as mudanças; actualizado.	D
	Professor aberto a tudo.	P4
	Professor constantemente actualizado.	P5, P8
	Capaz de aceitar e estar aberto à mudança.	P3
	Responsável, investigador, inovador, disponível, tolerante, crítico, profissional, dinâmico, criativo e	P6, P7

	participativo.	
AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
Formação na área das TIC	Alguma.	P1
	Sim.	P2, D, P4, P7, P8, P3
	Não.	P5, P6
Circunstâncias	Adquiriu na formação inicial.	P1, D, P4, P8,
	Não respondeu.	P5, P6
	Formação contínua.	P2, P3, P4, P7
Tipo de tecnologias privilegiadas	Teclado, sistema midi; computador.	P2
	Não respondeu.	P1, D, P5, P6
	Óptica do utilizador e internet.	P4
	Computador, data show, aparelhagem sonora.	P7
	Informática	P8
	Media: televisão, rádio, projector e informática	P3
Utilização das TIC na sua actividade profissional	Não.	P1, P8
	Utiliza.	P2, D, P4, P5, P6, P7, P3
Tipo de tecnologias utilizadas	Computador, projector de vídeo, vídeo.	P2, P4
	Aparelhagem sonora.	P1, P2, D, P3, P4, P5, P6, P7, P8
	Computador.	D, P6, P7
	Projector vídeo/slides.	P3, P7
	Televisão.	P3
Regularidade de utilização	De vez em quando.	P1, D, P3 P4, P5, P6, P7, P8
	Todos os dias.	P2
Finalidade dessa utilização	Preparação das aulas.	P2, P4, P6, P7
	Recurso pedagógico na sala de aula.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8
	Não especificou.	D
	Artefacto ao dispor dos alunos.	P3
Papel das TIC na educação	Instrumento que pode ajudar na acção pedagógica.	P1, P2, P3, P4
	Auxiliar pertinente pois contribui para que os alunos estejam mais atentos.	P5, P8
	Não respondeu.	D
	Importante forma de comunicação na medida em que estreita relações e permite adquirir informação em todos os aspectos culturais.	P6, P7

FORMAÇÃO: INICIAL/CONTÍNUA		
Caracterização da formação inicial	Imprescindível mas insuficiente.	P1
	Motivadora, válida e impulsionadora para a carreira profissional.	P1, P6, P8
	Importante, mas insuficiente.	P2
	Muito teórica - pouco direccionada para a realidade dos alunos.	D, P7
	Muito boa.	P4
	Boa.	P5
	Muito pobre.	P3
Importância da formação contínua	Muita importância.	P1, P2, D, P4, P5, P6, P7
	Alguma.	P3, P8
Áreas privilegiadas na formação contínua	Expressão artísticas	P1, P2, D, P6, P7,
	Expressão plástica.	D, P5
	Língua portuguesa, formação cívica.	D, P6
	Matemática, estudo meio.	D, P7
	Novas tecnologias; relações interpessoais e actividades desportivas.	P4
	Áreas curriculares não disciplinares, inteligência emocional.	P8
	Conhecimento científico e formação pessoal.	P3
Razões dessa (s) opção (s)	Colmatar handicap da formação inicial.	P1, P3, P5
	Aquisição de novos conhecimentos no sentido de trabalhar com mais segurança.	P1, P8
	Áreas relevantes do ponto de vista pessoal e profissional para o desempenho da sua profissão.	P2, P6
	Componentes curriculares bastante extensas.	D
	Gosto e necessidade de melhorar as inter relações.	P4
	A especificidade da área da matemática que exige constantes actualizações quer de estratégias quer de materiais diversificados.	P7
Relação entre a formação e contínua e a inovação pedagógica	Existência da relação entre a formação e a inovação – actualização do professor, que reverte em benefícios para os alunos.	P1, P2, D, P4, P5, P6
	Não há relação.	P3
	Não respondeu.	P7, P8

Nota: Esta grelha de análise de conteúdo contém os dados recolhidos junto de todos os professores da escola, com turma atribuída. Como optámos, posteriormente, por fazer uso apenas dos dados referentes às duas professoras directamente envolvidas neste estudo (P1, P2), e da Directora (D), decidimos destacar “a negrito” os dados referentes a estas, para facilitar a sua leitura.

3 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
OBSERVAÇÕES

CATEGORIA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
O ENQUADRAMENTO DAS OBSERVAÇÕES	
N.º de observações	35
Período de observação	26-01-2006 a 29-06-2006.
Turma observada	2.º ano – turma B.
N.º de alunos da turma	21 alunos.
Horário das observações	13h 30m – 16h00.
A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Objectivos do professor	Objectivos específicos no âmbito das áreas trabalhadas, expressos pelos professores.
Objectivos do Currículo nacional	Diversificação de ofertas educativas.
	Diversificação de metodologias e estratégias.
	Integração das dimensões teórica e prática.
	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.
	Formação pessoal e social.
	Formação integral do aluno.
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória	Língua portuguesa.
	Matemática.
	Estudo do meio.
	Expressão musical
	Expressão dramática
Temas/conteúdos abordados	Expressão oral: desenvolvimento da linguagem; desenvolvimento das capacidades de comunicação oral.
	Expressão escrita: desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.
	Funcionamento da língua: aquisição/aplicação de conceitos e regras gramaticais (regras de funcionamento da língua).
	Números e operações: aquisição de competências matemáticas; desenvolvimento das capacidades de raciocínio e cálculo mental.
	Grandezas e medidas: noções temporais/as horas; o dinheiro.
	À Descoberta do ambiente natural: os seres vivos; aspectos físicos do meio local; formas de relevo.
	Primavera; Carnaval; Santos Populares.
	Propriedades do som: ritmo; altura; timbre e intensidade.
	Audição musical activa.
	Esquemas coreográficos.
	Educação rítmica.

	Educação auditiva: entoação de frases melódicas/canções.
	Padrões rítmicos.
	Prática instrumental: flauta/ instrumentos de pequena percussão.
	Modos rítmicos: (compasso, pulsação; divisão; ritmo)
	Dramatização: níveis e formas corporais, movimento corporal.
	Organização espacial: sentidos e direcções.
Actividades/ tarefas desenvolvidas	Actividades desenvolvidas pelo professor.
	Actividades e tarefas concretizadas pelos alunos.
	Actividades/tarefas de rotina, de recurso e outras.
	Actividades concernentes às diferentes áreas abordadas.
	Actividades específicas no âmbito dos conteúdos trabalhados.
	Resolução de problemas.
	Actividades lúdicas.
	Visitas de estudo.
	Diversidade de actividades implementadas.
	Diversificação das actividades pelas duas professoras.
Integração curricular e integração e conteúdos	Expressão musical/expressão dramática; expressão musical/expressão dramática/estudo do meio; expressão musical/expressão dramática/língua portuguesa; expressão musical/expressão dramática/matemática.
Metodologias / estratégias adoptadas	Actividades/tarefas propostas e dirigidas pelo professor.
	Observação de gravuras, imagens, cartazes, mapas, objectos e
	Partilha de sugestões, situações e experiências.
	Realização de diálogos, reflexões; conclusões.
	Utilização do quadro para registos, enunciados, resolução e correcção de exercícios.
	Utilização dos manuais e cadernos escolares.
	Resolução de exercícios de natureza diversa.
	Variação na apresentação dos diferentes exercícios.
	Execução instrumental de melodias.
	Reproduções rítmicas e melódicas individuais e colectivas.
	Trabalho individual/de grupo/colectivo.
	Entoação de canções: em grande e em pequeno grupo
	Criação de coreografias, padrões rítmicos e melódicos
	Entoação de canções com e sem gestos
	Diversidade de actividades e exercícios.
	Diversidade de técnicas e materiais.
Diversidade de metodologias/estratégias.	
Materiais utilizados	Quadro e giz.
	Material escolar de uso corrente.
	Manuais e cadernos escolares.
	Materiais suporte para motivação dos alunos.
	Materiais suporte para as explicações do professor.

	<p>Materiais necessários para a realização das actividades.</p> <p>Materiais manipuláveis para a concretização de exercícios.</p> <p>Materiais específicos de cada área.</p> <p>Adequação dos materiais às actividades/tarefas desenvolvidas e aos alunos.</p> <p>Diversidade de materiais utilizados.</p> <p>Diversificação dos materiais pelas duas professoras.</p> <p>“Valorização” das TIC – aparelhagem sonora; CD’s música variada; suportes instrumentais.</p>
Agentes/ intervenientes nos processos	<p>Professor.</p> <p>Alunos.</p>
Orientações curriculares	<p>Definição do trabalho em função do currículo nacional.</p> <p>Integração de componentes locais/regionais do currículo.</p> <p>Articulação de conteúdos.</p> <p>Interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos.</p> <p>Desenvolvimento de um trabalho adequado às características dos</p>
Intervenção pedagógica	<p>Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.</p> <p>Integração das dimensões teórica e prática.</p> <p>Integração/contextualização dos saberes.</p> <p>Atendimento às especificidades e necessidades educativas dos</p> <p>Adequação de actividades, metodologias, estratégias e materiais aos alunos.</p>
Ensino e aprendizagem	<p>Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Ofertas educativas diversificadas.</p> <p>Diversificação de actividades, metodologias, estratégias e materiais.</p>
OS DESEMPENHOS DA TURMA	
Cumprimento das tarefas	<p>Cumprimento de todas as tarefas por todos os alunos.</p> <p>Cumprimento integral das tarefas pela quase totalidade dos alunos.</p>
Respeito pelas regras	<p>Cumprimento das regras da escola/turma pela maioria dos alunos.</p> <p>Algumas transgressões decorrentes da natureza de certas actividades.</p> <p>Algumas transgressões consequentes da não interiorização das regras estabelecidas.</p>
Motivação e interesse	<p>Manifestação de motivação pela maioria dos alunos, relativamente às propostas apresentadas.</p> <p>Participação interessada da maior parte dos alunos.</p> <p>Motivação e interesse dos alunos na maioria das actividades.</p>
A DINÂMICA DA ACÇÃO/TURMA	
Acção implementada / situações	<p>Actividades e tarefas no âmbito dos temas/conteúdos abordados.</p> <p>Diversificação das actividades/tarefas desenvolvidas.</p> <p>Diversificação das metodologias/estratégias implementadas.</p> <p>Variação de recursos utilizados.</p>

	Variação das abordagens pelo professor.
	Existência de dinâmica da acção/turma.
Lugar da acção	Predominância do espaço sala de aula. Pouca dinâmica da acção/turma resultante da não diversificação do lugar da acção.
Disposição dos alunos	Mesas rectangulares dispostas em U, tendo no interior alunos dispostos quatro a quatro, virados para o quadro. Maior/menor dinâmica da acção/turma em função da mudança na organização do espaço, prejudicando a concretização de algumas actividades de movimento e drama.
Procedimentos dos alunos	Participação de todos os alunos em todas as actividades. Participação espontânea por parte da maioria. Participação por solicitação da professora. Participação activa da maioria dos alunos.
AS INTERACÇÕES ENTRE OS DIVERSOS INTERVENIENTES	
Interacções professor – aluno	Interacção constante entre os professores e os alunos.
	Interacção do professor com a maioria dos alunos.
	Interacção do professor centrada em alguns alunos.
	Interacções intrínsecas à dinâmica da acção do professor.
	Interacções a partir do professor/por solicitação do aluno.
	Relação de proximidade/afectividade dos professores com os alunos.
Interacções aluno – professor	Interacção da maioria dos alunos com o professor.
	Interacções resultantes da dinâmica da acção/turma.
	Interacções espontâneas/por solicitação do professor.
	Alternância entre momentos de silêncio e de interacção, pela natureza das actividades/circunstâncias.
	Relação de abertura e confiança da maioria dos alunos com o professor.
Interacções aluno – aluno	Interacções entre a maioria dos alunos.
	Interacções provenientes da dinâmica do trabalho desenvolvido.
	Interacções consequentes dos assuntos/situações desenroladas.
	Interacções paralelas aos assuntos/situações.
	Relações de ajuda e cooperação entre os alunos.
Interacções/colaboração professor – professor	Interacções provenientes de actividades. Colaboração constante.
OS COMPORTAMENTOS	
Comportamentos do professor	Manifestação de bom relacionamento com os alunos.
Comportamentos dos alunos	Respeito pelo professor.
	Respeito pelos colegas.
	Cumprimento das regras pela maioria.
	Bom relacionamento/comportamento.

ANEXO III