

O professor do 1º ciclo do Ensino Básico e o professor de apoio de Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso¹

The general classroom teacher and the Music and Drama specialist: relationships and mutual representations in a specific context. A case study

RUI MANOEL FERREIRA Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) ▶ ferreira@ese.ip.pt

RUI MANOEL BESSA Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) ▶ rube@ese.ip.pt

resumo

O presente artigo emana de uma investigação baseada num estudo de caso sobre o ensino das expressões musical e dramática no 1º ciclo do Ensino Básico, sob a responsabilidade e coordenação do Gabinete Coordenador da Educação Artística (GCEA), nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Pretende-se analisar as relações entre os professores titulares de turma (generalistas) e os professores de apoio de Expressão Musical e Dramática (especialistas), quanto à existência ou não de um modelo de coadjuvação lectiva. Foram analisados os dados fornecidos por entrevistas semiestruturadas e questionários, que permitiram concluir que o modelo de coadjuvação entre os docentes, previsto nos vários documentos consultados, produzidos por aquele gabinete, não tem representação prática, alimentando ainda que de forma não intencional, a desresponsabilização do professor titular no que diz respeito às áreas artísticas.

PALABRAS CLAVE: educação musical, formação contínua, coadjuvação

abstract

This paper stems from an investigation based on a case study about the teaching of music and drama in the 1st cycle of the Portuguese basic education system, on the Madeira's Autonomous Region, through the action of the Gabinete Coordenador da Educação Artística (GCEA). The relationships established between the general classroom teacher and the music and drama teacher were analysed, concerning the possibility of a collaborative practice between the two teachers. Analysis of the questionnaires, and content analysis from the semi-structured interviews, indicate that the collaboration between the two teachers, according to the GCEA's guidelines on different documents and statements by the GCEA' coordinators, does not have a real application in the field, and objectively leads to the passivity of the classroom teacher in what concerns arts education.

KEYWORDS: music education, in service teacher education, collaborative work

1. "A Música e Expressão Dramática no 1º ciclo do Ensino Básico – O caso da Região Autónoma da Madeira" (PTDC/CED/72112/2006), parceria entre o CIPEM-ESE, Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, da ESE-IPP (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto) e o CIEE, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCE-UP (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto).

introdução

A publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo português (Portugal, 1986), embora reafirmando no artigo 8º a figura do professor único para o 1º ciclo do Ensino Básico² (EB), abre a possibilidade de este ser coadjuvado em áreas especializadas, nomeadamente no que diz respeito à expressão musical e dramática. Mais ainda, o Decreto-Lei 344, de 1990 (Portugal, 1990), que regulamenta a educação artística e a sua aplicação no Ensino Básico (EB), nomeadamente no 1º ciclo, tem sido constante motivo de discussão e investigação por parte de diversos autores (Mota, 1997, 2007; Palheiros; Encarnação, 2008; Vasconcelos, 2007). Contudo, seja pela insuficiente formação dos professores do 1º ciclo, que conduz à proclamada falta de vontade na abordagem de conteúdos musicais, seja pela opção do modelo de leccionação por professores especialistas, este é um assunto que, mercê de diferentes vontades políticas dos diferentes governos desde então, tem tido diversas leituras, não tendo sido identicamente aplicado em todas as escolas do 1º ciclo do continente.

O presente artigo reporta-se ao contexto específico do território da Região Autónoma da Madeira, arquipélago português dotado de autonomia política e administrativa, situado no oceano Atlântico a oeste da costa africana. A educação artística naquele nível de ensino configura um caso particular, o qual tem merecido o apoio da Secretaria Regional de Educação daquele território, promovendo desde 1982 a educação artística de todos os alunos do 1º ciclo do arquipélago, nomeadamente em música e em drama, e a formação dos docentes generalistas e dos docentes especialistas naquelas áreas, sob a responsabilidade do atualmente designado Gabinete de Coordenação do Ensino Artístico (GCEA).

Como resposta a reivindicações há muito sustentadas pelas associações de pais, que reclamavam para a Escola um papel mais ativo no apoio às famílias, o Ministério da Educação de Portugal estabeleceu em 2006 um modelo de prolongamento lectivo não curricular a que deu o nome de “Escola a tempo inteiro”. A partir desse momento, o ensino da música é remetido para o tempo das chamadas Atividades de Enriquecimento Curricular, o que veio trazer de novo a debate público as questões sobre o ensino artístico e o papel dos professores. Atento à situação, o Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (Cipem) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto encetou uma investigação que visou adquirir conhecimento aprofundado do projeto que decorre na RAM. A partir daquele exemplo pretendeu-se compreender, por um lado, como o ensino artístico poderia ser implementado de forma consequente em todo o território nacional e, por outro, qual o seu contributo para a formação das crianças e dos seus professores.

No presente artigo pretende-se abordar, no âmbito das conclusões globais da equipa de investigação, o papel do professor generalista e do professor especialista de música e expressão dramática naquele projeto, a relação entre ambos e as representações mútuas.

2. No sistema educativo português o(a) professor(a) do 1º ciclo do Ensino Básico (6/9 anos) é responsável pela leccionação de todas as áreas curriculares. Daí ser designado professor(a) generalista.

**professor
generalista
versus
professor
especialista**

A partir das propostas de Hargreaves (1996), que advogam a importância de desenvolver em todos os alunos, independentemente do tipo de formação (ensino genérico de música ou ensino especializado), competências de interpretação, composição e apreciação musical, a discussão tem-se centrado em torno do perfil de docente competente para tais tarefas – o professor generalista ou o professor especialista. Esse assunto tem, desde há vários anos, ocupado diversos autores tanto no Reino Unido (Lawson; Plummeridge; Swanwick, 1994; Mills, 1993; Swanwick, 1992) como nos Estados Unidos da América (Bresler, 1993a, 1993b, 1995/1996, 1996), na Austrália (Gifford, 1993) e em Portugal (Mota, 1997, 2003). Também no Brasil esse assunto tem merecido a atenção de vários investigadores, sendo de realçar os trabalhos de Figueiredo (2004, 2008), Figueiredo e Rocha (2005) e Penna (2008).

No caso específico da música, a formação musical dos jovens em Portugal faz-se, desde a década de 1990, segundo *dois modelos distintos*: 1) formação geral não especializada; 2) formação especializada vocacional. O primeiro desenvolve-se no EB, sendo a formação obrigatória nos 1º e 2º ciclos e no 3º ciclo apenas quando tal constitua oferta de escola. O segundo modelo desenvolve-se em conservatórios ou academias de música. A aprendizagem instrumental específica apenas é possível no segundo modelo, sendo que no Ensino Básico os alunos podem desenvolver algumas competências técnicas em flauta de bisel e, por vezes, em guitarra (viola) e cavaquinho. Através de contratos-programa³ celebrados entre os Ministério da Educação e academias e escolas de música, tem-se verificado uma articulação entre os dois modelos, que permite que alunos do EB obtenham formação técnica específica naqueles estabelecimentos de ensino.

**a formação de
professores
para o Ensino
Básico**

Na sequência da extinção, na década de 1980, das Escolas de Magistério Primário⁴, cuja função era formar professores para o 1º ciclo do EB e Educadores de Infância, e sua substituição pelas Escolas Superiores de Educação (ESE) integradas no novo modelo de Ensino Superior Politécnico, são criados na mesma altura os Cursos de Formação de Professores do Ensino Básico. Não obstante a existência em algumas ESE de cursos de formação de professores especialistas de música para o EB, na maioria das escolas aqueles cursos apresentavam-se em múltiplas configurações designadas por Variantes. Assim, esses cursos podiam formar docentes nas Variantes de Português e Francês, de Português e Inglês, de Matemática e Ciências da Natureza, de Educação Musical, de Educação Visual e de Educação Física. Comum a todas essas configurações era a formação como professores generalistas do 1º ciclo do EB, adquirida nos primeiros 3 anos do curso. O último ano do curso (4º ano) configurava uma especialização na(s) especialidade(s) selecionada(s). Surgiam assim no país os primeiros cursos de formação de professores de educação musical que, para além da adequada formação técnica e científica, preparavam pedagógica e cientificamente os alunos para a docência. Convém aqui lembrar que antes da criação destes cursos, os professores de educação musical do EB eram oriundos dos conservatórios e academias de música, onde não obtinham qualquer preparação pedagógica.

3. Protocolos celebrados entre instituições públicas e privadas com vista à formação e à prestação de serviços

4. As Escolas de Magistério Primário, criadas em 1931, vieram substituir as Escolas Normais Superiores (1911) e foram extintas em 1986.

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 1986) tenha consagrado a paridade das áreas artísticas com as outras áreas do saber (artigo 7º, alínea c), prevê no entanto que o docente do 1º ciclo possa ser coadjuvado por professores especialistas (artigo 8º, nº 1, alínea a), reconhecendo assim implicitamente a dificuldade daquele em ser eficaz em todas as áreas e abrindo a possibilidade da presença na sala de aula de professores especializados nas áreas artísticas, nas línguas estrangeiras e no desporto. O Decreto-Lei 344/90 (Portugal, 1990, p. 4524) reforça essa possibilidade no nº 2 do artigo 10º ao referir que “no 1º ciclo do ensino básico, a educação artística genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular”. O nº 3 do mesmo artigo acrescenta porém que “o disposto no número anterior não prejudica a existência de componentes reforçadas de educação artística a ministrar por docentes especializados [...]” (Portugal, 1990, p. 4524).

Já desde a década de 1990 a música foi uma das primeiras áreas a contar com a presença de docentes especialistas, não de forma generalizada em todas as escolas do continente, mas em casos pontuais, apoiados pelas associações de pais e encarregados de educação e/ou autarquias (como também previsto no mesmo decreto). Com a publicação em 2006 do Despacho 12591 (Portugal, 2006), o Ministério da Educação cria o programa de Atividades de Enriquecimento Curricular, extensivo a todo o território nacional, passando a música a ser leccionada por docentes especialistas, em horário pós-letivo. Contudo, em face da grande necessidade de docentes, muitos dos contratados não possuíam formação superior nem suficiente preparação pedagógica (Apem, 2007, 2008, 2009).

metodologia

Ao estudar o caso da educação artística na RAM e a ação do GCEA pretendeu-se compreender como se articula o professor de apoio (sob a orientação daquele gabinete) com o professor titular de turma (professor generalista). Mais ainda, procurou-se entender qual o papel reservado ao professor titular, quer historicamente ao longo dos 30 anos de intervenção do GCEA, quer atualmente.

Tratando-se de um estudo de caso, a investigação combinou metodologias qualitativas e quantitativas. A recolha de dados baseou-se em observações em sala de aula, análise documental, entrevistas semiestruturadas aos coordenadores do GCEA e professores de apoio, questionários aos professores titulares, aos professores de apoio e pais e encarregados de educação e ainda *focus group* com crianças do 1º ciclo. Para a elaboração deste artigo, recorreu-se à informação fornecida pelas respostas aos questionários feitos aos professores titulares e aos professores de apoio e pela interpretação das narrativas recolhidas através das entrevistas semiestruturadas. Todos os dados foram recolhidos entre novembro de 2007 e setembro de 2009.

o caso da Madeira

A génese deste projeto remonta a 1980, tendo como mentor o Professor Carlos Gonçalves⁵, à altura professor do Conservatório da Madeira, que se mantém como seu diretor desde então. Inquirido sobre a filosofia subjacente ao projeto refere⁶:

5. O Professor Carlos Gonçalves é a face visível do projeto desde a sua criação, estando bem identificado no sítio <http://www.madeira-edu.pt/gcea/tabid/2039/language/pt-PT/Default.aspx>. Para todos os outros intervenientes neste estudo optamos por manter o anonimato, daí que os nomes sejam fictícios.

6. Todas as falas são genuínas, resultando de transcrição verbatim e não foram feitas correções de estilo. Daí ser designado professor(a) generalista.

A filosofia do projeto está desde o início baseada naquela nossa vontade de levar às crianças, desde a mais tenra idade, se possível, desde o pré-escolar, portanto, os 3 anos, o contacto com as artes. Logicamente, com a música e expressão dramática como prioritárias.

Para concretizar essa filosofia inspirou-se nas suas grandes referências pedagógicas, não se ficando só por elas mas tentando adaptá-las àquilo que considerava serem as realidades locais:

A nível de referências que eu possa ter a nível da metodologia e da pedagogia musical foi o Pierre Van Hawe⁷ [...]. De qualquer forma, eu nunca adaptei diretamente aquela que é a metodologia de Pierre Van Hawe, pura e crua na Madeira. [...] porque entendi que as metodologias devem-se adaptar aos contextos e, portanto, a flauta e o orff⁸ foi uma introdução externa à nossa realidade. E a nossa preocupação foi incluir a nossa música tradicional, e os nossos instrumentos tradicionais. [...] Logicamente que a parte da leitura e da escrita musical [tem] muito a ver com o método de Kodaly [...]. A parte vocal que é muito mais Kodaly.

O projeto começa de uma forma experimental em duas escolas do Funchal:

Isto começa como um projeto-piloto em duas escolas, com formação permanente e contínua ao longo de todo o ano, a um conjunto de professores de 1º ciclo. [...], uma delas, que é a escola de Santo Amaro, que fica mesmo num bairro que tinha sido construído nessa altura, e no centro do bairro tinha uma escola [...] A outra escola era em São Roque, que não era uma escola problemática.

A ideia inicial era a de que os professores titulares fossem os docentes responsáveis pela leccionação das áreas de Música e Drama:

Porque a minha ideia inicial era eu formar os professores do ensino primário para serem eles a dar, esta é que era a ideia inicial. [...] Que a minha ideia inicial, em 1980, era a chamada formação em cadeia. Era, eu preparava os professores do 1º ciclo e eles próprios trabalhavam com as suas crianças. E coloquei lá dois meus alunos do conservatório, finalistas, coloquei os dois em duas escolas, para testar, aquilo no fundo que eu já fazia com os meus alunos no conservatório, mas numa realidade completamente diferente.

Com a experiência positiva nessas duas escolas, Carlos Gonçalves idealiza o gabinete e contacta L.⁹ para com ele trabalhar, ficando à sua responsabilidade a área da Expressão Dramática. Como refere a própria:

Portanto, tem uma génese antes, mas o gabinete propriamente dito de expressão musical e dramática nasce de facto deste nosso conjunto e de querermos fazer um trabalho, de facto, interligado [Música e Drama].

7. Pierre Van Hauwe (1920-2009), maestro, compositor e pedagogo holandês, discípulo e amigo de Carl Orff e Gunild Keetman. A sua influência em Portugal continental e na Madeira remonta à década de 1970, altura em que começou a leccionar em Portugal cursos de didática musical.

8. O termo "orff" refere-se ao conjunto de instrumentos para sala de aula, criado por Carl Orff, na década de 1930, para a iniciação musical de crianças.

9. Professora de expressão dramática e Coordenadora Sectorial do Gabinete.

Numa primeira fase foram destacados nove professores para apoio ao projeto e para colaborar na formação dos professores titulares, que, percorrendo toda a ilha, tinham a seu cargo essa formação.

Começou apenas com nove professores destacados e que depois foi crescendo, crescendo e hoje tem esta dimensão enorme. Cada um desses nove professores eram responsáveis por um grupo de escolas. E percorriam a ilha. Portanto, coitadinhos de saco às costas... Eles próprios davam as aulas. [...] E isto, repare, foi a solução que nós encontramos porque o nosso objectivo principal e primordial, porque paralelamente a este trabalho estávamos a fazer formação de professores, e a nossa ideia inicial era passar este trabalho para o professor da classe.

Essa experiência, como refere L., foi muito gratificante, inspiradora e dinamizou um número significativo e inesperado de professores titulares:

Não havia resistência nenhuma, nós tivemos duzentos e tal professores em formação. Foram anos fantásticos em que as pessoas vinham à 2^a, à 4^a e ao sábado à nossa formação, das seis às oito da noite e aos sábados toda a manhã. Isso teve de facto uma génese, um impacto e um volume e uma adesão fantástica! E a nossa ideia era realmente formar os professores e aos poucos ir passando para o professor da classe. Nomeadamente esses nove que estavam destacados e o professor da classe, em princípio, era obrigado a estar na sala e nós pretendíamos fazer o que conseguíssemos de interligação [...] De modo a que o professor da classe fosse ficando também formado com aquele colega que tinha ali ao lado, não é? Que diabo, se os alunos aprendiam, ele também tinha obrigação de aprender! E esse era o nosso objectivo inicial.

No entanto a ideia original de serem os professores titulares a leccionarem música e drama rapidamente foi colocada de parte, como refere Carlos Gonçalves:

Conforme o tempo foi passando, chegamos à conclusão que era impraticável, porque eles não tinham condições, a maior parte destes professores não tinham o talento necessário, para poderem aprender a música, o suficiente, para poderem transmitir aos alunos.

Sobre este assunto, L. refere:

Só que passado, não sei, dois anos, se tanto, da experiência fizemos uma reunião com todos os professores precisamente que era para ir passando a pasta e o que é que eles disseram todos: "Não, não, não! Não pensem nisso para já eu não me sinto suficientemente preparado", "o professor da classe, o professor da música [como eles chamavam] faz isso muito melhor" [...] E nós tentamos fazer com que esse professor destacado trabalhasse muito em colaboração com o professor da classe. Portanto, dando continuidade ao trabalho.

Partindo desta realidade, o projeto sofreu uma inflexão que levou à criação do professor de apoio (professor de Expressão Musical e Dramática).

A ideia de ser o professor generalista a fazer, que era a minha ideia inicial, estava posta de parte. [...] Então nós fomos virando para, digamos, aquilo que era a linha alternativa, que era o plano B "Então vamos pôr professores a apoiá-los." (C. G.)

Esclarece no entanto que a formação de professores do 1^o ciclo nunca deixou de ser uma prioridade para o gabinete:

Mas eu não desisti! Porque eu continuei a fazer formação aos professores do 1º ciclo, durante mais de 10 anos, todo o ano lectivo. E houve uma altura que chegámos a ter tantas turmas, tantas turmas, que eu tive que ir buscar outros colegas do Conservatório para me ajudarem. Porque chegamos a ter 400 professores inscritos! Professores desde os 20 e tal anos até aos 50 e tal.

A importância da ligação entre o professor titular da turma e o professor de apoio, sempre foi uma questão bastante debatida ao longo da existência do GCEA e das Atividades Artísticas nas Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico na RAM. Na análise das atas de reuniões do GCEA, que nos foi dado consultar, apesar de na maioria delas só aparecerem os tópicos da discussão, algumas referem a importância de uma boa articulação entre esses dois professores. Nesses documentos essa ligação é referida como devendo ser muito próxima, no sentido de beneficiar não só os alunos e a própria formação dos professores titulares, como também para contribuir para a implementação, de uma forma consolidada, de todo o projeto e demais atividades e iniciativas do GCEA.

Essa preocupação está patente na Ata nº 2 da Reunião de Avaliação de Trabalhos de Monitores, de 23 de março de 1985. No ponto em que se discutia a avaliação do 2º período referem “sensibilizar os Prof. [titulares] aos poucos. Onde há envolvimento destes o rendimento é melhor.” Já na Ata nº 6, relativa à reunião dos Professores da Zona Oeste, realizada a 21 de dezembro do 1983, no Ponto 3 – Adesão dos Professores – os presentes referiam que “a maior parte adere às aulas – uns colaboram e outros não”. Ainda sobre esse assunto, podemos encontrar na Ata nº 4 da Reunião de Avaliação de Trabalho de Monitores, de 18 de dezembro de 1985, um registo que nos dá conta da sensação de que a “receptividade por parte dos Prof. [titulares] está a melhorar”.

Mas as preocupações, como se viu, não se prendiam só com a parte curricular. O GCEA sentia a necessidade de maior envolvimento dos professores titulares para que as outras atividades do gabinete pudessem ter sucesso, como por exemplo a divulgação e venda do jornal *TITITÁ*, mas sobretudo nas atividades extracurriculares, hoje designadas por Modalidades. Tal está patente na Ata nº 11, da reunião dos Professores da Zona Oeste, de 18 de dezembro de 1992, que refere como um dos fatores principais para a falta de adesão e interesse das crianças em relação às atividades extracurriculares (Modalidades), a “falta de orientação pelos professores da sala”.

Pela leitura desses documentos históricos, percebe-se ainda que no GCEA houve momentos em que sentiram que nem tudo estava a ser feito para que a relação, a proximidade e o trabalho realizado em comum com os professores titulares se concretizasse, em prol de uma melhoria do ensino e de uma melhor articulação entre estes e os professores de apoio. Essa situação está claramente vertida na Ata nº 8, da reunião Professores da Zona Oeste, de 19 de dezembro de 1991: “foi referido que o Gabinete tem o seu grau de culpabilidade [participação dos professores nas atividades musicais] pelo facto de não haver tempo para preparar aulas de acordo com as necessidades do programa das diversas áreas de estudo”. Ainda nessa ata se chama a atenção para um aspecto de grande importância, nomeadamente o facto de à data o estatuto do professor titular nas aulas de música ser voluntário, situação essa fortemente contestada. O documento em causa só menciona esta contestação, não mostrando, infelizmente, as razões da mesma bem como os argumentos que foram aduzidos.

o professor titular e o professor apoio – cooperação ou coabitação?

Certo é que, atualmente, essa situação está ultrapassada e quando se acede ao *Documento orientador: actividades artísticas nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar com a coordenação e supervisão do GCEA através da Divisão de Apoio à Educação Artística – DAEA: ano lectivo 2010/2011* (Portugal, 2009), no ponto 2.4, “Orientações Gerais”, não restam dúvidas sobre o papel do professor titular na sua relação com o professor de apoio de música e drama, nas aulas curriculares. Relevando a importância dessa determinação, o enunciado desse ponto encontra-se, naquele documento, a negrito e a sublinhado:

j) O professor titular deve estar presente nas aulas curriculares durante a aula de expressão musical e dramática, participando e colaborando com o professor de apoio, podendo este último se recusar em leccionar a aula, caso o professor titular não esteja presente. (Portugal, 2009, p. 8)

Pode-se assim ver a importância que o GCEA atribui à colaboração entre os dois docentes. Mas não é só nesse ponto que essa preocupação está patente. A alínea c do ponto 2.2, “O Professor de Apoio às áreas artísticas no Pré-escolar e 1º CEB – PAAA”, mostra a preocupação não só no momento da leccionação mas também na preparação e organização quer a longo prazo, para o ano escolar, quer a médio prazo, mês a mês:

c) Reúne-se no mês de Setembro com os professores titulares de forma a articular os seus planos de intervenção. Esta reunião devesse realizar-se, também, ao longo do ano lectivo, durante a última semana de cada mês. (Portugal, 2009, p. 5)

Ainda acerca do papel do professor de apoio de Expressão Musical e Dramática, não se pode deixar de salientar a importância que lhe é atribuída em toda a vida das instituições em que leccionam. Tal está patente na alínea b do mesmo ponto 2.2:

b) Integra o conselho escolar, como qualquer outro docente da escola, participando activamente nas suas reuniões (incluindo a eleição do director) e no projecto educativo da mesma [...]. (Portugal, 2009, p. 5)

Apesar de todas essas intenções por parte da Coordenação das Atividades Artísticas nas Escolas, tenta-se perceber o que é que os actores, que no terreno e no dia a dia partilham as salas de aula, as turmas e, em última análise, o projeto de turma e de escola, sentem e como convivem com essa situação de partilha e “cumplicidade”.

Para uma melhor compreensão da realidade, além de observações diretas em várias salas de aula de várias escolas por toda a ilha, realizaram-se questionários aos professores de apoio e aos professores titulares e entrevistas aos professores de apoio.

Os meus, os teus, os nossos – responsabilidade partilhada

Pela análise das entrevistas ressalta desde logo a designação “professor de apoio” atribuída ao professor especialista. Tentamos perceber a razão dessa designação, em detrimento da de “professor especialista”. A esse propósito, Carlos Gonçalves esclarece:

Não é por acaso que lhe chamei *professor de apoio*, para que eles [professores titulares] nunca se sentissem desresponsabilizados por aquelas áreas no currículo, porque a expressão musical e a expressão dramática é parte integrante do currículo.

Num outro momento refere também que:

Para mim o nosso professor é um *professor de apoio*, para que o professor generalista nunca sinta que deixou de ser tarefa sua, as áreas expressivas. Isso é tarefa deles! O que eles têm é o *apoio* de um colega, que os ajuda.

Como determinado pelo *Documento orientador* do GCEA (Portugal, 2009), a articulação entre os professores titulares e de apoio deve ser estreita, com reuniões no início e durante o ano lectivo. Mesmo a avaliação deve ser feita em conjunto pelos dois professores:

Inclusivamente, essas crianças são avaliadas em conjunto pelo professor generalista e pelo professor de apoio, ponto final. (C. G.)

Esta era já uma preocupação em 1992, como pôde ser confirmado através da leitura da Ata nº 1 das Reuniões Administrativas, de 7 de fevereiro de 1992, a qual refere:

[é importante que] o Professor/Monitor possa assistir, uma vez por mês, pelo menos, à reunião pedagógica do núcleo onde trabalha, para que haja interdisciplinaridade.

Alguns dos outros entrevistados, por exemplo uma das coordenadoras do GCEA, referem as boas práticas por parte de alguns professores titulares:

Dançava e tocava [professora titular]. Exatamente. E depois o que me surpreendeu foi que na minha primeira observação os alunos não se manifestaram estupefactos perante a atitude da professora [...] isto era um procedimento normal, normalíssimo [...] Os alunos estão mais tempo com o professor titular, se calhar até acatam melhor as orientações, o respeito. Portanto, esta colaboração é fundamental, e esta presença! (M.)

Ainda relativamente a boas práticas, um dos professores de apoio, refletindo sobre a importância da motivação dos alunos, diz-nos:

Porque se nós tivermos dois professores numa sala e ambos puxarem para o mesmo lado, cada um nas suas funções [...] Naturalmente, *eu nas minhas funções e o outro* a trabalhar para a diversidade. Natural que as crianças vendo o professor do dia a dia a participar ativamente... há um maior rendimento das próprias crianças. (E.)

Recolhemos também relatos que evidenciam o conhecimento, por parte dos responsáveis do gabinete, de problemas na relação professor titular/professor de apoio:

Mas temos exemplos exatamente ao contrário em que o professor generalista pura e simplesmente não faz mais nada, desresponsabiliza-se [...]. E começamos a partir para aquela que é a ideia da monodocência partilhada. Que infelizmente passados estes anos todos a gente chega à conclusão que apenas uma minoria dos casos é que existe realmente uma monodocência partilhada, que é o professor de apoio com o professor titular, preparam-se e em conjunto dão a aula. E mais do que tudo, quando acaba aquela aula semanal, de expressão musical e dramática que é orientada pelo professor de apoio, que o professor generalista continue ao longo da semana, articulando com todas as áreas do saber, do 1º ciclo, que essa sempre foi a nossa ideia inicial. [...] Agora, até ao ponto de ele estar a participar, eu não posso obrigá-lo, e muitos ficam lá a corrigir trabalhos, muitos ficam lá a ouvir. (C. G.)

Por seu lado, M. diz:

Temos aquele tipo de professor, que se pudesse ia embora, não estava ali, porque acha que já está ali alguém. Temos aquele tipo de professor que está no fundo da sala e está a corrigir os seus trabalhos. Portanto, temos de tudo um pouco.

Essa falta de partilha de momentos de preparação de aulas em conjunto, de articulação e continuidade de trabalho, esse alheamento do professor titular pode conduzir ao desinteresse dos alunos, como sugere E.:

Se o professor [titular] não der importância, algumas crianças, aquelas crianças que não gostam de expressão musical e dramática – também as há! –, naturalmente desinteressam-se mais. [...] Deveria ser com maior frequência [momentos de preparação de aulas e trabalho em conjunto], mas é muito difícil, com a incompatibilidade de horários.

Outros docentes vão mais além apontando algumas razões para essa distanciação entre os professores titulares e os de apoio:

[Professores titulares] que têm muita dificuldade em ter elasticidade para ir agarrar, por exemplo, numa aula de expressão musical e dramática e trazer aquilo para o português e para a matemática e isso tudo. Que era o ideal! Era o ideal, sem dúvida [...]. (H.)

Se a colaboração entre os dois professores é na maioria das vezes passiva, isto é, o titular limita-se a estar na sala sem que haja qualquer tipo de cooperação, a responsabilidade pode ser também do professor de apoio. Este vê com frequência no titular alguém sem formação e sem conhecimentos musicais, ou, pura e simplesmente, não atribui qualquer relevância a essa colaboração e cooperação.

[...] há esta perspectiva, que é: eu vou ali dar a minha aula, portanto, se o professor se envolve, envolve-se; se não se envolve, não se envolve. Porque não é responsabilidade minha, depois há aquela atitude de que, eu acho que, para os miúdos era mais importante que o próprio professor se envolvesse. Até para cumprir um bocado aquilo que era o vosso objectivo, que era que, no futuro, os professores titulares possam dar também as áreas curriculares. E depois há aquela atitude que é: quanto menos ele se envolver melhor, senão ainda vem estragar aqui o meu... (M.)

Poucas, poucas vezes mesmo. Aliás a festa de música é só feita por nós, porque os outros podem apoiar numa coisa ou noutra, mas nós é que temos que fazer tudo [...]. Porque também, muitos professores do 1º ciclo não têm formação na área de música, muitos não se sentem à vontade. Eles também às vezes mais vale não fazer nada. (T.)

Por fim, Carlos Gonçalves oferece um registo de esperança de mudança:

Eu penso que aos poucos, principalmente estes mais novos, já vão trabalhando um pouco mais, já vão colaborando um pouco mais.

sobre as aulas observadas

As 37 observações de aulas que foram realizadas durante as visitas às escolas do 1º ciclo na RAM corroboram uma boa parte dos resultados obtidos através dos questionários e da análise das entrevistas.

Se a presença dos professores titulares na sala de aula, durante as aulas leccionadas pelos professores de apoio, é uma realidade, certo é que na maioria das situações observadas estes remeteram-se a uma postura passiva, quase exclusivamente limitada ao controle do comportamento das crianças.

Num dos raros exemplos de verdadeira colaboração/coadjuvação que nos foi dado observar, verificamos uma articulação de temas e trabalhos entre a Expressão Musical e Dramática e as outras áreas do saber. A professora titular estabeleceu pontes dos temas/conteúdos que estavam a ser abordados nessa disciplina para outros já abordados ou em curso noutras áreas (ex. o

ciclo da água, tema da canção a trabalhar). Comparativamente com outras aulas observadas, esse cruzamento de saberes pareceu ir de encontro à curiosidade das crianças, permitindo dar respostas de forma transversal às questões por elas colocadas e mostrando o seu maior e mais claro envolvimento.

O método de recolha de dados passou pela entrega de questionários aos professores de apoio e aos professores titulares, contendo perguntas abertas e fechadas.

Os questionários forneceram grande quantidade de informações sobre as questões da coadjuvação e do relacionamento entre aqueles dois tipos de docentes. Começar-se-á por fazer uma leitura dos questionários aos professores de apoio, seguida do dos professores titulares.

Dos questionários distribuídos (75) obteve-se um número significativo de respostas (71).

Relativamente à questão sobre a prática de trabalho em coadjuvação com o professor titular, 10 (14%) responderam *sim*, 13 (18%) *não* e a esmagadora maioria (68%), às vezes.

São os professores de apoio há menos tempo ao serviço do GCEA que referem sentir pouca ou nenhuma colaboração dos professores titulares, como se pode ver no gráfico 1.

análise dos questionários

professor de apoio

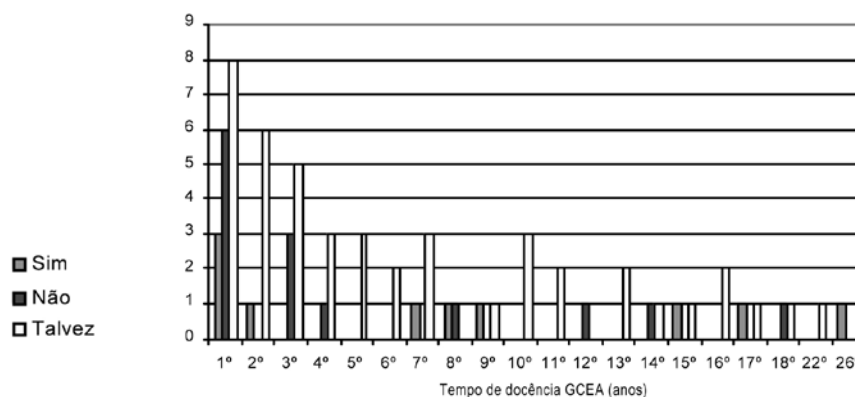


GRÁFICO 1

Incidência de coadjuvação de acordo com tempo serviço no GCEA

Um outro aspecto importante que se pode extrair das respostas aos questionários aos professores de apoio é a elevada procura de formação contínua. As áreas de formação mais procuradas e também mais frequentadas são as de expressão dramática, o canto coral, os cordofones madeirenses, a dança e o instrumental Orff (cf. Quadro 1). É de realçar que o GCEA fornece esse tipo de formações, praticamente com carácter obrigatório. Tal obrigatoriedade advém da filosofia do diretor do projeto, Carlos Gonçalves, que advoga: "Se não sabe, aprende. Vai fazer formação."

Áreas formação procuradas	Frequência professores
Canto coral	23
Dança	20
Expressão dramática	36
Teatro	4
Coral instrumental	3
Novas tecnologias	8
Expressão musical	11
Grupo instrumental	7
Pré-escolar	8
Instrumental Orff	16
Cordofones	22
Direção coral	1
Técnica vocal	2
Didática musical	1
Flauta bisel	2
Pedagogia	2
Fantoches	1
Expressão plástica	1
Formação bebês	1
Prod./escrita musical	1
Musicalização do nosso coração	1
Modalidades artísticas	3
Todas	1

QUADRO 1

Áreas de formação mais procuradas pelos professores de apoio.

professor titulares

Do total de 132 questionários enviados para os professores titulares obteve-se um retorno de 107.

Mais de 60% desses professores afirmaram não ter qualquer preparação em termos de música, para além da adquirida na sua formação inicial que consideram insuficiente. Aqueles que referiram possuir competências a este nível (ca. 33%) adquiriram-nas através da frequência de ações de formação contínua proporcionadas pelo GCEA, que se posiciona como a instituição formadora de maior relevo para os professores do 1.º ciclo na RAM. Quanto à possibilidade de assumirem responsabilidade pelas aulas de música, 64,5% consideraram ter falta de confiança e de preparação para o fazer.

Ao nível das práticas, a grande maioria (mais de 90%) dos professores titulares de turma nunca participou em atividades formais de música ou drama. Quase todos (92,5%) afirmam permanecer na sala de aula durante as atividades curriculares de música, no entanto apenas 9,3% reconhecem participar ativamente nas mesmas.

Nesses questionários, e para os propósitos deste artigo, importavam particularmente as respostas às seguintes perguntas:

- A. "Frequentou alguma formação complementar à sua formação inicial, em expressão musical?"
- B. "Costuma preparar as aulas, em conjunto com o professor de expressão musical?"
- C. "Assiste às aulas de expressão musical?"
- D. "Colabora ativamente nas aulas de expressão musical?"
- E. "Durante a semana aborda os conteúdos trabalhados nas aulas de expressão musical?"
- F. "Sente-se preparado(a) para leccionar aulas de expressão musical?"
- G. "Procura formação nestas áreas?"

Análise da questão A.

Frequentou alguma formação complementar à sua formação inicial, em expressão musical?

No que diz respeito a formação complementar na área da música, 34 (31,8%) professores responderam já terem frequentado algum tipo de formação nessa área, enquanto que a maioria, 72 (67,3%), afirmou nunca ter frequentado formação em expressão musical.

Da análise das respostas afirmativas, verifica-se que o GCEA é o principal formador, registando-se um total de 21 professores que já frequentaram formação em expressão musical (Quadro 2).

QUADRO 2
Formação em expressão musical

Entidade formadora em Expressão Musical	Frequência
GCEA	21
ESEs	2
Universidade da Madeira	1
Escola de Jazz do Porto	1
Conservatório de Música da Madeira	7
Magistério Primário	1
Total	33

Análise da questão B. Costuma preparar as aulas, em conjunto com o professor de expressão musical?

Tendo em conta que 42,1% dos inquiridos afirmam não colaborar com o professor de apoio na preparação das aulas de expressão musical e que 48,6% afirmam só o fazer pontualmente, os resultados demonstram uma cooperação fraca, quedando-se pelos 9,3%, 10 professores, que assumem preparar aulas com regularidade conjuntamente com o professor de apoio (Quadro 3).

	Frequência	Porcentagem
Sim	10	9,3%
Não	45	42,1%
Às vezes	52	48,6%
Total	107	100%

QUADRO 3

Coadjuvação entre o professor titular e o professor de apoio

Análise das questões C e D. Assiste às aulas de expressão musical? Colabora ativamente nas aulas de expressão musical?

Em face da obrigatoriedade de assistência às aulas por parte dos professores titulares o resultado dos professores que estão presentes durante as aulas (Quadro 4) é o expectável. Verifica-se que quase todos os professores assistem a essas aulas – 92,5%, não se registando nenhuma resposta negativa e apenas 7,5% dos professores declaram ter assistido às vezes.

	Frequência	Porcentagem
Sim	99	92,5%
Não	0	0,0%
Às vezes	8	7,5%
Total	107	100%

QUADRO 4

Assistir às aulas de expressão musical e dramática.

No que concerne à questão D, participação ativa nas aulas, e se bem que inequivocamente os professores estejam presentes nas aulas de Expressões Musical e Dramática, só 37,4% participam ativamente no desenrolar da mesma, ficando-se pelos 5,6% os que não participam e 57% os que participam às vezes, como se pode verificar no Quadro 5.

	Frequência	Porcentagem
Sim	40	37,4%
Não	6	5,6%
Às vezes	61	57,0%
Total	107	100%

QUADRO 5

Participação nas aulas de expressão musical.

Análise da questão E. Durante a semana aborda os conteúdos trabalhados nas aulas de expressão musical?

Outra das premissas do projeto do GCEA é a continuidade dos conteúdos abordados nas aulas de expressão musical por parte do professor titular. De facto, constata-se que a maior parte

dos professores – 61,7%, afirma praticar essa continuidade (Quadro 6), enquanto 30,8% refere não o fazer. Curiosamente, e tal como ficou expresso no quadro anterior, 57% só colaboram às vezes nas aulas e 5,6% nunca participam.

	Frequência	Percentagem
Sim	66	61,7%
Não	33	30,8%
Total	99	92,5%
Não respondeu	8	7,5%
Total	107	100%

QUADRO 6

Continuidade dos conteúdos de expressão musical.

Análise da questão F. Sente-se preparado(a) para leccionar aulas de expressão musical e dramática?

Essa questão foi respondida pela totalidade dos inquiridos: 64,5% (69) dos professores responderam não se sentirem preparados para leccionar esse tipo de aulas, em face dos 35,5% (38) que responderam afirmativamente.

No Quadro 7 estão referidas as razões apontadas pela maioria dos professores titulares de turma para justificarem a sua falta de confiança

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Falta de formação/conhecimentos técnicos	50	46,7%	80,6%
Falta de vocação/aptidão musical	2	1,9%	83,9%
Opção pessoal	2	1,9%	87,1%
Falta de aptidão musical	8	7,5%	100%
Total	62	57,9%	
Não respondeu	45	42,1%	
Total	107	100%	

QUADRO 7

Razões para não leccionar aulas de Expressão Musical.

Análise da questão G. Procura formação nestas áreas?

De acordo com o Quadro 8 é possível inferir que a maioria dos professores titulares não busca formação nas áreas da expressão musical e dramática.

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Sim	39	36,4%	37,9%
Não	64	59,8%	100%
Total	103	96,3%	
Não respondeu	4	3,7%	
Total	107	100%	

QUADRO 8

Procura formação em expressão musical e dramática.

Os questionários recolhidos confirmaram a falta de confiança dos professores na realização de atividades musicais, bem como a sua participação apenas marginal nas atividades desenvolvidas pelos professores de apoio. Como refere Mota (2003, p. 34), “a experiência tem vindo a mostrar que, em alguns casos, essa presença [professor especialista] constitui factor de desresponsabilização do docente responsável pela classe e um contributo pobre para o currículo em geral”. Como principal razão para essa situação, invariavelmente os docentes titulares auscultados invocam a insuficiência da sua formação de base. Residualmente invocam falta de habilidade e/ou vocação ou falta de formação prática, nomeadamente falta de competências ao nível vocal e instrumental.

conclusões

Este estudo permitiu verificar que o GCEA revelou desde o início do projeto a preocupação pelo envolvimento dos professores titulares com os professores de apoio na construção de um verdadeiro modelo da coadjuvação. A própria denominação *professor de apoio*, em detrimento do termo mais usual professor especialista, atribuída aos professores do GCEA, indica essa intenção. Como ficou claro, pretende-se assim evitar a desresponsabilização dos professores titulares pelas áreas artísticas, lembrando-lhes que são eles os responsáveis pela concretização de *todas* as áreas curriculares. Esse cuidado é também evidente nos documentos e orientações emanados pela Divisão de Apoio à Educação Artística, que referem explicitamente a presença obrigatória dos professores titulares durante as aulas de Música e Drama e a colaboração com os professores de apoio. Esse aspecto, amplamente referido na literatura acima enunciada sobre a dicotomia professor generalista/professor especialista, encontra uma referência de particular interesse nas seguintes reflexões de Figueiredo (2004, p. 58), quando este procura pensar os saberes dentro de uma perspectiva não fragmentada:

O professor generalista deve receber formação para compreender processos artísticos no desenvolvimento da atividade escolar, mesmo quando existe o professor especialista para essas áreas na escola [...] Professores especialistas e generalistas poderiam ser preparados para entender a escola nas suas múltiplas perspectivas. Um profissional não substituirá o outro. É preciso que se busquem mais ações que propiciem o desenvolvimento de uma escola integrada, interdisciplinar, onde cada profissional desempenha um papel único e relevante na formação escolar.

Os nossos dados indicaram que a simples obrigatoriedade de o professor titular estar presente nas sessões dos professores de apoio não implica verdadeira coadjuvação, nem mesmo, em muitos casos, uma mera colaboração. Pelo que nos foi possível observar e inferir das entrevistas e questionários e pela leitura de registos documentais, o trabalho em conjunto entre ambos os atores do processo (titular e professor de apoio), na maioria dos casos e das ocasiões, limita-se à presença física do professor titular durante a aula de Expressão Musical e Dramática, não havendo planificação conjunta nem preparação de trabalho. A sua própria integração na aula é muito reduzida e circunscrita a casos excepcionais, que não hesitamos em considerar exemplares de boas práticas. Quando essa coadjuvação acontece, ela articula saberes de várias áreas, o professor titular participa ativamente na aula e dá continuidade ao trabalho do professor de apoio, conferindo um verdadeiro sentido à ideia de práticas colaborativas tal como são defendidas por Bresler (1995/1996).

No entanto, a nossa análise também demonstrou que as propostas acima descritas de Figueiredo (2004) encontram, aparentemente, resistência por parte dos professores titulares já que estes, ao não procurarem melhorar a sua formação específica em música e expressão dramática, “rejeitando” a oferta formativa do GCEA, condicionam na prática a sua participação em coadjuvação. Esse é um aspecto a não ser descurado pelo gabinete, procurando estratégias de incentivo à formação contínua que permitam impedir uma desresponsabilização pelas áreas artísticas, tendo em conta aquilo que é a sua própria filosofia e as determinações da lei.

Nesse sentido, espera-se que uma nova geração de professores, tanto titulares como de apoio, com maior formação e motivação para todo o processo de ensino e de aprendizagem, poderá fazer renascer a expectativa de consolidação de uma das pedras basilares do projeto de educação artística GCEA – a coadjuvação.

APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). *Programa de generalizações do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*: relatório e recomendações. Lisboa, 2007. Disponível em: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio_apem_aec_06_07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. *Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*: relatório. Lisboa, 2008. Disponível em: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio_apem_aec_07_08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. *Programa das actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico*: relatório. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio_apem_aec_08_09.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BRESLER, L. Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 115, p. 1-13, 1993a.

_____. Teacher knowledge in music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, p. 1-20, 1993b.

_____. Curricular orientations in elementary school music: roles pedagogies and values. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 127, p. 22-27, 1995/1996.

_____. Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, n. 27, p. 24-35, 1996.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, n. 11, p. 55-61, 2004.

_____. Investigating the Brazilian legislation for music education in primary school. In: INTERNATIONAL SEMINAR ON RESEARCH IN MUSIC EDUCATION, 22., 2008, Porto. *Proceedings...* Porto: Isme, 2008. p. 2004-2211.

referências

FIGUEIREDO, S. L. F.; ROCHA, T. *A música nas séries iniciais: um estudo em uma escola pública de Florianópolis*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Departamento de Música, 2005.

GIFFORD, E. The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, n. 10, p. 33-46, 1993.

HARGREAVES, D. J. The development of artistic and musical competence. In: DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. (Ed.). *Musical beginnings*. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 145-170.

LAWSON, D.; PLUMMERIDGE, C.; SWANWICK, K. Music and the national curriculum in primary schools. *British Journal of Music Education*, n. 11, p. 3-14, 1994.

MILLS, J. *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MOTA, G. *Determinants of musical development in the early years of general classroom music instruction*. 1997. Tese de doutoramento não publicada.

_____. A formação para a expressão musical na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico: contributo para um olhar crítico. *Educare Apprendere*, v. 1, p. 23-37, 2003.

_____. A música no 1º ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical-APEM*, n. 128-129, p. 16-21, 2007.

PALHEIROS, G. B.; ENCARNAÇÃO, M. Music Education as extra-curricula activity in Portuguese primary schools. In: INTERNATIONAL SEMINAR ON RESEARCH IN MUSIC EDUCATION, 22., 2008, Porto. *Proceedings...* Porto: Isme, 2008. p. 96-104.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da Abem*, n. 19, p. 57-64, 2008.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, I Série, n. 237, p. 3067-3081, 14 out. 1986. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro. *Diário da República*, Lisboa, I Série, n. 253, p. 4522-4528, 2 nov. 1990. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/1990/11/25300/45224528.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Despacho 12591/2006. *Diário da República*, Lisboa, II Série, n. 115, p. 87838787, 16 jun. 2006. Disponível em: <<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/390/desp12591-06.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. Região Autónoma da Madeira. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direcção Regional de Educação. Gabinete Coordenador de Educação Artística/DAEA. *Documento orientador: actividades artísticas nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar com a coordenação e supervisão do GCEA através da Divisão de Apoio à Educação Artística (DAEA): ano lectivo 2010/2011*. Funchal, 2009. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=jP2qrVaf4ew%3d&tabid=2038&mid=9071&language=pt-PT>>. Acesso em 15 nov. 2010.

_____. Região Autónoma da Madeira. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direcção Regional de Educação. Gabinete Coordenador de Educação Artística/DAEA. *Projecto curricular: áreas artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: curricular e enriquecimento curricular*. Funchal, 2010. Disponível em: <<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=YOiilvDvfH0%3d&tabid=2038&mid=9071&language=pt-PT>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

SWANWICK, K. Open peer commentary: musical knowledge: the saga of music in the national curriculum. *Psychology of Music*, n. 20, p. 162-179, 1992.

VASCONCELOS, A. A. A música no 1º ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical-APEM*, n. 128-129, p. 5-15, 2007.

Recebido em
30/11/2010

Aprovado em
12/02/2011