



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Cristina Pais Aguiar

**O Ensino de Canto nos ramos genérico e
vocacional no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Um estudo de caso múltiplo**

dezembro de 2014



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria Cristina Pais Aguiar

O Ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso múltiplo

Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Musical

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

DECLARAÇÃO

Maria Cristina Pais Aguiar

mcaguiar@esev.ipv.pt

Título da tese

O Ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso múltiplo

Orientadora

Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Ano de conclusão

2014

Doutoramento em Estudos da Criança

Especialidade de Educação Musical

É autorizada a reprodução parcial desta tese, apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 17 de dezembro de 2014

(Maria Cristina Pais Aguiar)

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 17 de dezembro de 2014

(Maria Cristina Pais Aguiar)

DEDICATÓRIA

Ao Tó, à Raquel, à Gabriela e à Matilde

À minha família

... pelo tempo e carinho que não lhes pude dedicar

AGRADECIMENTOS

Há momentos em que faltam as palavras. Serei breve.

Sem o incentivo, dedicação e competência inequívoca da professora doutora Maria Helena Vieira este trabalho não seria possível. Nada que possa dizer poderá significar o apreço que lhe tenho e o agradecimento que lhe devo.

Lembro todos os meus entrevistados, assim como os docentes e crianças que me acolheram na sua sala de aula. Se a investigação se concretizou, a eles o devo.

Recordo todos os amigos que, cada um a seu jeito, me fizeram chegar mensagens de estímulo, fazendo-me acreditar que este projeto, um dia, seria real.

A ti, mãe, e a toda a família, a quem dedico este trabalho, não sei como poderei agradecer. Em cada página escrita está um pedacinho de vós.

Destaco as minhas princesas, Raquel, Gabriela e Matilde. Como cresceram neste período de tempo! Acham mesmo que poderia ter feito este estudo sem os vossos mimos e a vossa compreensão?! Obrigada, corações lindos da mãe!

Não esqueço alguém que sempre acreditou, até mais do que eu. Sem o teu apoio incondicional, sabes bem que não estaria aqui. Obrigada, Tó.

Termino agradecendo Àquele a quem devo aquilo que sou.

RESUMO

Em Portugal o Ensino Básico de música está ramificado logo a partir do 1º Ciclo nas vertentes genérica (nas escolas de ensino dito “regular”) e especializada (nas escolas de ensino “especializado”). Estas vertentes não se encontram organizadas segundo um modelo lógico, coeso ou suficientemente articulado. São também escassas na literatura as referências às práticas pedagógicas concretas do ensino da música em contexto de sala de aula, particularmente no que se refere ao objeto deste estudo: o ensino de canto na educação infantil. Numa cuidada revisão de literatura sobre esta temática sobressaíram algumas questões fulcrais para a investigação deste problema curricular: *de que forma se ensina as crianças a cantar? Será que se ensina a cantar ou simplesmente se ensinam canções? Haverá diferentes abordagens ao ensino de canto numa escola genérica (na área de Expressão e Educação Musical, e na área de Ensino de Música do âmbito das AEC) ou numa escola especializada (na disciplina de Iniciação Musical)? E que diferença fará no ensino de canto no 1º Ciclo o professor ser especializado ou generalista? Qual o peso da formação vocal na formação destes professores e qual o impacto dessa formação nas suas práticas pedagógicas?*

Com base nestas interrogações, e selecionando *o ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico* como foco do estudo, definiram-se quatro objetivos que nortearam toda a investigação: averiguar de que modo é realizado o ensino de canto; analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas; fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado; e enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal infantil. Efetuou-se um estudo de caso múltiplo alicerçado no modelo de análise qualitativa e considerando três casos: o ensino genérico com o professor generalista (EG Pg); o ensino genérico com professor especializado em música (EG Pe); e o ensino especializado da música (EE Pe). A recolha dos dados foi realizada nos dois ramos de ensino (genérico e especializado) através de *entrevistas* a professores, alunos e diretores de escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e através de *observação direta* de aulas e de apresentações públicas de alunos, também do 1º ciclo do Ensino Básico (*observação não participante e distanciada*, respetivamente). Foram utilizadas *técnicas de análise documental* (designadamente de programas, orientações curriculares e legislação),

técnicas de seleção e codificação da informação recolhida por entrevista, e técnicas de análise de conteúdo, categorização e interpretação.

Os resultados confirmaram estudos de outros autores que indicam que a ramificação do ensino da música não faz sentido no início da Educação Básica, também no que concerne ao ensino de canto. Nos casos estudados - *Expressão e Educação Musical* (EG Pg), *Ensino de Música* (AEC EG) e *Iniciação Musical* (EE) - o canto coletivo é prática generalizada nas aulas; todavia, o ensino de canto é pobre, ou quase inexistente, devido à falta de formação dos professores acerca da fisiologia e da técnica vocal. No ensino especializado vão surgindo iniciativas, mas pontuais e fortuitas. Não obstante a voz ser mencionada nos programas estudados como um recurso a desenvolver, o trabalho vocal proposto reduz-se a cantar canções e não a desenvolver competências mais específicas de educação vocal. A investigação demonstrou ser imprescindível repensar a educação em termos holísticos, pedagógicos e não economicistas, sugerindo a implementação do regime de ensino articulado, logo ao nível do 1º ciclo, em modelo gratuito e acessível a todos, de modo a rentabilizar recursos humanos e materiais e promover a equidade de acesso à formação. O estudo revelou ainda que o ensino de música deveria ser sempre da responsabilidade de docentes especializados, ser de oferta obrigatória e incluir o ensino de canto; não obstante, os intervenientes no estudo reclamam, para já, a aplicação do regime de coadjuvação entre professor generalista e professor especializado, previsto na Lei, mas frequentemente não implementado. Finalmente é conclusão deste estudo que a melhoria do processo pedagógico de ensino da música, e concretamente da educação vocal para todas as crianças portuguesas só poderá ser alcançada mediante decisão política e governamental.

Palavras-chave: Pedagogia Vocal Infantil; Escola Pública; 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino Genérico; Ensino Vocacional

ABSTRACT

In Portugal music education is branched right from the 1st cycle of elementary school and offered in the generalist schools (also called “regular schools”) and in the specialized schools. These branches are not organized in a logical, cohesive or sufficiently articulated model. In the literature there are scarce references to specific pedagogical practices of music education in the context of the classroom, particularly in relation to the object of this study: the teaching of singing in early childhood education. A careful review of the literature on this topic highlighted some key issues to the research of this curricular problem: *how are children taught to sing? Are they taught how to sing or are they merely taught a few songs? Are there different approaches to the teaching of singing in general schools (in the ‘Expression and Music Education’ area, and in the ‘Music Teaching’ area of the scope of AEC - Curricular Enrichment Activities) or in specialized schools (in the ‘Music Initiation’ curricular subject)? What is the difference in the teaching of singing in the 1st Cycle by a generalist or a specialized teacher? In what way is vocal training considered in the education of these teachers and what is the impact of such training in their teaching?*

With these research questions in mind and having the teaching of singing in general and vocational branches of the 1st cycle of Basic Education as the focus of the study, four main objectives were defined and guided the whole process of research: to ascertain how the teaching of singing is performed; to analyze the curricular programs and to reflect on their actual implementation, describing the methodologies used in class; to survey the pedagogical practices in terms of vocal education and studied repertoire; and to present research-based conclusions that might suggest ways for possible improvements of the teaching of singing and of children vocal education. The research consisted of a multiple case study grounded in the qualitative paradigm and it involved three cases: the teaching of the generalist teacher in the general school (EG Pg); the teaching of the specialized teacher in the general school (EG Pe); and the teaching of the specialized teacher in the specialized school (EE Pe). The data collection was undertaken in both the general and specialized branches of the 1st cycle of Elementary School through interviews to the teachers, students and school principals and through direct observation of classes and public performances of students. Several research techniques were used: document analysis (applied to programs, curriculum guidelines and legislation); selection and codification of

data collected by interview; content analysis; thematic categorization; and interpretation techniques.

The results confirmed earlier findings of other authors which indicate that the ramification of music education does not make sense at the beginning of Elementary School, also with regard to the teaching of singing. In the studied cases - *Expression and Music Education* (EG Pg), *Music Teaching* (AEC EG) and *Music Initiation* (EE) - collective singing is widespread; however voice education is poor, or almost non-existent in consequence of the lack of teachers training and knowledge about the physiology and vocal techniques. In specialized schools there are some initiatives, but occasional. Although some importance is given to voice in the curricular programs studied, the actual vocal work in class is limited to singing songs, and specific vocal skills and competences are not developed. This research project has shown that it is essential to rethink education in holistic, pedagogical and non-economical terms, and it suggests the importance of recommending the implementation of the articulated regime of student attendance [students attending both the generalist and the specialized school] right from the 1st cycle of studies, music education and vocal training to all children. The study also revealed that music education should be mandatory, always include the teaching of singing, and always be the responsibility of specialist teachers; however, those involved in the study claim, for now, the application of the system of specialized coadjutant teacher, in the context of the generalist school. This cooperative system is vident, but often not implemented. Finally another conclusion of this study is that the improvement of the educational process of music teaching, and particularly of vocal education for all Portuguese children, can only be achieved through political and governmental decision.

Keywords: Vocal pedagogy for children; Public school; 1st Cycle of Elementary School; General schools; Specialized schools

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS	xxi
ÍNDICE DE TABELAS	xxiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xxx
INTRODUÇÃO	1
1. Fundamentação e escolha do tema	1
2. Pertinência e motivações pessoais	3
3. Linhas gerais orientadoras da investigação	6
4. Tema de investigação	7
5. Objetivos.....	9
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO	13
1. Diagnóstico e definição do problema	15
1.1. A educação vocal no sistema de ensino público.....	15
1.2. O acesso à educação vocal: democracia legislada e democracia praticada	26
1.3. A ligação da educação vocal ao património musical dos povos: correntes pedagógicas musicais	33
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA MÚSICA E DO CANTO EM PORTUGAL DA INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA À ATUALIDADE	39
1. A 1ª República, o Estado Novo e o movimento do Canto Coral.....	41
1.1. Os meios de formação à distância na década de cinquenta: a Rádio Escolar e a Telescola.....	56

2.	A disciplina de Educação Musical no currículo escolar e a Experiência Pedagógica de 1971: suas implicações no ensino da música/canto	60
3.	A reforma de Veiga Simão e o novo Regime Democrático instaurado em 1974	72
4.	O Decreto-Lei nº 310/83 – o ensino artístico da música.....	81
5.	A Lei de Bases do Sistema Educativo e as suas implicações nas políticas de ensino da música.....	90
6.	A Educação Artística à luz do Despacho nº 139/ME/90 e do Decreto-Lei nº 344/90 94	
7.	O Decreto-Lei nº 6/2001 e as suas implicações no ensino da música genérico e especializado	100
8.	Despacho 12 591/2006 - O projeto <i>Escola a Tempo Inteiro</i>	106
9.	O documento <i>Ensino da música. 1º ciclo do Ensino Básico - orientações programáticas</i>	111
10.	Portaria nº 691/2009 – O ensino de canto no 2º Ciclo do Ensino Básico	115
	10.1. As Metas de Aprendizagem, as Metas Curriculares e o Ensino da Música.....	119
11.	Os problemas do Sistema Educativo Português em 2014 – O Ensino de Canto	123
CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE CANTO EM IDADE INFANTIL		131
1.	Canto, o primeiro instrumento.....	133
2.	O trabalho vocal na infância e na adolescência.....	137
3.	O ensino coletivo de canto: o papel do coro infantil nas escolas de ensino genérico e vocacional como proposta musical/social.....	144
4.	Diferentes realidades no ensino de canto.....	149
	4.1. Espanha	152
	4.2. França	158

4.3. Inglaterra	163
4.4. Brasil	168
4.5. O ensino de canto no 1º CEB: diferenças e semelhanças entre países.....	176
II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	179
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: OPÇÃO METODOLÓGICA.....	181
1. Paradigma de investigação.....	183
2. Do paradigma à metodologia.....	184
3. A opção pelo estudo de caso.....	188
3.1. O estudo de caso na perspetiva de Robert Yin e de Robert Stake.....	192
4. A viabilidade de realização de um estudo de caso múltiplo	196
5. Desenho do estudo	197
5.1. Tipologia de investigação.....	197
5.2. Processo de seleção de casos	199
5.3. Intervenientes no estudo	200
5.3.1. Breve caracterização dos intervenientes entrevistados	203
5.3.1.1. Professores titulares de turma – EG	203
5.3.1.2. Professores especializados – EG	203
5.3.1.3. Professores especializados – EE.....	204
5.3.1.4. Diretores de escola EG e EE	205
5.3.1.5. Alunos do EG Pg.....	205
5.3.1.6. Alunos do EG Pe	206
5.3.1.7. Alunos do EE Pe	207
5.3.2. Breve caracterização dos intervenientes observados	207
5.3.2.1. Turma A - 2º ano – EG Pg.....	208

5.3.2.2.Turma B - 2º ano – EG Pg.....	209
5.3.2.3.Turma C - 1º ano – EG Pg.....	210
5.3.2.4.Turma D - 3º e 4º anos – EG Pe.....	211
5.3.2.5.Turma E - 2º ano – EG Pe.....	211
5.3.2.6.Turma F - 2º, 3º e 4º anos – EG Pe.....	212
5.3.2.7.Turma G – Iniciação III – EE Pe.....	213
5.3.2.8.Turma H – Iniciação III – EE Pe	214
5.3.2.9.Turma I – Iniciação IV – EE Pe.....	215
5.3.3. Pesquisa com crianças.....	215
5.3.4. Questões deontológicas.....	217
5.4. Instrumentos de recolha de dados.....	218
5.4.1. Inquérito na sua forma oral – entrevista.....	219
5.4.2. Inquérito na sua forma escrita - questionário	222
5.4.3. Guiões das entrevistas aos professores.....	224
5.4.4. Guiões das entrevistas aos diretores	226
5.4.5. Guiões das entrevistas aos alunos	228
5.4.6. Observação não participante e distanciada: registo em grelhas de observação.....	231
5.5. Análise do discurso ou análise de conteúdo?	235
III. ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	239
CAPÍTULO 5 – SELEÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS	241
1. Análise dos dados recolhidos: entrevistas	243
1.1. Codificação das entrevistas por recorte e diferenciação vertical.....	243
1.1.1. Entrevistas Pg EG - Unidade de registo: temas qualificadores	244
1.1.2. Entrevistas Pe EG - Unidade de registo: temas qualificadores	252

1.1.3. Entrevistas Pe EE - Unidade de registo: temas qualificadores	260
1.1.4. Entrevistas Dir EG e EE - Unidade de registo: temas qualificadores.....	273
1.1.5. Entrevistas AEG Pg - Unidade de registo: temas qualificadores.....	276
1.1.6. Entrevistas AEG Pe - Unidade de registo: temas qualificadores.....	279
1.1.7. Entrevistas AEE Pe - Unidades de registo: temas qualificadores.....	282
1.2. Reagrupamento dos dados das entrevistas e comparação horizontal.....	286
1.2.1. Professores/diretores - Unidades de sentido	286
1.2.1.1. Acompanhamento das canções.....	286
1.2.1.2. Alterações curriculares desejáveis	287
1.2.1.3. Atividades	290
1.2.1.4. Canção.....	291
1.2.1.5. Canto individual ou em grupo.....	292
1.2.1.6. Conteúdos musicais.....	294
1.2.1.7. Cuidados com a voz cantada e falada.....	296
1.2.1.8. Ensino de canto no 1º CEB	298
1.2.1.9. Estado da arte	299
1.2.1.10. Exercícios de técnica vocal	305
1.2.1.11. Formação na área/habilitações.....	306
1.2.1.12. Metodologia de ensino das canções	307
1.2.1.13. Música facilitadora da aprendizagem.....	308
1.2.1.14. Relação Pg/Pe.....	309
1.2.1.15. Repertório.....	312

1.2.1.16.Ser professor	313
1.2.2. Alunos - Unidades de sentido.....	316
1.2.2.1.Acompanhamento de canções	316
1.2.2.2.Atividades	317
1.2.2.3.Cantar	318
1.2.2.4.Canto individual ou em grupo.....	319
1.2.2.5.Conteúdos musicais.....	320
1.2.2.6.Cuidados com a voz – professor.....	321
1.2.2.7.Cuidados com a voz cantada e falada – aluno	322
1.2.2.8.Exercícios de técnica vocal.....	324
1.2.2.9.Metodologia de ensino das canções	325
1.2.2.10.Música facilitadora da aprendizagem.....	326
1.2.2.11.Repertório.....	327
2. Análise dos dados recolhidos: observações.....	328
2.1. Codificação das observações por recorte	328
2.1.1. Observações em sala de aula - Unidade de registo: incidentes críticos	328
2.1.2. Observações em apresentações públicas - Unidade de registo: incidentes críticos	332
2.2. Agrupamento dos dados das observações e comparação horizontal: unidades de sentido	333
2.2.1. Dados relativos às observações em sala de aula	333
2.2.1.1.Acompanhamento das canções	333
2.2.1.2.Cantar.....	334
2.2.1.3.Canto individual ou em grupo	335
2.2.1.4.Conteúdos musicais	335
2.2.1.5.Metodologia de ensino das canções	337

2.2.1.6.Música facilitadora da aprendizagem	338
2.2.1.7.Repertório	338
2.2.2. Dados relativos às observações em apresentações públicas.....	339
2.2.2.1.Acompanhamento das canções	339
2.2.2.2.Canto individual ou em grupo	340
2.2.2.3.Repertório	340
CAPÍTULO 6 - CATEGORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	341
1. Sistema de categorias.....	343
1.1. Estado da arte.....	343
1.2. Música no 1º CEB: Pg e Pe	346
1.3. Conteúdos	347
1.4. Ensino de canto no 1ºCEB	349
1.5. Prática vocal	350
1.6. Cuidados com a voz.....	352
CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	355
1. Conclusões.....	357
2. Perpetivas para futuras investigações	366
3. Epílogo	366
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	369

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

1º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
AC	Análise de conteúdo
AD	Análise do discurso
AEC	Atividades de enriquecimento curricular
AEE Pe	Aluno do Ensino Especializado com Professor especializado
AEG Pe	Aluno do Ensino Genérico com Professor especializado
AEG Pg	Aluno do Ensino Genérico com Professor generalista
APEM	Associação Portuguesa de Educação Musical
Cd	Compact disc (disco compacto)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREN	Centre de Recherche en Éducation de Nantes
CUREE	Centre for Use of Research & Evidence in Education
Dir EE	Diretor de uma escola de Ensino Especializado
Dir EG	Diretor de uma escola de Ensino Genérico
EB	Ensino Básico
EE	Ensino Especializado
EG	Ensino Genérico
EE Pe	Ensino Especializado com professor especializado
EG Pe	Ensino Genérico com professor especializado
EG Pg	Ensino Genérico com professor generalista
GETAP	Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
ME	Ministério de Educação
MP4	Sigla que designa um dispositivo de arquivo de áudio e vídeo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
Pe EE	Professor especializado do Ensino Especializado

Pe EG	Professor especializado do Ensino Genérico
Pg EG	Professor generalista do Ensino Genérico
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment/ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RAM	Região Autónoma da Madeira
SEAM	Secretário de Estado Adjunto do Ministro
SERE	Secretaria de Estado da Reforma Educativa
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Adaptado do Decreto de 29 de março de 1911 - Reformulação das Bases do Ensino Primário.	42
Tabela 2 – Adaptado da Lei 623 do Decreto de 26 de maio de 1911 - Instrução Militar Preparatória.....	43
Tabela 3 – Adaptado do artigo 5º do Decreto nº 5546 de 9 de maio de 1919.	46
Tabela 4 – Adaptado do artigo 16º do Decreto nº 5546 de 9 de maio de 1919.	47
Tabela 5 – Adaptado do artigo 10º do Decreto nº 18881 de 25 de setembro de 1930.	48
Tabela 6 – Quadro adaptado da proposta de reforma da secção de Música do Conservatório Nacional, em 1966.	51
Tabela 7 - Quadro adaptado da proposta de reforma da secção de Música do Conservatório Nacional, em 1966.	52
Tabela 8 - Programação da Rádio Escolar no ano letivo 1960-1961 (Adaptado de Dias, 2009, p. 157).....	57
Tabela 9 - Programa-emissão-lição de Educação Musical, Música e Canto Coral (Adaptado de Dias, 2009, p. 158).	58
Tabela 10 – Adaptado do Programa da disciplina de Educação Musical - Portaria nº 23601 de 9 de setembro de 1968.	61
Tabela 11 - Adaptado do Programa da disciplina de Educação Musical - Portaria nº 23601 de 9 de setembro de 1968.....	62
Tabela 12 – Adaptado do Decreto nº48572, artigo 6º - número de aulas semanais do Conjunto D.	63
Tabela 13 – Adaptado do <i>Projecto do Sistema Escolar</i> – janeiro de 1971.....	64
Tabela 14 - Adaptado de Vasconcelos (2002, p. 90).....	68
Tabela 15 – Adaptado da tabela dos cursos gerais, complementares e superiores homologados para o ano letivo de 1973/74, em 8 de julho de 1973.....	68

Tabela 16 – Quadro adaptado do esclarecimento constante no ofício do Conservatório Nacional, datado de 4 de outubro de 1973.....	69
Tabela 17 – Adaptado da Portaria nº 370/98, de 29 de Junho - cursos e disciplinas do regime de experiência pedagógica.....	71
Tabela 18 – Adaptado da Lei nº 5/73 - estrutura do Sistema Educativo.....	73
Tabela 19 - Adaptado de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] – Portugal – o ensino a partir de 1974/1975.....	75
Tabela 20 – Alterações ocorridas na década de 70 ao nível político e educativo. Adaptado de Gomes (1999, pp. 142,142).	78
Tabela 21 – Resumo adaptado com base nos programas do Ensino Primário – 1979 - <i>Actividade musical</i>	79
Tabela 22 – Quadro adaptado do programa de Educação Musical do 1º ano do Ensino Preparatório – 1979.	80
Tabela 23 – Alterações ocorridas na década de 80 ao nível político e educativo. Adaptado de Gomes (1999, pp. 142,142).	82
Tabela 24 – Quadro adaptado do Decreto-Lei nº 310/83 - Reestruturação do ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema.	83
Tabela 25 – Resumo da organização do sistema de ensino, segundo a nova Lei de Bases do Sistema Educativo – 1986.	91
Tabela 26 - Alterações ocorridas na década de 90 ao nível político e educativo. Adaptado de Gomes (1999, pp. 142-143).	95
Tabela 27 – Resultados de aprendizagem de acordo com o segundo organizador do documento <i>Ensino da Música 1º Ciclo. Orientações programáticas</i> . Quadro adaptado de Vasconcelos, 2006, p. 9.....	112
Tabela 28 – Exemplos de atividades sugeridas documento <i>Ensino da Música 1º Ciclo. Orientações programáticas</i> . Adaptado de Vasconcelos, 2006, p.14.....	113
Tabela 29 - Sistema educativo português em vigor em 2014.....	125

Tabela 30 - Regimes de frequência do ensino de Canto no Sistema Educativo Português a partir de 2009. Quadro elaborado segundo dados fornecidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (http://www.anqep.gov.pt/).....	126
Tabela 31 - Fases do desenvolvimento vocal ao longo da vida segundo Graham Welch (2003, p. 8).....	139
Tabela 32 - Segundo Joanne Rutkowski (1997, pp. 201-202).....	141
Tabela 33 - Sistema Educativo Espanhol - regime geral.	153
Tabela 34 - Sistema Educativo Espanhol - regime especial.	154
Tabela 35 – A Escola Primária no Sistema de Ensino francês.....	158
Tabela 36 - Práticas de música em conjunto a desenvolver nas escolas e <i>collèges</i> do ensino francês.	161
Tabela 37 - Sistema de ensino em Inglaterra.....	163
Tabela 38 - Educação Musical em Inglaterra: recomendações de Darren Henley – Adaptado de Department for Education & Department for Culture, Media and Sport (2011a, p. 6).....	165
Tabela 39 - Sistema de ensino no Brasil.....	169
Tabela 40 - Breve caracterização dos professores titulares de turma entrevistados, a partir de dados das entrevistas.....	203
Tabela 41 - Breve caracterização dos professores especializados entrevistados, a partir de dados das entrevistas.....	204
Tabela 42 - Breve caracterização dos professores especializados entrevistados – EE, a partir de dados das entrevistas.....	204
Tabela 43 - Breve caracterização dos diretores de escola entrevistados – EG e EE, a partir de dados das entrevistas.....	205
Tabela 44 - Breve caracterização dos alunos entrevistados – EG Pg, a partir de dados das entrevistas.	206

Tabela 45 - Breve caracterização dos alunos entrevistados – EG Pe, a partir de dados das entrevistas.	206
Tabela 46 - Breve caracterização dos alunos entrevistados – EE Pe, a partir de dados das entrevistas.	207
Tabela 47 – Guião das entrevistas aos professores generalistas do Ensino Genérico (Pg EG).	224
Tabela 48 - Guião das entrevistas aos professores especializados do Ensino Genérico (Pe EG) e do Ensino Especializado (Pe EE).	225
Tabela 49 - Guião da entrevista ao Diretor de uma Escola do 1º CEB do Ensino Genérico (Dir. EG).	226
Tabela 50 - Guião da entrevista ao Diretor de uma Escola do 1º CEB do Ensino Especializado (Dir. EE).	227
Tabela 51 - Guião das entrevistas aos alunos Ensino Genérico com Professor generalista (AEG Pg).	228
Tabela 52 - Guião das entrevistas aos alunos Ensino Genérico com Professor especializado (AEG Pe).	229
Tabela 53 - Guião das entrevistas aos alunos Ensino Especializado com Professor especializado (AEE Pe).	230
Tabela 54 – Projeto de observação adaptado de Estrela (1994, pp. 29,49).	233
Tabela 55 – Parâmetros de observação. Adaptado de Estrela (1994, p. 79).	234
Tabela 56 – Blocos das entrevistas realizadas.	244
Tabela 57 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o primeiro objetivo.	245
Tabela 58 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o segundo objetivo.	246
Tabela 59 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o terceiro objetivo.	247

Tabela 60 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/4.	248
Tabela 61 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/4.	249
Tabela 62 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 3/4.	250
Tabela 63 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 4/4.	251
Tabela 64 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 1/2.	252
Tabela 65 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o primeiro objetivo – 2/2.....	253
Tabela 66 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o segundo objetivo.	254
Tabela 67 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 1/2.....	255
Tabela 68 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 2/2.....	256
Tabela 69 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/3.	257
Tabela 70 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/3.	258
Tabela 71 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 3/3.	259
Tabela 72 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 1/3.	260
Tabela 73 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 2/3.	261

Tabela 74 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 3/3.	262
Tabela 75 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o segundo objetivo – Quadro 1/2.	263
Tabela 76 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o segundo objetivo – Quadro 2/2.	264
Tabela 77 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 1/3.	265
Tabela 78 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 2/3.	266
Tabela 79 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 3/3.	267
Tabela 80 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/5.	268
Tabela 81 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/5.	269
Tabela 82 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 3/5.	270
Tabela 83 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 4/5.	271
Tabela 84 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 5/5.	272
Tabela 85 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o primeiro objetivo.	273
Tabela 86 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o segundo objetivo.	274
Tabela 87 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o terceiro objetivo.	274

Tabela 88 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/2.	275
Tabela 89 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/2.	276
Tabela 90 - - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pg, em correspondência com o primeiro objetivo.	277
Tabela 91 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pg, em correspondência com o segundo objetivo.	278
Tabela 92 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pg, em correspondência com o terceiro objetivo.	279
Tabela 93 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pe, em correspondência com o primeiro objetivo.	280
Tabela 94 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pe, em correspondência com o segundo objetivo.	281
Tabela 95 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pe, em correspondência com o terceiro objetivo.	282
Tabela 96 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEE Pe, em correspondência com o primeiro objetivo.	283
Tabela 97 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEE Pe, em correspondência com o segundo objetivo.	284
Tabela 98 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEE Pe, em correspondência com o terceiro objetivo.	285
Tabela 99 - Unidade de registo das observações em sala de aula EG Pg: <i>Incidentes críticos</i>	329
Tabela 100 - Unidade de registo das observações em sala de aula EG Pe: <i>Incidentes críticos</i>	330
Tabela 101 - Unidade de registo das observações em sala de aula EE Pe: <i>Incidentes críticos</i>	331

Tabela 102 - Unidade de registo das observações em apresentação pública EG Pg, EG Pe e EE Pe: <i>Incidentes críticos</i>	332
Tabela 103 - Quadro síntese da primeira categoria: <i>Estado da arte</i>	345
Tabela 104 - Quadro síntese da segunda categoria: <i>Música no 1º CEB: Pg e Pe</i>	347
Tabela 105 - Quadro síntese da terceira categoria: <i>Conteúdos</i>	348
Tabela 106 - Quadro síntese da quarta categoria: <i>Ensino de canto no 1º CEB</i>	350
Tabela 107 - Quadro síntese da quinta categoria: <i>Prática vocal</i>	352
Tabela 108 - Quadro síntese da sexta categoria: <i>Cuidados com a voz</i>	353

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Objetivos da investigação no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas vertentes genérica e especializada.	9
---	---

INTRODUÇÃO

1. Fundamentação e escolha do tema

A história da música desenrola-se intrinsecamente ligada à história da humanidade. Os registos das primeiras comunidades referem práticas musicais com danças e sons de instrumentos rudimentares. Se nos primórdios se assistia a músicas e cantos integrados nos rituais dos povos, surgiam mais tarde as danças e cantares associados à folia das classes altas, dos governadores e dos próprios reis. De acordo com João de Freitas Branco (1995), ainda antes da fundação da nacionalidade portuguesa era possível assistir, na Península Ibérica, a práticas musicais religiosas e profanas, a cantos sobre feitos bélicos e ao “canto lúgubre dos soldados de Viriato em torno da fogueira ateadada sobre os restos mortais do capitão lusitano” (p. 47). O canto litúrgico começa a desenvolver-se, muito pela ação da Igreja, mas, paralelamente, o mesmo acontecia com a música dita “profana”. Trovadores e jograis começam a cantar o amor e a vida, as escolas de música religiosa florescem e, aos poucos, passa-se da monodia à polifonia, do canto *a capella*, ao canto com acompanhamento instrumental e ao *Bel Canto* do início do século XIX.

Em Portugal, criado o Conservatório em 1835, começa a dar-se maior atenção ao ensino da música, (deixando de se contar apenas com iniciativas de carácter religiosos ou particular) e, em 1878, com a Lei de Instrução Pública, dá-se um grande avanço ao nível do ensino de canto, com a introdução do Canto Coral nas escolas primárias. Com o advento da 1ª República, mantêm-se as temporadas de ópera no Teatro S. Carlos, desenvolvem-se as coletividades musicais, investe-se na edição de música e na publicação de livros e periódicos musicais. Persiste, no entanto, o problema da centralização da cultura e do ensino musical, em que os grandes centros detêm as oportunidades. O período de ditadura que se seguiu enfraqueceu as iniciativas e colocou a música, e o canto, ao serviço do regime. Após a Revolução de 25 de abril de 1974, são sucessivas as reformas educativas e as iniciativas culturais surgem mais frequentemente, embora se tenha assistido a um desenrolar de iniciativas desconexas e desligadas umas das outras.

Tendo em conta que a evolução do sistema educativo na área da música é do conhecimento geral, será importante investigar acerca do modo como se operacionalizavam as decisões, isto é, o modo como o ensino era realmente efetuado. Se se obtêm dados acerca da legislação referente ao ensino da música, poucos se conseguem relativamente à sua prática efetiva, uma vez que nem sempre o que é decretado é praticado. Sendo muitas as referências a repertório, ou a iniciativas públicas de canto, e inúmeros os métodos e manuais de canto, com exercícios e técnicas adequadas ao efeito que se pretende, são poucos os registos acerca do ensino propriamente dito, nomeadamente no que se refere à idade infantil. O presente estudo procurou, assim, compreender de que forma é ministrado o ensino de canto a crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), nos ensinamentos genérico e vocacional/especializado, uma vez que, embora o ensino público contemple a *Expressão e Educação Musical* (EG), o *Ensino de Música* (AEC) e a *Iniciação Musical* (EE) como integrantes do currículo escolar de um mesmo Ensino Básico, verificam-se diferenças na sua aplicação consoante o respetivo ramo de ensino.

É durante a faixa etária correspondente à escolaridade do 1º CEB que as crianças começam a ter controlo efetivo sobre a sua voz (que, fisiologicamente, se encontra ainda em construção), sem no entanto se aperceberem dos benefícios que podem advir de uma postura adequada para cantar, quer ao nível da atitude corporal, quer no que se refere à utilização do aparelho respiratório. Até ao momento, a laringe não está definitivamente formada o que condiciona uma boa prestação de canto. Simões (2011) insinua a necessidade de conhecimentos básicos de técnica vocal e de um acompanhamento adequado por parte do professor que conhecendo o aparelho fonador “estará na posse de informações que lhe provarão ser impossível trabalhar aquela voz como a de um adulto, uma vez que não existem, ainda, os mesmos mecanismos” (p. 37). Os jogos vocais e de articulação, e os exercícios de relaxamento e de controlo da respiração, contribuirão para uma introspeção da criança, desvendando novas sensações corporais e utilizando a sua capacidade de exercer influência sobre as mesmas. Como afirma Fuchs (2009), “les exercices de mise en voix ont pour objectif prioritaire de mettre les élèves en bonnes conditions de productions vocales”¹ (p. 2).

¹ Os exercícios de preparação da voz têm como objetivo prioritário preparar os alunos para que obtenham boas condições de produção vocal (tradução da autora).

Embora o ensino do canto, ou o ato de cantar, seja considerado como essencial ao percurso educativo da criança, e apesar de estar prevista a sua concretização, são inúmeros os obstáculos que, na atualidade, se situam neste trajeto, mesmo ao nível da expressão musical na sua globalidade. A este propósito, Matias e Abeledo (2008) sustentam que

a inexistência real ou efectiva de uma expressão musical desenvolvida no 1º ciclo [...] acaba por não permitir a implementação coerente e sequencial da mesma. As políticas educativas condicionadas, por questões económicas são entrave que o sistema não conseguiu amadurecer. A única aposta de educação musical é ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, já que no 1º ciclo, são pontuais, as experiências musicais. (p. 4)

Tal como em muitos outros países, temos em Portugal um problema ao nível do canto nas escolas do 1º Ciclo, uma vez que não há investimento na formação vocal infantil das crianças, nem na formação vocal dos professores e educadores (Giga, 2004; 2005; 2008; Diniz & Ben, 2006; Mateiro & Egg, 2013); desta forma, adapta-se à realidade nacional a afirmação de Smeets (2004, p. 9), referente ao contexto belga, quando sustenta que se não nos apressarmos a reavaliar o estado da educação vocal, esta situação irá ter um impacto bastante severo no futuro das nossas crianças.

2. Pertinência e motivações pessoais

Aquando da realização do curso de mestrado em música, o interesse pela área do ensino de canto, mais concretamente no que se refere à sua evolução a partir de meados do século XX, no âmbito do ensino complementar e superior, norteou os objetivos de toda a investigação. No momento presente, mantém-se o interesse pela mesma temática de investigação; não obstante, remeteu-se a pesquisa para a esfera do ensino ao nível do 1º CEB. No decurso do processo, a motivação surgiu assente em diversos interesses da própria investigadora. Foram cinco as convicções que constituíram o núcleo motivador desta investigação: a escassez de trabalhos científicos sobre esta temática; a clara convicção da indispensabilidade de uma formação vocal

de qualidade desde a idade infantil; a possibilidade de contribuir para a reflexão acerca do ensino de canto no 1º CEB genérico e especializado; a necessidade de estudar e avaliar a viabilidade de implementação do Canto Coral/Coro Infantil no currículo do Ensino Básico; e o aperfeiçoamento da prática profissional pessoal.

Esta lacuna de conhecimento fez desencadear a pretensão de investigar esta problemática, não sendo este, no entanto, o único fator motivador. O fascínio pela área do ensino de canto tem-se mantido ao longo dos anos, mesmo após a realização do curso de mestrado em música. Não será, de todo, alheio o facto de a investigadora realizar a sua atividade profissional em ambos os níveis de ensino, uma vez que leciona numa escola de ensino especializado e numa Escola Superior de Educação. Nesta última contacta diretamente com os alunos quer do 1º Ciclo de Estudos do Curso de Educação Básica, quer do 2º Ciclo de Estudos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB (isto é, com os futuros profissionais do Ensino Genérico). Consequentemente, assentando na experiência da investigadora, foram destacadas e questionadas algumas das *práticas ou não-práticas* existentes em ambos os ramos de Ensino Genérico e Especializado, a saber: o porquê das diferenças patentes nas duas vias de ensino relativamente ao processo ensino-aprendizagem de canto, ao nível do 1º CEB, a falta de iniciativa na execução de projetos vocais aliciantes e criativos, a existência/inexistência de um trabalho vocal em idade infantil que acautele a confusão habitual entre *cantar canções* e *ensinar a cantar* e, ao nível apenas do Ensino Genérico, a ausência de cooperação entre docentes generalistas e profissionais especializados.

Enquanto contributo para a melhoria do conhecimento sobre esta realidade, subscrevendo as palavras de Natércio Afonso (2005), esta pesquisa perspetivou-se

a primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador.

Com este ponto de partida pretende-se sublinhar a necessidade de reconhecer, explorar e investir na experiência concreta e a personalidade do investigador no trabalho de pesquisa que se pretende realizar. As experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais específicos devem ser mobilizados para o trabalho. (p. 48)

Destaca-se a importância que uma investigação deste cariz assumiu na formação da autora também enquanto docente. A formação de professores é um processo jamais terminado que incita a um percurso de atualização e aquisição de saberes, os quais, segundo Rodrigues-Lopes (2004), podem ser delineados em quatro níveis de conhecimento: “*savoir* (**information**-connaissance), *savoir-faire* (**action**-comportement), *savoir-être* (**réflexion**-aptitude), *savoir-devenir* (atitude-**relation**)”² (p. 35). A formação contínua é um direito e um dever de todos os profissionais da educação, comportando um papel crucial na valorização da profissão docente, no aperfeiçoamento organizativo das escolas e no progresso das aprendizagens dos alunos. A noção de professor-investigador remonta a John Dewey, filósofo, professor e grande impulsionador da escola progressista, embora permaneça associada a Lawrence Stenhouse, professor do Ensino Secundário e Superior, que explorou, de modo mais exaustivo, áreas e conceitos relativos ao aperfeiçoamento profissional, impulsionado pelo envolvimento em situações de pesquisa e análise de episódios e metodologias de ensino, asseverando que, ao longo das investigações, os professores-investigadores testam as hipóteses que formulam no momento em que estudam e refletem acerca de situações relativas à sua própria profissão (Stenhouse, 1975, p. 141).

Tendo em conta todo o panorama descrito, e dada a escassez de investigação nesta área em Portugal, revelou-se essencial a análise da situação de outros países, quer ao nível da sua estrutura de ensino, quer no que se refere a estudos realizados acerca do foco desta investigação. Efectuou-se uma breve abordagem ao ensino de canto nas escolas primárias da Austrália, pela semelhança de práticas letivas, e a um projeto belga, por se considerar passível de ser implementado em Portugal. Estudaram-se mais a fundo as realidades de Espanha, de França e de Inglaterra, dada a sua proximidade geográfica, e do Brasil, enquanto país de Língua Oficial Portuguesa e dada a grande implementação do ensino de canto coletivo, com grupos de crianças, dentro e fora do contexto educativo.

Face ao conhecimento obtido mediante a revisão de literatura efetuada, sobressaíram quatro objetivos fundamentais ao decurso de toda a investigação. Focalizando todo o estudo nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico, pretendeu-se averiguar de que modo

² *Saber* (**informação**-conhecimento), *saber fazer* (**ação**-comportamento), *saber ser* (**reflexão**-capacidade) *saber tornar-se* (atitude-**relacionamento**) (tradução da autora).

é realizado o ensino de canto; analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas; fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado; e enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal no 1º Ciclo do Ensino Básico.

3. Linhas gerais orientadoras da investigação

A investigação focou-se nas duas realidades que embora coexistam nem sempre se interrelacionam: o Ensino Genérico e o Ensino Especializado da música. O corpo do trabalho dividiu-se, na sua apresentação final, em três grandes blocos: I. Enquadramento teórico; II. Investigação empírica; III. Análise de dados e apresentação de resultados. O *Enquadramento teórico* foi dividido em três capítulos: o *primeiro capítulo* pretendeu contextualizar a temática de investigação e clarificar os objetivos da mesma; o *segundo capítulo* procurou conceber uma perspetiva histórica do objeto de estudo, desde a Implantação da República, em 1910, à atualidade; por sua vez, no *terceiro capítulo* fez-se uma análise do ensino de canto em idade infantil, em Portugal, e nos países selecionados. A *Investigação empírica* abrangeu apenas o *Capítulo 4*, o qual se deteve sobre a opção metodológica, os intervenientes no estudo e os instrumentos de recolha de dados. Por último, a *Análise de dados e apresentação de resultados* abarcou três capítulos. No *Capítulo 5* foram apresentados os dados obtidos, e efetuada a sua seleção e codificação; por sua vez, no *Capítulo 6* efetuou-se a categorização dos dados bem como a interpretação dos resultados conseguidos; o *Capítulo 7* condensou todas as conclusões obtidas, perspetivando linhas de orientação para possíveis investigações futuras.

Ao longo da investigação diligenciou-se sempre no sentido de obter dados que permitissem apreender a realidade efetiva do ensino de canto nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, aferindo diferenças e/ou semelhanças entre os dois ramos do mesmo ensino público: o ramo genérico e o especializado.

4. Tema de investigação

Falando de ensino de canto na faixa etária do 1º CEB fala-se, forçosamente, de vozes infantis que necessitam ser orientadas com vista ao seu aperfeiçoamento, devendo ser trabalhadas independentemente das aparentes capacidades vocais dos alunos. No documento *Organização curricular e programas, Ensino Básico - 1º ciclo* pode ler-se:

A dificuldade ou menor interesse da criança por uma ou mais das partes referidas não deve ser entendida como uma menor musicalidade, devendo o professor procurar ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades ou falta de interesse. As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global. (Ministério da Educação, 2004, p. 68)

Há um aspeto, porém, que nunca poderá ser esquecido e para o qual Flash (1998) vem alertar: “the voice is the one instrument available to all at any time. Singing just for joy should never be lost in the classroom”³ (p. 91). A base de todo o ensino de canto deverá assentar numa abordagem lúdica dos conteúdos, brincando, jogando, criando relações de afeto e de crença no imaginário infantil, mantendo o prazer de cantar.

O ato de cantar é uma realidade ao nível dos programas e orientações do Ensino Básico (e Pré-escolar) mas a bibliografia portuguesa acerca de técnica, metodologia e anatomia vocal dedicada a crianças ou jovens no sistema de ensino português é limitada (Aguiar, 2007; Coelho, 2012). Dois estudos recentes refletem acerca do ensino de canto no Ensino Básico. Simões (2011), no seu estudo *Especificidades do Canto no Ensino Básico*, o qual se detém quase exclusivamente nos 2º e 3º Ciclos, relata os efeitos positivos advindos da experiência de ensino de canto na região Autónoma dos Açores e conclui que

os professores devem encarar as várias disciplinas da área de Canto, no Ensino Básico, como uma formação importante e decisiva no que diz respeito ao modo

³ A voz é o único instrumento que está sempre disponível para todos e em qualquer momento. Cantar apenas por divertimento é algo que nunca se deve perder na sala de aula (tradução da autora).

como os alunos irão usar as suas vozes no futuro, como indivíduos independentes, quer continuem a estudar Canto, quer não. (p. 91)

Coelho (2012), no seu Projeto Educativo, advoga no sentido da criação da disciplina de canto no 1º CEB, no ensino especializado, propondo mesmo um plano curricular que permita avaliar “a distribuição da carga horária, abordar as competências a desenvolver em cada ano e grau, distribuir o tempo no espaço de sala de aula, indicar a melhor forma de escolher o repertório, os métodos e os livros da especialidade” (p. 87). A investigadora, embora consciente das especificidades próprias de cada escola, finaliza o seu estudo alegando que os resultados obtidos contribuem para “um olhar mais atento sobre a introdução da disciplina de Canto” para que a sua efetivação desde o 1º CEB venha a ser aprovada brevemente em Portugal (p. 114).

Recuperando a consciência da dualidade ensino genérico-ensino especializado, e mesmo antevendo uma possibilidade de concretização da disciplina de canto no 1º CEB especializado, o ensino de música básico genérico permanece como o eterno *parente pobre*, onde, segundo M. H. Vieira (2009), “a maioria das crianças portuguesas ainda não tem acesso a um professor de música especializado, de forma consistente e regular” (p. 534), em plena fase de desenvolvimento da sua aptidão musical que, de acordo com o pedagogo Edwin Gordon, se desenrola desde o nascimento até aos nove anos de idade (Gordon, 2000, p. 66).

É neste contexto do sistema de ensino da música que se configuram as aprendizagens das crianças portuguesas e que se acolhe o canto infantil. Permanece o desconhecimento global se efetivamente se ensina a cantar e, em caso afirmativo, qual o modo como se ensina a cantar nas escolas do 1º CEB, quer ao nível do ensino genérico, quer ao nível do ensino especializado. É esse o objeto deste estudo cuja meta é adquirir uma visão holística do problema em análise, tendo por base os objetivos que a seguir se enunciam. Subscrevendo M. L. Rodrigues (2010) “saber pouco sobre os contornos e a amplitude de determinados problemas é uma coisa, reconhecer que eles existem é outra, pensar sobre eles e enfrentá-los é outra ainda” (p. 13).

Após o levantamento e definição do problema, a construção de conhecimento com base nos dados obtidos pelo investigador procurou dar-se resposta aos objetivos de investigação estabelecidos que a seguir se enunciam, os quais se assumem como essenciais à obtenção de novo conhecimento relativo ao tema em estudo.

5. Objetivos

Os objetivos formulados para o desenvolvimento desta investigação situam-se *dentro do universo do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas vertentes genérica e especializada* e apresentam-se esquematicamente no *Gráfico 1*.

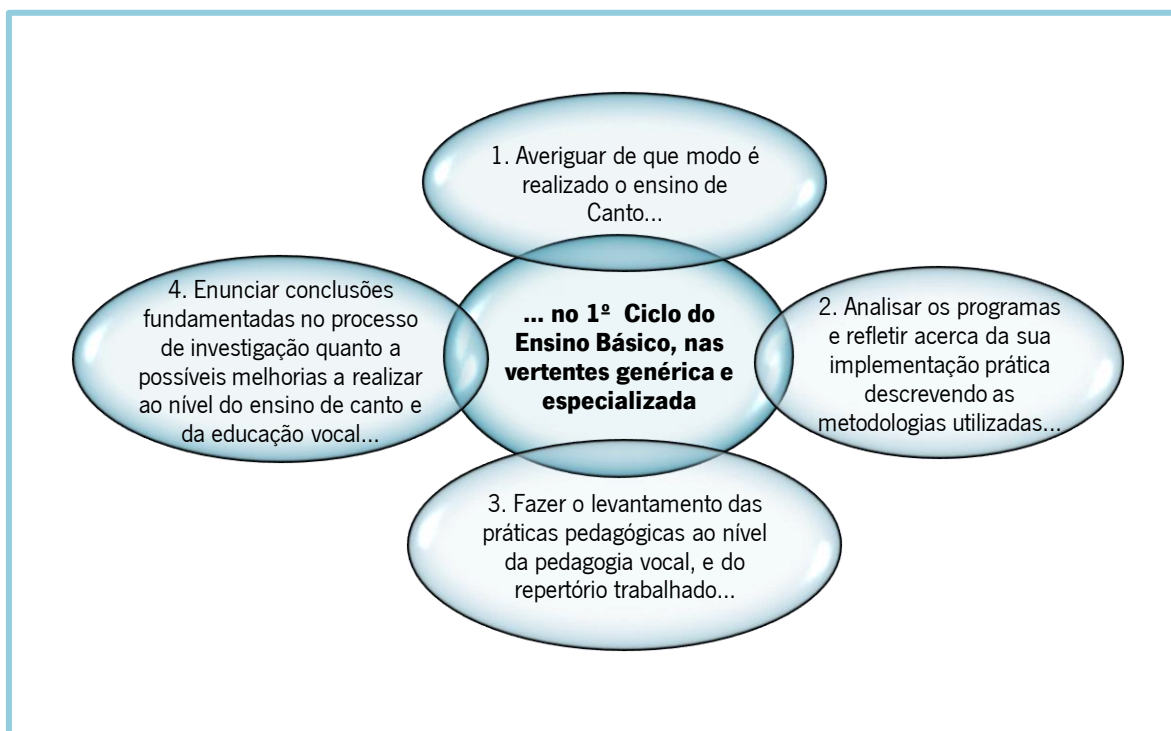


Gráfico 1 – Objetivos da investigação no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas vertentes genérica e especializada.

Sendo escassa a documentação acerca do ensino de canto, nomeadamente no que se refere a práticas pedagógicas e metodologias utilizadas, será essencial obter dados que possibilitem apreender os procedimentos que efetivamente se põem em prática no 1º CEB. A capacidade de cantar canções corresponde a uma meta de aprendizagem integrante do programa de *Expressão e Educação Musical* do 1º CEB, pelo que deve, assim, questionar-se se as crianças são devidamente ensinadas a cantar, desenvolvendo as suas capacidades vocais, ou se, por outro lado, são meras “repetidoras” de canções (1º objetivo: *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto*).

Pretendeu-se ainda uma reflexão sobre o que se encontra previsto nos programas do 1º CEB quer do EG, quer do EE, analisando qual o tipo de metodologias utilizadas no trabalho vocal com as crianças, por forma a compreender se existe consonância entre teoria e prática (2º objetivo: *analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas*). Uma vez que a formação dos docentes que se dedicam a esta área é dispar, foi relevante aferir práticas pedagógicas e géneros musicais trabalhados (3º objetivo: *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado*).

De forma abrangente, foi finalidade desta investigação obter dados que permitam o progresso e evolução do ensino de canto e da educação vocal, no 1º CEB, na vertente genérica e especializada, as quais pertencem a uma mesma escola pública, a um mesmo Ensino Básico (4º objetivo: *enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal*).

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

1. Diagnóstico e definição do problema

A educação vocal no sistema de ensino público

A voz é, por excelência, o principal meio de comunicação, o instrumento privilegiado de todo o ser humano. Desde cedo, a criança emite os primeiros balbucios, a par de algumas manifestações entoadas, como forma de exprimir o que sente. Tudo é natural em si, sendo perfeita a coordenação entre todos os elementos intervenientes no processo de fonação, nomeadamente a respiração, a colocação e a projeção vocal.

Com o passar dos anos, a criança inicia um processo de aculturação, nomeadamente através do recurso à imitação de pequenas palavras e sons. Segundo Lips (1996), a imitação de sons do dia-a-dia, assim como, por exemplo, do timbre específico das vozes de personagens de histórias infantis, contraria, ainda que de forma inconsciente, a utilização vocal equilibrada que se verificava até então. Com a entrada para o jardim-de-infância o problema agrava-se; a necessidade de se fazer ouvir no meio de outras crianças leva ao uso indevido do aparelho vocal.

Sem querer, exageram a sua emissão da voz de peito, gritam, cantam canções infantis com uma voz dura e quase sempre demasiado forte e estridente. [...] Com a escola abre-se um novo período na vida da criança e o professor torna-se então o exemplo a seguir. (Lips, 1996, p. 15)

No decorrer do processo de desenvolvimento infantil, muitas marcas se inscrevem na personalidade da criança, grande parte delas adquiridas pela imitação dos adultos com quem convivem. Depreende-se o quão vital é o contacto das crianças com comportamentos vocais modelares, designadamente da parte de familiares e educadores/professores, evitando assim maus hábitos de utilização da voz. Georges Canuyt, professor e investigador na área da voz, citado pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (1978), sustenta que o ser humano é dotado de um instrumento vocal perfeito, o qual não sabe utilizar corretamente; o autor “defende o cultivo da voz nas escolas desde a infância, a fim de que a criança aprenda a servir-se da voz falada e cantada, ao mesmo tempo que aprende a ler e escrever” (p. 35). Também Lorente (1980) assegura que “la pedagogía musical debería iniciarse con el *canto* para continuar

después con los instrumentos” (p. 33), ideia partilhada por grandes pedagogos do século XX, conforme se abordará posteriormente.

Sendo uma das atividades mais importantes na escola, cantar é a base privilegiada para começar o processo educativo em termos musicais. Em Portugal, no documento emanado pelo Ministério da Educação *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997, p. 64), o canto surge como uma atividade habitual no domínio da expressão musical. Muito apraz o espaço dedicado ao canto nos *Textos de Apoio para Educadores de Infância* (Godinho & Brito, 2010), onde a preocupação com a postura e a execução vocal assumem o devido destaque, incentivando ao “canto colocado e de intensidade controlada, em registos agudos, próprios das crianças” (p. 57) e sugerindo que o

hábito de cantar com as crianças sentadas ou a fazer outras actividades [...] [possa ser compensado] com momentos de canto mais disciplinado, convidando as crianças a colocar-se de pé, em coro, e a cantar com rigor não só vocal como facial e postural. (p. 58)

Similarmente, nos princípios orientadores da área de Expressão e Educação Musical do documento *Orientação Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (2004), oriundo do mesmo Ministério da Educação, a prática do canto é apontada como base de toda a Expressão e Educação Musical: “é uma actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando” (p. 67). No mesmo documento pode ler-se:

instrumento primordial, é, na criança, um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura. A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz. (Ministério da Educação, 2004, p. 68)

⁴ A pedagogia musical deveria iniciar-se com o *canto* continuando depois com os instrumentos (tradução da autora).

A subdivisão do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico em áreas insere a música no setor das “Expressões Criativas”, dado que as artes têm muitos pontos semelhantes entre si no que se refere a questões de âmbito estético e cultural. A existência de elementos comuns não deve, porém, pôr em causa as características distintivas e próprias de cada área artística, a saber: o teatro, a dança, as artes visuais e, naturalmente, a música. Nos jogos de exploração, a voz, o corpo e os instrumentos são utilizados e desenvolvidos como um todo, de forma integrada e criativa, mas a insistência num ensino das expressões de forma integrada desvirtua o valor de cada arte em si própria, na medida em que as atividades propostas “distraem” o aluno do essencial; o aluno enquanto canta e se movimenta não se concentra na prática vocal.

Isso mesmo sustenta Susan Young, num interessante capítulo do livro *Teaching music in the primary school*, editado por Joanna Glover e Stephen Ward.

It is important in this kind of activity that the movement, drama and excitement do not detract from the quality of the sounds. The teacher’s role is to focus children’s listening attention on the vocal work by discussing with them and drawing them into a critical awareness⁵. (Young, 1998, p. 113)

No documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001, ressalta-se a obrigatoriedade da presença das artes no currículo do 1º CEB, designadamente da expressão e educação musical, dramática, plástica e físico-motora. Na prática, muitas das vezes, estas temáticas não são abordadas remetendo-as, erroneamente, para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Atualmente, o mais frequente no 1º CEB é a abordagem integrada das expressões artísticas. Os professores generalistas, não dominando a gramática específica de cada uma das expressões, realizam a sua abordagem segundo uma perspetiva integradora, tornando difícil a distinção entre as diferentes áreas e as aprendizagens concretas em cada uma delas. Raramente se concebem práticas artísticas diferenciadas, de forma a possibilitar o aperfeiçoamento e o domínio das linguagens próprias de cada uma das expressões. Embora se procure compreender as artes em contexto, não se deve permitir o exagero que origine a sua fusão numa *suposta nova linguagem artística*, em que todas elas se diluem. É curioso o tom jocoso com que Valente (1999) se refere a esta questão.

⁵ É importante, neste tipo de atividade, que o movimento, o drama e a emoção não prejudiquem a qualidade dos sons. O papel do professor é concentrar a audição das crianças no trabalho vocal, debatendo com elas e levando-as a uma consciência crítica (tradução da autora).

No que se refere à aprendizagem das artes, as exigências de especialização dos nossos tempos têm de ser consideradas. A integração das expressões não pode ser utilizada como panaceia para a carência de formação artística dominante no nosso sistema, um “cheirinho” de todas as artes que ao chegar à escola vai dar aquele ar dinâmico e criativo que nos deixa a todos muito felizes. (p. 78)

A voz, dadas as suas particularidades, deve ser alvo de um trabalho particular e específico. Será importante deter o olhar na realidade australiana, na medida em que foi efetuado um estudo de contornos semelhantes a esta investigação, centrando o foco da questão na problemática do ensino de canto no ensino genérico. Considera-se o estudo da situação das escolas primárias de Sydney, realizado por Hughes (2007), que questiona o modo como o canto é trabalhado nas escolas do ensino genérico: serão as crianças ensinadas a cantar, ou apenas lhes são ensinadas canções? São tidos em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento vocal, consoante a idade das crianças? Haverá diferentes abordagens ao ensino de canto? Sendo o ensino de canto efetuado por professores generalistas, os quais, na maioria dos casos, nunca tiveram nem aulas de canto, nem qualquer género de experiências nessa área, de que forma é trabalhado o canto nas escolas primárias? (Hughes, 2007).

Estas questões poderão remeter para o ensino de canto em Portugal, quer ao nível das escolas de ensino genérico, quer ao nível das escolas de ensino especializado, sendo importante referir uma das observações realizadas por Matias e Abeledo (2008), relativamente aos dados recolhidos na sua investigação:

De uma forma geral a grande parte dos professores generalistas desenvolvem nas suas aulas a canção, um dos elementos do programa da expressão musical, mas que extrapolada do contexto musical estruturado, confirma a falta de formação em pedagogia musical, por parte dos docentes do 1º ciclo. (p. 13)

O défice de formação de educadores e professores na área da música leva a uma insegurança na abordagem do canto. Na maioria dos casos, o professor que orienta a utilização do aparelho vocal infantil negligencia, por desconhecimento, pormenores relativos à fisiologia e funcionamento do mecanismo fonador, podendo mesmo vir a pôr em risco o desenvolvimento normal e saudável das vozes dos seus alunos. Embora esteja prevista no programa curricular do 1º CEB, a *Expressão e Educação Musical* é pouco, ou nada, trabalhada devido à falta de

conhecimentos mínimos, da maioria dos professores, no que concerne aos conteúdos musicais.

A esse propósito, retenha-se a posição assumida por Cruz, et al. (2000):

Se existe um consenso alargado que a formação artística dos professores não é adequada nem eficaz, ainda são poucas as contribuições sobre um possível perfil e consequente estruturação dos programas e da sua formação. Esta tem-se limitado à discussão da dicotomia professor generalista vs professor especialista, discussão que deverá basear-se, defendemos, num contexto mais amplo, sobre qual modelo de ensino é que defendemos para o 1º ciclo do Ensino Básico: - um ensino crescentemente disciplinar adoptando modelos dos outros ciclos de Ensino, ou - um ensino integrado, como aliás os documentos oficiais assim o defendem? (Cruz, et al., p. 270)

Em Portugal, o Ensino Básico de música assume duas vertentes logo a partir do 1º Ciclo: a via genérica, proporcionada pelas escolas de ensino dito regular, e a especializada, contemplada em escolas de ensino especializado. Segundo M. H. Vieira (2008, p. 644), a falta de sucesso do ensino de música genérico e especializado tem influência mútua; em muitos dos casos, embora se pretenda um ensino de música de carácter generalista, os alunos inscrevem-se no ensino especializado apenas por não terem oferta capaz no ensino genérico.

Maria de Lurdes Rodrigues, ministra da educação do XVII Governo Constitucional, entre 2005 e 2009, afirma que a Reforma de Veiga Simão e a aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) “foram os dois últimos momentos de reforma, nos quais se definiram princípios de funcionamento, de estrutura e de organização que ainda hoje orientam e enquadram as políticas educativas” (Rodrigues M. L., 2010, p. 15). Estas medidas remontam a cerca de 40 anos atrás e, embora se tenham dado alguns pequenos passos, o objetivo de encontrar um modelo organizativo para o ensino da música, genérico e vocacional, que se revele coerente e convincente, está longe de ser uma realidade. Santos (2008) chega a afirmar que “continuamos à procura, com base num suporte legislativo da década de 80, de um modelo que seja eficiente, desde logo no que respeita à compatibilização da frequência do ensino artístico especializado com a frequência do chamado ensino regular” (p. 24). Lembra ainda que na procura do ensino vocacional se reúnem diferentes motivações: desde a criança que vai aprender instrumento porque quer ser instrumentista; à criança que faz a vontade aos pais para poder desenvolver a atenção e a concentração; àquela que apenas pretende experimentar o que

é aprender música; todos estes perfis se podem encontrar no ensino vocacional da música (Santos A. , p. 24).

No nº 1 a) do artigo 8º da LBSE estabelece-se que “no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Determina-se ainda, no nº 3 a) do mesmo artigo, que os objetivos específicos do 1º CEB deverão considerar “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Sobrevêm as questões colocadas por A. S. Santos (2008): “como se prepara o professor único para tanta responsabilidade pedagógica? E, no que respeita às ‘expressões’ indicadas, e ainda de modo ‘globalizante’, qual o nível de exigência educativa e artística?” (p. 337). Esta é uma questão que tem gerado muita discussão e para a qual ainda não de encontrou resposta ou consenso. Valente (1999) argumenta que

a questão do professor generalista/professor especialista não se põe em termos alternativos mas complementares. O professor e educador necessita do apoio do especialista sobretudo em áreas mais especializadas. [...] A expressão musical e a educação física deveriam ser exercidas por professores especialistas, com formação pedagógica para esses níveis etários. (p. 78)

Contudo, a colaboração de um professor especializado não invalida a cooperação do professor generalista, que não deve assumir uma posição de mero observador. A sua presença contribui para que a criança perspetive a Música como parte integrante do currículo e não como uma disciplina à margem, e independente da sua formação global. Por outro lado, o professor da turma pode fazer a ponte entre os conteúdos trabalhados pelo professor especialista e os conteúdos curriculares por si trabalhados, como prevê Vilarinho (2001): “generalist and specialist teacher should communicate or share their knowledge so they can be aware of a better way to develop music teaching” (p. 31).

Investigador sobre o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes, Keith Swanwick (1988, p. 89) atesta que a música pode ser utilizada também para propostas não musicais mas, na maioria das situações, a expressão musical continua a ser *apenas* uma disciplina com uma

6 O professor generalista e o professor especialista devem comunicar ou partilhar os seus conhecimentos, de forma a estar cientes da melhor maneira de desenvolver o ensino da música (tradução da autora).

vertente funcional de apoio às outras áreas do saber; são prova disso as canções infantis utilizadas como forma de motivação para a abordagem de conteúdos de Estudo do Meio ou de Língua Portuguesa. Consequentemente, e devido à ausência de um trabalho sério de educação musical no 1º CEB no ensino genérico, e à inexistência de ensino articulado no 1º CEB no ensino vocacional, a criança que pretenda aprender música terá de se inscrever numa escola específica, diferente da sua, o que poderá gerar dificuldades de variadíssima ordem.

G. D. Soares (2006) lembra que “a naturalidade com que os pais levam seus filhos para serem alfabetizados jamais se assemelha ao comportamento daqueles pais que levam seus filhos para aprenderem música [...] [e que] têm que vencer uma série de inseguranças” (p. 96). Para além do receio de uma precoce avaliação da capacidade musical dos seus filhos, a oferta de escolas de ensino artístico é diminuta, as crianças ficarão sujeitas a uma carga horária suplementar de 3h semanais e a sua frequência ficará sempre dependente das efetivas possibilidades de deslocação ao estabelecimento de ensino vocacional. Outra agravante prende-se com a falta de conciliação do horário das AEC e a frequência destas escolas. Sobre esta realidade é clara a perspetiva de Alexandre Santos (2008):

Uma vez que não está prevista a modalidade de regime de ensino articulado no 1º ciclo, devidamente concatenada com a frequência das referidas actividades, o que sucede é que estes alunos [que pretendem frequentar o ensino vocacional] estão praticamente confinados a chegar às escolas de música a partir das 17h30, 18h. (p. 25)

Agrava-se a situação quando, ao chegar ao 5º ano de escolaridade, os alunos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola de ensino especializado de música têm a possibilidade de entrar diretamente para o Curso Básico de Música, em ensino articulado, o qual funciona a título gracioso. Nestes casos, será evidente a diferenciação entre alunos que frequentaram escolas de música no ensino especializado dos que apenas frequentaram a música lecionada no ensino genérico, devido aos desajustes do seu percurso escolar. Feliciano (2008) chega mesmo a afirmar que “os cursos básicos e secundários devem estar subordinados a um tronco curricular comum, independente do regime de frequência [ser genérico ou vocacional] ” (p. 10), no sentido de evitar estes desfasamentos. Acrescenta ainda que,

Com algumas excepções, [...] esta é uma realidade que mantém o ensino especializado da música periférico no quadro do Sistema Educativo e das escolas “comuns”, que são a sua espinha dorsal, fazendo depender das famílias, em grande medida, e de desempenhos voluntariosos por parte de alguns profissionais, a articulação que, como prática institucionalizada, deveria existir. (p. 5)

É indispensável a reapreciação do sistema de ensino, no sentido de encontrar consensos na construção de um novo currículo que leve a práticas efetivas. C. Lima (2004) refere que “as reformas existem sob forma de textos escritos longamente debatidos; no terreno, porém, os atores têm-se encarregado de os destruir” (p. 16) ou, continua o autor, pura e simplesmente, escusam-se a implementá-las, muitas vezes também pela falta de razoabilidade das deliberações propostas. Permitir o acesso de todos os cidadãos a uma escola pública, gratuita e de qualidade é o objetivo primeiro do ensino público; infelizmente, no que diz respeito ao ensino da música, tal objetivo está longe de ser alcançado.

À implementação e à ampliação [...] do ensino da música no pré-escolar e no Ensino Básico está subjacente a implementação de conteúdos e de metodologias assentes em princípios imprescindíveis na fundamentação de uma lei que consagre esse ensino como um direito na formação global do cidadão. A música continuará apenas como objecto de entretenimento ou como motor e espaço unificador na formação cognitiva, emotiva, afectiva e intelectual da criança? (Lima C. , 2004, p. 17)

Maria de Lurdes Rodrigues (2010) esclarece que nos últimos anos o Estado tem aumentado o seu papel na área da educação, no intuito de “continuar a assegurar a universalidade e a uniformização curricular no Ensino Básico como condição de equidade e igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens” (p. 14), mas segundo Mota (2007) dois aspetos marcantes têm vindo a condicionar grande parte das decisões de política da educação: “1 - A Música é encarada como subsidiária de outras aprendizagens; 2 - A Música não se constitui como uma disciplina com os seus objectivos próprios, inerentes a esta Arte” (p. 17).

Detendo o olhar na possibilidade de uma reforma eficaz ao nível do ensino da música, Wagner Diniz (2008) define como necessária a coexistência das duas vias de ensino, desde o 1º CEB: a via genérica, em todas as escolas públicas de ensino regular, do 1º ao 12º anos, e a via vocacional/especializada, também nos mesmos anos de escolaridade, em escolas de ensino

vocacional. O mesmo autor defende que “a permeabilidade de passagem entre estes dois tipos de ensino deve ser permitida a qualquer nível desde que o aluno mostre aptidões para isso” (p. 17).

Ao ensino genérico da música caberá um papel de desenvolvimento mental e cognitivo das crianças e jovens e uma sensibilização à música. Ao ensino especializado caberá um desenvolvimento dos mesmos já com o objectivo de se tornarem profissionais, (...) através de um trabalho mais intensivo do que o do ensino genérico. (Diniz, 2008, p. 17)

Colocar-se-ão algumas reservas a esta posição nada integracionista, uma vez que pressupõe que o Ensino Genérico não será capaz de realizar uma formação de base, suficientemente sólida para as crianças que dele fazem parte. Outras vezes se levantam contrárias à sugestão de Diniz, na convicção de que não se pode esperar que crianças na faixa etária do 1º CEB consigam efetuar já uma opção consciente pela sua futura profissão (Vieira M. H., 2008; 2009; Cabral & Vieira, 2010; Ribeiro A. J., 2013; Tracana, 2013a). Cabral e Vieira (2010) assumem que se a estrutura de ensino genérico da música fosse diferente, se as crianças pudessem verdadeiramente explorar e desenvolver o seu potencial, demonstrando eventuais aptidões, “caberia então aos responsáveis pela educação, pais e professores, identificarem e compreenderem quais as características específicas de cada criança, dando-lhes mais tempo e responsabilização para ponderar a possibilidade de acesso, em igualdade de circunstâncias, a uma educação artística” (p. 1415). Tracana (2013a) continua este pensamento, refletindo acerca da realidade das crianças que procuram no ensino especializado da música a resposta que não têm no ensino genérico, o que originará uma situação de desconforto, na medida em que o ensino especializado “não consegue dar [a] resposta [esperada] à procura, por parte dos pais e encarregados de educação e, mais tarde, dos próprios alunos, por uma formação musical e instrumental menos especializada e mais geral, mas não necessariamente genérica. (p. 1445). Num outro estudo, a mesma investigadora conclui:

a coadjuvação entre professor monodocente generalista e o professor especializado em música devem ser os alicerces para a melhoria do ensino da música no 1º Ciclo do EB, o conhecimento por parte do professor monodocente da turma e das crianças e da forma como estas devem ser abordadas, e o

conhecimento científico da música do professor especializado elevarão a qualidade da educação pela música para todas as crianças em idade escolar. Neste seguimento, as evidentes de [sic] aptidões musicais poderão vir a ser diagnosticadas mais precisa e precocemente, o que fará com que a orientação vocacional para o EE seja feito [sic] de acordo com o perfil especializado deste ramo de ensino. (Tracana, 2013b, p. 238)

Continuando esta linha de desenvolvimento do pensamento, outros autores questionam a deteção das aptidões musicais das crianças com base na crença de que o talento é inato, o que leva à necessidade de proporcionar às crianças, o mais atempadamente possível, a possibilidade de desenvolver o seu *suposto* talento, mediante a frequência de uma escola de EE. De acordo com Maria Helena Vieira (2013)

as early as six years old, children can enroll in a conservatory or official academy, when they can officially choose specialization (or have someone choose for them). This, of course, bears no relation with children's music aptitudes and their detection. However, it shows that the specialized system of music education is built upon an innate perspective of talent that justifies the attempt to administer specialized training as soon as possible to the supposedly talented children⁷. (p. 97)

Esta posição é reforçada num outro estudo da mesma autora, em que defende o ensino genérico como “a *base* da pirâmide da selecção dos alunos vocacionados [...] onde é necessário investir, com professores especializados, equipamentos, e continuidade no processo de aprendizagem” (Vieira M. H., 2009, p. 533), de modo a realizar a orientação desses alunos. Lamentavelmente, o primeiro contacto com um professor de música especializado acontece, na maioria dos casos, na entrada para o 2º CEB, o que condiciona a deteção precoce de aptidões musicais e a posterior orientação dos alunos para o ensino especializado.

Certo é que as concepções acerca da presença do ensino de música no currículo do Ensino Básico divergem, mesmo sem que a maioria dos que discorrem no dia-a-dia das escolas sobre o assunto tenha consciência que o Ensino Básico é composto pela vertente genérica e pela

⁷ Logo aos seis anos de idade, as crianças podem inscrever-se num conservatório ou academia oficial, escolhendo oficialmente uma especialização (ou tendo alguém que faça a escolha por eles). Obviamente, isso não tem qualquer relação com as aptidões musicais infantis e sua deteção. No entanto, mostra que o sistema especializado de educação musical é construído com base numa perspectiva inata de talento, que justifica a tentativa de administrar uma formação especializada o mais rápido possível a crianças supostamente talentosas (tradução da autora).

vertente especializada. Se é consensual o facto de que a música desenvolve a criança, outras posições, alheias à dicotomia genérico-vocacional, nem sempre conseguem acordo: para uns a música deve ser ensinada porque é um meio de desenvolvimento da percepção estética e artística que a criança tem do mundo; para outros, não passa de uma prática social, sempre presente ao longo das diferentes gerações e que deve ser mantida; outros enfim, toleram simplesmente o ensino da música no Ensino Básico porque está assim legislado.

Também no contexto brasileiro se dá destaque a esta questão, conforme fica patente pela afirmação de Bellochio e Figueiredo (2009):

Ainda, podemos pensar que ensinar música na escola é relevante por que os alunos gostam de realizar actividades nas quais a experiência com música esteja presente. Isso vale para as actividades nas quais a música é o centro e para as actividades em que é secundária, por exemplo, quando o professor usa da música para aprender regras matemática[s]. (p. 39)

Os autores continuam, assegurando que a música no Ensino Básico é uma realidade permeável, que permite ser usada em actividades não musicais. Saliente-se, no entanto, que “actividades conjuntas não significam que uma ou outra área é mais relevante, significa que todas as áreas se podem articular, sem menosprezar um ou outro conhecimento” (p. 40).

Contudo, em Portugal tem-se presente a realidade de jardins-de-infância e de escolas do 1º CEB onde a música é quase sempre auxiliar das outras áreas, é o suporte de aprendizagens cuja metodologia de ensino teima em recorrer assiduamente a uma “canção sobre o tema a trabalhar”, em que o foco de atenção se detém na letra, ignorando bastas vezes o modo como é interpretada; o importante é motivar e transmitir conteúdos (quase sempre não musicais). Isto ignora a necessidade de atender e respeitar a própria sequencialidade dos conteúdos musicais.

A voz é um pilar incontornável na educação infantil; segundo Aguiar e Vieira (2011), “o ato de cantar é efetivamente, uma realidade ao nível dos programas e orientações do Ensino Básico (e pré-escolar); o que se desconhece é o modo concreto como se ensina a cantar nas escolas do 1º CEB em Portugal” (p. 354). Embora se fale bastante acerca do ensino de música no 1º Ciclo, e das vantagens associadas à utilização da canções, pouco se reflete no que se refere ao ensino de canto e à pedagogia realmente utilizada nestas idades. M. M. Vieira (1996, pp. 7-8) lembra que a voz cantada, enquanto instrumento que pode ser aperfeiçoado e utilizado sem desgaste,

não está contemplada nos programas educativos; muito menos o está enquanto fator de relação e comunicação (voz falada), que constitui “matéria dúctil” passível de ser trabalhada. Assiste-se a uma quase total ausência de preocupação relativamente à boa emissão e projeção vocal de crianças e jovens, o que, segundo Giga (2004), advém da “ideia generalizada de que a criança é incapaz de assimilar um mecanismo fonatório destinado aos adultos [o que] tem constituído um alibi para mascarar a penúria educativa neste campo” (p. 1).

1.2. O acesso à educação vocal: democracia legislada e democracia praticada

Com o intuito de investigar e elencar os benefícios da formação vocal numa fase precoce, este estudo propõe uma reflexão acerca do modo como se processa o ensino de canto no ensino público, o qual, em Portugal, prima pela defesa legislativa da sua democratização, proporcionando igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. É, portanto, necessário realizar o estudo da pedagogia vocal infantil simultaneamente ao estudo das políticas curriculares para o ensino da música no 1º CEB. A pedagogia tem que ser coerente com o funcionamento das estruturas curriculares, pelo que se revela necessária a análise detalhada das políticas para o ensino público da música e do canto em particular.

No seu livro *Ensaio. Olhares sobre a música coral brasileira*, Figueiredo, Lakschevitz, Cavalcanti e Kerr (2006), aludem precisamente aos benefícios de uma vivência vocal desde muito cedo.

Cantar em coro é uma experiência afetiva forte. [...]

Cantar em coro deveria ser sempre uma experiência de desenvolvimento e crescimento, individual e coletivo: o desenvolvimento da musicalidade e da capacidade de se expressar através de sua voz; a possibilidade de vir a executar obras que tocam tanto no cognitivo quanto no coração; [...] o desenvolvimento da sociabilidade e da capacidade de exercer uma atividade em conjunto, onde existem os momentos certos para se projetar e se recolher, para dar e receber. (p. 4)

A oportunidade de aprender a cantar deve ser proporcionada a crianças e jovens, conforme está consagrado no documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, documento que, como se analisará mais adiante, se refere, na prática, à realidade do ensino genérico; pretende-se que, no final do 1º Ciclo, o aluno seja capaz de cantar quer sozinho, quer em grupo, diferentes estilos de música, dotados de rigor ao nível técnico e artístico (Ministério da Educação, 2001). Trata-se de uma meta bastante arrojada, a cuja viabilidade se fará referência no ponto dedicado ao Decreto-Lei nº 6/2001, que permite afirmar que nem sempre o currículo legislado encontra eco no currículo praticado. Isto mesmo é denunciado por Matias e Abeledo (2008) que sustentam que

apesar de conhecermos os fundamentos que defendem e justificam a inclusão da Expressão Musical no currículo do Ensino Básico, promovendo a aquisição de competências sociais e cognitivas, e, apesar do enquadramento normativo que lhe confere responsabilidades ao nível conceptual e programático, verificamos uma incongruência entre esta atribuição e a prática regida no 1º ciclo do Ensino Básico. (p. 1)

Os referidos autores, tendo em conta os dados recolhidos na sua investigação, acrescentam que “a falta de formação na área da expressão musical é uma condição marcante no desenvolvimento do currículo da expressão musical [podendo observar-se o] incumprimento do programa em alguns indicadores que necessitam de formação específica musical” (p. 13). O rigor esperado quer ao nível técnico, quer ao nível artístico, na prestação vocal das crianças do 1º CEB carece, naturalmente, de um trabalho específico por parte dos seus professores.

Atenda-se à indicação de Bago d'Uva (2009) que sugere que o ressurgir do canto nas escolas deverá ter como suporte o incentivo da modalidade de Canto Coral, conceção que foi desenvolvida na Região Autónoma da Madeira.

Com base no regime de funcionamento de Escolas a Tempo Inteiro (Portaria nº 110/2002 de 22 de Junho) torna-se possível potenciar esta área, através de projectos escolares que abarquem a Modalidade Artística de Canto Coral, a funcionar como Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo. (p. 3)

Contudo, a ideia de efetivar a prática de canto nas escolas associa-se à defesa da inserção da música no currículo central das Escolas Básicas. Por mais aliciantes e benéficos que se

assumam os projetos ou iniciativas extracurriculares, a percepção de que a música deve ser parte integrante das áreas de formação curricular não deve, jamais, ser descurada. Atente-se, no entanto, que a perspetiva de implementação da modalidade de Canto Coral no sistema educacional português não é exclusiva do contexto madeirense, embora a sua concretização não se tenha generalizado. No documento *Ensino da música. 1º ciclo do Ensino Básico - orientações programáticas* é incentivada a prática vocal, considerada como cerne da expressão musical no 1º Ciclo, nomeadamente através da criação de Coros Infantis, nos quais se privilegia a vivência musical em grupo, a par de um trabalho preventivo de patologias vocais. Segundo Vasconcelos (2006) sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento e, “de acordo com o projeto a desenvolver e as condições da sua implementação, poder-se-á [e por que não dizer-se, *dever-se-á*] criar o Coro Infantil, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho” (p. 10).

Salienta-se o interesse da prática coral não só como meio de educação vocal, mas também como processo de integração e de socialização. Segundo Flavia Cruvinel (2004; 2005; 2006), autora brasileira que tem dedicado muita da sua pesquisa à importância da democratização do ensino da música, o ensino coletivo de instrumento musical é uma importante ferramenta para este processo, contribuindo no sentido de autoeducação da criança, combatendo o individualismo e a competição. Esta posição é corroborada por Vicente (2009) quando afirma que “o canto coral tem como meta a socialização do aluno, incentivando-o a ter uma consciência coletiva, na qual o ‘eu’ passa a ser ‘nós’ e o singular passa a ser o coletivo, unindo-os em torno de um mesmo ideal” (p. 56).

Como em qualquer expressão artística, o ensino de conteúdos musicais requer, da parte do docente generalista, um conjunto de habilidades e competências ao nível da sua preparação específica, neste caso, musical. Apercebendo-se, bastas vezes, das suas limitações (na maioria dos casos mais pela ausência de formação que os habilitem ao exercício pleno destas atividades, do que pela falta de capacidades individuais), retraem-se na realização de projetos desta natureza. De acordo com Lips (1996),

é preciso transmitir um certo grau de técnica vocal e ensinamento musical elementar. Um dirigente de coro deveria pois possuir ao mais alto nível, o conhecimento e experiência dos problemas da voz e da educação vocal, e, se possível, dispor ele próprio de uma voz bem educada. (p. 18)

Estará o professor do ensino genérico habilitado para tal? Conforme referenciado, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* prevê a colaboração de professores especialistas com o professor da classe, no sentido de possibilitar uma melhor articulação entre as diferentes áreas artísticas (Ministério da Educação, 2001). Foi o que sucedeu na Região Autónoma dos Açores; não havendo professores generalistas com a necessária preparação, os professores especializados de música puderam colmatar essa lacuna, integrando projectos de Canto Coral nas suas escolas, através da oportunidade dada nas AEC (Bago d'Uva, 2009, p. 7). Importa alertar para um efeito negativo da efetivação das AEC, o qual se prende com o facto de alguns docentes do 1º CEB relegarem para o professor destas atividades todo o trabalho da Expressão Musical, realidade que acaba por se tornar um perigosa, na medida em que se trata de uma área curricular que deixa de ser proporcionada em contexto de sala de aula. Sobrevém, assim, uma questão levantada por Ferreira (2009, p. 17): sendo estas actividades de cariz facultativo, não alcançarão todo o universo de crianças do 1º CEB, uma vez que, pelos mais variados factores, nem todos os alunos ficarão neste horário de prolongamento escolar. Contrariamente, e referindo o exemplo dos Açores, se o Coro Infantil fosse uma realidade trabalhada na sala de aula, como parte integrante do currículo, que prevê o desenvolvimento da literacia musical, todos os alunos usufruiriam deste projeto, preferencialmente trabalhado com um professor coadjuvante.

Nesta ótica, a efetivação da Música nas AEC acaba por gerar alguma confusão e controvérsia: as atividades que deveriam ser um acréscimo curricular adotam as orientações curriculares do próprio programa do 1º CEB. Segundo Graça Mota (2007),

na ausência de uma Educação Musical já implementada no terreno do 1º ciclo do EB [Ensino Básico], não está clarificado a que é que nos referimos quando falamos em 'enriquecer'. Assim, (...) o programa adoptado acaba por se constituir como um programa prescritivo em termos curriculares, através do tácito reconhecimento de que é necessário partir quase do zero, e, **assuma-se claramente**, fazer do âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular o que não é cumprido no âmbito das Competências Essenciais previstas para a Educação Musical neste patamar do EB. (p. 20)

Esta indefinição contribui ainda para a discussão gerada em torno da dicotomia professor especialista *vs* professor das AEC. Ignorando, de acordo com a própria legislação que

regulamenta as habilitações para a docência das AEC, que os professores se apresentam com habilitações muito diversificadas, bastas vezes sem qualquer formação pedagógica, desvirtua-se a possibilidade de recorrer à colaboração do professor especialista, o que Castro (2007), de forma irónica, sintetiza numa questão: “para quê recorrer a um professor coadjuvante na área das Expressões se existem os professores das AECs?” (p. 24).

Palheiros e Encarnação (2007) corroboram esta visão do problema ao afirmarem que

a ênfase no currículo ‘nuclear’ e, simultaneamente, na Música como actividade de ‘enriquecimento curricular’, poderá levar, gradualmente, a uma de duas situações: o seu reforço no currículo, ensinada ou coadjuvada por professores especialistas (como foi previsto na Lei de Bases, em 1986) ou, o que será mais provável, o seu desaparecimento gradual do currículo do 1º Ciclo, permanecendo como actividade extra-curricular, sem relevância para a avaliação dos alunos (como era na década de 1960). (Palheiros & Encarnação, 2007, p. 31)

O programa é vastíssimo e o professor da turma tem de o trabalhar com as crianças, sem que ninguém questione as condições a que está sujeito: quantos alunos tem dentro da sala, quantos níveis de ensino tem de trabalhar em simultâneo (ainda há escolas com alunos do 1º ao 4º anos dentro da mesma sala), ou mesmo se há alguns alunos com necessidades educativas especiais. Cecília França (2009), investigadora da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil, avaliando os *bastidores* de uma atividade musical, afirma que esta envolve preceitos clássicos no que se refere

ao desenvolvimento integral e psicológico da criança: o prazer e a ludicidade; a imaginação e a fantasia; o vínculo com o seu cotidiano; o movimento e a expressão corporal. [...] Nada se falou sobre notas musicais, nem sobre semínimas, pentagramas ou síncopes. Mas o aprendizado musical terá sido tão verdadeiro quanto duradouro. Para as crianças, essa actividade é pura diversão. Para o professor, também, pois não pode haver maior satisfação do que se lambuzar de música com as crianças!” (p. 24).

Privilegiando a voz cantada, não se consegue conceber a introdução de um ensino assente em teorias e conceitos sem o recurso ao canto infantil. A voz é o instrumento mais rápido e eficaz que a criança possui para se expressar. Seja como recurso pedagógico ou como base do seu trabalho musical, ao cantar desenvolve a sua capacidade vocal e vai descobrindo,

aos poucos, as capacidades e os limites do seu aparelho fonador. Aguiar e Vieira (2011) sustentam que

aprender a cantar de forma correta e consistente, mais do que aprender canções pelos eventuais méritos dos seus textos, é também aceder a um mundo cultural e artístico, ao conhecimento de um repertório, ao desenvolvimento da autoestima, à capacidade de partilhar e fruir a prática vocal coletiva e ao desenvolvimento da sensibilidade estética. (p. 356)

Torna-se, por isso, premente haver uma orientação séria, capaz de descobrir e potenciar as competências musicais de cada criança, de acordo com o seu grau de desenvolvimento. Muitos e diversificados são os métodos que lhes podem vir a possibilitar vivências estéticas, com base na experimentação ou em meios de apropriação da realidade envolvente, com ênfase tanto na esfera social como na cultural. Tradicionalmente, perdendo-se mesmo a origem de tal princípio, o ensino de canto era ministrado apenas a jovens após a mudança da voz, ignorando-se todos os candidatos que procurassem iniciar o seu estudo antes dessa fase. O ensino de canto não era contemplado no Ensino Básico e só com a entrada para o Ensino Secundário especializado se considerava este ensino em termos oficiais, presente no currículo do ensino e nos seus planos de estudos.

Com as alterações decorrentes do Decreto-Lei nº 6/2001 (que veio a ser revogado em 2011), em que foi reorganizado o Ensino Básico, o Ministério da Educação veio estabelecer novas regras no que respeita ao ensino artístico, designadamente no que se refere ao plano de estudos dos Cursos Básicos de Música em regime articulado. Não obstante, a inexistência de qualquer referência ao ensino especializado da música permite concluir que o ensino praticado pelas escolas de ensino especializado de música se mantém *à parte* do Ensino Básico. No entanto, a Região Autónoma dos Açores foi pioneira na designação do Canto/Técnica Vocal como disciplina integrante do currículo do Ensino Básico e na integração do ensino especializado no 1º CEB. Em 2002, a Portaria nº 59/2002, de 27 de junho, aprova o Regulamento de criação e funcionamento do Curso de Iniciação Musical para alunos do 1º CEB nos Açores, a ser ministrado nos conservatórios e nas escolas de ensino artístico, antecipando a idade de ingresso no ensino especializado, prevista apenas para a faixa etária dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Toda esta conjuntura implicou a revisão das estruturas curriculares das escolas

açorianas levando à publicação, a 8 de abril de 2004, da Portaria nº 27/2004, que aprova o Regulamento de funcionamento dos Cursos Básicos de Educação Artística Vocacional, prevendo o estabelecimento de protocolos das unidades orgânicas do sistema educativo regional com os conservatórios. É aqui que, pela primeira vez, a voz é considerada como disciplina do Curso Básico de Música. Destaca-se a redação do ponto 1 c) e do ponto 3 do artigo nº 5, onde pode ler-se:

1. A estrutura curricular do curso básico de música é a seguinte:
 - a) Formação musical – um bloco semanal de 90 minutos ou dois de 45 minutos;
 - b) Classes de Conjunto – um bloco semanal de 90 minutos ou dois de 45 minutos;
 - c) Especificação – um bloco semanal de 45 minutos ou duas sessões semanais de 25 minutos. ...
3. Podem ainda constituir especificação dos cursos básicos de música as disciplinas de **Técnica Vocal** ou de Filarmónica, em alternativa aos instrumentos mencionados no número anterior [destaque da autora].

Com criação dos cursos básicos de ensino artístico especializado, no continente, através da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, o sistema de ensino dos Açores sofreu uma nova reestruturação mas manteve o essencial descrito nos parágrafos anteriores. Com a introdução desta Portaria volta a colocar-se o problema da formação de professores. Embora se situe na esfera do Ensino Básico vocacional, onde necessariamente lecionam professores especializados, o alargar do ensino de canto a crianças numa faixa etária infantil cria insegurança aos docentes, cuja formação continua a direccionar-se para o ensino de jovens com o aparelho fonador já amadurecido. Ensinar crianças a partir dos 10 anos implica a aprendizagem de uma didática específica de canto para estas idades, o que ainda não se encontra contemplado no currículo dos cursos de formação dos futuros professores.

1.3. A ligação da educação vocal ao património musical dos povos: correntes pedagógicas musicais

Lopes (2011) afirma que “todo o ser humano canta, ou tem uma tendência natural e instintiva para cantar. Qualquer modulação da voz acompanhada ou não de palavras, desde que nos proporcione uma sensação de prazer, pode ser chamada de *canto*” (p. 45); contudo, a aprendizagem de melodias e canções assume parte do trabalho desenvolvido nas escolas do 1º CEB ao nível das escolas do ensino genérico e do ensino vocacional. Torres (1998) defende que “qualquer canção, por mais simples que seja a sua estrutura melódica ou rítmica, pode servir para trabalhar todos os aspectos” (p. 57). A autora refere-se a *aspectos* relacionados com conteúdos musicais; no entanto, como já foi dito, é prática corrente, sobretudo no ensino genérico, o recurso à canção como meio de motivação ou de sistematização de outros conteúdos não musicais lecionados.

Se o aluno canta corretamente, faz a sua *formação vocal*; se imita frases musicais com texto, desenvolve a *memória auditiva* e aumenta o *vocabulário da língua materna*; se compreende e identifica os conceitos da linguagem musical e os adapta a outras canções, desenvolve o *nível intelectual*; se memoriza canções com texto e o nome das notas, desenvolve a *memória em geral* e a *leitura musical*; se interpreta ou observa várias versões da mesma canção, desenvolve o *sentido estético*; se pratica música de conjunto coral ou instrumental, desenvolve ainda o *sentido social*. (Torres, p. 23)

Muitos são os pedagogos que apoiam as suas metodologias na utilização de canções tradicionais do seu país e que valorizam a voz no trabalho musical com crianças, não só ao nível da faixa etária do 1º CEB, como logo nos primeiros anos de vida. Nomes como Kodály, Willems, Ward, Wuytack são exemplo disso mesmo; os seus métodos de pedagogia ativa foram recebidos em Portugal em meados do século passado. Aos poucos, as novas metodologias foram fazendo parte do trabalho realizado com as crianças portuguesas. Na sua obra incontornável *As bases psicológicas da educação musical*, Edgar Willems (1970) questiona algumas atitudes pedagógicas ultrapassadas tais como *ensinar em vez de educar* e *tirar proveito do talento em vez de o desenvolver*. Os métodos tornam-se mais dinâmicos, assentes na participação efetiva

da criança enquanto ser criador e criativo, levando à criação de novas bases educativas mais profundas e mais abrangentes que as do passado (p. 8).

Zoltan Kodály recorre a canções populares húngaras como base do trabalho melódico que desenvolve com crianças, explorando intervalos, frases melódicas e ambientes de sonoridades tradicionais típicas da região. De acordo com Madeleine Gagnard (1974), Kodály utiliza a *fonomímica*, “sob a forma de jogo para [...] conseguir o canto a duas vozes, com dois grupos de crianças, cada um dos quais segue uma mão do professor” (p. 138). Um dos princípios da sua metodologia assenta na prática vocal e instrumental como meio facilitador e privilegiado de conhecimento dos diferentes elementos musicais. Edgar Willems, por seu turno, considera que o canto, enquanto expressão mais natural da música, deve constituir o seu ponto de partida, uma vez que desperta na criança as suas qualidades musicais. De acordo com o pedagogo “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes [...] ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a musicalidade” (Willems, 1970, p. 23). Educação musical e educação da linguagem são, para o pedagogo, processos que assentam nas mesmas leis psicológicas de desenvolvimento humano, considerando ainda que música e natureza humana se encontram intrinsecamente ligadas. O seu método detém especial atenção sobre o canto, sendo a utilização de canções uma etapa intransponível, nomeadamente canções populares, mimadas, com forte pendor na relação tónica-dominante, entre outras.

Subscrevendo esta disposição, também Justine Ward se distingue enquanto pedagoga para quem o canto merece um especial destaque. Segundo Mena e González (1992), a metodologia Ward procede do Canto Gregoriano e dá particular evidência à educação vocal da criança desde muito cedo, traçando linhas pedagógicas orientadoras dos processos de ensino-aprendizagem. Justine Ward “dirige su atención fundamentalmente a la formación vocal. Para Ward tres elementos son fundamentales en toda música cantada: control de la voz, entonación afinada y ritmo preciso”⁸ (p. 23). Nesta metodologia são evidenciados cuidados específicos com a técnica utilizada no canto e a qualidade do som obtido, tendo como objetivo uma prática vocal correta, sem prejuízo do mecanismo fonador, e com um grau elevado de perfeição e afinação.

⁸ Justine Ward dirige a sua atenção fundamentalmente para a formação vocal. Para Ward três elementos são fundamentais em toda a música cantada: o controlo da voz, a afinação e a precisão rítmica (tradução da autora).

Estas pedagogias ativas, que destacam o canto como fator importante na formação musical das crianças, passam muitas vezes *ao lado* das práticas efetuadas no 1º CEB, ao nível do Ensino Genérico. Embora, por vezes, sejam utilizadas ideias da metodologia Kodály, e se recorra ao instrumental Orff para alguns acompanhamentos de canções (designadamente o instrumental de altura indefinida), o professor generalista do Ensino Genérico pouco mais pode adiantar na medida em que se encontra limitado na sua formação de base, no que se refere à área da música. Por sua vez, os professores especializados detêm as competências necessárias à aplicação destas correntes metodológicas, o que leva a uma diferença óbvia das abordagens de conteúdos no 1º CEB.

Em conformidade com estas pedagogias, a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), na Newsletter de maio de 2013, apresenta o seu novo projeto intitulado “Cantar Mais - música para todos”, o qual conta com o apoio da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e da Ciência e tem como objetivos “(1) [o] enriquecimento das experiências artístico-musicais das crianças e jovens, (2) a promoção da língua e a cultura portuguesas e (3) a disponibilização de materiais pedagógicos de trabalho para professores” (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2013, p. 2). Pretende-se a construção de uma plataforma digital enriquecida com ferramentas educativas para o ensino da música, quer ao nível da educação pré-escolar, quer do Ensino Básico.

A plataforma digital consiste, fundamentalmente, numa base de dados de canções, com arranjos originais, que proporciona ao professor o acesso a um conjunto de informações sobre cada uma das canções: partitura, letra, contextos geográficos e culturais, guia pedagógico, e suportes áudio com diferentes tipos de gravações (linha melódica, *playback* instrumental, linha de voz com o instrumental, linha de voz *a capella*). (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2013, p. 2)

Concebida a plataforma com diversas funcionalidades associadas, foi efetuada a pesquisa e seleção de canções em conformidade com a faixa etária de crianças dos cinco aos doze anos. Posteriormente foram compostos os arranjos musicais, aos quais se associou um manual com explicações e estratégias de aplicação dos conteúdos. Concretizada a apresentação do projeto e empreendidas algumas parcerias, em janeiro de 2014 são realizadas as primeiras gravações “com o objetivo de preparar os materiais de suporte ao teste a realizar em contexto de sala de

aula, de forma autónoma, pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico e aferir a funcionalidade dos materiais áudio e pedagógicos” (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2014, p. 6). Em abril seguinte foi noticiado na Newsletter da APEM o primeiro teste de experimentação/avaliação de alguns conteúdos do *Projeto Cantar Mais*, com a colaboração de professores do 1º CEB e alunos de turmas dos terceiro e quarto anos. Após a aplicação de três canções, utilizando os arranjos e os recursos propostos, efetuou-se um questionário para avaliação e uma entrevista com os professores participantes para aferir resultados e potencialidades do programa.

Atendendo apenas à sua designação, poder-se-ia identificar o *Projeto Cantar Mais - música para todos* como um plano de incentivo e revitalização da prática do canto nas escolas, alargado a toda a comunidade educativa; contudo, efetuando uma análise particularizada aos objetivos do projeto, considera-se que estes talvez sejam de âmbito mais alargado e menos incisivos no que se refere ao trabalho vocal.

Pretende ser a referência nacional de excelência, de qualidade, inovação e de diversidade para o ensino e prática da música através da canção e do cantar, e uma ferramenta na formação de educadores, professores e outros agentes educativos. Na plataforma digital de livre acesso, estas canções e recursos permitirão um trabalho sistemático, consistente, diversificado e inovador que possibilitará o desenvolvimento musical das crianças através de experiências de fruição, interpretação e criação musical incluindo a componente da apresentação pública. (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2014, p. 4)

Embora o canto esteja na base de todo projeto, e apesar de a plataforma conter “vídeos demonstrativos de ações de formação em técnica vocal” (Associação Portuguesa de Educação Musical, 2013, p. 2), o *Projeto Cantar Mais – música para todos* incide, sim, no ato de cantar mas com grande prevalência para outros conteúdos. Seria desejável que este fosse o primeiro passo para a implementação da prática regular de exercícios de técnica vocal e respiratória, apropriados à faixa etária dos seus destinatários, na sequência de outros projetos na mesma área, referidos mais adiante, nomeadamente o projeto ‘*Sing Up*’, lançado em 2007, para crianças das escolas inglesas, ou o projeto ‘Projeto Crescer a Cantar’, dirigido a crianças das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira, implementado no ano letivo 2010/2011. Tratando-se de uma iniciativa louvável mas que se encontra numa fase ainda

embrionária, aguarda-se pela evolução do projeto e pela sua contribuição para a formação vocal de professores e alunos do sistema de ensino português.

Como reforçam Bellochio e Figueiredo (2009, p. 37), certo é que a presença da música nas escolas é alvo de grandes debates e discussões de ideias nos mais variados contextos; contudo, apraz dizer-se que o ensino de canto no 1º CEB vai passando ao largo destas controvérsias; reduzido que está, na grande maioria das vezes, ao ensino de melodias no Ensino Genérico, e ao trabalho de repertório e de leitura melódica no Ensino Especializado, vai-se descartando a necessidade de educar vocalmente as crianças que cantam.

**CAPÍTULO 2 – O ENSINO DA MÚSICA E DO CANTO EM PORTUGAL
DA INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA À ATUALIDADE**

1. A 1ª República, o Estado Novo e o movimento do Canto Coral

A 5 de Outubro de 1910, e após um período de instabilidade, Portugal muda de regime político e instaura a 1ª República, cujo presidente eleito viria a ser Manuel de Arriaga. Embora a liberdade de expressão e a criação de sindicatos venham a sugerir bons augúrios, depressa se gerou um clima de desestabilização, agravado por problemas de desemprego e lutas partidárias. O novo regime parlamentar estava desde cedo comprometido, acabando por ser derrubado com um golpe militar em 1926. Durante este período “como consequência do pensamento progressista, veiculado pela elite da intelectualidade portuguesa, a educação tornou-se uma prioridade do regime republicano, que se esforçou por combater o analfabetismo, proceder à extensão da educação popular, [e] melhorar a qualidade do ensino” (Barreiros, 1999, p. 27). Mesmo antes da instauração da República se reconhecia a necessidade de garantir e promover a educação da nação. De acordo com Reis, Magalhães e Alçada (2010), José Falcão, na sua obra sobre o pensamento republicano *Cartilha do Povo*, viria a afirmar que “só a educação poderia libertar o povo da ignorância, ajudar a que todos tomassem consciência dos seus direitos e assim elevar o nível de vida das classes mais desfavorecidas” (p. 211) .

Neste período, a grande maioria do povo português não sabia ler nem escrever, pelo simples facto de nunca ter frequentado a escola. Foram inúmeras as iniciativas para combater o analfabetismo antevendo a necessidade de formação dos indivíduos, sob pena de não poderem tornar-se cidadãos com acesso à leitura e à escrita e com a capacidade de se tornarem eleitores. Segundo Barreiros (1999) e Pimenta (2006), poderá afirmar-se que durante a 1ª República houve uma preocupação bastante cuidada ao nível do ensino, quer relativamente à produção de documentos legislativos de cariz inovador, quer ao nível do próprio pensamento pedagógico; contudo, os ideais republicanos foram depostos e integralmente desconsiderados no preciso momento em que se deu a queda do regime. Foi ao nível do ensino primário que se iniciaram as reformas republicanas. No Diário do Governo nº 73, de 30 de março de 1911, era publicado um decreto com data de 29 de março de 1911, o qual previa a criação do ensino infantil público e reformulava as bases do ensino primário, dividindo-o em três ciclos de frequência gratuita: primário elementar (obrigatório); primário complementar; e primário superior (consultar *Tabela*

1). Nele se estabelece o princípio da escolaridade obrigatória dos sete aos catorze anos, mas apenas para alunos cuja residência se situasse num raio de dois quilómetros de uma escola pública ou de uma escola particular gratuita. Inevitavelmente, surgem contratempos na concretização destas medidas, nomeadamente no que se refere à questão do financiamento.

Ensino primário em 1911		
Primário elementar (obrigatório)	dos 7 aos 9 anos	<p>Áreas curriculares:</p> Ensino da leitura e da escrita Contos de história pátria e lendas tradicionais Noções sumárias de geografia geral sobre Portugal Moral prática Noções de educação social, económica e cívica Aritmética, geometria elementar e sistema métrico Desenho e modelação <p>Canto coral e dicção</p> Higiene, ginástica e jogos Trabalhos manuais adequados ao género e às regiões
Primário complementar	dos 10 aos 12 anos	Continuidade do ciclo anterior (de frequência facultativa)
Primário superior	dos 12 aos 14 anos	<p>Áreas curriculares:</p> Língua portuguesa, francesa e inglesa Matemática elementar, geometria e sistema métrico Ciências físico-químicas naturais e geografia História geral e de Portugal Instrução moral e cívica Noções de higiene e puericultura Educação física Modelação e desenho, trabalhos manuais <p>Música e Canto coral.</p>

Tabela 1 – Adaptado do Decreto de 29 de março de 1911 - Reformulação das Bases do Ensino Primário.

A 26 de maio de 1911, é publicado o Decreto-Lei que criava e regulamentava a Instrução Militar Preparatória. Organizado em dois graus, sendo o primeiro dos sete aos dezasseis anos e o segundo dos dezassete anos até à idade do recrutamento militar, o programa do primeiro grau compreendia Educação Cívica e Educação Física; dentre outros conteúdos, a Educação Física envolvia a vertente musical (ver *Tabela 2*).

Instrução Militar Preparatória – Programa do 1º grau	
Educação Cívica	
Educação Física	Parte teórica
	Gimnástica Canto Coral Hinos e canções nacionais

Tabela 2 – Adaptado da Lei 623 do Decreto de 26 de maio de 1911 - Instrução Militar Preparatória.

Embora presente no programa da Instrução Militar, o Canto Coral mantinha a sua função patriótica e militarista, alheado de toda e qualquer educação ou orientação especificamente musical. “O canto ficou vinculado à matriz militarista e patriótica, ditada pelo diploma e indirectamente pelo modelo da experiência que lhe estivera na origem - a francesa” (Dias, 2009, p. 151).

Oito anos mais tarde, uma nova reforma vem alargar o ensino obrigatório de dois para cinco anos mas também por falta de verbas, para a construção de escolas e para os honorários dos professores, não obteve a dimensão esperada. Pelo Decreto 5787-A, de 10 de Maio de 1919, o Ministro Leonardo Coimbra empreende aquela que viria a ficar conhecida como *Reforma do ensino primário de 1919*.

Não alterou os conteúdos formais de aprendizagem implementados a partir de 1911, mas elevou a duração da escolaridade obrigatória para cinco classes (de frequência universal e gratuita dos 7 aos 12 anos). Uma outra novidade é a adopção do princípio da co-educação dos géneros, dando continuidade à prática instalada no ensino infantil e antecipando a que também organizaria o grau superior do ensino primário. (Correia, 2010)

O ensino primário organiza-se agora em dois ciclos de escolaridade: o ciclo geral, composto pelas cinco classes obrigatórias e o ciclo superior, formado por três classes, destinado a alunos com mais de 12 anos de idade. Correia (2010), no seu artigo *Centenário da República: O ensino primário na primeira república - O homem vale, sobretudo, pela educação que possui*, assegura que “a novidade maior da reforma de 1919 foi o lançamento *de facto* das escolas primárias superiores e a plena consciência, por parte do legislador, de que se estava a fazer história no processo de democratização do ensino em Portugal” (para. 18).

Também no período da 1ª República se consideram algumas transformações no ensino liceal, designadamente no que se prende com o ensino secundário feminino que apenas se tornou efetivo a partir de 1906. Em 1915 foi publicada, no Diário do Governo nº 115, de 11 de junho, a criação de um *curso especial de educação feminina*, paralelo ao curso do ensino secundário. Antecipando uma formação mais completa da mulher, para além das matérias previstas no plano de estudos do Curso Geral, foram introduzidas novas disciplinas: Moral, Deveres da Mulher na Família e na Sociedade, Direito Usual, Higiene, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Química Doméstica, Puericultura, Culinária, Pintura e Música (Rocha F. , 1984, p. 295). Devido à determinação de promover a instrução com vista a uma educação clássica, em 1918 surgem no ensino liceal as novas disciplinas de Canto Coral e Trabalhos Manuais, através da publicação do Decreto nº 4650, de 14 de julho. No ensino secundário feminino, embora se mantivessem os planos de estudos gerais do ensino masculino, apresentavam-se algumas alterações nomeadamente no que se refere ao Canto Coral, que passava a coexistir com lições de piano (Cunha, 2002, p. 234).

Em junho de 1923, uma outra reforma chega à Câmara dos Deputados, por intermédio do Ministro da Instrução João Camoesas, a qual procurava implementar um plano abrangente para a educação dos portugueses, através do documento *Estatuto da Educação Pública*. Esta proposta procurava o fim da visão fragmentada do ensino, optando por uma perspetiva mais alargada e global de todo o sistema educativo. Embora bastante prezada não se efetivou, uma vez que, em novembro seguinte, se deu a queda do governo de Camoesas (Carvalho R. , 1986, pp. 697-703).

É durante o período da 1ª República que a influência do movimento coral, iniciado na Europa no século XIX, chega a Portugal. A forte convicção de que o canto detém em si próprio

uma dimensão de carácter moral, cívico e social leva a uma simpatia generalizada por este tipo de movimento.

De entusiasmo e de solidariedade precisava a jovem República. O canto era por isso elemento que faltava para pôr em comunhão as almas e atingir o estado da grande festa cívica em que os republicanos apostavam transformar as celebrações nacionais. (Dias, 2009, p. 150)

Embora em diversos países europeus comecem a florescer diversas formações corais, em Portugal, no início do século XX, isso não acontece. É fundamental o papel de Tomás Borba, defensor incontestado da introdução do solfejo entoado nas escolas e do carácter educativo do Canto Coral, cuja ação vem a permitir a expansão do movimento coral um pouco por todo o país, conforme se enunciará posteriormente. Embora a sua campanha não tivesse recebido o apoio de todos os professores do ensino artístico, a suas ideias acabaram por vingar e os vários livros de exercícios de solfejo que publicou começaram a ser divulgados, firmando o alcance pedagógico de tão grande inovação. Segundo Lopes-Graça (1973),

a obra que, com pertinácia, devoção e inteligência, realizou no domínio do ensino elementar da arte dos sons, que foi a implantação entre nós do chamado solfejo entoado, em oposição ao antiquado, rotineiro e anti-musical solfejo rezado, essa obra não pode deixar de ser credora do maior respeito por parte de quantos se interessam ou preocupam com os problemas da educação. (p. 116)

Recuando um pouco na História, também na área da educação, mas mais concretamente no ensino de música especializado, destaca-se a ação empreendida por João Domingos Bomtempo, que em 1834 desenvolveu um projeto de reforma do Ensino da Música em Portugal, do qual ressaltavam duas ideias fundamentais: valorizar outro género de ensino que contemplasse a vertente lírica e a música puramente instrumental; formar músicos e cantores portugueses que viessem a suprir as necessidades artísticas do país. Infelizmente, esta reforma não veio a ser executada. No ano seguinte, 1835, foi criado um Conservatório de Música, anexo à Casa Pia, posteriormente agregado pelo Conservatório Geral de Arte Dramática, o qual se dividia em duas Escolas: uma Escola de Música e uma Escola de Teatro e Declamação (que também compreendia uma disciplina de Dança), e que em 1840 recebeu a designação de Conservatório Real de Lisboa.

Com o fim da Monarquia, em 1910, o Conservatório recebe novo nome, passando a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa. Desde a sua criação até esta altura, o ensino musical nele praticado foi alvo de nova organização, advogando na luta contra o italianismo dominante, e submetendo-se a experiências de modernidade. (Aguiar, 2007, pp. 31-32)

Em 1919 um conjunto de propostas para a reestruturação do ensino artístico, designado como Reforma de Vianna da Motta, um dos seus mentores, contribuiu para aquele que veio a ser considerado como um dos períodos de excelência do Conservatório Nacional de Música. Introduziram-se novas disciplinas (de Cultura Geral, de Leitura de Partituras e de Instrumentação e Regência), foi criada a Classe de Ciências Musicais (com História da Música, Acústica e Estética Musical), desenvolveu-se o Curso de Composição e a optou-se, definitivamente, pelo Solfejo Entoadado (Aguiar, 2007, p. 32). O preâmbulo do Decreto nº 5546, de 9 de Maio de 1919, apresenta os argumentos que levaram à efetivação da reforma do ensino, o qual era considerado antiquado: de organização irregular, as aulas eram desinteressantes, agravadas por um ensino individualizado que, por excesso de alunos nas classes, se reduzia a pouco mais de dez minutos mensais, fomentando o ensino paralelo de alunos mais adiantados com alunos de iniciação, apesar de todos os contras que esses hábitos poderão conter; mais ainda, o solfejo rezado era ainda prática efetiva, não se ministrando qualquer preparação prévia relativa a outras “*sciências musicais*”.

No mesmo preâmbulo destaca-se a divisão dos Cursos de Instrumento, de Canto e Composição em três graus diferentes: elementar, complementar e superior (ver *Tabela 3*), e prevê-se a abertura de cursos livres de instrumento. Já no artigo 6º do mesmo Decreto se consideram obrigatórias as aulas de Canto Coral, para todos os alunos, “*desde que possuam os requisitos vocais adequados*”. No que se refere ao Curso de Canto estabelece-se que, após o nível complementar, poder-se-á optar por um de dois ramos: “*o de canto teatral e o de concêrto*”.

Cursos/Disciplinas	Especialidade e Duração
Canto	Elementar - 2 anos
	Complementar - 2 anos
	Superior - 2 anos

Tabela 3 – Adaptado do artigo 5º do Decreto nº 5546 de 9 de maio de 1919.

Embora todos os cursos apresentem limite máximo de idade de admissão, (artigo 16º), o Curso de Canto é o único que considera idade mínima de 16 anos, conforme se apresenta na *Tabela 4*. Esta premissa prende-se com a crença de que apenas se deve iniciar o estudo da técnica vocal após a mudança da voz e a estabilização do desenvolvimento do aparelho fonador, a qual se manteve ao longo de muitas décadas, condicionando o trabalho vocal de crianças e jovens adolescentes.

Limites etários para a admissão de novos alunos	
Canto (sexo feminino)	Mínimo 16 anos Máximo 24 anos
Canto (sexo masculino)	Mínimo 16 anos Máximo 20 anos

Tabela 4 – Adaptado do artigo 16º do Decreto nº 5546 de 9 de maio de 1919.

Após a Reforma de Viana da Mota o ensino entra em colapso. No período compreendido entre 1919 e 1926, terminada a 1ª Guerra Mundial, agravou-se a situação de insegurança e o clima de incerteza em Portugal, levando ao poder vinte e seis governos, alguns dos quais se mantiveram apenas alguns dias. Consequentemente, em 28 de Maio de 1926, Gomes da Costa e Mendes Cabeçadas lideraram um golpe de estado que pôs fim à 1ª República, implantando a Ditadura Nacional, mais tarde designada por Estado Novo, após a aprovação da Constituição de 1933. O Estado Novo foi a mais longa ditadura da Europa Ocidental; este regime governativo manteve-se ininterrupto até ao ano de 1974, ficando marcado pela ação governativa de António de Oliveira Salazar (de 1932 a 1968), cuja política nacionalista e de caráter isolacionista levou à estagnação do país aos mais variados níveis. Vivia-se num regime fechado, assente num “movimento de crispação ideológica profundamente adverso a qualquer forma de actividade artística, reforçado ainda pela política de puritanismo moral e austeridade económica de Salazar, [...] para quem a instrução e a cultura não constituíram nunca prioridade” (Nery & Castro, 1991, p. 165)”. Toda a educação visava a edificação de uma mentalidade nacionalista exacerbada e,

ao nível do ensino, erradicava todas as concepções republicanas, por mais prometedoras e assertivas que pudessem ser. Qualquer tentativa de manifestação com ideias contrárias ao governo era reprimida pela ação das forças políticas. Os princípios fundamentais do regime deveriam ser seguidos fielmente, sob pena de serem acionados mecanismos de censura e de repressão.

Segundo Pimenta (2006), o Estado Novo era detentor de meios económicos capazes de promover o combate ao analfabetismo, mas para além de a instrução mínima (ler, escrever e contar) ser vista como um valor a preservar, a prioridade era diminuir as despesas do Estado; assim se compreende, numa primeira fase, a redução da escolaridade obrigatória, a restrição do número de disciplinas dos currículos escolares e a depreciação da profissão docente (p. 31). Aguiar (2007) destaca que “os professores eram escolhidos não pelas suas habilitações, mas pelo facto de possuírem a necessária idoneidade moral e intelectual” (p. 26).

O artigo 1º do Decreto nº 18461, de 14 de Junho de 1930, estabelece que “*o Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro passam a constituir uma instituição escolar única, o Conservatório Nacional*” designando, no artigo 3º, o diretor da Secção de Música Vianna da Motta, diretor do Conservatório Nacional de Música. Posteriormente, a 25 de setembro do mesmo ano, é publicado o Decreto nº 18881 onde pode ler-se que o Conservatório Nacional irá funcionar sob a gestão de um inspetor da *Direcção Geral do Ensino Superior e das Belas Artes*, sendo composto por uma Secção de Música (abrangendo o ensino da música vocal, da música instrumental e da composição) e por uma Secção de Teatro (proporcionando o ensino da arte de dizer, da arte de representar, da coreografia e da *scenografia*). No que se refere ao Curso de Canto são visíveis as alterações, conforme se constata pela análise da *Tabela 5*:

Conservatório Nacional – Secção de Música – Reforma de 1930	
Cursos/Disciplinas	Especialidade e Duração
Canto	Geral - 3 anos
	Teatral Superior - 2 anos
	De Concerto Superior - 3 anos

Tabela 5 – Adaptado do artigo 10º do Decreto nº 18881 de 25 de setembro de 1930.

Os níveis Elementar e Complementar são fundidos num único, designado por Geral, sendo absorvido um ano à totalidade da sua duração. Esta reforma, ainda conhecida como a Reforma de 1930, permaneceu enraizada durante demasiados anos, mantendo-se ainda, na atualidade, os três anos de Canto do Curso Complementar que, até à entrada em vigor do funcionamento do Curso de Canto no Ensino Básico, em 2009, permaneciam como os únicos anos em que o canto era ministrado antes da entrada no nível superior.

Para além dos Cursos e Disciplinas referidas no artigo 10º, o Decreto nº 18881 determina o funcionamento de três Classes de Conjunto, designadamente de Canto Coral, de Música de Câmara e de Orquestra. Se na Reforma de 1919 as aulas de Canto Coral eram impostas, algo de semelhante foi determinado por este Decreto, no artigo 15º, considerando a obrigatoriedade do Canto Coral para todos os alunos, à exceção daqueles que fossem considerados com *“carência de condições físicas”*, verificadas pelo médico escolar, ou que estivessem apenas no 1º ano da disciplina de Solfejo.

Será lícito supor os danos que tais medidas vieram a produzir relativamente à aceitação do Canto Coral, contribuindo para a sua rejeição compulsiva e para a sua imagem depreciativa, a qual foi passando intergerações, permanecendo viva um pouco por toda a comunidade escolar. Se, por um lado, o que se impõe conduz habitualmente a uma recusa, por outro lado pode subentender-se uma intenção política de menosprezar e evitar a execução vocal coletiva, na medida em que não fará qualquer sentido impor condições a uma prática tão natural e inerente ao ser humano, como é o ato de cantar.

Os cortes orçamentais foram um dos motivos que levou ao desaparecimento de algumas das disciplinas do currículo da Escola de Música do Conservatório Nacional, bem como a um decréscimo de alunos. Os progressos conseguidos com a Reforma de Vianna da Motta foram abafados por uma visão antiquada do ensino da música, levando mesmo à eliminação de disciplinas importantes para o currículo. Como sustenta Palheiros (1993, p. 40), “o modelo curricular definido pelo decreto de 1930, praticado pelo Conservatório Nacional e adoptado pelas escolas de música públicas, particulares e cooperativas [...] viria a cristalizar, durante mais de cinco décadas, o ensino vocacional da música em Portugal”

Já aquando da Reforma de 1919 foi notória a preocupação com o fator económico, afirmando-se no preâmbulo do Decreto nº 5546 que a sua aplicação não traria qualquer encargo

para o Estado. Verificando-se uma situação de completo descontrolo das finanças públicas após o golpe militar de 1928 e a conseqüente queda da 1ª República, o preâmbulo do Decreto nº 18881 assume claramente que a reforma implementada se encontra *“longe de determinar aumento da despesa”* afirmando mesmo que *“da execução deste decreto resulta uma sensível economia para o Estado”*.

Contudo, a questão financeira serviu apenas de explicação e fundamentação de cortes e alterações na educação, sendo a grande motivação para a reforma do ensino a defesa dos ideais do Estado autoritário, utilizando a educação como meio de subjugação ideológica. Tal não passou despercebido aos professores do Conservatório, que cedo manifestaram a sua discordância com tais medidas e políticas de estagnação do ensino artístico. Apesar de toda a contestação, a única alteração aprovada remete-se ao ensino de Solfejo, que passa de dois para três anos (Decreto nº 23577, de 19 de fevereiro de 1934); torna-se notório o desinteresse do Estado por este setor educativo.

Conquanto no Diário da República de de 6 de Julho de 1936 seja nomeada uma *“comissão encarregada de colaborar na reforma do Conservatório Nacional, secção musical”*, tendo como presidente o próprio Vianna da Motta, a qual, em 1937, concebeu o documento *“Bases para um projecto de reorganização do Conservatório Nacional apresentadas pela Comissão nomeada por Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação Nacional”*; e embora Ivo Cruz, que em 1938 assume a direcção da Escola de Música do Conservatório Nacional, tenha apresentado três propostas de reforma do ensino artístico, sendo a terceira elaborada pelos professores do Conservatório Nacional, em 1966, mediante sugestão de Galvão Teles, Ministro da Educação, nenhuma alteração foi realmente efetivada até à promulgação do Decreto-Lei nº 310 a 1 de julho de 1983. Nas próprias palavras de Ivo Cruz (1985): *“esclarece-se que este projecto, como os que o antecederam, não foi aprovado nem reprovado. O silêncio correspondeu a um problema: o aumento de encargos”* (p. 209).

Considerar o aumento da despesa pública como o fator que levou a ignorar esta proposta talvez seja um pouco redutor. Inerentes à elaboração desta proposta encontram-se motivações ideológicas opostas à ideologia vigente e ideia contrárias à reforma de 1930, ainda em vigor. Tal pode ser inferido da leitura do ponto número seis, onde se enaltece a reforma de 1919 criticando as alterações que posteriormente se seguiram e assumindo mesmo que *“os seus*

intuitos quase totalmente se frustraram pelos factores gerais de indisciplina, de verdadeira desordem espiritual então imperantes” (Cruz I. , 1985, pp. 210-211).

Detendo o olhar na pedagogia da voz, no segundo capítulo, artigo 15º, da proposta de reforma de 1966, onde se apresenta a listagem dos cursos a ministrar na secção de Música, verifica-se a introdução do Curso de Direcção de Coro e preveem-se algumas alterações relativamente ao Curso de Canto.

A este respeito, consulte-se a *Tabela 6*.

Conservatório Nacional - Secção de Música - Proposta de reforma de 1966	
Cursos/Disciplinas	Especialidade e Duração
Direcção de Coro	Curso superior – 2 anos
Canto	Curso geral - 3 anos
	Curso superior de concerto - 3 anos
	Curso superior de ópera - 3 anos

Tabela 6 – Quadro adaptado da proposta de reforma da secção de Música do Conservatório Nacional, em 1966.

Como ponto único pode ler-se que “o curso de Direcção de Coro destina-se à preparação de professores de Canto Coral do ensino particular e oficial” (Cruz I. , 1985, p. 217), o que denota preocupação com a qualidade do ensino de Canto Coral patente nas escolas, quer de ensino genérico, quer de ensino especializado. Ao nível do ensino artístico, no artigo 17º propõe-se que a frequência da Classe de Coro seja obrigatória, sendo dispensados os alunos que forem indicados para as outras Classes do Conjunto, designadamente Orquestra e Música de Câmara.

O artigo 16º do Decreto nº 5546, de 9 de maio de 1919, condicionava o acesso ao Curso de canto em termos de faixa etária e do sexo dos alunos; se o limite mínimo para admissão se situava para ambos os sexos nos 16 anos de idade, já o limite máximo era de 20 anos para os rapazes e de 24 anos no caso das raparigas. Na proposta de reforma, e analisando comparativamente ao disposto no Decreto nº 5546 de 1919, para além de não se diferenciar a

idade consoante o sexo do aluno, o limite máximo é alargado aos 25 anos (mais um ano no caso das raparigas e mais cinco anos no caso dos rapazes). Atente-se à *Tabela 7*.

Limites etários para a admissão de novos alunos	
Canto	Mínimo 16 anos Máximo 25 anos

Tabela 7 - Quadro adaptado da proposta de reforma da secção de Música do Conservatório Nacional, em 1966.

Apesar do peso da repressão do Estado Novo, e do silêncio acerca desta proposta, Ivo Cruz, diretor do Conservatório Nacional, desenvolveu um plano de renovação do sistema de ensino de música, aproximando-o ao que era praticado noutros países europeus, contemplando também as infraestruturas, nomeadamente através da reabilitação das instalações: é revitalizada a biblioteca e empreende-se a construção de uma sala de concertos e de um museu instrumental.

São dignas de nota as actividades levadas a efeito quer por professores, quer por alunos, nomeadamente: os recitais da Nova Geração; os concertos do Collegium Musicum e os de intercâmbio com diversas escolas do país; a realização de cursos e conferências da responsabilidade de eruditos, nacionais e/ou estrangeiros, que se destacam no panorama musical; a promoção do estudo de instrumentos antigos. (Aguiar, 2007, p. 33)

Embora se verificasse a prática coral em algumas coletividades do País, os acontecimentos musicais eruditos e de maior qualidade cingiam-se praticamente à capital. A programação do Teatro de S. Carlos era devidamente verificada, dado que tinha como objetivo central a valorização e promoção do Estado. “O que importava *aparentar* era que o regime não estava demasiado isolado dos intelectuais” (Carvalho M. V., 1993, p. 236). O Estado mantinha um enorme distanciamento de todas as manifestações artísticas que não eram da sua alçada, nomeadamente das produções vindas de outros países, com receio destas difundirem qualquer

género de mensagem antirregime. Na ótica de Brito e Cymbrom (1992, p. 169), aos poucos, o país ia-se isolando das correntes culturais e artísticas que proliferavam na Europa.

O Canto Coral que havia sido implementado nas escolas no período da 1ª República, dotado de uma capacidade única de aliar música e texto, cedo se tornou um meio de divulgação e promoção das ideias do regime do Estado Novo. A música, na sua vertente estética, e o texto, com o seu lado educativo, constituíam a aliança perfeita: um meio de aproximação entre indivíduos de diferente estatuto e uma forma bastante eficaz de partilha de ideais políticos. Apesar disso, como alertou Lopes-Graça,

em Portugal, as crianças e os jovens não cantavam praticamente, desconheciam, eles e quem cuidava da sua educação, os benefícios de ordem vária – artísticos, físicos, psicológicos, morais – que decorrem desse acto, no fundo tão simples, tão natural e tão humano, que é o cantar em comum. (Lopes-Graça, 1973, p. 117)

Graças à ação perseverante de Tomás Borba, professor de Solfejo e de Canto Coral da Escola Normal Primária, onde introduziu os novos métodos de pedagogia musical (solfejo entoado e ginástica rítmica), a disciplina de Canto Coral passou a ser prevista nos currículos escolares, sendo aprovado um regulamento de Canto Coral nos liceus. Pretendia-se que as aulas de Canto Coral contribuíssem para uma sociedade mais solidária através da formação moral e cívica dos coralistas. Embora fossem ministradas noções básicas de música, a missão do professor era educar esteticamente e não formar artistas.

Como apoio à sua inovação metodológica, Tomás Borba compôs diversas obras em colaboração com os escritores Adolfo Portela e Afonso Lopes Vieira, entre outros, as quais foram publicadas em diversos volumes que serviram de base à viabilização do Canto Coral nas escolas portuguesas, o qual se manteve presente na escolaridade obrigatória, sobrevivendo às sucessivas alterações do sistema de ensino. As obras *O Canto Coral nas Escolas* (em quatro volumes) e *Toadas da nossa Terra*, publicadas no início do século XX, foram divulgadas e trabalhadas nas escolas. As temáticas mais frequentes eram a natureza (natureza campestre, os bens que esta produz e o bem estar que propicia), as parábolas sobre ações caritativas e sociais, a postura cívica e ética. As canções populares quase não foram utilizadas nestes volumes, pelo facto de o autor não considerar as letras adequadas para crianças e jovens,

devido muitas vezes ao duplo sentido das suas letras ou ao seu teor malicioso. Posteriormente, foram divulgados novos métodos do próprio Tomás Borba e de Silveira Pais, entre outros, ampliando-se a variedade de canções e de temáticas abordadas. As finalidades dos métodos mantêm-se: fisiológica (trabalho de higiene e técnica vocal), estética e recreativa.

O movimento coral português, aos poucos, começou a ganhar simpatizantes fora do sistema educativo; fundaram-se diversos grupos corais, associados muitas vezes a repertórios de qualidade duvidosa, bastante restritos e escolhidos segundo as diretivas do Estado. O trabalho de carácter formativo ficava, assim, comprometido, com a agravante da preparação técnica dos coros praticamente não existir.

Um dos coros que se destacou como excepção foi, sem dúvida alguma, o Coro da Academia de Amadores de Música, orientado por Fernando Lopes-Graça. Para além de harmonizações de canções regionais, Lopes-Graça compôs canções de luta, de convívio, cuja finalidade era serem cantadas pela população, como forma de protesto contra o Regime. Com a consciência plena de que o fascismo era transitório e que a sua música permaneceria, continuava activo na sua luta exprimindo-se através dos meios vocais e instrumentais. (Aguiar, 2007, p. 43)

Com a criação da Mocidade Portuguesa em 1936 e da Mocidade Portuguesa Feminina no ano seguinte, visou-se o aproveitamento dos tempos livres de crianças e jovens para fins de carácter nacional. Estas organizações oficiais juvenis faziam parte integrante do Ministério da Educação Nacional e tinham como objetivo a formação dos mais jovens de acordo com os valores defendidos pelo regime. As associações juvenis passaram para a dependência da Mocidade Portuguesa bem como os serviços de música e o Canto Coral. Esta medida veio a gerar alguma controvérsia entre os Liceus e a Mocidade Portuguesa, sendo por vezes difícil de perceber se havia uma duplicação de disciplinas ou um prolongamento das mesmas.

O descontentamento com as exigências do regime começava a generalizar-se e na década de sessenta sucederam-se as revoltas estudantis, muitas vezes com o recurso a publicações de carácter clandestino. Em Coimbra sobrevêm iniciativas de teatro de intervenção, encabeçadas pelo Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra (CITAC), e o próprio fado de Coimbra assume um papel interventivo; destacam-se vozes como José (Zeca) Afonso e Adriano Correia de Oliveira. No período do Estado Novo, apesar de todas as tentativas de contestação do regime, a

máxima *Deus, Pátria e Família* imperou no país; o respeito pela ordem e a disciplina, a prática da religião católica e a dignificação do passado da Pátria, mantiveram-se inabaláveis. A cultura portuguesa, já de si deficitária, permaneceu fechada sobre si mesma e a escola garantiu a sua função pedagógica, sem descurar a vertente social e de orientação da personalidade do jovem estudante. Lages e Reis (2006, p. 4) destacam

o papel crucial da Fundação Calouste Gulbenkian e de certas iniciativas quer privadas, quer oficiais.

Entre 1959 e 1975, Maria Madalena Perdigão é responsável por novas abordagens pedagógicas ao nível da educação e da iniciação musical, cria os agrupamentos artísticos residentes: a Orquestra (1962), o Coro (1964) e o Ballet (1965).

Estas seriam algumas das poucas iniciativas concretizadas com sucesso durante o período do Estado Novo, cujas medidas educativas e culturais levavam necessariamente à sedimentação da União Nacional, através da uniformização de estruturas, saberes, princípios e condutas. Mau grado estas controvérsias, foi dada ao Canto Coral a possibilidade de se desenvolver; no entanto, tal não foi suficiente e este acabou por sucumbir “à crescente ideologização do regime. A intenção [do Canto Coral vir a cumprir] [...] uma função educativa é subvalorizada pela tutela que, por essa razão, nunca chega a criar as condições institucionais necessárias à sua real participação e contributo no currículo liceal” (Barreiros, 1999, pp. 127-128). Dá-se uma progressiva aceitação do canto nas atividades de carácter social; não obstante, a afinação e a preparação vocal, nem sempre conseguidas, eram preteridas em favor do trabalho musical adequado à veiculação da mensagem do texto. Segundo Graça Boal Palheiros (1993), esta atitude contribuiu para a

má memória que várias gerações têm dessas penosas aulas de Canto Coral, cujo conteúdo não era, certamente, muito motivador para os alunos: o hino nacional; algumas canções especialmente compostas com a intenção de suscitar pensamentos patrióticos; outras canções com um valor estético e musical bastante duvidoso. A monotonia dessas aulas, aliada a um ensino de carácter repressivo e inibidor da expressão, nomeadamente vocal, poderão ter contribuído para criar uma certa timidez perante a perspectiva de cantar, que muitos portugueses revelam. (p. 28)

Esperava-se que o Canto Coral fosse um veículo mobilizador das camadas jovens e um meio difusor do sentido patriótico de união da nação, deixando transparecer a imagem de uma sociedade estruturada e exemplar.

1.1. Os meios de formação à distância na década de cinquenta: a Rádio Escolar e a Telescola

Uma outra diligência de âmbito educativo prendeu-se com a formação dos *Serviços da Rádio Escolar*, criados na Direcção Geral do Ensino Primário na década de cinquenta, os quais procuravam aproximar a educação à distância do ensino formal. Esta inovação surgiu da necessidade do país sair do atraso em que se encontrava, no que concerne ao sistema educativo, uma vez que o recurso a meios de formação à distância permitia que os novos programas de ensino e a formação em geral fosse mais rápida e facilmente divulgada. Segundo um estudo realizado por Dias (2009),

documentados os serviços, estudadas as experiências e actividades radiofónicas de outros países, adaptados e inovados os programas das Escolas do Magistério a Direcção Geral do Ensino Primário deu início no final da década de cinquenta, à fase experimental do alargamento das actividades de Rádio Escolar, com enfoque particular sobre a disciplina de educação musical. (p. 157)

Segundo a investigadora, os programas radiofónicos obedeciam a um conceito de ensino integrado, em que os programas se dividiam em *emissões-lições* organizadas em torno das disposições curriculares da disciplina. As emissões eram transmitidas semanalmente e a *emissão-lição da educação musical* surgia intercalada com as restantes disciplinas escolares (p. 157). Na *Tabela 8* dá-se a conhecer a programação da Rádio Escolar transmitida ao longo do ano letivo 1960-1961. Sobressaem disciplinas como: Música e Educação Musical, em que o número de programas exibidos ultrapassava os programas exibidos de História, Geografia, Língua Materna e Ciências Naturais. Por sua vez, o Canto Coral surgia apenas com a previsão de

quatro programas, ainda assim um número de emissões acima da Geografia e das Ciências Naturais.

Programação da <i>Rádio Escolar</i> transmitida no ano lectivo de 1960-1961	
Matérias de Ensino	Número de Programas Radiofónicos
História	8
Geografia	2
Língua Materna	5
Ciências Naturais	3
Educação Moral	6
Música	18
Canto Coral	4
Educação Musical	10

Tabela 8 - Programação da Rádio Escolar no ano letivo 1960-1961 (Adaptado de Dias, 2009, p. 157).

Ao nível da educação musical, começavam a surgir em Portugal as novas metodologias e bases filosófico-psicológicas dos grandes pedagogos musicais, nomeadamente de Orff, Dalcroze, Kodály e Willems. Fazendo uma inter-relação entre a tríplice constituição da natureza humana (fisiológica, afetiva e mental) e o tríptico formado pelos elementos básicos da música (ritmo, melodia e harmonia), a pedagogia Willemsiana tem forte aceitação no país. O trabalho realizado em termos auditivos, em que a escuta é a base de toda a musicalidade, leva à execução de tarefas e exercícios com base numa pedagogia musical ativa, diferente da utilizada até então. Esta influência fez-se sentir também ao nível da programação radiofónica que optou por um formato tripartido da emissão abarcando *Canto Coral*, *Música* e *Educação Musical*.

Nunca esteve em causa substituir as aulas por emissões da *Rádio Escolar*. O intuito era chegar mais longe e complementar o ensino com novas experiências metodológicas, em que a programação das sessões radiofónicas era realizada em conformidade com os programas

oficiais das disciplinas e onde se tinha presente a necessidade de linguagem e simplificar os conteúdos para se poder efetuar um ensino globalizante capaz de abranger o maior número de indivíduos. A título de curiosidade, consulte-se a *Tabela 9* onde é apresentado um programa-emissão-lição de Educação Musical, Música e Canto Coral.

Programa-emissão-lição de Educação Musical, Música e Canto Coral	
Programa	Planificação
<p>Educação Musical</p> <p>(26º programa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Entoação dos sons altos e de sons baixos (individual); * Entoação dos sons a subir e a descer com acompanhamento adequado de movimento de mãos (individual); * Canção: “Eu tenho um pião” * Cantar a escala por lá-lá-lá, com os nomes das notas; * Invenção de ritmos sobre um tambor (ou qualquer outro objecto instrumento ou objecto de percussão. * Canção para saltar: “O Malhão” (de uma das lições anteriores de Canto Coral). Marcha sobre a canção”. <p style="text-align: center;">Recomendações ao Professores</p> <ul style="list-style-type: none"> * Escrita prévia no quadro, da letra das canções; * Orientação dos alunos na execução de exercícios, de modo a não perturbar a disciplina e a audição do programa; * Ter à disposição um tambor ou instrumento equivalente; * Substituir os exercícios de saltitar e de marcha, quando se vejam inconvenientes na sua execução, por exercícios de “marcar passo” ou realizá-los depois no pátio; * Repetir a lição nos tempos lectivos imediatamente dedicados à Educação Musical.
<p>Música</p> <p>(27º programa)</p>	<p>Neste programa dão-se alguns exemplos do papel importante que nos trechos orquestrais desempenham os violinos, as flautas, e as trompas. Faz-se ouvir o “Voo do Moscardo” e uns fragmentos do “Capricho Español” de Rimsky-Korsakoff, em relação aos violinos e outros fragmentos de música clássica, em relação à flauta.</p> <p>Fazem-se, portanto, ouvir estes instrumentos integrados na orquestra, depois de os termos escutado isoladamente.</p>
<p>Canto Coral</p> <p>(28º programa)</p>	<p>Apresenta-se a conhecida canção popular do tipo cegarrega intitulada “Na Loja do Mestre André”;</p> <p>O professor deve escrever no quadro, antes de iniciada a emissão os versos principais, a ordem porque aparecem os instrumentos que entram na canção e ainda o som de cada um deles;</p> <p>Deve ainda preparar os alunos para ouvirem e executarem os exercícios que lhes determinar durante a lição; muni-los de lápis e papel e fazer repetir em lições subseqüentes a canção aprendida.</p>

Tabela 9 - Programa-emissão-lição de Educação Musical, Música e Canto Coral (Adaptado de Dias, 2009, p. 158).

Para a monitorização de todo o funcionamento, foram criados meios de controlo das sessões. Antes da emissão radiofónica era elaborado o *Boletim de Orientação*, o qual funcionava como uma planificação com três parâmetros a atender: antes, durante e depois da sessão. Posteriormente à sessão, preenchia-se o *Boletim de Escuta*, que consistia num instrumento efetivo de controlo e avaliação quer do programa, quer do processo de aprendizagem, apurando virtudes e fraquezas daquele momento específico de ensino-aprendizagem. Foi precisamente num momento de avaliação contínua de todo o projeto que se efetivou, no final do ano letivo, um estudo conclusivo acerca da *cotação de agrado* dos intervenientes. Feito o balanço, assumiram-se as consequências: no final do ano letivo de 1961/1962, devido a uma avaliação negativa do programa de *Música*, a emissão ficou restringida ao *Canto Coral* e à *Educação Musical*.

A devolução dos *Boletins* era obrigatória. Garantia-se, assim, uma efetiva superintendência sobre o trabalho dos professores, assegurava-se a normalização das atividades e previam-se possíveis intervenções para reformulação quer das ações planificadas, quer das *sessões-aula* transmitidas, em tempo útil. Simultaneamente, acrescenta Dias (2009), “o *Boletim* mantinha o controlo do professorado, a orientação estético-pedagógica da própria disciplina e em última análise, disciplinava o discurso sobre a experiência radiofónica” (p. 161).

A 31 de dezembro de 1964, é criada pelo Decreto-Lei nº 46136 no Ministério da Educação Nacional, na dependência do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino, uma *Telescola* destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares e, no ano seguinte, a 17 de fevereiro, através da Portaria nº 21 114 do Ministério de Educação Nacional, o mesmo Instituto passa a integrar quer *Telescola*, quer a *Rádio Escolar*. Um outro meio de divulgação/ensino musical consistiu na revista *Escola Portuguesa*. Era por seu intermédio que se efetivava toda a comunicação entre professores, escolas e organização do projeto radiofónico. Nela se divulgavam os *Boletins de Orientação e de Escuta*, se inferiam resultados das avaliações executadas e se publicavam artigos e depoimentos para formação pedagógica dos professores.

Em suma, na primeira metade do século XX o Canto Coral poderia ter assumido contornos de elemento primordial no desenvolvimento pedagógico-musical português, não fosse a sua condição de submissão aos interesses políticos. No decorrer do período compreendido entre a 1ª República e a ditadura do Estado Novo, a sua história desenrola-se numa perspetiva mais

funcional do que educacional e embora se reconheça o seu valor, o Canto Coral foi posto ao serviço quer do regime republicano, quer dos ideais do Estado Novo, reforçando a vertente nacionalista e divulgando os princípios doutrinários da Pátria. Conquanto se empreendessem louváveis tentativas para a sua valorização como disciplina curricular, a dependência dos padrões de estabilidade e restrição da sua componente artística condenou-o à subserviência do regime ditatorial.

2. A disciplina de Educação Musical no currículo escolar e a Experiência Pedagógica de 1971: suas implicações no ensino da música/canto

Em 1968 Marcelo Caetano substituiu Salazar na governação do País, o qual se afastou por razões de saúde. Sem mudar o regime, Marcelo procurou introduzir as suas ideias reformistas no intento de modernizar o país sem quebrar os artigos da Constituição. Dotado de uma visão progressista, e tendo presente que apenas no contexto duma situação política estável poderia avançar com os seus ideais de reestruturação do país, investiu numa atitude de cordialidade para com a oposição, ao mesmo tempo que procurava evitar a instabilidade da União Nacional. O povo português sonhava com a mudança de regime político e acreditou que esta seria possível quando a administração passou para as mãos de Marcelo Caetano.

Foi durante o seu governo que se publicou no Diário do Governo, a 9 de setembro de 1968, o Decreto nº 48572, que aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Com esta diretriz a disciplina de Canto Coral, presente no ensino genérico, é substituída pela disciplina de Educação Musical, dotada de programa próprio a desenvolver nos dois anos letivos que o Ciclo Preparatório compreende. No artigo 4º pode ler-se que o ensino se realiza *“por intermédio de cinco conjuntos lectivos, organizados de forma a corresponderem às tendências mais frequentes dos alunos e às modalidades fundamentais dos estudos subsequentes”*. Atente-se ao Conjunto D, definido no artigo 5º, designado por *“Actividades musicais e gimnodesportivas”*, onde se define como objetivo *“cultivar o sentido do ritmo e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das faculdades sensoriomotoras”*.

Na mesma data, a Portaria nº 23601 aprova os programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Na introdução ao programa de Educação Musical, ao aferir a finalidade e os princípios fundamentais da nova disciplina, considera-se a música como elemento colaborativo para a “*formação integral do aluno*”, cujos “*valores específicos e permanentes*” constituem “*um dos meios poderosos de formação da personalidade e de elevação espiritual do aluno*”. Explanados os princípios gerais da disciplina, definem-se meios específicos a adotar, dão-se instruções e apresentam-se notas explicativas para atingir as finalidades pretendidas, uma vez que

cada exercício na sua realização tem em vista um significado e um valor pedagógicos próprios, que se verificam independentemente da compreensão que desse significado e valor possa ter o aluno. O professor, como é óbvio, não pode ignorá-los nem sequer desinteressar-se deles.

Por esta razão, são dadas indicações directas sobre cada uma das rubricas e respectivas alíneas. (Portaria nº 23601, de 9 de setembro de 1968)

Do programa de Educação Musical fazem parte cinco conteúdos: Solfejo; Escrita e leitura; Canto Coral; Educação estética; e Educação vocal. Detendo o enfoque na área da voz, destaca-se o Canto Coral, cujo repertório se apresenta na *Tabela 10*, e a Educação vocal, particularizando os conteúdos a trabalhar.

Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – 1968	
Canto Coral – Reportório	
*	Cânone (2, 3 e 4 vozes)
*	Melodias populares portuguesas harmonizadas.
*	Melodias populares estrangeiras harmonizadas (versões nas línguas estudadas no ciclo preparatório).
*	Música portuguesa clássica.
*	Música estrangeira clássica.

Tabela 10 – Adaptado do Programa da disciplina de Educação Musical - Portaria nº 23601 de 9 de setembro de 1968.

Na introdução da Portaria dá-se destaque ao canto, o qual é considerado como um *“fenómeno natural”* que *“começa neste momento também a impor novas exigências quanto a repertório, educação estética e higiene vocal, de acordo com a idade, o aumento de conhecimentos e de sensibilidade de quem o pratica”*. Daí se depreende o cuidado com a Educação Vocal enquanto conteúdo específico do programa curricular, com tópicos precisos relativamente ao trabalho de técnica vocal a desenvolver com os alunos (ver *Tabela 11*).

Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário – 1968	
Educação Vocal	
*	Respiração
*	Vocalização
*	Dicção (emissão e articulação)
*	Unificação das vozes (vibrato e timbre)

Tabela 11 - Adaptado do Programa da disciplina de Educação Musical - Portaria nº 23601 de 9 de setembro de 1968.

Ao longo de todo o programa de Educação Musical a canção é referenciada constantemente enquanto elemento indispensável e de *“profunda acção pedagógica”*. É utilizada na formação rítmica e auditiva, mas a seleção das canções não deixa de ser realizada também em termos de beleza estética. Princípios de natureza pedagógica levam a *“catalogá-las segundo o fim a que se destinam, o que não invalida a afirmação de que toda e qualquer canção, criteriosamente escolhida pela sua beleza, encerra já em si um valor inestimável”* (Portaria nº 23601, de 9 de setembro de 1968).

As incongruências da execução deste estatuto são enormes no que à Educação Musical diz respeito; duas das mais absurdas contradições prendem-se com o número de aulas por semana e com a avaliação. Embora presente nos dois anos letivos do Ciclo Preparatório, a carga horária semanal diminuta atribuída à disciplina de Educação Musical em nada concorre para subscrever todas as vantagens inerentes ao seu ensino, e explicitadas no programa da disciplina. Conforme se apresenta na *Tabela 12*, a Educação Musical e a Educação Física, disciplinas

inseridas no mesmo Conjunto D, tinham previstas cargas horárias diferenciadas: uma hora semanal para a Educação Musical quer no primeiro, quer no segundo ano; duas horas semanais de Educação Física no primeiro ano e três no segundo.

Plano de estudos do Ciclo Preparatório - 1968		
Número de aulas semanais		
Conjunto D	1º ano	2º ano
Educação Musical	1	1
Educação Física	2	3

Tabela 12 – Adaptado do Decreto nº48572, artigo 6º - número de aulas semanais do Conjunto D.

Relativamente à questão da avaliação, o artigo 82º do Decreto nº 48572 dispõe que a cada aluno seja atribuída uma nota por período e uma classificação final, expressa em valores, nas disciplinas de todos os Conjuntos à exceção das disciplinas do Conjunto D (e da disciplina de Moral e Religião); no ponto 3 do mesmo artigo, considera-se que às *“disciplinas de Moral e Religião, Educação Musical e Educação Física serão atribuídas somente notas de período não expressas em valores”*. Uma carga horária deficitária aliada ao facto da frequência da disciplina não ter interferência direta na avaliação dos alunos, mantinha a Educação Musical numa situação de quase total desconsideração.

Apesar disso, Palheiros (1993) afirma que

o ensino preparatório constitui o período mais relevante do sistema educativo, uma vez que é o único período de ensino obrigatório e gratuito durante o qual um programa específico de educação musical é leccionado por um professor especializado. Isto significa que os 5º e 6º anos são os únicos anos de escolaridade em que [...] todos os cidadãos têm acesso a uma educação musical. (p. 32)

Quanto ao ensino especializado, são projetadas novas reformas e fazem-se alterações à estrutura do Conservatório Nacional de Lisboa, o qual fica ramificado em quatro escolas

diferentes: as Escolas de Música, de Dança, de Cinema e de Teatro. Embora fossem esperados melhoramentos, as reformas previstas para a música não chegaram a ser ratificadas, mantendo-se em vigor princípios da Reforma de 1930, completamente desajustados da realidade da época.

Quando em janeiro de 1971 o Ministério da Educação Nacional divulga o documento *Projecto do Sistema Escolar*, tendo em vista uma reforma do sistema educativo português, onde apresenta uma reorganização de toda a rede escolar, nomeadamente no que se refere aos níveis de ensino, o referido Ministério procurou obter consensos em torno da sua proposta. No entanto, e segundo Teodoro, citado por Iria (2011) este género de iniciativas de auscultação dos intervenientes nas alterações legislativas “visam antes de tudo a legitimação pelas bases de um conjunto de opções políticas previamente assumidas, e não a integração de mais-valias fruto das discussões, das ideias e das experiências dos actores e agentes educativos existentes no terreno” (p. 36).

A *Tabela 13* apresenta uma sùmula das principais alterações contidas no novo Projeto.

Projecto do Sistema Escolar - 1971		
Níveis de Ensino		
Educação Pré-escolar	2 anos	* Jardins de Infância
Ensino básico (obrigatório)	Primário	4 anos * Escolas Primárias * Estabelecimentos de Ensino congéneres
	Secundário 1º ciclo	Ciclo de Observação – 2 anos
Ciclo de Orientação – 2 anos		
Secundário - 2º ciclo	Curso Geral	* Liceu clássico * Liceu técnico * Liceu artístico* * Instituições especiais do Ensino Secundário
	Curso Complementar Cursos de Ensino Profissional	
Superior	Estudos de Bacharelato Estudos de Licenciatura Estudos de Pós-licenciatura	* Universidades * Institutos Politécnicos * Estabelecimentos de índole especial
* Relativamente aos <i>liceus artísticos</i> , estes, englobando conservatórios e escolas de artes visuais, ministram o ensino da música, do canto, da dança, da arte dramática e das artes plásticas, entre outros, em paralelo com uma formação geral equivalente à dos liceus clássico e técnico.		

Tabela 13 – Adaptado do *Projecto do Sistema Escolar* – janeiro de 1971.

O *Projecto do Sistema Escolar* previa alterações ao nível do ensino genérico e do ensino vocacional e gerou forte discordância por parte dos intervenientes diretos do ensino especializado da música. Centrando a atenção na instituição Conservatório Nacional, cuja tentativa de reforma de 1966 ainda permanecia acesa, depreende-se a inviabilidade na aceitação do referido documento, o que se revelou notório no parecer emitido pelo Conservatório, em 6 de abril de 1971; a redação definitiva do texto foi elaborada com base em todas as propostas e sugestões do corpo docente (organizado por um grupo de trabalho) e da própria direção do Conservatório, tendo sido aprovada, por unanimidade, em 25 de março anterior, em reunião do Conselho Escolar. Assim se inicia:

Com a maior satisfação, vemos que, finalmente, devido à valiosa e muito louvável iniciativa de Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação Nacional, se projecta uma Reforma do Sistema Escolar na qual se incluem possíveis modificações à estrutura do ensino artístico. (Parecer do Conservatório Nacional, 1971)

Este regozijo com a apresentação da Reforma prende-se com a possibilidade de reestruturação e alteração da lei obsoleta de 1930, vítima de insistentes propostas de remodelação. Um dos itens de especial destaque, e que gera concordância, é referido no Ponto 1 e diz respeito à previsão da “extensão do ensino da música até ao nível de *‘Ciclos especiais universitários’*”. Contrariamente, no Ponto 2 do Parecer, surgem as primeiras críticas ao *Projecto do Sistema Escolar*, questionando-se a criação dos *liceus artísticos*, os quais, se antecipa, poderão vir a substituir o ensino facultado nos Conservatórios. Considere-se a redação desta disposição:

Por exemplo, gostaríamos de saber o significado exacto dado ao termo “*englobando*” na frase “*os liceus artísticos, englobando Conservatórios, etc.*”:

a) Trata-se da criação no país de liceus artísticos cujo ensino musical viria a exercer-se paralelamente ao do Conservatório Nacional e das outras escolas oficializadas?

b) Trata-se pura e simplesmente de substituir, em parte ou na totalidade, o ensino destas escolas?

Na primeira hipótese, afigura-se-nos tratar-se de uma medida de real interesse. [...] As iniciações musicais e o que de música se ensina nos liceus destina-se principalmente à formação social e psicológica do indivíduo e, nesse

ponto de vista, com resultados muito positivos. Se bem que tenha ainda por objectivo a cultura geral, pretendendo que todo o homem culto deve adquirir conhecimentos neste campo, o sistema permite ainda que, do numeroso corpo discente surjam talentos e vocações que de outro modo encontrariam menos oportunidades de se revelar. [...]

Na segunda hipótese, receamos que o sistema tenha muito de utópico e possa trazer na prática inconvenientes de tal modo graves que estes venham a anular por completo os benefícios que se poderia obter, resultando por fim em situação desastrosa e muito dificilmente remediável. (Parecer do Conservatório Nacional, 1971)

Da análise do *Projecto do Sistema Escolar* poderão inferir-se diversas conclusões que estarão na base destas críticas. Saliente-se a diminuição do número de anos de formação musical, que consistiria em quatro anos de formação secundária e três anos de nível superior, manifestamente escasso para a formação básica de um futuro profissional, bem como o início tardio do estudo de um instrumento musical. Refira-se a incoerência da proposta quando se refere ao Ensino da Música e ao Ensino de Canto, como se se tratasse de duas áreas discrepantes e independentes uma da outra.

Não sabemos também como interpretar o passo seguinte: “(...) assegurem o ensino da música, canto, dança, (...)”. Se música, neste caso, se refere unicamente às matérias de índole teórica, falta então enumerar todos os instrumentos que deveriam fazer parte do quadro das disciplinas de carácter prático. Porém, se a palavra música está empregada num sentido mais lato, que pretenda abranger todo o ensino teórico e prático, por que motivo se enumera em separado o “canto”? Pretender-se-á que o futuro cantor se veja situado em categoria diferente dos outros músicos e isolado dos restantes intérpretes? (Parecer do Conservatório Nacional, 1971)

O Ponto 3 do parecer redigido pelo Conservatório Nacional afasta qualquer perspectiva ou possibilidade de aceitação desta proposta de reforma, mas sugere uma possibilidade de adequação de uma Reforma Geral do Ensino e da tão esperada Reforma do Ensino da Música: “Bastaria pôr com clareza tudo aquilo que se considera necessário ao músico como instrução e educação específicas, somar-lhe o que se considera adequado e proveitoso como bagagem de cultura geral [...] e estruturar em seguida a articulação destas premissas” (Parecer do Conservatório Nacional, 1971).

Recuando um pouco no tempo, pode constatar-se que através da publicação do Decreto-Lei nº 47587, em 10 de março de 1967, o Ministro da Educação Nacional fica dotado da possibilidade de “*determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério*”. Foi o que efetivamente se passou ao nível do ensino especializado da música. Madalena Perdigão, então diretora do Serviço de Música na Fundação Calouste Gulbenkian, presidiu a uma comissão criada com vista à reforma do Conservatório Nacional, cuja ação convergiu na efetivação do projeto que ficou conhecido como “Experiência Pedagógica de 1971”, e que levou à criação da “Escola-piloto para a Formação de Professores” e da “Escola de Educação pela Arte do Conservatório Nacional”.

Durante o período de *Experiência Pedagógica* foram criados novos cursos, nomeadamente Dança, Cinema e Educação pela Arte. Refira-se que diversas personalidades, ligadas à educação em Portugal, “se debruçaram sobre a relação [...] entre a arte e a educação, não numa visão tradicionalista [...] de formação de artistas, mas de uma forma muito mais ampla que vê as expressões artísticas como potencializadoras de um desenvolvimento integral” (Gomes C. A., 2000, p. 50).

Iria (2011) refere que com o regime de experiência pedagógica, iniciado no ano letivo de 1971/1972, a política educativa relativa ao ensino artístico (música, dança, teatro e cinema)

passa a tentar conceber, a partir do início da década de setenta, a inserção do ensino artístico no sistema geral de ensino, o qual é constituído na sua base por um ramo unificado coincidente com a escolaridade obrigatória. Desta forma, visa adaptar-se às directivas e recomendações emanadas de organismos internacionais desde meados da década de sessenta, ultrapassando assim os problemas inerentes aos sistemas educativos constituídos por diversas vias paralelas, não comunicantes entre si, uma vez que estas tendem a não permitir o reencaminhamento de uma formação profissionalizante normalmente iniciada muito cedo. (pp. 35-36)

Apesar destas intenções, o que se passa frequentemente é que, na grande maioria das vezes, a escolha profissional reside em questões de carácter sociocultural de uma política elitista, e não com base nas capacidades individuais e no acesso à formação para todos, condenando a perspetiva de uma democratização do ensino. Dando continuidade ao que havia sido implementado na reforma de 1930, os estabelecimentos de ensino existentes mantiveram a

possibilidade de ministrar os cursos superiores então previstos mas, em termos pedagógicos, dá-se uma uniformização do número de anos de estudo dos diferentes instrumentos, o que não acontecia desde a reforma anterior; conforme se pode observar na *Tabela 14*, todos os Cursos de Instrumento (não superiores) passavam a ter a duração de oito anos, sendo o instrumento nuclear e as restantes disciplinas consideradas anexas.

Experiência Pedagógica de 1971 – Cursos de Instrumento	
Cursos Gerais	6 anos
Cursos Complementares	2 anos

Tabela 14 - Adaptado de Vasconcelos (2002, p. 90).

Contudo, a 20 de Setembro de 1973 foram apresentados os planos de estudo para o ano letivo de 1973/1974, e enviados para conservatórios e academias os mapas dos cursos gerais, complementares e superiores. Neles se lia que “só podem matricular-se no 5º ano, em qualquer curso [geral], os alunos que tenham completado o nível básico”, mas não constava qual a constituição deste “nível básico”. Efetivamente, como se mostra na *Tabela 15*, o mapa referente aos cursos gerais, complementares e superiores não prevê um curso básico específico para todos os instrumentos.

Cursos gerais, complementares e superiores homologados para o ano lectivo de 1973/74 pelo Ministro da Educação Nacional em 8 de julho de 1973			
Curso	Especialidade		
Geral (5º/6º ano)	* Composição * Canto * Piano	* Órgão * Outros Instrumentos * Direcção	* Musicologia * Acústica Musical
Complementar (7º/8º ano)	* Composição * Canto * Piano	* Piano (acompanhamento) * Órgão * Outros Instrumentos	* Direcção * Musicologia * Acústica Musical
Superior	* Composição * Canto * Piano * Órgão	* Outros Instrumentos * Direcção Instrumental * Direcção Vocal * Direcção	* Vocal/Instrumental * Musicologia * Acústica Musical

Tabela 15 – Adaptado da tabela dos cursos gerais, complementares e superiores homologados para o ano letivo de 1973/74, em 8 de julho de 1973.

Em 4 de outubro de 1973, e em virtude de dúvidas suscitadas pelos textos dos planos de estudos aprovados para o ano de 1973/1974 dos cursos de Composição, Canto, Piano, Órgão, Outros Instrumentos, Direcção, Musicologia e Acústica Musical, a Presidente da Comissão Orientadora da Reforma envia um ofício do Conservatório Nacional esclarecendo que

em qualquer Curso, todos os alunos que frequentaram, com aproveitamento, durante o ano lectivo de 1972/73, um determinado ano da disciplina do mesmo ano, transitam, em 1973/74, para o ano seguinte que lhe corresponde nos Novos Planos de Estudos, depois de deduzido o número de anos já frequentado. (Ofício do Conservatório Nacional, datado de 4 de outubro de 1973)

Ainda que este esclarecimento não seja tão claro como seria desejável, analisando o Curso de Oboé observa-se a passagem de uma frequência do 2º ano em 1972/1973 para o 7º ano do novo plano de estudos. Assumindo que o 5º ano seria o primeiro ano de frequência deste instrumento e o 6º ano o segundo, depreende-se que a passagem do segundo ano de estudo do instrumento, equivalente ao 6º ano curricular, seja para o 7º ano curricular, isto é, o terceiro ano de frequência/estudo do Curso de Oboé (ver *Tabela 16*).

Programas anteriores (em 1972/73) - ano que completou -	Novos Planos de Estudo (em 1973/74) - ano para o qual transita -
Piano - 1.º ano Sup. (7.º ano)	8.º ano Complementar
Oboé - 2.º ano (geral)	7.º ano Complementar
Canto - 3.º ano (geral)	1.º ano Superior
Composição - 3.º ano (geral)	8.º ano Complementar
Composição - 1.º ano Sup. (4.º)	1.º ano Superior (9.º)

Tabela 16 – Quadro adaptado do esclarecimento constante no ofício do Conservatório Nacional, datado de 4 de outubro de 1973.

Um outro equívoco prender-se-á com o Curso de Canto. Se em 1972/1973 se prevê o funcionamento de 3 anos no regime geral (ver *Tabela 16*), em 1973/1974 o Curso Geral de Canto apresenta-se com a duração de dois anos, equivalentes ao 5º e 6º anos curriculares, e o Curso Complementar também com a duração de dois anos, equivalentes ao 7º e 8º anos curriculares (ver *Tabela 15*).

Apenas em 1998, com a publicação da Portaria nº 370/98 de 29 de junho se normaliza todo este atropelo legislativo, com consequências sempre nefastas para uma boa organização curricular. Nela se determina, no ponto 1, que *os estabelecimentos públicos de ensino especializado da música que ministraram cursos no âmbito da experiência pedagógica iniciada no ano letivo de 1971-1972, ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967, e que constam do anexo I à presente portaria, podem emitir os correspondentes certificados e diplomas nos termos do disposto nesta portaria*. Não obstante, e detendo atentamente o olhar sobre a documentação revista poder-se-á inferir que os planos de estudo do projeto de Experiência Pedagógica, cuja homologação ocorre no ano de 1998, não correspondem aos dos cursos gerais, complementares e superiores homologados para o ano letivo de 1973/1974. Se a igual duração de todos os Cursos de instrumento, só por si, poderá causar alguma estranheza (curso geral de seis anos e curso complementar de dois anos) talvez convenha analisar se efetivamente era o que estava previsto.

Os currículos aprovados pelo Ministro da Educação Nacional, em 8 de Julho de 1973, prevêem que o curso geral e o curso complementar durem, cada um deles, dois anos, apesar de serem referenciados como 5º e 6º ano, para o curso geral, e 7º e 8º ano, para o curso complementar, dando azo ao surgimento de algumas confusões entre o ano de escolaridade frequentado e a duração de cada uma das disciplinas que constituem o currículo do respectivo curso. (Gomes C. A., 2000, p. 65)

Pergunta-se, então, qual a explicação mais plausível de ser verdadeira. Da análise das *Tabela 14, Tabela 15 e Tabela 16* poder-se-ão efetivar as mais diversas conjeturas, sendo que a única ilação que com toda a certeza se poderá inferir é que a evolução do sistema de ensino português, no caso que à Educação Musical diz respeito, tem vindo a ser construída sem qualquer lógica estrutural, ao sabor das políticas vigentes e de reformas pouco sustentadas, condicionando a sua real efetivação. Como refere o início da Portaria a nº 370/98 de 29 de

Junho, os planos de estudo não só nunca foram oficializados e publicados como também nunca se definiram as condições para atribuir os correspondentes certificados e diplomas.

Na *Tabela 17* poderão consultar-se os Cursos homologados pela referida Portaria, assim como a sua duração e especialidade.

Cursos e disciplinas do regime de experiência pedagógica homologados pela Portaria n.º 370/98, de 29 de Junho	
Cursos/Disciplinas	Duração e Especialidade
Canto	Geral - 3 anos
Restantes 22 instrumentos lecionados	Geral - 6 anos Complementar - 2 anos
Composição	Geral - 4 anos
Educação Musical	6 anos
Acústica	1 ano
História da Música	3 anos
Composição	3 anos
Italiano	2 anos
Coro	-
Orquestra	-
Música de Câmara	-

Tabela 17 – Adaptado da Portaria nº 370/98, de 29 de Junho - cursos e disciplinas do regime de experiência pedagógica.

Contudo, a Experiência Pedagógica revestiu-se do seu carácter empírico, promovendo projeções e antecipações de possíveis reformas generalizadas a implementar no sistema de ensino em Portugal, nomeadamente no que se refere ao ensino artístico, cujos programas permaneceram ativos durante diversos anos. Mesmo sem a sua oficialização, a Experiência Pedagógica prevista apenas para o ano letivo de 1971/1972 acaba por prolongar-se, e a Lei Orgânica de 1930 irá manter-se em vigor. Convém referir que, neste período transitório, foi concedida aos estudantes a possibilidade de se inscreverem nos cursos segundo o sistema antigo (de acordo com a Reforma de 1930) ou já ao abrigo da Experiência Pedagógica.

Este regime estendeu-se até ao ano de 1983, ano da publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, que vem regulamentar o Ensino da Música, do Teatro e da Dança. De acordo com C. A. Gomes (2000), o regime de experiência pedagógica pode ser dividido em quatro fases distintas:

- 1ª De 1971/72 a 1973/74, sendo o seu fim marcado pelo 25 de Abril de 1974;
- 2ª De 1974/75 a 1976/77, sendo o seu fim marcado pelo Decreto nº 17/77, de 18 de Fevereiro;
- 3ª De 1977/78 a 1982/83, sendo o seu fim marcado pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho;
- 4ª De 1983/84 a 1992/93, sendo o seu fim marcado pelo prazo referido na alínea c) do nº 1 do artigo 8º da Portaria nº 370/98, de 29 de Junho. (pp. 62-63)

Compreende-se que todo este ambiente de agitação educativa e cultural atemorizasse os defensores do regime. A possibilidade de uma transformação do sistema escolar desassossegou os nacionalistas, que intentavam impedir a implementação das reformas anunciadas. Não obstante, este receio das novas medidas educativas viria a ser infundado.

3. A reforma de Veiga Simão e o novo Regime Democrático instaurado em 1974

O sistema educativo português necessitava de ser reorganizado e, em 1970, o nome de Veiga Simão foi apontado para a pasta da educação. Dono de uma visão abrangente e consciente dos problemas que enfrentava, o novo Ministro da Educação Nacional quis contar com a colaboração de diversas pessoas ligadas à área da educação, independentemente de serem, ou não, apoiantes do regime. No início da década de 70, procurou idealizar um sistema de democratização do ensino, onde já estava prevista a escolaridade obrigatória. Três anos passados, era publicada no Diário do Governo a Lei nº 5/73 de 25 de Julho, que viria a ser conhecida posteriormente como *Reforma de Veiga Simão*, a qual, para além de expressar claramente o desejo de reorganização e modernização do sistema de ensino, consagrava mudanças significativas, nomeadamente:

institucionalização da educação pré-escolar, extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente e, na sua globalidade, a consagração, «de forma inequívoca», do princípio da democratização do ensino. (Carvalho R. , 1986, p. 809)

Na *Tabela 18* apresenta-se uma esquematização da nova estruturação do Sistema Educativo, com base nas alterações contidas na Lei nº 5/73.

Estrutura do Sistema Educativo - Lei nº 5/73		
Educação pré-escolar	Para crianças dos 3 aos 6 anos	
Educação escolar	Ensino básico *: 8 anos	Ensino primário – 4 anos Ensino preparatório – 4 anos
	Ensino secundário : 4 anos	1º ciclo: «Curso geral» - 2 anos 2º ciclo: «Curso complementar» - 2 anos
	Ensino superior : cursos de curta ou longa duração e de pós-graduação	Universidades Institutos Politécnicos Escolas Normais Superiores Outros estabelecimentos equiparados
	Formação profissional	Habilitar para o exercício de uma profissão
Educação permanente	Garantir, de forma organizada, a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida	
* Ensino obrigatório (capítulo 2, secção 3ª, subsecção 1º, base VI, ponto 2)		

Tabela 18 – Adaptado da Lei nº 5/73 - estrutura do Sistema Educativo.

Nos princípios fundamentais do Capítulo 1, da Lei nº 5/73 de 25 de Julho, no domínio da ação educativa, definem-se as incumbências do Estado, designadamente “*assegurar a todos os Portugueses o direito à educação*” (alínea a) e “*tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos*” (alínea b).

Nas disposições gerais do sistema educativo, que passaria a abranger a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente, estranhamente, não existe qualquer

referência à educação musical ao longo da escolaridade obrigatória. Analisando o capítulo 2, na secção 3ª, subsecção 1º, na base VII, ponto 6 pode ler-se que *“o ensino primário compreenderá, além do exercício da língua portuguesa, escrita e oral, e da aritmética, o ensino da história e geografia pátrias, atendendo-se a aspectos de ordem local, a educação estética, a observação da natureza, a iniciação na educação física e nas actividades manuais, e ainda noções de educação cívica, moral e religiosa”*; mantém-se a mesma ausência na base VIII, ponto 4, ao certificar que *“o ensino preparatório proporcionará o aprofundamento dos estudos nos domínios da língua portuguesa, escrita e oral, da geografia e história pátrias, do raciocínio matemático, a aprendizagem de uma língua estrangeira, a introdução às ciências físico-químicas e naturais, e compreenderá ainda noções sobre a vida social e a estrutura política da Nação, actividades manuais e de educação estética, bem como educação física, cívica, moral e religiosa”*. Poder-se-á, ingenuamente, acreditar que a música estará contemplada na designação abrangente de “educação estética”, mas tal permanecerá no campo das suposições.

No ano seguinte à publicação da Lei nº 5/73, Portugal permanecia atrasado e fechado a novas ideias, enquanto a Europa se desenvolvia e prosperava. A população, em geral, mostrava-se descontente, e a solução acabou por vir pela via militar. Depois de uma primeira tentativa a 16 de Março de 1974, em 25 de abril o Movimento das Forças Armadas deu início a um golpe de estado, tomando de assalto os pontos estratégicos da cidade de Lisboa. Cansada da repressão e da falta de liberdade a população portuguesa veio para a rua apoiando esta revolução que abria caminho ao regime democrático. Com a Revolução de 25 de abril, abriu-se novamente um período de mudança, extinguindo praticamente tudo o que transitava do anterior regime. Apesar das reformas de Galvão Teles e de Veiga Simão, entre os anos de 1960 e 1973, as quais impulsionaram o investimento na educação escolar, ambicionando a democratização do ensino com vista a ultrapassar a situação de atraso educativo em que o país se encontrava, em 1974 Portugal permanecia um país com um elevado atraso na área da cultura e da educação. A Reforma de Veiga Simão não chegou a ser regulamentada e, mais uma vez, se caiu num abismo estrutural, em que tudo se tornou bastante efémero.

Nas escolas, nos dias imediatos à revolução, assistiu-se à contestação generalizada dos símbolos representativos da repressão político-ideológica do Estado Novo, muitos reitores são demitidos, os manuais escolares são abandonados, alguns professores são saneados por simples decisão das

Reuniões Gerais de Alunos [...]. A “explosão participativa” atingiu os vários domínios da vida social e política, tornando-se numa das faces mais visíveis da revolução. (Lima & Sá, 2002, p. 43)

Todo o processo revolucionário conduz necessariamente a uma mudança. Todo o quadro legislativo se adapta ao disposto pelas novas políticas instauradas; de igual forma, pretendem conciliar-se as alterações ideológicas ao sistema educativo, o que implica, necessariamente, a sua reorganização. Estas alterações políticas e sociais dificultam a estabilidade em todos os setores. Ao nível do ensino, existe uma mudança significativa de estrutura, conforme se pode observar do esquema da *Tabela 19*; a título de exemplo, refira-se a organização do ensino primário em anos e fases, levando a que determinados conteúdos estejam previstos em programas ora organizados por anos escolares, ora por fases ora por ciclo de aprendizagem.

Ensino a partir de 1974/1975			
Obrigatório	Ensino Primário * (regime experimental)	1º e 2º anos 3º e 4º anos	1ª Fase 2ª Fase
	Ciclo Complementar Primário ou Ensino Preparatório Directo ou Ensino Preparatório TV	5º e 6º anos	
	Ensino Secundário - Curso Geral Unificado	7º, 8º e 9º anos	Tronco comum que inclui uma área vocacional no 9º ano
	Ensino Secundário – Curso Complementar Unificado	10º e 11º anos	
	Serviço Cívico Estudantil	1 ano	Ano vestibular de ingresso ao Ensino Superior
	Ensino Superior		
* A estruturação do ensino por fases impede a retenção dos alunos no 1º e no 3º anos; o sistema de avaliação passa a ter o carácter de avaliação contínua, contemplando a avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.			

Tabela 19 - Adaptado de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] – Portugal – o ensino a partir de 1974/1975.

R. Gomes (1999) certifica que “a segunda metade da década de 70 está marcada pela promulgação de legislação semelhante à que vigora nos países centrais da Europa, como é o

caso da unificação do ensino secundário, e [...] de modelos [...] da gestão escolar” (p. 140), mas as inovações legislativas ao nível educativo não se detêm aqui. Em 1976, Sottomayor Cardia integra o novo governo como Ministro da Educação, levando a efeito medidas cujos resultados ainda hoje se repercutem. Em setembro do ano seguinte regulamenta o ingresso no ensino superior, através do Decreto-Lei nº 397/77, criando o regime de *numerus clausus*. Embora manifestando a consciência do dever do Governo em incentivar a formação superior dos indivíduos, o presente decreto assume a preocupação com o excesso de diplomados numa mesma área, o que poderá condicionar o agravamento do desemprego; acresce ainda a grande afluência de candidatos ao ensino superior, o que gerou a necessidade imperiosa de limitar o acesso aos cursos e às Instituições. Assim o artigo 1º do Decreto-Lei nº 397/77 determina: *“quando necessário, o Ministro da Educação e Investigação Científica poderá, para cada curso do ensino superior, fixar, por portaria, o número máximo de estudantes a admitir anualmente à matrícula no 1.º ano do respectivo curso”*.

Portugal era dos poucos países europeus cuja escolaridade anterior ao ensino superior consistia em apenas onze anos. O aumento da escolaridade assumia contornos de premência, permitindo um ensino mais desenvolvido que acompanhasse a progresso da ciência e da técnica. *“Reconhecendo que se tornaria difícil a criação, desde já, desse 12º ano de escolaridade, inserido no actual sistema de ensino português”* (Decreto-Lei nº 491/77), a 23 de novembro de 1977 é instituído o *Ano Propedêutico*, para entrar em funcionamento no próprio ano letivo de 1977/1978. A 19 de julho de 1980, pela publicação do Decreto-Lei nº 240/80, extingue-se o *Ano Propedêutico* do ensino superior, sendo efetivamente implementado o 12º ano de escolaridade.

A partir da instituição do regime democrático, foi evidente a vontade de promover o alargamento da escolarização bem como de promover a possibilidade de acesso gratuito à escolaridade básica, o que denotou uma visão do acesso à educação como um fator de desenvolvimento sociocultural da nação. Exonerados todos os dirigentes do regime ditatorial, Portugal iniciou um novo período da sua História e, pela primeira vez, foi eleita por votação a Assembleia Constituinte e elaborada uma Constituição. Posteriormente foi também eleita a Assembleia da República e um Governo Constitucional. Em 1979, com a publicação do Decreto-Lei nº 538, vem assegurar-se o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória de

todas as crianças, podendo ler-se no ponto 1 do artigo 2º que “é garantida, para todas as crianças residentes em território português, a escolarização correspondente ao Ensino Básico”. Este pressuposto estaria já previsto na Constituição de 1976, uma vez que no artigo nº 74, ponto 2, alínea a) se refere que incumbe ao Estado “*assegurar o Ensino Básico universal, obrigatório e gratuito*”.

Os ideais partidários da liberdade política começam a refletir-se na educação, aspirando à justiça social e a equidade no acesso ao ensino. Paradoxalmente resiste uma escola estratificada, em que os indivíduos tomam opções de ensino divergentes, consoante o seu nível social: se a classe burguesa opta pelo ensino dos liceus, a classe operária decide pela frequência dos cursos das escolas técnicas e comerciais. As alterações curriculares quer ao nível do ensino primário, quer do ensino preparatório, sucediam-se de forma vertiginosa. Após décadas de estagnação educativa ansiava-se por reformas, as quais ocorriam, muitas vezes, sem a devida ponderação, que só com o tempo e a análise cuidada se obtém. Se, por um lado, adeptos do novo regime absorviam as novas teorias promotoras do alargamento da escolarização e da gratuidade da escolaridade básica, por outro, alguns cidadãos receavam a inovação, presos que estavam à carga ideológica do regime anterior. Isso mesmo atesta Iria (2011) ao afirmar que

estas tomadas de posição foram acompanhadas por conflitos e tensões, visto que as mudanças curriculares e metodológicas não foram apoiadas no seu lançamento com acções de formação e reciclagem dos docentes, nem tiveram em conta a necessária autonomia pedagógica nem a preocupação com materiais, instalações, equipamentos. Deste modo, o percurso das transformações curriculares inovadoras ocorridas após o 25 de Abril não foi totalmente pacífico, o que de certa forma se afigura natural num contexto tão específico como foi o desses anos. (p. 46)

Aos poucos, o país foi saindo do isolamento a que tinha sido votado nas últimas décadas, através de um esforço de crescimento económico e investindo em áreas subdesenvolvidas, nomeadamente a cultural, científica e tecnológica. Quando numa primeira fase o governo procurou superar os atrasos sentidos nas diversas áreas, as consequentes transformações estruturais nem sempre foram bem aceites. Com a inserção gradual de Portugal na Europa, ao nível das políticas educativas começou a obter-se assentimento acerca das mudanças ocorridas.

Persuadindo os professores do seu papel enquanto agentes de reforma, o Estado assume a liderança de todas as iniciativas; à classe docente assiste simplesmente a possibilidade de participar na execução efetiva das reformas, quando já nada pode sugerir ou contestar.

No seu artigo *25 anos depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal*, R. Gomes (1999) faz uma sùmula dos principais acontecimentos nos setores político e educativo, ao longo da década de setenta, conforme se apresenta na *Tabela 20*.

Alteração dos setores político e educativo na década de 70	
Política	<ul style="list-style-type: none">- Derrube da ditadura- Descolonização- Liberdade sindical- Legislação laboral- Salários indiretos- Salário mínimo- Contratação coletiva- Restrições aos despedimentos- Direito à greve
Educação	<ul style="list-style-type: none">- Prolongamento da escolaridade obrigatória- Unificação do Ensino Secundário- Introdução de Fases no 1º ciclo- Novo modelo de gestão escolar- <i>Serviço Cívico Estudantil</i>- Criação das novas Universidades- Introdução do <i>Ano Propedêutico</i>- Introdução dos <i>numerus clausus</i>- Criação do Ensino Superior Curto

Tabela 20 – Alterações ocorridas na década de 70 ao nível político e educativo. Adaptado de R. Gomes (1999, pp. 142,142).

Segundo Vasconcelos (2007), depois do *25 de abril*, o ensino da música em Portugal, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico ficou marcado por três linhas dominantes: a primeira que assume a música como vital para o desenvolvimento integral da criança, devendo estar presente ao nível do currículo, numa ótica de democratização do ensino; outra linha que encara a música no 1º CEB como meio de deteção de aptidões específicas para o ensino especializado da música; e por fim, uma terceira linha que “perspectiva a música no Ensino Básico numa aceção mais cosmopolita” e de cariz universal (pp. 5-6).

Entre 1974 e 1979 foram editados programas de Educação Musical/Música para os ensinos primário, preparatório e secundário, embora ao nível do ensino primário nem sempre fossem cumpridos. Palheiros (1993) advoga que as dificuldades experimentadas pelos

professores do 1º CEB, no que se refere à leção dos conteúdos musicais, fazem crer que, salvo raras e honrosas exceções, a música neste nível de ensino não ultrapassava o seu carácter de entretenimento e de apoio a outras áreas do saber. A *Tabela 21* apresenta um resumo dos programas do Ensino Primário de 1979, programas estes em que é feita uma referência, ainda que ligeira, ao canto. Não se vislumbra qualquer género de esclarecimento, nomeadamente no que se refere ao tipo de canto realizado, ou mesmo ao repertório a executar. Estando já no regime democrático, o qual prevê um corte radical com tudo o que poderia transitar do período da ditadura, certamente que o canto a que se refere o ponto D 2.1 não terá qualquer relação com o Canto Coral praticado durante o Estado Novo.

Programas do Ensino Primário – 1979		
Temas e unidades temáticas		
A - Meio Físico e Social	B - Língua Portuguesa	C – Matemática
D - Expressão e Intervenção Artística: D1 - Actividade plástica D2 - Actividade musical D3 - Actividade dramática	D2.1 – Canto D2.2 - Envolvimento sonoro D2.3 - Materiais sonoros D2.4 - Sons musicais D2.5 – Ritmo D2.6 - Representação do som D2.7 - Intervenção cultural	E - Educação Física

Tabela 21 – Resumo adaptado com base nos programas do Ensino Primário – 1979 - *Actividade musical*.

No mesmo ano é apresentado o programa do ensino preparatório. A disciplina de Educação Musical encontra-se dividida em oito blocos programáticos, conforme se evidencia na *Tabela 22*.

Programa de Educação Musical do 1º ano do Ensino Preparatório – 1979		
Educação Musical		
I - Educação auditiva	II - Educação rítmica	III - Escalas e ordenações
IV - Leitura e escrita	V - Improvisação	VI - Canções didáticas e de formação: a) Para marcação dos modos rítmicos separadamente ... b) Para marcação e vivência dos mesmos modos em polirritmia ... c) Para reconhecimento dos modos maior e menor d) Para identificação do intervalo inicial e) Com o nome das notas e para iniciação instrumental f) Sobre ostinati rítmicos com batimentos corporais e ou instrumentos de percussão ... g) Instrumentadas; h) Canções de folclore nacional e canções estrangeiras a uma ou duas vozes em interdisciplinaridade i) Cânones a duas partes
VII - Expressão corporal	VIII - Audição comentada de trechos musicais - Musicogramas	

Tabela 22 – Quadro adaptado do programa de Educação Musical do 1º ano do Ensino Preparatório – 1979.

Cingindo o olhar ao tema em estudo, a atenção recai para o número seis, referente às *Canções didáticas e de formação*. A utilização do termo “didáticas” revela uma intencionalidade de aprendizagem de conteúdos musicais, através de uma técnica específica: a canção, neste caso. Das nove alíneas que especificam o trabalho a desenvolver, as sete primeiras concebem a canção numa perspetiva funcional, de apoio/motivação/estratégia para desenvolvimento de outros conteúdos musicais. Nas duas últimas alíneas, poder-se-á antever a sugestão de um trabalho mais vocacionado para o canto, em que a canção é abordada de acordo com as suas características intrínsecas, sem haver, no entanto, qualquer referência à questão metodológica do modo como se deve cantar (ou ensinar a cantar).

À guisa de conclusão, os anos subsequentes à *Revolução de Abril* foram marcados por forte instabilidade política, que se refletiu em termos sociais e educativos. Com a Lei nº 5/73 de 25 de julho foi proposta uma reestruturação do sistema de ensino, mas esta veio a ser hipotecada com a passagem do regime ditatorial ao regime democrático. As novas convicções instituídas visavam harmonizar as transformações ideológicas com políticas educativas levando à sua reorganização

logo no ano letivo 1974/1975. Profundas e diversas foram as alterações ocorridas na década de setenta ao nível de todos os setores, sendo de destacar, no campo da educação, a conceção e publicação dos programas de Educação Musical/Música para os ensinos primário, preparatório e secundário, no período compreendido entre 1974 e 1979.

4. O Decreto-Lei nº 310/83 – o ensino artístico da música

A década de oitenta traz consigo muitas alterações, nomeadamente no campo político, económico, social e educativo. O lema da *igualdade de oportunidades* de todos os cidadãos fazia crer que a valorização pessoal, e a conseqüente ascensão social, dependeriam da capacidade individual do cidadão certificada por um documento de qualificação emitido pela instituição *escola*, o que veio contribuir para o crescimento exorbitante do número de estudantes, sem estar ainda bem definido o rumo da administração escolar e aumentando, de modo exponencial, os gastos do Estado. As expetativas são geradas, mas a capacidade de resposta vem desligada da nova realidade ainda mal assimilada. A crise criada em torno da expansão da rede escolar implica, necessariamente, um investimento no setor da educação; não obstante, Portugal mantém os números desse investimento ao nível dos mais baixos de toda a Europa, ficando longe da média educacional registada nos restantes países europeus. Como afirma M. F. Pereira (2001)

Com a crise socioeconómica, que se agudizou a partir da década de 1980, as lógicas de estado relativamente à escola foram também postas em causa.

Ao promover uma política educativa de igualdade de oportunidades e de democratização do ensino, a escola alimentou esperanças que o sistema social e económico não conseguiu cumprir. (pp. 28-29)

Com o crescente número de alunos na escola, e a resultante difusão da escola de massas (repleta de jovens com diferentes raízes socioculturais), o sistema educativo demonstrou fragilidades a nível curricular e inadequação do próprio modelo de ensino. Detendo o olhar nos

setores político e educativo nesta década, considere-se a *Tabela 23*, onde se apresenta um resumo das principais alterações ocorridas.

Alteração dos setores político e educativo na década de 80	
Política	Educação
Integração na Comunidade Económica Europeia	Criação do 12º ano
1ª e 2ª Revisões Constitucionais	Criação dos Cursos Técnico-Profissionais
Eleição do 1º civil como Presidente da República	Criação do Conselho Nacional de Educação
	Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo
	Escolaridade obrigatória de nove anos
	Reorganização do parque escolar
	Alteração dos conteúdos curriculares (1º ao 9º anos)
	Desconcentração do sistema de ensino
	Estatuto da carreira docente
	Exames de acesso à Universidade

Tabela 23 – Alterações ocorridas na década de 80 ao nível político e educativo. Adaptado de R. Gomes (1999, pp. 142,142).

No ano de 1983 o ensino artístico foi contemplado com legislação específica. O Decreto-Lei nº 310/83, publicado a 1 de julho, veio inserir as áreas vocacionais de música e dança (ensino artístico) no ensino regular preparatório e secundário, criando um plano de estudos que procura integrar ambos os tipos de formação: geral e especializada. Os Conservatórios de Música são transformados em Escolas Básicas e Secundárias, procurando aproximar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino genérico dos estabelecimentos de ensino especializado, uma vez que se tratam ambos de instituições de ensino público; por sua vez, as Escolas Superiores de Música passam à pertencer à estrutura do Ensino Superior. Na sequência desta reorganização o Conservatório Nacional, enquanto instituição de ensino superior com mais de 150 anos de história, é extinto, passando a funcionar como escola básica e secundária especializada. O mesmo acontece aos restantes conservatórios do país.

A *Tabela 24* apresenta uma síntese dos principais objetivos subjacentes às opções realizadas para a execução da nova estruturação do ensino especializado, a saber: a) inserção no esquema geral do ensino; b) integração curricular nos ensinos preparatório e secundário; c) integração no ensino superior politécnico.

Decreto-Lei nº 310/83 - Reestruturação do ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema	
Ponto 5 <i>“Em linhas gerais, a solução preconizada no presente diploma para a reestruturação do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema, e da conseqüente reconversão dos respectivos estabelecimentos públicos de ensino, parte das seguintes opções”</i>	
Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino	<ul style="list-style-type: none"> * Definir um estatuto especial para o ensino das artes * Inserir o ensino artístico nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior * Quebrar o isolamento e as indefinições em que o ensino artístico tem vivido * Garantir que qualquer alteração dos estatutos gerais lhe será por igual aplicável * Acompanhar a evolução do sistema de ensino
Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário	<ul style="list-style-type: none"> * Constituir uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais (que geralmente só vêm a realizar-se cerca dos 15 ou 16 anos, na entrada do 10.º ano de escolaridade) * Salvaguardar a possibilidade de uma reorientação vocacional até este nível * Encontrar um plano que integre a componente de formação específica com a componente de formação geral indispensável * Criar áreas próprias de formação artística e profissional no ensino complementar.
Integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico	<ul style="list-style-type: none"> * Formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico * Estruturar cursos de 2 a 3 anos, com carácter terminal, que ministrarão uma formação profissional aprofundada * Possibilitar nas mesmas escolas estudos de especialização, intensificando ou diversificando a formação anterior

Tabela 24 – Quadro adaptado do Decreto-Lei nº 310/83 - Reestruturação do ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema.

O Decreto-Lei inicia fazendo um breve enquadramento de toda a problemática referente ao ensino especializado. Recordando que, apesar de modificações pontuais, o Conservatório Nacional permanecia abrangido pela legislação de 1930, assumindo a reorganização de planos de estudo e de programas efetuada aquando do regime de *Experiência Pedagógica* de 1971, o

ponto 1 do Decreto assevera premente *“por um lado, a integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível e, por outro, a integração na mesma instituição do ensino de várias artes”*.

No ponto 10, o mesmo Decreto-Lei assume que esta legislação constituirá unicamente um primeiro avanço para uma reforma essencial, assegurando que *“outras medidas, designadamente a definição de planos de estudos e programas dos cursos gerais e complementares da Música e da Dança, bem como a regulamentação de diversas disposições deste decreto-lei, serão objecto de despachos e portarias a publicar na sua sequência”*.

Na Secção I, artigo 2º do Decreto-Lei 310/83, sublinha-se que *“ao nível da educação pré-escolar e do ensino primário deverá desenvolver-se o ensino da música, visando a detecção e desenvolvimento das aptidões da criança”*, mas segundo M. H. Vieira (2009) a articulação entre os dois ramos de ensino, sob este ponto de vista, nunca foi devidamente explorada (p. 532). Embora *“a procura de aproximação dos dois ramos de ensino público ... [tenha levado] a uma maior consciencialização pública e política de que as escolas ‘vocacionais’ deveriam ser, de facto, para alunos ‘vocacionados’”* (p. 531), a opção pelo ensino especializado, ao longo dos anos, tem-se prendido mais com questões sociais e familiares do que com aptidão. A orientação vocacional de alunos no fim do 1º CEB tem-se manifestado difícil e quase ausente. Poder-se-á supor que tal atitude advenha do facto do ensino da música nos primeiros anos estar entregue a professores generalistas, para quem uma detecção de capacidades se torna uma tarefa delicada e complexa. Argumentos como: *“dar estatuto”, “a escola ficar perto”, “o colega ter-se inscrito”, “ser gratuito”,* são cada vez mais utilizados, em detrimento de outros inerentes a uma predisposição para a frequência do ensino especializado.

Du Duve (1992), referenciado por Folhadela, Vasconcelos e Palma (1998), refere que *“a formação musical especializada terá vantagens em se iniciar numa idade relativamente precoce e deverá ser estruturada em moldes adaptados à respectiva faixa etária, com o recurso a metodologias específicas”* (p. 41). Contudo, é questionável até que ponto a separação e coexistência destes dois percursos escolares ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico será eficaz ou mesmo benéfica para as crianças numa faixa etária inferior a 10 anos de idade. Terão as crianças idoneidade suficiente para, numa fase tão prematura das suas vidas, optar por uma via especializada, independentemente da área artística escolhida? (Vieira M. H., 2008; 2009; Cabral

& Vieira, 2010; Ribeiro A. J., 2013; Tracana, 2013a). Mantém-se a controvérsia acerca desta questão, para a qual se encontram adeptos e opositores ao alargamento do ensino vocacional, (da música, neste caso), ao 1º CEB.

Confirmando esta separação do que é a realidade do ensino especializado e do ensino genérico, é interessante, e talvez questionável, a diferenciação feita entre *Ensino Artístico* e *Educação Artística*, em que o primeiro abrange o ensino das diferentes artes e o segundo as áreas de música, movimento e drama, que devem ser ministradas no âmbito de uma educação generalizada. Assim, determina-se no ponto 1 do presente diploma que, “*uma vez que a sua definição se situa no âmbito mais geral dos planos de estudos e programas dos ensinos básico e secundário*”, a Educação Artística não será nele considerada.

Quando em 1998 se realizou o Encontro Nacional do Ensino Especializado da Música, no Teatro da Trindade, em Lisboa, o principal objetivo foi acionar mecanismos de reflexão acerca da situação do ensino especializado da música. Ouvidas as escolas e os seus professores, todo o processo culminou no referido encontro, com a exposição das conclusões obtidas. Dentro do ensino especializado,

as sugestões apresentadas apontam para a existência de dois percursos formativos distintos com currículos e programas próprios: um **percurso profissionalizante** e um **percurso de amadores**. O primeiro destina-se à formação de futuros profissionais de música com vista ao prosseguimento de estudos a nível superior e/ou inserção na vida activa, o segundo, visa a formação de amadores destinada àqueles que não pretendem seguir profissionalmente uma carreira musical. (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 33)

É um pouco perigosa esta distinção entre um trajeto profissionalizante e outro amador: quais serão os critérios subjacentes a uma divisão deste cariz? Que fatores motivacionais contribuirão para uma ou outra opção? Como se definirá o potencial de aprendizagem do aluno? Quem o definirá: a escola ou o aluno? Será mais viável que o ensino especializado tenha uma única estrutura ou deverá subdividir-se entre ensino vocacional amador e ensino vocacional profissionalizante? Não bastarão já as divisões curriculares existentes?

De acordo com C. A. Gomes (2000)

esta divisão constitui um equívoco porque a integração do ensino artístico nos esquemas gerais de ensino só tem real interesse pedagógico numa *educação pela arte e para a arte* destinada a todos os alunos, ao nível de numa escolaridade obrigatória não dividida em diversas vias paralelas (genérica, vocacional, em modalidades especiais, etc.) e sem obrigar a uma opção precoce por uma via vocacional, opção esta que terá sido uma das principais razões que levaram à falência técnica do Decreto-Lei n.º 310/83 ao nível do ensino vocacional de música. (p. 76)

Convergindo a análise do decreto ao curso de canto constata-se que o mesmo não está previsto ao nível do ensino preparatório e do ensino secundário unificado; nestes níveis de ensino serão ministrados os cursos gerais de Instrumentos, mas o canto não é abrangido. Relativamente aos cursos complementares do ensino secundário, pode ler-se no artigo 4º, ponto 1 que *“o ensino da música e o ensino da dança constituirão áreas de estudos próprios, de carácter profissionalizante, comportando os cursos de Formação Musical, de Instrumentos, de Canto e de Dança”*. Complementando, no ponto 4, do mesmo artigo 4º, reporta-se que *“o curso de Canto visa a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente com um aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos complementares”*. Mantém-se a postura tradicional de que o canto só deve ser iniciado após a mudança da voz, o que geralmente coincide com a passagem para o nível complementar, onde este ensino já está previsto.

Os cursos de ensino artístico especializado poderiam ser frequentados em regime integrado, articulado e supletivo, mas a nível logístico não foram, de todo, encontradas soluções para que tal se verificasse. O artigo 6º do Decreto-Lei estabelece:

- 1 - O ensino correspondente aos planos de estudo referidos no artigo anterior poderá ser ministrado:
 - a) Nos estabelecimentos de ensino da música ou da dança, em regime de ensino integrado, leccionando-se também as disciplinas de formação geral aos respectivos alunos;
 - b) Simultaneamente num estabelecimento de ensino da música ou da dança e numa escola preparatória ou secundária, de forma articulada;
 - c) Em escolas preparatórias e secundárias em que sejam ministradas as disciplinas de formação específica do ensino da música e da dança. (Decreto-Lei nº 310/83)

A possibilidade de frequência prevista na alínea c) do ponto nº 1, do artigo 6º remete para o que posteriormente veio a ser consignado no Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro. Neste Despacho previa-se a possibilidade da existência de cursos em regime supletivo, em horário pós-laboral, com vista a abranger os alunos que pretendiam frequentar o ensino especializado, no estabelecimento de ensino artístico, continuando com outros estudos ou trabalhos. Este regime obteve a preferência de grande parte dos alunos, pela quase total ausência de oferta de ensino integrado e por dificuldades inerentes ao funcionamento do ensino articulado (Rocha I. , 2008, pp. 13, 14).

Foi grande a contestação que as escolas de música empreenderam na sequência da implementação do Decreto-Lei nº 310/83, chegando ao ponto de, em alguns casos, deixarem de se reger por este decreto, mantendo-se, ilegalmente, sujeitos aos princípios da reforma de 1930 ou da *Experiência Pedagógica* de 1971. Embora reconhecido o valor da reforma efetuada em 1983, a sua aplicação esteve longe de ser simples e tranquila. Quando foi determinada a reconversão do Conservatório Nacional, (instituição de Ensino Superior sob a tutela da Direção-Geral do Ensino Superior), em Escola de Ensino Secundário Especializado, (sob a égide da Direção-Geral do Ensino Secundário), não foi devidamente equacionada a adequação estrutural e metodológica necessária, na medida em que se passava da lecionação de um nível de ensino para outro manifestamente diferente. A. J. Ribeiro (2013) resume esta problemática afirmando que se “aboliu um modelo de ensino que vigorava há muitos anos e [se] adotou um outro modelo, cujo processo de transição não foi devidamente conduzido” (p. 67).

Uma das alterações que não foi aceite pelas escolas foi o regime de transição dos alunos para os novos cursos gerais de música, publicado no Despacho 42/SEAM/84, de 4 de maio, assim como os níveis provisórios de exigência dos novos cursos complementares de música, que deveriam funcionar até estarem definidos os novos programas do ensino especializado da música, e que foram definidos no Despacho 72/SEAM/84, de 26 de novembro. Esta falta de regulamentação quer do funcionamento administrativo, quer do funcionamento pedagógico das escolas, a par da ausência de uma mentalidade aberta à mudança e da insegurança causada nos professores relativamente às suas habilitações foram alguns dos fatores que condicionaram a sua aceitação. A reestruturação da carreira docente inseriu os professores em instituições de Ensino Secundário, ou de Ensino Superior Politécnico; esta adequação criou um enorme

mal-estar, nomeadamente no caso de antigos colegas de uma mesma instituição que, devido às suas habilitações, foram colocados em níveis de ensino diferentes (o que foi considerado injusto e ofensivo por aqueles que foram remetidos do ensino superior para o ensino secundário).

De facto, a integração destas escolas no sistema geral de ensino [...] não se realizou, como estaria previsto, de uma forma gradual, relativamente ao acompanhamento, à criação de quadros de professores das escolas públicas, à profissionalização e formação contínua dos docentes, à produção de novos programas e de materiais de apoio pedagógico-didáticos. A Administração foi regulando este subsistema, predominantemente, pelos normativos gerais e produziu uma legislação avulsa para dar resposta pontual aos seus problemas, sem contudo, conseguir encontrar mecanismos legais que permitissem a resolução dos problemas estruturais que esta integração implicou. Estes factos contribuíram para que as escolas tivessem procurado colmatar as lacunas existentes na legislação e adoptar os normativos à sua especificidade e, em alguns casos, contornar as disposições legais que consideravam inadequadas. (Folhadela, Vasconcelos, & Palma, 1998, p. 38)

Todas estas dificuldades vieram pôr em causa o funcionamento do sistema de ensino especializado. Este revelou fraquezas e discrepâncias, particularmente no que se refere aos seus objetivos pedagógicos, uma vez que, por diversas vezes, os conflitos pessoais e os interesses particulares a ultrapassavam os limites impostos por uma legislação que, enquanto débil e incoerente, permitia quebrar hierarquias. C. A. Gomes (2000) atesta que

na base destas querelas estão, na realidade e em grande parte, questões de índole pessoal e não justificações de carácter científico, pedagógico ou mesmo ideológico.

Uma das problemáticas levantadas, logo desde a criação das escolas superiores de música, diz respeito ao facto de estas terem sido sistematicamente acusadas de admitirem alunos com os seus estudos musicais de nível secundário ainda incompletos. (Gomes C. A., 2000, pp. 2-3)

Ainda numa linha de análise bastante crítica, Franco (1993), citado por C. A. Gomes (2000, pp. 83-84), adota uma posição bastante radical resumindo em cinco pontos os problemas que, na sua ótica, advêm do Decreto-Lei nº 310/83:

1. A determinação de extinguir os Conservatórios de Lisboa e Porto, relegando-os para escolas secundárias e criando novas escolas superiores.
 - Prejudicaram-se as duas escolas de nível mais elevado e com larga experiência de ensino e instalaram-se apressadamente escolas com grandes deficiências.
2. A desarticulação entre os ensinos secundário e superior, não implicando este a conclusão daquele.
 - Permitiu-se o acesso ao nível superior de alunos de baixa formação musical.
3. O abaixamento de nível de ensino, criado pelo Despacho n.º 78/SEAM/85, elevando para oito o número de anos necessários para completar disciplinas cujo programa estava elaborado para seis.
 - Implementou-se a mediocridade.
4. A publicação de novo plano de estudo utilizando programas velhos e até a ausência dos mesmos (lembramos as *Práticas ao Teclado*).
 - Criaram-se grandes dificuldades de adaptação.
5. A ausência de legislação específica para grande parte dos problemas que surgem na articulação do ensino.
 - Provocaram-se grandes “dores de cabeça” aos responsáveis pela gestão das escolas.

Contrariamente, M. H. Vieira (2014a) evidencia que o “grande objectivo desse Decreto, que era a aproximação do ensino ‘vocacional’ ao chamado ensino ‘genérico’ viria a revelar-se um objectivo de longo prazo, e sujeito a alguma (*sic*) evoluções” (p. 61). A investigadora afirma ainda que

apesar das fricções, perdas, ganhos e dificuldades iniciais originadas por este confronto entre forças de sentido oposto, talvez seja possível compreender, 30 anos depois, que a aproximação entre os ramos de ensino promovida pelo referido decreto, veio possibilitar o início da desmistificação do ensino “vocacional” enquanto ensino percebido como “elitista” ou “reservado a vocacionados” (sendo que essa vocação não estava bem definida nos seus critérios), e veio possibilitar também, conseqüentemente, a própria expansão progressiva da rede de ensino “vocacional”. (2014a, p. 62)

Embora a tão ansiada reforma do ensino especializado da música não tenha vindo a sanar de imediato todos os problemas, acumulados ao longo de décadas, de um ensino tradicionalmente fechado, foi dado um grande passo no sentido de reestruturar um currículo desajustado da realidade. Segundo M. L. Rodrigues (2010), com este despacho, “iniciou-se uma reforma do ensino artístico especializado que nunca chegou a ser concluída. Após um estudo diagnóstico, verificou-se ser necessário clarificar a missão das escolas de ensino artístico

especializado da música e definir novas regras para o seu funcionamento” (p. 199). Globalmente compreende-se que há uma mudança de paradigma: do ensino “vocacional” tradicionalmente baseado na conceção de talento inato, para o ensino “especializado”, baseado no conceito de formação para a escola vocacional atempada (Vieira M. H., 2014a). Nesse sentido, parece ser necessário olhar para as mudanças legislativas com a distância crítica que, por vezes, só o passar do tempo confere.

5. A Lei de Bases do Sistema Educativo e as suas implicações nas políticas de ensino da música

Recuperada a estabilidade económica e social, Portugal faz a sua adesão à Comunidade Económica Europeia (atual União Europeia) em 1986 e procura investir ao nível do sistema escolar, com uma reforma séria e com bases sólidas, capaz resistir a mudanças políticas. Aguardava-se pela elaboração de uma lei em que fosse consignado o livre acesso à educação primando pela defesa da dimensão humana dos indivíduos.

A Assembleia da República decreta em 1986 a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que ficou conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e que, até à atualidade, quase não sofreu alterações. Ao ser aprovada pela maioria dos deputados, com diferentes visões da educação e das necessidades do País, consoante a sua ideologia partidária, a LBSE foi necessariamente enunciada num formato muito genérico. Os princípios gerais da reforma educativa estão consagrados nesta nova legislação que compreende um sistema de ensino uno e estruturado. Os direitos consagrados na Constituição da República Portuguesa de 1976 são aqui ratificados no quadro dos objetivos gerais da: democratização do ensino, igualdade de oportunidades, direito à educação e à cultura são pontos previstos e referenciados. Segundo M. C. Rocha (2005), com a LBSE “propõe-se a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os administrativos, a construção de um Projecto Educativo (definido a nível de escola) em órgãos onde esteja representada a comunidade educativa”. (p. 376)

A Lei de Bases do Sistema Educativo coincide em grande parte com as proposições constantes do *Projecto do Sistema Escolar* que, em janeiro de 1971, foi apresentado pelo

Ministério da Educação Nacional e corrobora com diversos pontos preceituados na Lei nº 5/73, tendo vindo reforçar a opção substanciada pelo Decreto-Lei nº 310/83. Na subsecção I, relativa ao Ensino Básico, o artigo 8º, ponto 4, refere: “em escolas especializadas do Ensino Básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica”; já na subsecção II, respeitante ao ensino secundário, o artigo 10º, ponto 7, assegura que “podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística”. Contudo, a frequência de uma componente artística do Ensino Básico especializado não condiciona o prosseguimento de estudos da índole vocacional no ensino secundário, na medida em que está consagrado no ponto 1, do artigo 10º da LBSE que “têm acesso a qualquer curso do ensino secundário os [alunos] que completarem com aproveitamento o Ensino Básico”. A *Tabela 25* apresenta um esquema onde se encontra resumida a nova organização do sistema de ensino.

Sistema de ensino - Lei de Bases do Sistema Educativo - 1986	
Educação pré-escolar (facultativa)	Dos 3 anos até à idade de ingresso no Ensino Básico
Ensino básico (três ciclos sequenciais de escolaridade obrigatória)	1º ciclo – dos 6 aos 10 anos (duração de 4 anos) É globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.
	2º ciclo – dos 10 aos 12 anos (duração de 2 anos) Organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área.
	3º ciclo – dos 12 aos 15 anos (duração de 3 anos) Organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.
Ensino secundário ou Formação Profissional	Ensino secundário - dos 15 aos 17 anos (duração de 3 anos) Cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, e de língua e cultura portuguesas.
Ensino superior	Ensino universitário: Licenciatura – Mestrado - Doutoramento
	Ensino politécnico: 1º ciclo: bacharelato 2º ciclo: licenciatura

Tabela 25 – Resumo da organização do sistema de ensino, segundo a nova Lei de Bases do Sistema Educativo – 1986.

No âmbito da formação profissional que, segundo o ponto 1 do artigo 19º da LBSE, “para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no Ensino Básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais”, sobrevivem os cursos profissionais na área da educação artística, designadamente da música. Consequentemente, o Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de novembro, tendo por base o pressuposto de “reforço da educação tecnológica, artística e profissional surge como uma das prioridades da actuação do Governo, em ordem à participação e qualificação dos jovens na vida social” (introdução do Decreto-Lei nº 397/88), vem criar, no Ministério da Educação, o *Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional* (GETAP), com atribuições específicas ao nível do ensino não superior. É através da ação do GETAP que, em conformidade com os Ministérios da Educação e Emprego e Segurança Social, é lançado o programa de criação de Escolas Profissionais possibilitando a formação especializada dos jovens que completam o Ensino Básico nos diversos domínios, nomeadamente no domínio da música.

Apesar de tudo, como sustenta Nico (2007, p. 238), ressaltam aspetos bastante positivos da aplicação da LBSE, designadamente: o alargamento da escolaridade obrigatória, a extensão da rede do ensino pré-escolar, o aumento considerável do nível médio de instrução dos portugueses bem como da frequência do ensino superior, a descentralização administrativa, a autonomia das escolas e professores, (ainda que muitas vezes limitada por inúmeros despachos e circulares) e o aumento do poder curricular dos docentes. Questionada por Nico (2007), em entrevista, relativamente ao balanço que faz da aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a professora e investigadora Maria Teresa Estrela manifesta o seu parecer positivo afirmando que

a Lei, em si, é uma lei que participa do espírito humanista da Constituição da República de onde ela decorre. É, sem dúvida, uma lei generosa e idealista que visa a educação desejável para apoiar a construção de uma sociedade que se pretende mais fraterna e justa, mas que pretende conciliar o que é dificilmente conciliável. (p. 238)

Com a Lei nº 46/86 é dado também um grande passo em prol do ensino artístico, o qual está associado ao direito consagrado de todos os indivíduos em idade escolar poderem aceder à educação artística. Nesta linha, surge a necessidade de rever toda a estrutura da rede do ensino

artístico, nomeadamente no que se refere à qualidade do ensino ministrado e às suas infraestruturas. Estas alterações vêm desencadear a necessidade de regulamentação específica que determine qual o enquadramento das diferentes expressões artísticas, no todo do sistema educativo.

No que se refere ao ensino genérico, a alínea f) do artigo 5º, relativamente à educação pré-escolar, refere: “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”. Ao nível do Ensino Básico, no ponto 3 do artigo 8º da LBSE são explanados os objetivos específicos de cada ciclo:

a) Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora;

b) Para o 2.º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica [...]

c) Para o 3.º ciclo, a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos [...] (sublinhados da autora).

A componente artística é referida em todos os ciclos do Ensino Básico, bem como na Educação Pré-escolar; contudo, no Ensino Secundário, não estão asseguradas propostas de educação artística, as quais ficam à mercê de projetos extracurriculares e carácter individualizado. Isto mesmo se verificou no sistema de ensino desde então, nos últimos 25 anos, sendo raríssimas e desconhecidas as situações de oferta de ensino de música no Ensino Secundário. No ano de 2001/2002, uma equipa contratada pelo Ministério da Educação, (e que incluía o professor José Luís Borges Coelho, o professor João Soeiro de Carvalho, a professora Maria Helena Vieira e o professor Pedro Moreira), chegou a elaborar o programa de uma disciplina opcional intitulada “Cultura Musical”, destinada ao 12º ano (programa esse que chegou a estar disponível para crítica e sugestões online com vista à sua redação final). No entanto, com a mudança de governo, esse programa e essa disciplina vieram a ser abandonados.

6. A Educação Artística à luz do Despacho nº 139/ME/90 e do Decreto-Lei nº 344/90

Com a entrada na década de noventa foram muitas as alterações que ocorreram em Portugal, das quais se destacam a modernização do setor da indústria com a inclusão de novas tecnologias, a alteração do fluxo da emigração, em que o número de indivíduos que entra no país se torna superior ao número dos que o abandonam e o incremento da atividade económica que, seguindo os critérios de convergência estabelecidos pela União Económica e Monetária, conduziu Portugal à entrada na Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia. Também o setor educativo foi alvo de mudanças, designadamente a crescente diminuição da interferência direta do Estado, contraposta à crescente intervenção de pais e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, a tentativa persistente das escolas em conseguir um papel ativo e essencial na conceção dos planos curriculares, a efetivação de projetos escolares e educativos e a preocupação com os números relativos ao insucesso escolar; será interessante referir que os dados apurados relativamente aos alunos com insucesso escolar eram, por vezes, claramente distantes da realidade, uma vez que após a escolaridade obrigatória e, independentemente de haver ou não aproveitamento escolar, os alunos eram munidos de um certificado de cumprimento da mesma, deixando de engrossar o número de alunos retidos com insucesso. Em 1995, o Ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo (1995) desafiava à passagem de uma escola cinzenta, fechada e conformista, para uma escola aberta, criativa, e aliciante (p. 79), que pudesse estimular e motivar os alunos no seu percurso. Contudo, as mudanças legislativas foram surgindo de modo de tal forma vertiginoso, que nem sempre conseguiram ser totalmente assimiladas pelas escolas; em consequência disso, verificaram-se contradições constantes entre as políticas educativas e as práticas efetivadas nos estabelecimentos de ensino, perpetuando o volume de incoerências e contestações.

M. F. Pereira (2001) afirma que na década de 90, “os discursos oficiais da política educativa salientam a importância dos contextos de estabelecimento e, à semelhança do que acontece nas empresas, apelam a uma mobilização de competências por parte dos professores para implementar e gerir inovações e mudanças” (p. 29). Verifica-se a promoção da formação contínua de professores, quer ao nível da formação e especialização nas suas áreas de saber,

quer no âmbito da gestão e da animação comunitária. Se, por um lado, se investia na melhoria do sistema educativo, por outro ambicionava-se a invenção de um novo papel de professor, o *professor polivalente*, cujas competências não se cingiam às funções didático-pedagógicas. Todas estas inovações, parte integrante de um lote de normas que avassalam os professores e os assoberbam com novos afazeres, acabam por aniquilar a vontade de intervenção e a capacidade crítica da classe. Estas sucessivas alterações, mal aceites pelos docentes, contribuíram para a rutura do modelo educativo, fazendo surgir, inevitavelmente, o desejo de mudança. Na *Tabela 26* apresentam-se algumas das principais mudanças ocorridas ao nível do contexto educativo nesta década.

Década de 90			
Política	Entrada em vigor do Tratado da União Europeia	Educação	Constituição das Escola Profissionais
			Alargamento da rede de Ensino Pré-escolar
			Alteração do sistema de financiamento do Ensino Superior
			Prova de aferição para o Ensino Superior
			Provas específicas para seriação de candidatos ao Ensino Superior

Tabela 26 - Alterações ocorridas na década de 90 ao nível político e educativo. Adaptado de R. Gomes (1999, pp. 142-143).

Em agosto de 1989, numa tentativa de responder às dificuldades sentidas ao nível da educação, o Decreto-Lei nº 286/89 vem estabelecer os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do nº 1, do artigo 59º, da Lei de Bases do Sistema Educativo e aprovar os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. Ao nível do ensino genérico, a 16 de agosto de 1990, o Despacho nº 139/ME/90 vem aprovar a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, os quais consideram a Expressão e Educação Musical como parte da área de Expressão e Educação Artística, numa ótica integradora e democratizante (os programas das disciplinas que integram os planos curriculares

para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e para o Ensino Secundário foram apenas aprovados no ano seguinte, com a publicação do Despacho nº 124 ME/91).

Meses mais tarde, o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, vem estabelecer as bases da educação artística, reconhecendo-a como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”. Ciente do distanciamento do ensino artístico português em relação aos diferentes países europeus, o qual é justificado no mesmo decreto pela “extrema complexidade intrínseca desta área da educação e [... pela] sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio”, o Ministério da Educação assume que

a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas. (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 344/90)

Em conformidade com os artigos 3º e 4º, a educação artística processa-se de acordo com diferentes vias: educação artística genérica, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extraescolar. Detendo o enfoque sobre as duas primeiras, e de modo muito sucinto, entende-se por *educação artística genérica* a que se destina a todos os cidadãos, sendo ministrada nos diferentes Ciclos do Ensino Básico; por sua vez, e de acordo com o artigo 11º do mesmo decreto, a *educação artística vocacional* “consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica”. M. H. Vieira (2009; 2011; 2014b) clarifica o que, na sua opinião, constitui a dicotomia entre ambos os ramos de ensino, situação amplamente criticada nos seus artigos, designadamente em *Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education:*

The major difference between music education in general schools and in specialized schools can be found in instrumental learning. General schools rely on the paradigm of aesthetic education (Reimer, 1989); specialized schools are

focused on performance (Elliott, 1995). General schools promote aesthetic contemplation of the work of art, aesthetic understanding of an outside object; specialized schools promote the production of the work of art itself, aesthetic creativity and embodiment of the art piece.⁹ (Vieira M. H., 2011, p. 799)

De certa forma, e como a mesma autora sublinha noutro momento (Vieira M. H., 2014b, pp. 69-71), que a escola pública está a formar uns alunos para fazerem música, para tocar, e outros apenas para ouvirem.

Conforme previsto no nº 2 do artigo 9º, do Decreto-Lei nº 344/90, no 1º CEB as Expressões Artísticas são parte integrante do currículo, e são asseguradas pelos docentes do ensino regular (artigo 10º, nº 2), o que na opinião de Graça Palheiros (1993) permite a continuidade do que está consignado na LBSE, nomeadamente através da existência de “componentes reforçadas de educação artística ministradas por docentes especializados” (p. 44). Contudo, as bases da educação artística determinadas pelo supracitado Decreto-Lei não são inteiramente ajustadas ao que está consignado nos princípios das reformas do sistema educativo português, o qual prima pela igualdade de oportunidades na formação dos alunos. A título de exemplo, de acordo com o estabelecido pelo artigo 5º, ponto 1, “os currículos para cada uma das vias da educação artística devem considerar a possibilidade de reorientação dos alunos de uma via para outra”; todavia, e tendo presente a realidade do ensino vocacional de música, a aplicação deste princípio terá apenas um sentido, contrariando o sentido de equidade nas opções de acesso à educação. A esse propósito, C. A. Gomes (2000) reflete:

tal reorientação só se torna possível da via vocacional para a via genérica, e nunca na direcção contrária. Isto porque, os conteúdos curriculares e as concepções pedagógicas por detrás das práticas efectivas das escolas de ensino vocacional de música e das escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, tornam impossível que um aluno adquira na disciplina de Educação Musical as competências necessárias à sua inserção no nível correspondente das escolas vocacionais de música.

Pensamos que o grande mérito da inclusão das formações artísticas nos esquemas gerais de ensino consiste na efectivação de um processo de

⁹ A principal diferença entre a educação musical nas escolas de ensino regular e em escolas de ensino especializado pode encontrar-se no que se refere à aprendizagem do instrumento. As escolas de ensino regular assentam no paradigma da educação estética (Reimer, 1989); as escolas de ensino especializado centram-se na performance (Elliott, 1995). As escolas de ensino regular promovem a contemplação estética da obra de arte, compreensão estética de um objeto exterior; as escolas de ensino especializado promovem a produção da própria obra de arte, a criatividade estética e a apropriação do objeto artístico (tradução da autora).

democratização ao nível do seu acesso, o qual só será efectivo na sua plenitude se houver numa plena integração destas formações ao nível da escolaridade obrigatória. (pp. 117-118)

Seria, pois, desejável um currículo cujas competências transversais pudessem ter em conta questões de índole pedagógica e sociológica, proporcionando uma educação dirigida ao aperfeiçoamento de capacidades com posterior orientação vocacional, permitindo assim a efetivação da alínea e) do artigo 2º do Decreto-Lei nº 344/90, que prevê como meta detetar aptidões específicas em qualquer domínio artístico. Contudo, e citando M. H. Vieira (2014b), “o facto é que as práticas pedagógicas nas aulas de música das escolas genéricas se mantêm bastante distintas das práticas pedagógicas dos conservatórios e academias, sem que nenhuma justificação psicológica, sociológica, curricular ou política seja oferecida” (p. 69). A investigadora continua, referindo a situação do ensino genérico, ao nível do 1º CEB, em que “as escolas genéricas ministram um ‘ensino genérico’ e as escolas especializadas oferecem um ‘ensino especializado’, mesmo com crianças muito pequenas que ainda não realizaram qualquer tipo de discernimento vocacional fundamentado nem orientado” (p. 70). A investigadora reforça esta ideia noutro estudo, ao afirmar que

In the 21st century it is no longer acceptable that some children might have access to learning musical language in school (performing, reading, writing and composing) and other children have to limit themselves to casual listening and aesthetic contemplation, on the poor excuse of a supposed (and yet to be proved) lack of talent or vocational inclination. Schools will only fulfill their modernly proclaimed, broad social goals if they become a place that is accessible to all young citizens and provide them with a broad spectrum of experiences and literacies¹⁰. (Vieira M. H., 2013, p. 90)

A profusão de normas e medidas legislativas confunde a multiplicidade dos sujeitos envolvidos no sistema artístico-educativo, os quais intervêm necessariamente no processo de execução e aplicação das leis promulgadas. Toda esta instabilidade concorre para a

¹⁰ No século XXI já não é aceitável que algumas crianças possam ter acesso à aprendizagem de linguagem musical na escola (realizar *performances*, ler, escrever e compor) e outras crianças tenham de limitar-se a uma audição casual e contemplação estética, com base numa desculpa forçada de uma suposta (e ainda por provar) falta de talento ou inclinação vocacional. As escolas só conseguirão atingir os seus grandes objetivos sociais, modernamente proclamados, quando se tornarem num lugar acessível a todos os jovens cidadãos e proporcionando-lhes um vasto espetro de experiências e literacias (tradução da autora).

descredibilização do estatuto da música como integrante do currículo do Ensino Básico genérico, o que se consuma na frágil existência da sua prática no 1º CEB. São inúmeros os inconvenientes provocados pelas políticas desajustadas, caracterizadas, segundo a Associação Portuguesa de Educação Musical (2014) , “por ausências e desfasamentos vários, tais como, da visão e articulação entre diferentes componentes do sistema que constitui este tipo de ensino, da legislação e regulação que o enquadram, dos orçamentos disponibilizados e das mudanças pouco preparadas” (p. 11). Mau grado, passadas mais de duas décadas da publicação deste decreto, a situação atual mantém-se: no final do quarto ano de escolaridade espera-se dos alunos uma opção em termos de formação futura: a via artística genérica ou vocacional. Considera-se uma tomada de decisão demasiado precoce, em que o receio de uma formação deficitária no âmbito do ensino genérico pode condicionar uma opção que deveria ser livre e consciente. Segundo M. H. Vieira (2009)

a orientação das crianças para o ensino musical vocacional deverá ser feita, à semelhança do que acontece com as outras disciplinas, através de um processo de vários anos, durante os quais a criança deverá participar numa educação musical de qualidade, ministrada por um professor especialista, e no seio de uma equipa multidisciplinar. (p. 535)

Não obstante, e apesar de ter fomentado a divisão entre ambos os ramos de ensino, o Decreto-Lei nº 344/90 contém em si aspetos positivos, num esforço de alteração das práticas enraizadas. Se a deteção de aptidões assume relevância, de forma questionável (e, como se sabe, ainda não regulamentada – o que poderá ser positivo, uma vez que não o é para mais nenhuma disciplina), também o desenvolvimento da sensibilidade estética, o desenvolvimento do ensino e das práticas educativas e artísticas e a formação de executantes, profissionais e docentes trazem sabor a reestruturação educativa. Todavia, ao invés do que acontece com os países congéneres europeus, a educação artística em Portugal tem-se desenvolvido lentamente de modo pouco eficaz, devido à sua dificuldade de articulação com o sistema de ensino geral.

Vasconcelos (2003) considera que o Decreto-Lei nº 344/90 “expressa a necessidade de desenvolver uma política articulada entre vários sectores do estado e das autarquias” (p. 16), e expõe os três fatores que, em sua opinião, levaram ao fracasso dessa estruturação: a exagerada burocratização e centralismo de serviços de administração central; as diferentes prioridades das

políticas educativas, consoante o governo em funções; e a preponderância de medidas de contenção económica.

7. O Decreto-Lei nº 6/2001 e as suas implicações no ensino da música genérico e especializado

O despontar do século XXI foi acompanhado por uma reorganização curricular do Ensino Básico, com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, a 18 de janeiro de 2001. Pode considerar-se que a presente remodelação tem as suas raízes no ano letivo de 1996/1997, com a *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, projeto do Ministério da Educação que envolveu todos os estabelecimentos de ensino dos diferentes ciclos do Ensino Básico, no sentido de melhorar a qualidade da resposta educativa, ao qual se seguiu a publicação do Despacho nº 4848/97, de 30 de julho, que regulamenta o desenvolvimento de projectos de gestão flexível dos currículos do Ensino Básico, posteriormente enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

Esta nova legislação veio estabelecer “os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (Decreto-Lei nº 6/2001, artigo 1, nº 1), em conformidade com os objetivos ratificados na LBSE. Conforme avança no Preâmbulo, o presente normativo não prevê uma reforma do ensino mas uma reorganização do próprio currículo consequente da

necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 6/2001)

Sendo objetivo do programa governamental garantir uma *educação de base para todos*, preocupação que já havia sido manifestada aquando da publicação do *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, em 1998, o mesmo *Preâmbulo* demonstra especial cuidado a garantia de uma escolaridade básica universal, e destaca como principal medida “proceder a uma reorganização do currículo do Ensino Básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos [...] que assegurem [...] maior qualidade das aprendizagens”. Formosinho e Machado (2011) sintetizam de modo crítico e em termos gerais, o impacto causado por este Decreto, ao concluir que as alterações curriculares não interferiram com o modelo organizacional da escola.

Apesar de todas as mudanças curriculares e organizacionais, consolidou-se uma “gramática escolar” própria, cujas características organizacionais e estruturais são parte integrante da nossa imagem do ensino: alunos agrupados em turmas mais ou menos homogéneas segundo uma *graduação serial*; um ou mais professores alocados a uma turma (professor generalista, no ensino primário, e professor de matérias, no ensino pós-primário); a sala de aula como espaço estruturado da actividade lectiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que cadenciam o ritmo das actividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. (pp. 22-23)

As novas orientações curriculares pretenderam clarificar quais as competências essenciais à vida de todos os cidadãos, e que deverão ser promovidas no decurso da escolaridade, no intuito de serem alcançadas no final da educação básica. Pela primeira vez é utilizada a ideia de *competência* a qual, ao nível educativo, compreende conceitos como conhecimentos, capacidades e atitudes. Segundo Pereira e Brazão (2013), “competência inclui ainda o conceito de *conteúdos*, visto que pressupõe a capacidade de ajustamento dos saberes a cada situação, razão pela qual a apropriação sólida e ampla de conteúdos não pode ser excluída” (p. 170). A noção de competência apareceu em 1994, associada à figura de Guy Le Boterf, na sequência da publicação da sua obra: *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Adotado por muitos, nomeadamente no que se refere ao campo das organizações laborais, o conceito de competência foi definido com clareza e rigor por Le Boterf (1994), que no seu livro respondeu a um conjunto de questões, designadamente: o que é competência, quais as diferentes competências que podem encontrar-se, como pode ser reconhecida a competência, entre

outras. Segundo o autor, as três dimensões da competência de um profissional passam pela dimensão dos recursos disponíveis que o sujeito pode mobilizar para agir, pela dimensão da ação e dos resultados que ela produz - o desempenho e, por último, a dimensão da reflexividade (Le Boterf, 2006).

A designação de competência, cuja importância foi salientada por diversos autores, designadamente Eisner (1994), Goleman (1995), Skerritt (1997) e Costa e Liebmann (1997), foi também adotada pelo setor educativo. Nesta linha, Silva e Ferreira (2000) sublinham que:

Trabalhar por competências não é inventar uma nova forma de ensinar, mas antes uma forma do professor trabalhar mais conscientemente para o desenvolvimento de capacidades, atitude e valores nos jovens a partir dos seus interesses e características.

Flexibilizar o currículo não significa simplificá-lo. É algo muito mais complexo, que passa por trabalhar a partir das representações dos alunos, do (*sic*) seus erros e dos obstáculos à aprendizagem, por construir e planificar dispositivos e sequências didáticas, por envolver os alunos em actividades de pesquisa e em projectos de conhecimento, de modo a promover o sucesso escolar e o significado das aprendizagens realizadas. (pp. 104-105)

Em Portugal a utilização do termo *competências* generalizou-se com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, uma vez que o mesmo destacava as *competências a desenvolver* nos alunos, mais do que salientar *conteúdos* ou *objetivos* (como era usual na legislação publicada até então); este pressuposto surge justificado no preâmbulo do Decreto-Lei, onde se assume como essencial ultrapassar a ideia de que o currículo se reduz a um aglomerado de regras a cumprir, de modo indiferenciado, no seio de todas as escolas. Contudo, Viana (2007) alerta para o facto de que

passar da lógica de ensinar conteúdos, devidamente estruturados em programas e apoiados por manuais, para uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais – transversais e disciplinares, de acordo com as suas potencialidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes, não é tarefa fácil. (Viana, 2007, p. 3)

A aplicação do disposto no Decreto-Lei nº 6/2001 e o conseqüente desenvolvimento curricular revelaram-se complexos, designadamente no que se refere à articulação entre o currículo a nível nacional e o currículo das escolas. Segundo Pereira e Brazão (2013),

manifestaram-se algumas dificuldades em compatibilizar “heteronomia com autonomia; disciplinaridade com não-disciplinaridade; sequencialidade com transversalidade; atitudes, capacidades e conhecimentos; uniformidade com flexibilidade; tradição com inovação; avaliação formativa com avaliação sumativa; teoria e prática” (p. 173). No seu entender, embora estivesse prevista autonomia e flexibilidade em termos curriculares, as práticas efetivas ainda se apresentam demasiado distantes.

Ao estabelecer os princípios orientadores e organizativos da gestão curricular do Ensino Básico, seria expectável que todo o Ensino Básico fosse contemplado; contudo, embora oficial e integrante desse nível de ensino, não é encontrada ao longo de todo o Decreto qualquer referência ao ensino especializado. Poder-se-á conceber a sua inclusão no ponto 2 do artigo 1º onde se refere que “os princípios orientadores definidos no presente diploma [se] aplicam às demais ofertas formativas relativas ao Ensino Básico, no âmbito do sistema educativo”, mas tal não dissimula a ausência de referência ao ensino especializado de forma inequívoca. Atenda-se à posição de Vieira e Aguiar (2011) quando referem que

do ponto de vista do ensino artístico, o primeiro aspecto a salientar sobre o último documento legislativo relevante respeitante à organização do Ensino Básico é o de que ele ignora completamente o facto de as artes (e sobretudo a música) serem ensinadas, oficialmente, em diferentes ramos de ensino, e segundo princípios pedagógicos muito específicos. (p. 468)

Ainda no preâmbulo do documento, se dão a conhecer as três novas áreas curriculares, de carácter não disciplinar, a saber: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Para além da obrigatoriedade do ensino experimental das ciências e da educação para a cidadania, ressalta um novo propósito: o desenvolvimento da educação artística. Contudo, a ausência de referência ao ensino especializado da música permite a ilação de que o ensino dos conservatórios, academias e escolas profissionais de música, permanece separado do Ensino Básico, ignorando que este é composto pelas vertentes genérica e vocacional/especializada. Terá sido esta, possivelmente, a principal razão que levou a que o documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, que veio clarificar todas as orientações aprovadas pelo Ministério da Educação mediante a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, tenha sido ignorado pelas escolas de ensino especializado de música.

No referido documento, na secção referente às *competências específicas* das expressões artísticas, no caso concreto da música, estas

estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a ação educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes dimensões:

- Desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
- Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
- Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
- Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;
- Compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas;
- Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
- Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;
- Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural. (Ministério da Educação, 2001, p. 165)

Atente-se ao facto de que estas dimensões são apresentadas de forma transversal, abrangendo os três ciclos de Ensino Básico; evidentemente que o nível de apropriação das mesmas será distinto consoante a faixa etária dos alunos, contudo algumas das dimensões parecem, talvez, um pouco excessivas mesmo para alunos do ciclo de ensino mais adiantado, o que leva Vieira e Aguiar (2011) a recordar que, “em mais de trinta anos de contactos com escolas especializadas, não se encontraram alunos, de nenhum nível de ensino (nem sequer professores) capazes de “compor, orquestrar e improvisar em diferentes estilos e géneros musicais” (dimensão nº 3)” (pp. 469,470). Ainda no capítulo dedicado às *competências*

específicas inerentes à Educação Artística, se pode inferir uma ligação direta com a escola básica de ensino *genérico*; ao prever a colaboração de um professor especialista com o professor da turma, pressupõe-se que se trata de uma referência ao ensino *genérico* e não ao ensino *vocacional*, cujos professores são especializados. Nos primeiros parágrafos pode ler-se:

A educação artística no Ensino Básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.

No 1.º ciclo as quatro áreas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas. (Ministério da Educação, 2001, p. 149)

Considere-se o tema do domínio das práticas vocais, referido na segunda dimensão. Sugerir que no percurso formativo, enquanto *experiência de aprendizagem*, seja proporcionada aos alunos “a possibilidade de aprender a cantar segundo diferentes tipologias musicais, da música étnica à erudita, do *pop* ao *jazz*, ... e a tocar, desde instrumentos populares portugueses a instrumentos electrónicos, ... de acordo com o seu desenvolvimento pessoal” (Ministério da Educação, 2001, p. 167), assume-se, à partida, como excessivo; o mesmo acontece relativamente à *interpretação e comunicação*, onde se espera que, no final do Ensino Básico, o aluno cante sozinho e em grupo “com precisão técnico-artística, peças de diferentes géneros e estilos e tipologias musicais” (p. 173). Alcançar tais metas exigiria um trabalho de base, estruturado e complexo, logo a partir dos primeiros anos de escolaridade, o que não se encontra previsto nos programas do mesmo Ensino Básico.

É curioso referir a posição de Queiroz e Marinho (2009), que, relativamente à realidade brasileira, recordam o quanto têm sido debatidas, nas últimas décadas, questões relativas à importância da música nas escolas de Ensino Básico, cujas controvérsias se devem “sobretudo, ao reconhecimento da necessidade e da importância de propostas consistentes [e viáveis] de educação musical nas escolas” (p. 61). Em Portugal, a complexidade de aplicação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, resultante do Decreto-Lei nº 6/2001, no âmbito do ensino da música é notória; mau grado seja destinado ao

Ensino Básico, pela sua análise advém a convicção de que este foi legislado tendo considerado apenas o ensino genérico, embora completamente desajustado da sua realidade concreta.

A profusão de normas e medidas legislativas confunde a multiplicidade dos sujeitos envolvidos no sistema artístico-educativo, os quais intervêm necessariamente no processo de execução e aplicação das leis promulgadas. Toda esta instabilidade concorre para a descredibilização do estatuto da música como integrante do currículo do Ensino Básico genérico, o que se consuma na frágil existência da sua prática no 1º CEB. São inúmeros os inconvenientes provocados pelas políticas desajustadas, caracterizadas, segundo a Associação Portuguesa de Educação Musical (2014) , “por ausências e desfasamentos vários, tais como, da visão e articulação entre diferentes componentes do sistema que constitui este tipo de ensino, da legislação e regulação que o enquadram, dos orçamentos disponibilizados e das mudanças pouco preparadas” (p. 11).

Destaque-se que em 2011, por meio do Despacho nº 17169/2011, de 23 de setembro, o Ministro da Educação Nuno Crato extingue o Decreto-Lei nº 6/2001, prevendo a clarificação dos conteúdos na forma de *Metas Curriculares*.

8. Despacho 12 591/2006 - O projeto *Escola a Tempo Inteiro*

Destinado a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico surge, em 2006, o projeto *Escola a Tempo Inteiro* (programa que inclui as chamadas Atividades de Enriquecimento Curricular), através do Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho, cuja lecionação fica, também, sob responsabilidade de docentes especializados, designados como *técnicos* e com diversos graus de formação que conferem habilitação para tal. No Capítulo IV, artigo 22º, do mesmo despacho, refere-se o facto de as orientações programáticas, ou referentes a material didático, não estarem ainda disponíveis, vindo a ser divulgadas, posteriormente, na página do Ministério da Educação na internet. Presentemente, na página referenciada, encontra-se disponível o documento *Ensino da música. 1º ciclo do Ensino Básico - orientações programáticas*.

Com este Despacho, a Educação Artística, designadamente a música, começa a ser trabalhada nas escolas do Ensino Básico como Atividade de Enriquecimento Curricular [AEC], criando uma situação dúbia; estando a Expressão e Educação Musical contemplada no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Decreto-Lei nº 344/90 e Decreto-Lei nº 6/2001) assiste-se a uma duplicação desta área, a qual é lecionada pelo professor do ensino genérico em contexto de sala de aula, e pelo professor especializado em contexto de AEC. Também A. J. Ribeiro (2013, p. 56) alerta para o facto, defendendo que o ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico não deve ser lecionado nas AEC, uma vez que faz parte integrante do próprio currículo.

Consciente desta realidade, Mota (2007) alerta para o facto de que

o lugar da Música no currículo do EB [Ensino Básico] continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que, embora esteja aparentemente assumido, se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos. ... [O documento] Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, parece ter contribuído para uma clarificação quanto ao lugar que a Música deverá assumir no currículo, em paridade com as outras disciplinas. Por outro lado, embora lhe seja conferido um estatuto epistemológico inequívoco quanto à sua estruturação e desenvolvimento no conjunto de todas as outras aprendizagens, a verdade é que não se conseguiu ainda ultrapassar as dificuldades inerentes à sua real implementação curricular. (p. 18)

O ensino da música no ramo genérico está atualmente previsto nos três ciclos do Ensino Básico, com designações e regimes de frequência díspares. No 1º CEB está contemplado nos programas como Expressão e Educação Musical e pode também ser ministrado nas AEC; no 2º CEB, surge a disciplina de Educação Musical como obrigatória em ambos os anos; já no 3º CEB, a referida disciplina pode ser frequentada mas reveste-se de um carácter opcional. A partir deste nível de escolaridade, o ensino genérico não prevê o ensino de música, pelo que a única formação musical que pode ser oferecida aos jovens terá de situar-se ao nível da formação em escolas de música particulares, ou ao nível do ensino especializado da música (cf. ponto 5. do capítulo 2). Será relevante referir que, a 5 de julho de 2012, com a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012, que vem estabelecer os princípios orientadores dos ensinos básico e secundário, a Educação Musical deixa de estar prevista na *matriz curricular do 3º ciclo*, estando ausente quer como componente do currículo, quer como opção. É por demais evidente o retrocesso

histórico que constitui o desastroso percurso da disciplina de Educação Musical no 3º CEB, que passa de efetiva a opcional e, por fim, a inexistente.

Detendo o olhar no 1º CEB, prevê-se que os conteúdos musicais sejam trabalhados em contexto de sala de aula, uma vez que estão previstos curricularmente. Contudo, dada a insegurança da maioria dos professores no que se refere à área da música, bem como a necessidade de canalizar o tempo letivo destinado à Expressão e Educação Musical para outras áreas consideradas nucleares (Português e Matemática, por exemplo), a música (expressão musical) é bastas vezes preterida e remetida para as AEC. Sendo estas atividades de frequência facultativa, não será de modo algum abusivo considerar que, com base nos argumentos atrás referidos, nem todos os alunos terão acesso a este ensino. Trata-se de atividades que desenvolvem o currículo do aluno mas cuja frequência fica circunscrita à possibilidade e vontade dos pais e encarregados de educação levarem os seus filhos ou educandos àquela escola, naquele horário. Segundo Ferreira (2009), a conceção deste despacho parece motivar a depreciação das Atividades de Enriquecimento Curricular, uma vez que “o seu carácter facultativo leva a que docentes, encarregados de educação e alunos adotem uma postura de despreocupação e indiferença perante as mesmas” (p. 17).

Na Região Autónoma da Madeira (RAM) a realidade é um pouco diferente, e melhor. O Gabinete Coordenador de Educação Artística desenvolve um projeto de Educação Musical e Dramática no 1º CEB, em que as aulas decorrem num modelo de monodocência coadjuvada por um professor especializado. No que se refere, concretamente, ao ensino de canto, no ano letivo 2010/2011 foi implementado na RAM o ‘Projeto Crescer a Cantar’, com especial preocupação com a situação do canto em escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da RAM. José Carlos Bago d’Uva, Coordenador Regional da Modalidade de Canto Coral na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, assume a supervisão pedagógica do projeto:

a prática coral é hoje promovida generalizadamente nas escolas do E.B. da R.A.M. não só na componente curricular, como através da *Modalidade Artística de Canto Coral* nas atividades de complemento curricular, em consonância com as diretrizes do Currículo Nacional do Ensino Básico, situação só justificada pelo regime de autonomia do sistema educativo regional. ...

A deslocação às escolas por parte do coordenador do projeto, no âmbito da área de **intervenção com os alunos**, permite, ao interagir com estes, que

cada docente possa observar técnicas e metodologias de como abordar a didática do canto em contexto letivo. (Bago d'Uva, 2013, pp. 12-13)

Apesar disso, a articulação entre professores titulares e professores especializados que se deslocam às diferentes escolas está longe de ser a ideal. Filipa Seabra (2012) sublinha que embora “num contexto curricular obrigatório e avaliado, com a presença obrigatória dos professores titulares, as aulas de Expressão Musical e Dramática parecem ser da responsabilidade exclusiva dos professores de apoio, com reduzido apoio dos colegas titulares de turma” o que conduz necessariamente a uma “reduzida transversalidade dos conteúdos de Educação Artística com as restantes áreas curriculares” (p. 210). A investigadora continua sugerindo uma reflexão acerca da realidade das escolas da Madeira, insinuando uma possível adoção do modelo ao nível do currículo da Expressão Musical no 1.º CEB nas escolas portuguesas do continente: investir num modelo de monodocência coadjuvada com a separação efetiva da Educação Musical curricular (obrigatória) e a que é praticada nas AEC (facultativa), a qual complementa a primeira sem a substituir (p. 211).

É curioso aferir como todo o percurso legislativo tem sido construído numa lógica de acumulação de ramos e percursos de ensino, em vez de numa lógica de articulação integradora, como afirma M. H. Vieira (2009),

as sucessivas alterações no sistema de ensino da música em Portugal, ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por razões históricas (nas vertentes genérica e especializada), e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre na articulação mais fundamental que é a de deteção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional. (p. 533)

Dois anos após a sua promulgação, o Despacho nº 12 591/2006, criador das AEC, foi revogado pelo Despacho nº 14460/2008, publicado em de 26 maio, que veio definir as *normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular e de Animação e de Apoio à família*. Meses depois, assiste-se a uma descentralização de poderes quando o Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho de 2008, delibera no artigo 2º, ponto 1, alínea c), que são transferidas para os municípios as atribuições e competências, em matéria de educação, na área das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico. No mesmo Decreto, o ponto 1 do artigo

11º ressalva que esta transferência de atribuições é feita “sem prejuízo das competências do Ministério da Educação relativamente à tutela pedagógica, orientações programáticas e definição do perfil de formação e habilitações dos professores”. Contudo, em termos financeiros, o ponto 5 do mesmo artigo atesta que a partir do ano de 2010, “as transferências de recursos financeiros [... serão] incluídas no fundo social municipal e actualizadas segundo as regras aplicáveis às transferências para as autarquias locais”, ficando a depender exclusivamente do setor económico de cada autarquia.

Na sequência desta delegação de funções, tornou-se necessária a promulgação de nova legislação que viesse regulamentar o regime de contratação de técnicos para as Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, nos agrupamentos de escolas da rede pública. Assim, respeitados os procedimentos consequentes da Lei nº 23/98, que estabelece o regime de negociação coletiva, a 3 de setembro de 2009 é publicado o Decreto-Lei nº 212/2009, o qual estabelece que

os municípios podem, na sequência de um processo de selecção, celebrar contratos de trabalho a termo resolutivo, a tempo integral ou parcial, com profissionais especialmente habilitados para o efeito, tendo em vista assegurar necessidades temporárias de serviço no âmbito das actividades de enriquecimento curricular.

Mostra-se, pois, necessário, disciplinar o procedimento aplicável ao recrutamento dos técnicos que preencham os requisitos considerados indispensáveis para desempenhar as funções que se enquadrem no âmbito daquelas actividades de enriquecimento curricular, cujos conteúdos, duração, natureza e regras de funcionamento, serão objecto de portaria do membro do Governo responsável pela área da educação. (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 212/2009)

Com o decorrer dos anos, tendo em consideração a avaliação prática feita ao modelo aplicado nas AEC, entendeu-se necessário efetuar mudanças no caso concreto das normas a observar no período de funcionamento e na oferta das diferentes atividades. Detém-se o olhar na Secção III do novo Despacho nº 8683/2011, de 28 de Junho de 2011, relativa ao Ensino da Música, onde no artigo 16º se evidencia o perfil dos técnicos de Ensino da Música, bem como as habilitações necessárias à docência da disciplina de Música nas AEC. Não obstante, e decorrente dos Despachos normativos nº 7/2013 e nº 7-A/2013, as horas das AEC podem ser atribuídas como horas letivas aos docentes que não tenham o horário completo. Nestes casos,

“a definição da oferta das Atividades de Enriquecimento Curricular depende da formação e perfil do corpo docente da escola disponível para as assegurar” (Ponto 4, Artigo 3º do Despacho normativo nº 7-A/2013), levando a que a oferta da área de Música fique à mercê das qualificações dos docentes em questão.

A 15 de julho de 2013, através do Despacho nº 9265-B/2013, definiram-se “as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família da componente de apoio à família e das atividades de enriquecimento curricular”; desde então, não se verificou qualquer alteração legislativa, nem no que se refere aos programas ou a orientações específicas relativas aos conteúdos.

9. O documento *Ensino da música. 1º ciclo do Ensino Básico - orientações programáticas*

A publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, que levou à elaboração do documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, no sentido de esclarecer as orientações previstas; teve ainda como consequência a elaboração em dezembro de 2006, por António Ângelo Vasconcelos, do documento *Ensino da Música 1º Ciclo. Orientações programáticas*, que “pretende constituir-se como um suporte à prática docente que estimule a reflexão e debate em torno das propostas que enuncia” (Vasconcelos, 2006, p. 6). O grande objetivo do Ensino da Música apontado no documento é o desenvolvimento da literacia musical, que pressupõe uma “compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, que engloba também competências de leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões” (p. 6).

Como propostas de operacionalização curricular, as aprendizagens e competências a desenvolver ao longo do 1º CEB surgem inseridas em quatro organizadores interdependentes (perceção sonora e musical; interpretação e comunicação; experimentação e criação; e culturas musicais nos contextos), por sua vez interligados com os três grandes domínios da prática musical: a audição, a interpretação e a composição. Centrando o olhar no que se refere à prática

vocal/canto, objeto deste trabalho de investigação, consulte-se a *Tabela 27* para aferir os resultados de aprendizagem que se esperam relativamente ao segundo organizador (interpretação e comunicação).

Ensino da Música 1º Ciclo. Orientações programáticas Resultados de aprendizagem - segundo organizador	
Interpretação e Comunicação	O aluno:
	canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical;
	toca instrumentos acústicos e electrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada;
	comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece;
	interpreta obras musicais que interliguem diferentes formas de arte; apresenta e interpreta publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais.

Tabela 27 – Resultados de aprendizagem de acordo com o segundo organizador do documento *Ensino da Música 1º Ciclo. Orientações programáticas*. Quadro adaptado de Vasconcelos, 2006, p. 9.

Tendo sempre como meta o desenvolvimento da literacia musical, o documento sugere orientações metodológicas para os diferentes tipos de aprendizagem subjacentes. Pela sua relevância para este estudo, transcreve-se o excerto relativo à Prática Vocal.

A prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo. Sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento. Se numa fase inicial a criança utiliza um âmbito vocal relativamente reduzido, o trabalho a desenvolver deve potenciar o seu incremento através do canto a uma ou a mais vozes, *a cappella* e com acompanhamento instrumental. As aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção[,] o fraseado e a expressividade. A escolha do repertório deve ser criteriosa.

De acordo com o projecto a desenvolver e as condições da sua implementação, poder-se-á criar o Coro Infantil, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho. (Vasconcelos, 2006, p. 10)

Tendo em conta que as *Orientações Programáticas* se destinam a ser suporte à prática docente quer de professores generalistas, quer de professores das AEC, cuja formação musical é muitas vezes deficitária ou inexistente, sobrevém o facto de, nestas orientações metodológicas, ser destacada a importância da sua exploração e não o seu *modo* de exploração. Não obstante, são sugeridas atividades de ensino aprendizagem, como apoio à planificação do trabalho a realizar, assegurando que os exemplos dados são apenas “indicadores [,] não esgotando as possibilidades que se colocam aos professores, às escolas e comunidades de encontrarem outras formulações” (p. 13). Na *Tabela 28* apresentam-se os exemplos sugeridos.

<i>Ensino da Música 1º Ciclo. Orientações programáticas</i>	
Exemplos de atividades	
Atividades	Síntese
Prática Vocal	Desenvolvimento de competências em torno da utilização da voz e da interpretação da música vocal.
Prática Instrumental	Desenvolvimento de competências em torno da utilização de instrumentos tradicionais e da interpretação de música instrumental e vocal tradicional.
Histórias com música	Audição, interpretação e criação de música com carácter descritivo e programático
A música teatral	Interpretação e/ou criação de um espectáculo músico-teatral que interligue a música e outras formas de arte e tecnologias.

Tabela 28 – Exemplos de atividades sugeridas documento *Ensino da Música 1º Ciclo. Orientações programáticas*. Adaptado de Vasconcelos, 2006, p.14.

Ainda no seguimento do quadro de exemplos apresentado, as *Orientações Programáticas* referem que “os modos de operacionalização de cada actividade pressupõem uma interligação entre diferentes pressupostos, conceitos, vocabulários e práticas. As temáticas poderão ser desenvolvidas através de sub-temas [...] de acordo com os objectivos gerais e as metas a atingir” (Vasconcelos, 2006, p. 14). Estranho é o facto de, no *documento*, até este parágrafo, não haver qualquer referência a temas, sub-temas ou objectivos gerais.

São sete os domínios em torno dos quais se organiza cada uma das atividades sugeridas: os seus pressupostos, os objectivos de aprendizagem, as aprendizagens a desenvolver, o enriquecimento das aprendizagens, o vocabulário musical, os recursos e as competências a adquirir. Canalizando a análise, uma vez mais, para a *Prática Vocal*, as competências a desenvolver situam-se no domínio da voz, do canto e da interpretação de géneros musicais distintos, em uníssono ou polifonicamente. Recordando os principais destinatários deste documento, questiona-se se os professores sem especialização em música terão conhecimentos para promover o desenvolvimento dessas competências. De igual forma, ao nível das aprendizagens a desenvolver coloca-se a mesma questão: estarão os professores monodocentes preparados para promover atividades que incluam: “a utilização da voz para produzir diferentes efeitos sonoros [...]; a interpretação de canções com géneros, estilos e temáticas diferentes; a interpretação de canções em diferentes tonalidades, modos e outras organizações sonoras; [...] a prática monódica e polifónica” (Vasconcelos, 2006, p. 16)? D. M. Soares (2012) atesta que, uma vez que o documento *Orientações Programáticas* pretende constituir uma base para a prática docente, “este devia ter sido redigido com uma terminologia e uma estrutura de mais fácil entendimento devendo, ainda, revelar maior precisão conceptual” (p. 64). António Carrilho Ribeiro (1990), citado por D. M. Soares (2012), corrobora esta posição, afirmando ser “mais funcional um documento programático que contivesse um contexto e justificação; um quadro de objectivos; um roteiro de conteúdos; um plano de actividades e um plano de avaliação” (p. 64).

Todo o documento manifesta preocupação no desenvolvimento da literacia e do pensamento musical dos alunos do 1º CEB, ambicionando o aperfeiçoamento das capacidades de cada um, não se detendo apenas ao nível dos pressupostos teóricos; aspira à interligação de conteúdos científicos com as áreas artísticas, bem como à articulação da sensibilidade com a criatividade. Contudo, dado o seu carácter abrangente e ambicioso, Vieira e Aguiar (2011, p. 467) chegam a questionar se estas *orientações* serão *uma utopia ou uma possibilidade real*.

10. Portaria nº 691/2009 – O ensino de canto no 2º Ciclo do Ensino Básico

Considerando a necessidade de continuar a reestruturação do ensino artístico especializado revelou-se premente enquadrar toda a formação de nível básico. Em conformidade com esta reflexão, a 25 de junho de 2009 foi publicada a portaria nº 691/2009, onde são criados os cursos básicos de ensino artístico especializado: na área da dança o *Curso Básico de Dança*, na área da música o *Curso Básico de Música* e o *Curso Básico de Canto Gregoriano*, cuja organização e gestão do currículo se submetem ao seguintes postulados: “existência de uma formação de base comum às áreas da dança e da música; racionalização do currículo valorizando uma construção integrada dos saberes; reforço da educação artística global do aluno e incremento da permeabilidade entre planos de estudo” (preâmbulo da Portaria nº 691/2009).

Esta portaria honra os princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, relativamente a objetivos e à organização do Ensino Básico, respeita o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, relativamente à educação artística vocacional da dança e da música, o qual propõe redução do currículo geral e reforço do currículo específico, e concebe uma nova forma de organização e gestão do currículo nacional do Ensino Básico. As suas cláusulas trouxeram um número expressivo de reformas e alterações que fizeram desta portaria um marco na história da legislação educativa. Segundo A. J. Ribeiro (2013) “a maior inovação prende-se com a introdução do conceito de *ensino instrumental em grupo* na escola de música especializada” (p. 88), dado que em conformidade com a alínea b) do ponto nº 5 do artigo 7º “metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos” (Portaria nº 691/2009). Continua o investigador afirmando que

apesar da valorização da prática instrumental em grupo proporcionada pela reforma de 1983, nas formas variadas de Classes de Conjunto, o ensino instrumental em grupo no ensino vocacional não tem antecedentes históricos no nosso país e é a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que, verdadeiramente, introduz este conceito e faz rutura com o modelo de ensino tradicional. (Ribeiro A. J., 2013, p. 102)

Esta diretiva permite que uma aula seja lecionada em conjunto a dois alunos e vem estabelecer normas e diretrizes para uma uniformização de funcionamento. Os regimes de frequência nos cursos do ensino especializado da música não eram idênticos em todos os regimes e em todas as escolas. Se no regime articulado era seguido um plano de estudos nacional, por sua vez, no regime supletivo e no regime integrado eram adotados planos de estudo próprios para cada escola. Ciente desta disparidade, nomeadamente no que diz respeito à carga horária da componente geral e específica, e conscientes da preferência pelo regime supletivo em virtude da ausência de efetiva articulação entre as duas vertentes (genérica e vocacional), o Ministério da Educação vem propor a reestruturação dos planos curriculares, com vista ao aperfeiçoamento dos contextos de ensino articulado e integrado.

Neste contexto, a portaria nº 691/2009

vem revogar (progressivamente) os planos de estudos mencionados e criar planos de estudos próprios aplicáveis quer ao regime articulado, quer ao regime integrado, quer, ainda, ao regime supletivo (apenas as disciplinas da área vocacional). As escolas públicas e as escolas com autonomia pedagógica comungam do mesmo plano de estudos. São, assim, abolidos os planos de estudo próprio das escolas públicas e das escolas com autonomia pedagógica. (Ribeiro A. J., 2013, p. 84)

O artigo 2º, ponto nº 1, explicita os planos de estudos, os quais integram: as áreas curriculares disciplinares (ratificadas pelo Decreto-Lei nº 6/2001); a componente de formação vocacional; e as áreas curriculares não disciplinares da *Formação Cívica* e da *Área de Projecto* (esta última concebendo a conceção, realização e avaliação de projetos de natureza artística). No ponto nº 2 do mesmo artigo estabelecem-se as cargas horárias a partir de uma unidade letiva de noventa minutos, a qual poderá ser subdividida em tempos de quarenta e cinco minutos e no ponto nº 3 determina-se que as aprendizagens a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo já designadas no ponto nº 1, “têm como referência os programas e orientações curriculares das disciplinas em vigor para os planos de estudo do currículo nacional”, os quais serão homologados por despacho do Governo (artigo 2º, ponto nº 4).

Até à promulgação desta portaria, na quase totalidade dos estabelecimentos de ensino especializado de música, o ensino da disciplina de canto só se iniciava a partir da entrada no Ensino Secundário, ou numa faixa etária correspondente a este nível de ensino. Relembre-se o

ponto 1 do artigo 3º, do Decreto-Lei nº 310/83 que, ao nível do ensino preparatório e do ensino secundário unificado, refere apenas a existência dos cursos gerais de Instrumento; já no ponto 1 do artigo 4º, ao nível dos cursos complementares do ensino secundário, refere-se como área de estudo o curso de canto. Com este decreto é legislada uma prática efetiva desde longa data, assente na convicção de que o trabalho vocal antes da mudança da voz dos adolescentes é algo de prejudicial.

Compreender-se-á, certamente, que os alunos, ao transitar do Ensino Básico sem qualquer abordagem a estes conteúdos, não se sentissem preparados para o estudo desta disciplina no nível de ensino que passariam a integrar. Com a publicação do supracitado diploma, e no que concerne à admissão de alunos, o ponto nº 1 do artigo 6º, dispõe que “podem ser admitidos nos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano os alunos que ingressam no 5.º ano de escolaridade”; destaca-se o previsto no anexo nº 7, respeitante ao Curso Básico de Música, que sustenta que a disciplina de *Canto* pode ser ministrada a partir deste nível do Ensino Básico. O *canto*, enquanto instrumento, passa a ter o mesmo tratamento que os restantes, podendo ser trabalhado ao longo dos cinco anos previstos para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Confrontando-se o Curso Básico de Música e o Curso Básico de Canto Gregoriano, verifica-se que os dois diferem tanto ao nível da carga horária, como no que se refere ao modo de funcionamento. Concretamente em relação ao canto, no ponto nº 5 do artigo 7º, alínea b), é especificado que metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de *Instrumento/Canto*, do *Curso Básico de Música*, será lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada em grupos de dois alunos; trata-se de noventa minutos divididos em dois blocos de quarenta e cinco minutos, um de trabalho personalizado e o outro de prática conjunta. No mesmo artigo, também no ponto 5, alínea d), designam-se as disciplinas de *Iniciação à Prática Vocal* e de *Prática Vocal* do *Curso Básico de Canto Gregoriano*, as quais são lecionadas em grupos entre dois e cinco alunos. Não está previsto um ensino individualizado, e a carga horária total prevista cinge-se a quarenta e cinco minutos semanais.

Surgem, posteriormente, algumas reflexões relativas à aplicação destas novas diretrizes. Estarão os professores habilitados a trabalhar com esta faixa etária? Estarão as escolas preparadas para, ao nível da formação de professores, incluir nas suas unidades curriculares de

didática conteúdos intrínsecos ao ensino vocal de crianças na sua fase pré-pubertária? Estarão os professores preparados para lecionar canto coletivamente? Será mais uma diretiva legislada sem atender às realidades particulares dos docentes que não obtiveram na sua formação conhecimentos específicos para um trabalho tão específico e minucioso? De acordo com Simões (2011), “aos professores de Canto impõe-se uma nova realidade: ensinar crianças a cantar - algo para a qual a grande maioria dos professores, não foi preparada (p. 22).

Dois anos mais tarde foram alterados alguns pontos desta Portaria, pela publicação da Portaria nº 267/2011, a qual, considerando o reajustamento da organização curricular dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, pretendeu “harmonizar em conformidade os planos de estudo dos cursos do ensino artístico especializado de nível básico” (Preâmbulo da Portaria nº 267/2011); uma vez que as alterações se centraram “no que respeita ao reforço da carga horária nas disciplinas estruturantes de Língua Portuguesa e de Matemática” (Preâmbulo), o essencial relativo aos *Cursos Básicos de Música* e de *Canto Gregoriano* ficou inalterado.

Com a introdução desta Portaria, abriu-se a possibilidade de que os alunos possam estudar canto antes da mudança de voz, no ensino especializado da música, verificando-se um corte profundo com o que vinha a ser praticado desde o início do século XX, e que nem com a Lei nº 310/83 de reestruturação do ensino artístico veio a ser alterado: apenas se consideravam aptos para aprender a cantar jovens ao nível do curso complementar do ensino secundário, ou seja, com idade média superior a 15/16 anos. Contudo, este passo foi apenas relevante no âmbito do ensino artístico especializado, deixando novamente transparecer a já tão referenciada ambivalência entre os dois ramos do Ensino Básico (genérico e especializado). No 2º ciclo, no ensino genérico, mantêm-se os programas de Educação Musical aprovados em 17 de agosto de 1991, através do Despacho nº 124 ME/91, os quais, com quase 25 anos de existência, se apresentam ultrapassados e desadequados à realidade do 2º CEB, em que a bibliografia mais recente que é sugerida remonta a 1989. Elaborados com base nas três grandes áreas *Composição, Audição e Interpretação*, apenas nesta última é feita uma alusão, ainda que breve, à execução vocal: “tem de atender-se à importância da qualidade musical das peças executadas [...] Para a obtenção desta qualidade é necessário trabalhar regularmente a formação vocal e motora colocando sempre a técnica ao serviço da música” (Programa de Educação Musical. Ensino Básico 2º Ciclo. Vol.2, p.11).

Fica mais uma vez patente a discrepância entre os dois ramos do Ensino Básico. Como afirma M. H. Vieira (2013) “the major difference between music education in general schools and in specialized schools can be found in instrumental learning”¹¹ (p. 97). A mesma autora assegura ainda num outro estudo que (2014b),

a focalização do ensino especializado na construção de um currículo prático, segundo o qual os alunos desenvolvem competências de interpretação de instrumentos e de composição musical, entre outros, é contrastante com a focalização do ensino genérico numa concepção apreciativa, contemplativa e estética da obra musical enquanto objeto de arte. (Vieira M. H., 2014b, p. 69)

Por mais reorganizações curriculares que tenham sido feitas ou reformas educativas que venham a ser postas em prática, enquanto a vertente genérica e a vertente especializada continuarem a desenvolver-se em paralelo, haverá sempre desigualdades entre ambas. Neste caso concreto apraz perguntar se apenas têm direito uma educação vocal as crianças que frequentam o ensino artístico especializado e quem são essas crianças (como e quando foram selecionadas). Ficam as questões.

10.1.As Metas de Aprendizagem, as Metas Curriculares e o Ensino da Música

A exposição dos conhecimentos e das capacidades que os alunos devem obter no final de determinado ano letivo, em cada disciplina, de uma forma geral, está sempre patente em toda legislação educativa emanada pelas entidades governativas de cada país. Em Portugal, o Programa do XVIII Governo Constitucional (em funções entre 2009-2011) apresenta, em dezembro de 2009, o projeto “Metas de Aprendizagem”, através do Ministério da Educação, o qual se insere na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional. Na apresentação do Projeto pode ler-se que este

¹¹ A maior diferença entre a educação musical nas escolas de ensino genérico e de ensino especializado encontra-se ao nível da aprendizagem instrumental (tradução da autora)..

consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar. Estes referentes [...] traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência (Currículo Nacional ou Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar). (Apresentação do Projeto, p.2)

O Projeto estava previsto em quatro fases, até 2013. A primeira teve início em janeiro de 2010 e incidiu na elaboração das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e o Ensino Básico, com a constituição de nove equipas de peritos segundo áreas de especialização e didática; após a apreciação por entidades competentes, foram divulgados os documentos finais das Metas de Aprendizagem, no Portal da Educação (DGIDC). A Música manteve-se inserida no grupo das Expressões Artísticas, mas na fase inicial do Projeto, e uma vez que não foram logo elaboradas metas para as áreas opcionais do 3º Ciclo, onde esta se inclui, apenas ficou abrangida nos documentos referentes à Educação Pré-Escolar e aos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Contudo, e com a pasta da Educação a passar da Ministra Isabel Alçada para o Ministro Nuno Crato, na sequência da tomada de posse do XIX Governo Constitucional, ainda em funções, o Projeto terminou “quase à nascença”. A 23 de setembro de 2011 é publicado o Despacho nº 17169/2011, o qual revoga o Currículo Nacional do Ensino Básico, e prevê a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de *Metas Curriculares*.

No texto de enquadramento das *Metas Curriculares* estas são justificadas pela “necessidade [...] sentida pelos países que procuram uma aproximação de políticas educativas, com particular destaque para as de avaliação dos sistemas de ensino, através de programas como o PISA, o TIMSS, e o PIRLS¹². (Introdução do texto de enquadramento das Metas Curriculares). Não obstante, ao consultar a página do Ministério da Educação e da Ciência (<http://dge.mec.pt/>), no que se refere às Metas Curriculares, constata-se que há ainda um

¹² PISA - Programme for International Student Assessment; TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study; PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study.

longo percurso a fazer. Se as disciplinas ditas principais dispõem já de Metas e Documentos Curriculares de Referência, outras há que têm apenas como indicação a consulta dos programas; é o caso da Educação Musical, no 1º e no 2º CEB, com a agravante dos programas para os quais se remete remontarem a 2004 e a 1991 respetivamente. No mesmo texto de enquadramento pode ler-se também que “as metas curriculares constituem, [...] a par dos programas disciplinares, os documentos orientadores do ensino e da avaliação, sendo que os segundos enquadram a aprendizagem, enquanto as primeiras a concretizam”. Centrando a observação na Educação Musical, mal vai uma área curricular em que os programas, que enquadram a aprendizagem, são de há mais de uma década, e as metas curriculares, que concretizam as mesmas aprendizagens, são... inexistentes.

Acredita-se que o investimento numa educação de qualidade que promova a aprendizagem, o espírito de iniciativa, a capacidade criativa, o desenvolvimento cultural e o progresso social é o motor para abandonar a crise do atual sistema educativo. Sobrevém a questão: será exequível este investimento no setor da educação, sem alterar novamente todo o percurso legislativo percorrido até ao momento? No discurso da Sessão Solene de Abertura do Ano Letivo 2013/2014, em 10 de outubro de 2013, perante a aferição acerca da capacidade de resposta da LBSE aos problemas atuais, o presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Professor David Justino, constata que não compete ao CNE tomar a iniciativa de a rever, revogar ou manter, mas sim produzir a informação essencial que os órgãos competentes possam, responsabilmente, assumir em nova deliberação. Na sua ótica, “uma lei de bases pode e deve ser um instrumento de orientação e desenvolvimento das políticas públicas de educação. Pode e deve ser a consagração pela norma dessa visão que podemos construir e desse compromisso que urge alcançar” (Justino, 2013). Deixando no ar algumas questões relativas ao sistema educativo português e interrogando-se sobre “se o País tem uma ideia do que pretende para a educação das novas gerações”, David Justino (2013) considera “haver falta de sentido de futuro para a educação em Portugal”. No seu entender, proliferam análises, argumentos e discussões controversas, mas falta “uma base de convergência sobre alguns objectivos a atingir e uma estratégia de longo prazo que não tem estado ao alcance da alternância política”; o autor continua o seu pensamento referindo que se constata a ausência de uma cultura de

compromisso que promova políticas estruturantes continuadas, que confirmem estabilidade ao sistema educativo.

Refleta-se nas palavras de António Ângelo Vasconcelos (2013), presidente da direção da APEM, curiosamente, também, a propósito do início do ano letivo 2013/2014:

São tempos de (re)começos.

Mas como começar de novo quando o final do ano letivo foi o que foi e o início deste ano é o que é e quando a “novilíngua política” fala em requalificação quando o que está em marcha são despedimentos, quando se fala em normalidade mas o que existe é, no mínimo, impreparação, irresponsabilidade, insensibilidade, cegueira?

Como começar de novo quando se fala em rigor, excelência e autonomia mas o que se tem são “mega ajuntamentos”, aumento do número de estudantes por sala, redução de saberes nos currículos, redução de professores, reduções e mais reduções bem como o incremento do controlo político, administrativo, científico e pedagógico? [...]

Como começar de novo quando a violência dos dias e das políticas conduzem a situações em que escolas, professores, estudantes, famílias, comunidades se sentem constrangidos pela insegurança e pelo medo do presente e do futuro?

É um trabalho de todos e de todas. Por isso é preciso não desistir.

Não desistir nunca. Sem medos. (Vasconcelos, 2013, p. 3)

Apesar do clima de instabilidade no sistema educativo, conseqüente da falta de continuidade de grande parte das medidas políticas, por sua vez dependentes das alterações governativas, com a portaria nº 691/2009 a escola pública deu um passo significativo ao continuar a reorganização do ensino artístico especializado. Mediante o enquadramento da formação de nível básico, com a criação de cursos básicos de ensino artístico especializado na área da dança e da música, o *canto* passa ser considerado um instrumento, antecipando assim em cinco anos (dois anos relativos ao 2º CEB e três anos referentes ao 3º CEB) o início do seu estudo, facilitando a opção por este instrumento ao nível do ensino complementar.

11. Os problemas do Sistema Educativo Português em 2014 – O Ensino de Canto

Em Portugal, os anos de 2012, 2013 e 2014 foram ensombrados pelas medidas do programa de assistência financeira, previstas no Memorando de Entendimento celebrado com o Fundo Monetário Internacional, a Comissão Europeia e o Banco Central Europeu. Consequentemente, a despesa pública prevista para a educação sofreu duras medidas resultantes desse processo de ajustamento, aquando da elaboração do Orçamento Geral do Estado de cada ano. Contudo, e segundo o Relatório do CNE (2014),

o problema fundamental centrava-se na estratégia de consolidação orçamental visando o equilíbrio das contas públicas e na imperiosa e sempre árdua tarefa de reduzir a despesa e de introduzir reformas que conferissem sustentabilidade ao esforço de reajustamento. [...]

São as tensões resultantes desta divergência que tendem a marcar a agenda política e mediática, mas raramente conseguindo superar a perspetiva quantitativista do “mais educação” e relegando para um papel secundário a necessidade de se promover “melhor educação”. (Conselho Nacional de Educação, 2014, p. 6)

Esvaziam-se os problemas educativos no que se refere à dimensão ética e social, assume-se uma postura administrativa e economicista e descure-se a essência da experiência educativa, efetuando alterações cujas reais intenções se desconhecem. Passa-se de um conceito de *filosofia da educação*, para um conceito de *gestão financeira de recursos e de marketing* de certo tipo de “resultados”. Aumenta o número de alunos por turma, realizam-se ajustamentos curriculares, reordena-se a rede escolar e constituem-se os agrupamentos de escolas, tudo em favor de um corte na despesa, o qual terá apenas efeitos a médio ou a longo prazo. Embora a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades sejam temáticas recorrentes nos próprios discursos governamentais, e o poder local e a sociedade em geral tenham o dever de estar atentos quer aos problemas, quer aos progressos educativos das suas populações, contribuindo para o seu desenvolvimento global e harmonioso, denunciando situações de risco, de exclusão ou desigualdade, na atualidade tudo concorre para a diminuição do défice económico. Atente-se à recomendação do Conselho Nacional de Educação no relatório *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização* (2013).

Na última década, assistimos a uma melhoria progressiva dos níveis de qualificação da população portuguesa e a uma descida consistente do abandono precoce do sistema. [...] Permanece, contudo, a necessidade de garantir ritmos elevados de recuperação que nos permitam superar o atraso e alcançar as metas com que nos comprometemos no horizonte de 2020. É, portanto, crucial que se promovam as políticas adequadas, envolvendo a sociedade no seu desenvolvimento e no acompanhamento dos progressos e resultados obtidos. (p. 309)

É inegável o percurso evolutivo empreendido ao longo dos últimos 50 anos. Portugal submergia numa condição de atraso significativo relativamente a outros países europeus. Incontestável, também, a morosidade dos resultados obtidos com qualquer alteração política e legislativa, alterações que requerem, só por si, um esforço de aplicação por toda a sociedade, conforme sintetiza o CNE (2013) no mesmo relatório.

Num quadro de escassez de recursos, é fundamental a perceção política de que partimos de um patamar de escolarização da população portuguesa muito inferior ao dos nossos parceiros europeus e que, tendo iniciado uma recuperação significativa dos níveis de qualificação de jovens e adultos, rapidamente regrediremos se não se mantiver a mobilização social, o esforço e a prioridade atribuídos ao sector da educação e formação. Só assim se tornaram possíveis os progressos significativos que alcançámos, em matéria de acesso, resultados e qualidade da educação. Esta continuidade não invalida, antes exige, a melhoria nos níveis de eficiência e de equidade e a resolução dos constrangimentos existentes no sistema educativo. (p. 308)

Lamentavelmente, a dimensão educativa parece estar a ser substituída por uma outra dimensão, assente na lógica da produtividade, de forma similar ao modelo industrial, o que a longo prazo pode trazer consequências negativas. Atendendo ao relatório *Estado da Educação 2013* do CNE (2014), há “uma consequência imediata que importa acautelar: com o menor influxo de novos professores, o corpo docente está a ficar envelhecido e projeta-se até 2030 uma profunda renovação que deverá ser planeada e criteriosamente concretizada” (p. 8).

Tendo em conta este contexto macroeconómico, político, social e educativo, atente-se agora à situação do ensino de canto na atualidade, no sistema educativo português. Presentemente, o ensino em Portugal está dividido entre Ensino Básico, Secundário e Superior. Do Ensino Básico fazem parte três ciclos, num total de nove anos; o Ensino Secundário é composto por três anos; por sua vez, o Ensino Superior divide-se também em três ciclos de

estudos, conducentes aos graus de licenciatura, mestrado e doutoramento. A escolaridade obrigatória é estabelecida no 12º ano pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, abrangendo todas as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (a saber, todos os indivíduos com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos).

Observe-se a *Tabela 29* onde se apresenta uma síntese do atual sistema educativo português, designadamente, nível de ensino, anos de escolaridade, duração média, escolaridade obrigatória e grau conferido.

Sistema educativo português em vigor em 2014				
Ensino Básico	1º ciclo	1º ao 4º ano	Dos 6 aos 10 anos	Escolaridade obrigatória
	2º ciclo	5º e 6º anos	Dos 10 aos 12 anos	
	3º ciclo	7º ao 9º ano	Dos 12 aos 15 anos	
Ensino Secundário	10º ao 12º ano		Dos 15 aos 18 anos	
Ensino Superior	1º ciclo de estudos	Licenciatura	Duração média de 3 anos	
	2º ciclo de estudos	Mestrado	Duração média de 2 anos	
	3º ciclo de estudos	Doutoramento	Duração média de 3 anos	

Tabela 29 - Sistema educativo português em vigor em 2014.

Incidindo o olhar no que se refere ao ensino de canto, este tem vindo a ser ministrado no ensino especializado ao nível secundário, em conformidade com a legislação de 1983 (Decreto-Lei-310/83, de 1 de junho), onde pode ler-se: “ao nível dos cursos complementares do ensino secundário, o ensino da música e o ensino da dança constituirão áreas de estudos próprios, de carácter profissionalizante, comportando os cursos de Formação Musical, de Instrumentos, de Canto e de Dança” (Secção I, artigo 4º, nº1). Saida em 2009, a Portaria nº 691/2009 cria os cursos básicos de ensino artístico especializado tornando possível estudar canto logo a partir do Ensino Básico. Contudo, é em 30 de julho de 2012 que a Portaria nº 225/2012 estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1º Ciclo

do Ensino Básico. Posteriormente, publicada no mês de agosto, a Portaria nº 243-B/2012 vem definir o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Os alunos podem frequentar o ensino de canto ministrado em escolas oficiais de ensino especializado público ou particular, optando por uma de quatro situações: o regime supletivo, o regime integrado, o regime articulado ou ainda o regime de curso livre (este último à parte do sistema educativo, lecionado sem a necessidade de cumprimento de um programa ou de objetivos curriculares definidos oficialmente - ver *Tabela 30*).

Regimes de frequência do Ensino de Canto no Sistema Educativo Português a partir de 2009			
Supletivo	Básico	Do 1º ao 5º grau	Os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado de música independentemente das habilitações que possuem.
	Secundário ou Complementar	Do 6º ao 8º grau	
Integrado	Básico	Do 1º ao 5º grau (1º grau equivalente ao 5º ano)	Os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino especializado.
	Secundário ou Complementar	Do 6º ao 8º grau (6º grau equivalente ao 10º ano)	
Articulado	Básico	Do 1º ao 5º grau (1º grau equivalente ao 5º ano)	A leção das disciplinas da componente de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral.
	Secundário ou Complementar	Do 6º ao 8º grau (6º grau equivalente ao 10º ano)	
Livre	Dirigido a alunos de todas as idades, sem caráter avaliativo e sem a obrigatoriedade de obedecer a programas oficiais. Não confere qualquer certificação de habilitações.		

Tabela 30 - Regimes de frequência do ensino de canto no Sistema Educativo Português a partir de 2009. Quadro elaborado segundo dados fornecidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (<http://www.anqep.gov.pt/>).

Sucedo o caso deste ensino de natureza especializada ser ainda pouco acessível a grande parte dos cidadãos, não apenas devido ao número diminuto de escolas de ensino especializado da música, mas também em função da sua localização demasiado restrita aos grandes centros populacionais. Não obstante, a oferta das escolas de ensino especializado da música não se inicia apenas no 2º CEB. Com a entrada no 1º CEB, (ou ainda antes, em alguns estabelecimentos de ensino que permitem a inscrição a crianças na faixa etária do Ensino Pré-escolar), as crianças podem frequentar um *nível elementar* designado por Iniciação Musical, onde se pretende a sensibilização e o desenvolvimento de capacidades específicas da criança, antes da sua entrada no Curso Básico. A Portaria nº 225/2012, veio estabelecer o regime de organização das Iniciações em Dança e em Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, com 90 minutos de Formação Musical por semana (45 minutos dos quais são de Classe de Conjunto) e 45 minutos de instrumento, partilhados por dois alunos.

A designação de Classe de Conjunto remonta a 1991, aquando da publicação do Despacho nº 4-B/SESE/1991, Série II, de 28 de novembro, o qual vem alterar a designação da disciplina de *Coro* do Curso Básico de Música (Despacho nº 76/SEAM/85), para *Classe de Conjunto*. Curiosamente, após o elencar dos benefícios da prática musical de conjunto, o motivo invocado para tal alteração é “a situação dos alunos daqueles cursos que, em razão de problemas vocais comprovados por atestado médico, ficariam privados da única possibilidade curricularmente prevista de exercer aquela prática” (Despacho nº 4-B/SESE/1991). Perante esta deliberação, não causará estranheza quando, ao analisar os programas de Iniciação Musical (da competência de cada escola de ensino especializado), se encontram ofertas de Classes de Conjunto que não se traduzem apenas por Coro Infantil; pena é que se desperdice uma boa oportunidade para iniciar os alunos numa educação e prática vocal coletiva.

Analisando a realidade do 1º Ciclo do Ensino Básico Genérico, *Cantar canções* é um objetivo transversal aos quatro anos do 1º CEB. Não obstante, e embora seja referida uma diversidade de conteúdos a ter em conta, como “partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz”, designadamente “a entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas” (p. 68), não se encontra no documento qualquer referência à aprendizagem de técnicas de canto. Importa mencionar que estes programas se referem a áreas

curriculares a trabalhar pelo professor generalista, sem formação específica em música, a quem ainda se exige que procure ajudar a criança a ultrapassar dificuldades ou falta de interesse, uma vez que tais atitudes não são consequentes de uma menor musicalidade.

Em jeito de conclusão, e recordando a posição de Alonso (2008), a desadequação da oferta curricular, a falta de clareza do currículo nacional constituído por uma diversidade de normativos e documentos curriculares dispersos, a visão da escola fechada sobre si mesma e as alterações constantes de rumo nas políticas educativas (cada governo, uma política), produzem efeitos negativos, os quais a autora designa por *problemas endémicos* (pp. 331-334). Acrescenta ainda que

a tendência para decretar a inovação, para tudo legislar, sem saber encontrar o ponto de equilíbrio entre a clareza e firmeza das propostas políticas, por um lado, e a autonomia, tempo e apoio para construir a mudança nas escolas, por outro, é endémica em Portugal. (p. 334)

Aguarda-se por uma atitude, não só efetiva como eficaz, que contribua para minorar as desigualdades na oferta do ensino da música, promovendo a sua expansão através do investimento no 1º CEB, e implementando medidas que estimulem a motivação dos alunos à sua frequência; ambiciona-se a articulação do ensino especializado em regime supletivo com o ensino regular, nomeadamente no que se refere à elaboração de horários que não coloquem em conflito o estudo da música e a frequência da escola de ensino genérico; espera-se ainda a possibilidade de oferta de situações de aprendizagem idênticas em ambas as vertentes do Ensino Básico, com vista à promoção de uma verdadeira literacia musical.

O caminho percorrido pelo sistema educativo português revela uma evolução óbvia em termos de democratização e abertura a novos saberes e, embora não reste margem para dúvida de que ainda há muito a fazer em educação, como afirma Santos Silva (2002), isso

não significa desconhecer quanto já conseguimos avançar. Prova-o a mais simples das comparações com o que se verificava vinte anos atrás, em domínios tão essenciais como a oferta e a procura de educação, o alongamento da escolaridade, a qualificação dos docentes, a melhoria das condições materiais e a participação nos processos de tomada de decisão. (p. 49)

Apesar de toda a evolução do sistema de ensino, especificamente no que se refere ao ensino da música, ter-se-á desenvolvido a prática vocal? Na atualidade, nas escolas portuguesas, canta-se mais ou menos do que no passado? Cantar-se-á melhor? Impõe-se a reflexão.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE CANTO EM IDADE INFANTIL

1. Canto, o primeiro instrumento

Em termos de princípios educativos gerais, se se recuar ao período após a 2ª Guerra Mundial, ressalta o cuidado de salvaguardar um ensino de cariz obrigatório, cuja raiz de formação fosse o mais abrangente possível. São prova disso as reformas educativas da década de sessenta, um pouco por toda a Europa, movidas pelo ideal de livre acesso à educação, denominado de democratização do ensino. Torna-se também realidade a oferta educativa antes e depois do ensino obrigatório, a qual se concretiza no ensino pré-escolar/educação de infância e na continuação dos estudos após o período de escolaridade imposto por lei. No caso português, conforme foi já descrito, foi dado um enorme passo com a criação de LBSE, no ano de 1986, cujo teor base permanece praticamente inalterado nos dias de hoje.

Para além da estrutura educativa de cada país, também o currículo adotado condiciona o sistema de ensino. Dentro de um mesmo país, o currículo educativo é geralmente único e obrigatório para toda a comunidade escolar; salvagam-se os países compostos por diversos estados, nomeadamente os Estados Unidos da América, onde não há um currículo de cariz nacional e onde as direções das escolas detêm alguma competência para a sua legislação. Como em todas as outras disciplinas, também ao nível da Educação Musical se define um currículo para o Ensino Básico/primário, diferente de país para país, consoante as realidades do território.

Durante décadas, los currículos de música de numerosos países han estado distanciados de la realidad musical de los estudiantes y han preconizado determinados estilos, músicas o teorías musicales, ignorando sus intereses y necesidades del alumnado, así como los contextos musicales en donde se desarrollaban.¹³ (Nicolás & Kirihara, 2012, p. 380)

De acordo com Nicolàs e Kirihara (2012), é deveras importante o papel desempenhado pelo currículo educativo como elo de ligação entre teoria e prática, assumindo a posição de que o texto do que foi legislado se mantém inócuo, até ao momento em que é materializado nas

¹³ Durante décadas, os currículos de música de numerosos países mantiveram-se distantes da realidade musical dos estudantes, preconizando determinados estilos, músicas ou teorías musicais e ignorando os interesses e necessidades quer dos alunos, quer dos contextos musicais onde se desenvolviam (tradução da autora).

aulas pelo professor e onde adquire a sua verdadeira função (p. 381). Nesta ótica, muitos pedagogos musicais sentiram como indispensável a utilização/criação de uma pedagogia adequada às diferentes faixas etárias desde a primeira infância ao Ensino Básico. Neste enquadramento, A. Rocha (2012) assume como

pertinente pensar sobre o que nos leva a persistir na ideia essencial de que a Música/Educação Musical deve constar dos currículos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e quais as razões que fundamentam esta nossa obstinação. ... O argumento base é que estudar/"praticar" música tem um efeito positivo na vida do indivíduo, contribuindo para a sua saúde, tanto mental como física, auxilia a cognição globalmente e, em particular, a aprendizagem da língua materna e da matemática. (pp. 63-64)

É consensual a certeza dos benefícios que uma prática musical pode trazer aos indivíduos em qualquer faixa etária. Contudo, quase nada se reflete acerca da prática vocal, não como rotina inerente à própria realidade infantil ou pré-escolar, mas como uma forma de expressão vocal em que se utiliza o mecanismo fonador, cuja constituição e funcionamento são praticamente desconhecidos. Segundo Aguiar (2007), "existem poucos documentos relativos ao modo como se tem vindo a praticar o Ensino de Canto, neste caso concreto, em Portugal" (p. 51), embora o ato de Cantar possa ser prática comum em muitas escolas. Encontram-se manuais de canto em número elevado, mas quase nenhuns se detêm sobre o canto nas faixas etárias infantil e juvenil. Apesar desta lacuna, o papel do canto na educação musical é bastante valorizado nas diversas pedagogias musicais do século XX, nomeadamente com os já referenciados Orff, Kodály, Ward e Willems, entre outros.

Todas as crianças nascem com uma disposição natural para a música e para o canto que, de acordo com a sua estimulação, será desenvolvida, atenuada ou mesmo extinta (Mena & González, 1992; Gordon, 2000). Assim, desde cedo, a criança deverá experimentar a prática de canto a solo ou em grupo, nomeadamente através da participação em grupos corais, mas sempre de forma orientada, com especial cuidado com a emissão vocal e a afinação. Na perspetiva de Freire e Jardim (2007) encontra-se, por vezes, um entrave na aceitação destes conteúdos, assistindo-se a

manifestações freqüentes de desinteresse de alunos do Ensino Básico pelas aulas de Música, bem como pela constatação de que a Educação Musical encontra-se enquadrada num rol de disciplinas consideradas por grande parte da sociedade, e também por muitas instituições escolares, como irrelevantes ou supérfluas. (Freire & Jardim, 2007)

As mesmas autoras sustentam ainda que, relativamente às aulas de música, “o que gera maior insatisfação é a ausência de um maior contato com instrumentos musicais” uma vez que as crianças “valorizam indiscutivelmente os instrumentos, ou melhor, a possibilidade de tocar música”. Para a maioria dos estudantes, cantar na escola é uma das dificuldades na aprendizagem musical, residindo a sua maior aceitação ao nível da prática instrumental. Todavia, as solicitações que no dia-a-dia são apresentadas a crianças e jovens, designadamente a televisão, o cinema, os jogos de *playstation* e o acesso à internet, tendem a afastá-los da vontade e do prazer de cantar.

Segundo A. L. Pereira (2009), cantar é um ato alegadamente natural pelo que não necessita de ser ensinado; no entanto, embora a produção do som seja inata, a tomada de consciência desse gesto já o não é (p. 33). A criança não se detém por si só a interiorizar as diferenças entre a voz falada e o canto expressivo; necessita de algumas noções, breves e claras, acerca do modo ideal de funcionamento do seu aparelho vocal, que lhe permitam assimilar o correto mecanismo da voz cantada que, de um modo geral, é realizado inconscientemente.

Maria Pilar Escudero, detentora de grande experiência ao nível da educação vocal e pedagogia musical, refere que

el niño, al comenzar sus estudios y tener que a prender a leer, recitar, cantar, hablar y dar las lecciones en voz alta, su voz va adquiriendo el carácter profesional sin darse cuenta, por lo tanto, hay que dar mucha importancia a la educación respiratoria y vocal, ya que esta omisión en la que ha incurrido siempre, puede haber sido o ser causa de atraso pedagógico y una falta de aprovechamiento escolar¹⁴. (Escudero, 1987, p. 6)

¹⁴ Quando a criança inicia a escola e começa a aprender a ler, recitar, cantar, falar e ter as lições em voz alta, a sua voz, sem se dar conta, começa a adquirir a sua natureza prática, pelo que se deve dar muita importância à educação respiratória e vocal. A ausência de preocupação com estas matérias, que se tem verificado desde sempre, pode ser, ou ter sido, motivo de atraso pedagógico e de falta de aproveitamento escolar (tradução da autora).

Logo em pequenas, as crianças recorrem à voz cantada de forma espontânea, sem utilizarem qualquer mecanismo de filtragem acerca da sua boa ou má utilização. Sendo este um meio privilegiado na sua expressão e comunicação, não seria de todo aceitável uma educação musical sem o recurso à atividade vocal, argumento este reforçado pelo facto de a voz ser o instrumento que toda a criança possui e do qual pode usufruir. A voz humana desenvolve-se ao longo da vida e a utilização do aparelho vocal é marcada pelos hábitos adquiridos em idade infantil. Giga (2008) sustenta que “é na infância que devemos começar a construir a nossa voz” (p. 30) mas constata o facto de que “as crianças cantam cada vez menos e sem qualquer preparação” (p. 69).

A maioria das pessoas não recebeu qualquer tipo de formação vocal nem em casa, nem na escola e não sabe usar a sua voz corretamente. Agudizam-se, na idade adulta, os desgastes vocais que nalguns casos são reflexo de uma má utilização continuada do aparelho fonador. Esta é uma situação deveras preocupante, uma vez que se cria, de alguma forma, um ciclo vicioso, em que os adultos sem formação nesta área irão ser os modelos vocais (desadequados) das crianças que com eles convivem. “Si el niño tiene modelos vocales apropiados, su imitación le permitirá conseguir un canto brillante y expresivo, un desarrollo armonioso del aparato respiratorio y un estado anímico de confianza y apertura”¹⁵ (Hernández-Vázquez, 2010, p. 1).

São inúmeros os relatos de situações inerentes a uma deficiente utilização do aparelho vocal. Resultante do frequente uso incorreto do mecanismo respiratório, a emissão vocal pobre e desajustada quer ao nível do canto, quer ao nível da própria fala é uma realidade constante nas crianças em idade escolar. Bustarret e Gainza, referenciados por Giga (2005, p. 97), alertam para o facto de as crianças falarem cada vez numa tessitura mais grave do que o normal e gritarem em vez de falar ou cantar, apresentando, por vezes, rouquidão persistente. Seria desejável uma ação conjunta entre escola e família, partilhando responsabilidades no seu papel de educadores vocais dos mais novos, tendo como subjacente a posição de Aguiar e Vieira (2011) ao afirmarem que “as vozes infantis necessitam ser orientadas com vista ao seu aperfeiçoamento, devendo ser trabalhadas independentemente das aparentes capacidades vocais dos alunos” (p. 354).

¹⁵ Se a criança tem modelos vocais apropriadas, a sua imitação vai permitir executar um canto brilhante e expressivo, um desenvolvimento harmonioso do sistema respiratório e clima de confiança e abertura (tradução da autora).

A criança de seis anos já realizou uma evolução considerável ao nível do desenvolvimento musical: a sua capacidade vocal está já bastante ampliada no que se refere aos aspetos tonal, rítmico e de afinação, e já consegue emitir um som claro e agradável. Gosta de cantar, sobretudo canções pequenas e simples que envolvam atividade motora. Possui uma voz estabilizada e se por vezes não consegue cantar, o problema poderá situar-se também ao nível da voz falada. A canção infantil permite-lhe desenvolver o sentido melódico e rítmico, bem como a sua noção de espaço, a coordenação motora e a articulação do seu mundo interior com a realidade circundante. É de lamentar, no entanto, que cada vez se cante menos, diminuindo os momentos de interpretação vocal à medida que aumenta a idade da criança; “cantar pasa de ser una actividad lúdica y atrayente en los niveles inferiores de la enseñanza, a ser considerada como una práctica poco divertida en los últimos cursos de educación primaria”¹⁶ (Cámara Izagirre, 2004, p. 1). Cabe aos educadores alterar estes hábitos e proporcionar atividades que fomentem o gosto pelo canto e a vontade de continuar as boas práticas dos primeiros anos de escolaridade.

2. O trabalho vocal na infância e na adolescência

Investigadores, médicos e pedagogos são unânimes em referir a importância de cantar desde cedo, mas quanto ao ensino do canto, propriamente dito, as opiniões divergem. Tendo em conta estudos realizados, Tafuri (2003) assegura que da mesma forma que

todas as crianças nascem com a dotação genética suficiente para aprender a falar de maneira correcta, segundo as especificidades da própria língua materna, ... todas as crianças nascem com a dotação genética suficiente para aprender a cantar de maneira correcta, segundo as especificidades da própria cultura musical. (pp. 21,22)

Phillips (1992, p. 568) faz um apanhado de diferentes opiniões de especialistas na área da medicina vocal, inquirindo se se deve ou não iniciar o estudo de canto em idade infantil.

¹⁶ Cantar passa de uma atividade divertida e atraente nos primeiros anos de ensino, para ser considerada uma prática enfadonha, nos últimos anos do ensino primário (tradução da autora).

Brodnitz defende que o trabalho vocal deve ser adiado até ao momento em que as cordas vocais estejam completamente ajustadas às mudanças próprias da puberdade. Paralelamente Sataloff e Spiegel acreditam que é possível trabalhar vozes brancas, recomendando cuidados especiais com os abusos vocais e dando especial atenção ao desenvolvimento fisiológico das cordas vocais bem como de toda a musculatura interveniente no processo de fonação.

Em novembro de 2002, a *American Academy of Teachers of Singing*¹⁷ publicou uma declaração sobre o ensino de canto a crianças. A idade em que se deve iniciar o estudo de canto sempre foi objeto de polémica, designadamente no que se refere à prática de canto em crianças ou adolescentes, pelo receio de causar prejuízo às cordas vocais ainda em formação. Contudo, investigações mais aprofundadas demonstram não se encontrarem quaisquer evidências de que a utilização de uma pedagogia vocal em crianças seja inerentemente prejudicial para elas. “The Academy now recognizes that there are benefits to teaching children to sing”¹⁸ (American Academy of Teachers of Singing, 2002, p. 1). A mesma declaração ressalva que o ensino de canto deve ser exclusivo de professores qualificados, que saibam **como** ensinar crianças e **o que** ensinar às mesmas, requerendo-se o conhecimento básico da anatomia e fisiologia vocal infantil, utilização de técnica e repertório adequados e conhecimentos pedagógicos e de psicologia infantil.

In summary, singing is a natural and spontaneous activity for a majority of children. The **American Academy of Teachers of Singing** supports and encourages the teaching of children to sing. As in other activities in which youngsters are involved, singing can be accomplished on many levels from recreational to professional. At all levels, however, there should be qualified instructors willing and able to help young singers on their musical journeys.¹⁹ (American Academy of Teachers of Singing, 2002, p. 2)

Até à fase da puberdade rapazes e raparigas mantêm características idênticas a nível vocal, as quais se modificam aquando do desenvolvimento da voz adulta, em que a laringe

¹⁷ Academia Americana de Professores de Canto.

¹⁸ A Academia agora reconhece que há benefícios para o ensino de Canto a crianças (tradução da autora).

¹⁹ Em resumo, canto é uma atividade natural e espontânea para a maioria das crianças. A **Academia Americana de Professores de Canto** defende e incentiva o ensino de Canto a crianças. Como noutras atividades em que os jovens estão envolvidos, o Canto pode ser executado em níveis diversificados, desde o mero ato recreativo até ao de cariz mais profissional. No entanto, em cada uma destas etapas, deve haver professores qualificados, dispostos e capazes de ajudar os jovens cantores nas suas viagens musicais (tradução da autora).

crece e as cordas vocais alargam. Este período de transformação é mais visível nos rapazes, uma vez que o crescimento das suas cordas vocais é substancialmente maior que o crescimento das cordas vocais femininas. Por este motivo, alguns especialistas alegam ser vantajoso que, durante o período da mudança de voz, se verifique uma paragem na atividade vocal dos jovens rapazes (Giga, 2004, p. 70). Contrariamente, Lorente (1980) afirma de forma perentória que “los gritos del niño en sus juegos son más perjudiciales para su voz que el canto²⁰” (p. 87).

Ao longo da vida o processo natural de envelhecimento transporta o ser humano através de inevitáveis fases de alteração na anatomia e fisiologia vocal. “Estas mudanças na voz estarão, provavelmente ligadas a (afectadas por/tendo efeito em) correspondentes mudanças sociais e culturais, dentro da família, grupo social e comunidade em geral” (Welch, 2003, p. 8).

Fases do desenvolvimento vocal ao longo da vida						
1ª Infância	2ª Infância	Puberdade	Adolescência	Adulto jovem	Adulto	Sénior
0-3 anos	3-10 anos	8-14 anos	12-16 anos	15-30/40 anos	40-60 anos	60-80 + anos

Tabela 31 - Fases do desenvolvimento vocal ao longo da vida segundo Graham Welch (2003, p. 8).

Analisando os dados da *Tabela 31*, depreende-se que não há rigidez na indicação das idades relativas a cada fase, observando-se até alguma coincidência das mesmas; tal deve-se ao facto de cada indivíduo passar pelas diferentes fases de acordo com o sexo e o seu grau de maturidade (situação bastante evidente na transição da *2ª infância* para a *puberdade* e desta para a *adolescência*).

Cada uma destas mudanças anatómicas motiva correspondentes mudanças acústicas no ‘carácter da voz’. Consequentemente, a identidade vocal (tanto a auto-identidade como o modo como a voz soa aos outros) sofrerá alterações relativas. Cada nova fase poderá requerer um período de adaptação, particularmente nas transições entre a infância e a adolescência e ao longo da idade adulta. (Welch, 2003, p. 8)

²⁰ Os gritos da criança nos seus jogos são mais prejudiciais para a voz do que o Canto (tradução da autora).

Welch (2011) continua o seu pensamento argumentando que os benefícios que se obtêm com a prática do canto atestam que cantar é uma atividade de características eminentemente positivas, a qual contribui para o bem-estar físico, mental e social do ser humano. Envolvendo sempre as emoções de cada um, cantar aumenta a autoconfiança, promove a autoestima e a inclusão social, contribui para o desenvolvimento de capacidades e permite aos jovens, de diferentes idades e formações académicas, unir-se com sucesso para criar algo especial em termos artísticos. (p. 2)

Adolescence is one of the most important periods in our lifelong voice development. It marks a time of physical and psychological change that bridges childhood into adulthood. Various research studies over the past thirty years have demonstrated that the physical maturation of the adolescent voice mechanism produces a systematic change in both male and female singing voices. Nevertheless, with appropriate teaching and repertoire selection, it is possible for all young people to continue to sing throughout this period.²¹ (Welch, 2011, p. 1)

Quando se empreende um trabalho vocal com adolescentes a escolha do repertório ganha ainda maior importância na medida em que a maioria das peças é inapropriada para os jovens em processo de muda vocal. Se no caso feminino as mudanças são menos perceptíveis, com os rapazes o caso é um pouco diferente. Segundo Long (1997), o período de maturação da voz do rapaz adolescente causa alguma preocupação; para a maioria dos meninos as transformações começam aos 12, 13 anos de idade, a voz alcança maior instabilidade entre os 13 e os 14 anos, começando a estabilizar gradualmente entre os 15 e os 18 anos (p. 140). Cooksey e Welch, referenciados por Welch (2003), entendem que existe um padrão na mudança de voz do adolescente, sendo possível continuar a cantar, com qualidade e com pouco esforço, desde que o currículo seja adequado (p. 13).

A máxima de que se deve empreender um trabalho vocal antes da puberdade, para que a criança aprenda a utilizar corretamente a sua voz o mais cedo possível, é sustentada por Giga (2004) que defende que “o desconhecimento de que é possível ajudar a criança a construir,

²¹ A adolescência é um dos períodos mais importantes no desenvolvimento da voz ao longo da vida. Marca um momento de mudança física e psicológica que faz a ponte entre a infância e a idade adulta. Vários estudos, ao longo dos últimos trinta anos, demonstraram que a maturação física do mecanismo de voz adolescente produz uma mudança sistemática nas vozes cantadas de ambos os sexos. No entanto, com um ensino apropriado e seleção repertório adequada, é possível, para todos os jovens, continuar a cantar durante este período (tradução da autora).

progressivamente, a sua voz cantada antes da puberdade, tem levado a descurar este aspeto importantíssimo da educação vocal infantil” (p. 1). De acordo com a sua investigação, a educação vocal deve começar a fazer parte dos currículos escolares, sendo necessária uma base de suporte à prática pedagógica dos professores de educação musical, sem esquecer a formação de educadores de infância e professores do 1º CEB. A autora apresenta nomes de pedagogos contemporâneos que se situam na mesma linha paradigmática, designadamente Gordon, Planel, B. Ott, J. Ott, Miller, Gouellou, Castarède e Horstmann (pp. 70-71).

Desde meados do século XX que se têm empreendido inúmeros estudos sobre uma temática comum: o canto infantil e o desenvolvimento vocal da criança. Joanne Rutkowski (1997, pp. 201,202) atesta que muitos dos investigadores na área do canto, a saber, Reuter, Fieldhouse, Anderson, McKenzie, Bentley, Nye e Nye, Hartzell, Kirkpatrick, Gaiser, Joyner, Forcucci, Gordon e Young, chegam mesmo a “rotular” os cantores com adjetivos ou indicadores distintivos, qualificação que se assemelha a um modo de catalogar as vozes consoante as suas características mais relevantes (ver *Tabela 32*).

Designações dadas aos pequenos cantores				
Cantores	Não-cantores	Cantores normais	Quase-cantores	Cantores problema
Cantores imprecisos	Cantores atrasados	Cantores parciais	Cantores incertos	Cantores monótonos
Cantores de gama restrita	Cantores independentes	Cantores dependentes ou preguiçosos		Cantores fora do tom

Tabela 32 - Segundo Joanne Rutkowski (1997, pp. 201-202).

Embora se comece a aceitar a prática e o estudo vocal ao longo de toda a adolescência, verifica-se por parte dos jovens do sexo masculino uma recusa acentuada de qualquer proposta que envolva cantar. A instabilidade vocal que vivem causa sentimentos de insegurança, vergonha da sua própria voz e falta de autoestima. Heywood e Beynon (2007) acreditam que um dos fatores que contribui para a ausência de interesse pelo canto se prende com o que designam por *feminisation* of singing. It is uncertain as to how this understanding of singing as a feminine art

came to be, although it is likely due to the notion of the fine arts as traditionally being suited to feminine culture”²² (p. 109).

Apesar de todo o caminho percorrido, a ideia de que um rapaz deve parar de cantar logo que a sua voz começa a mudar está enraizada na própria sociedade e assume contornos demasiado rígidos em algumas mentalidades menos esclarecidas. Como curiosidade, recue-se a meados do século XIX; em 1844, nasce George Martin, organista e maestro de coro que ficaria conhecido pela sua obra *The Art of Training Choir Boys*,²³ obra cuja publicação se situa na transição do século, não havendo indicações da data concreta. No ponto 112 do capítulo XI deste manual, capítulo este intitulado *The breaking of the boy's voice*²⁴ pode ler-se:

Some choirmasters retain a boy in the choir after the voice is broken. *This should never be done.* It is likely to injure the vocal tone for ever after. Many otherwise fair musicians have been deprived of vocal power by this reprehensible practice. A boy whose voice is changed or broken, ought no more to be allowed to sing than a man with a fractured limb ought to be permitted to walk or use it. There is no doubt that many valuable voices are lost through overstraining their powers at the period of the break. The custom of retaining boys in the choir after the change has commenced, although it has some scientific defenders, it is to be deplored.²⁵ (Martin, s/d, p. 21)

Mais de um século passado, esta convicção mantém-se em muitos indivíduos e, o mais absurdo, ainda em alguns contextos e estruturas ligadas ao ensino. Tafuri (2003) referencia o já citado Graham Welch, autor incontornável de numerosas pesquisas e estudos acerca do canto de crianças e adultos, o qual alega que a capacidade de cantar consiste num comportamento que pode se alterado, “que tem os seus ritmos de desenvolvimento, os seus erros e conquistas,

²² *Feminização do Canto.* Não se sabe de onde partiu a ideia de que cantar é uma arte feminina; terá sido, provavelmente, devido à noção de que, tradicionalmente, as belas-artes são adequadas à cultura feminina (tradução da autora).

²³ *A Arte de Formação dos Meninos do Coro* (tradução da autora).

²⁴ *A quebra vocal dos rapazes* (tradução da autora).

²⁵ Alguns maestros de coro retêm um rapaz no coro depois da sua quebra vocal. *Isto nunca deve ser feito.* Pode prejudicar o som vocal para sempre. Muitos músicos foram privados do seu poder vocal por causa desta prática condenável. Da mesma forma que não se deixa andar um homem com um membro fraturado, também um menino cuja voz é alterada ou danificada não deveria ser autorizado a cantar. Não há dúvida de que muitas vozes valiosas são perdidas por um esforço em excesso das suas capacidades no período da rutura vocal. O costume de manter os rapazes no coro após a mudança já começou, embora tenha alguns defensores científicos, é de lamentar (tradução da autora).

até chegar a uma condição estável, como acontece noutras capacidades, por exemplo, a de falar, a de caminhar etc.” (p. 32). Assim também as vozes masculinas.

Os danos causados às vozes em idade infantil são maioritariamente acometidos pela má orientação vocal das crianças e não pelo facto destas cantarem ou não. Cada voz é única com características específicas e um timbre exclusivo; com a idade, as alterações físicas e a própria personalidade, esta vai sofrendo alterações naturais até atingir a plena maturidade. É ao longo destas etapas que as crianças devem ser orientadas por forma a desenvolver as suas qualidades pessoais. O pensamento crítico, a consciencialização e a educação são ferramentas essenciais para que o professor consiga ajudar os jovens cantores a desenvolver em pleno o seu potencial individual (Ries, 2005, p. 266). O educador deve recordar sempre aos seus alunos que não devem imitar as vozes ouvidas no dia-a-dia, nomeadamente as dos adultos que os ensinam, uma vez que se trata de vozes muito mais complexas e maduras, que em nada se assemelham às suas.

When children sing like adults, a behavioural [*sic*] boundary is crossed. ...

For some educators, allowing children to explore the lower register challenges basic pillars of our society. For others, it is considered safe and acceptable and a new area of exploration for children's singing. Does all this mean that music educators should allow their students to growl away in their chest voices? Does the empowerment of the child voice mean that children should sing whatever they want, in a manner and style that they are free to choose? The answer to both questions is a resounding "No," but what this does mean is that music educators need to be aware that, in light of changing times, pedagogical practice must keep pace with the shifting nature of society, children, their childhoods, and the shifting nature of their voices.²⁶ (Ries, 2005, pp. 265,266)

Este é, seguramente, um problema que exige reflexão por parte da comunidade educativa. Se ainda não há concordância acerca de **quando** começar a ensinar canto, como poderão encontrar-se programas coerentes acerca do **como** e **o que** ensinar? Como poderá ser

²⁶ Quando as crianças cantam como os adultos, é ultrapassado um limite comportamental. ...

Para alguns educadores, permitir que as crianças explorem o registo grave desafia os pilares básicos da nossa sociedade. Para outros, é considerado seguro e aceitável sendo uma nova área de exploração para o Canto infantil. Tudo isso significa que os educadores de música devem permitir aos seus alunos rosar longe nas vozes de peito? O fortalecimento da voz da criança significa que as crianças devem cantar o que quiserem, de uma forma e num estilo de sua livre escolha? A resposta a ambas as perguntas é um estrondoso "Não", mas o que isso significa é que os educadores musicais precisam estar cientes de que, à luz da mudança dos tempos, a prática pedagógica deve acompanhar o ritmo do carácter instável da sociedade, das crianças, das suas infâncias, e da natureza versátil das suas vozes (tradução da autora).

reconhecido no currículo da escola, mesmo que aceite pelos alunos, um ensino (de canto) que não é ainda consensual? Apesar de aceite e reconhecido pela sociedade como fonte dos maiores benefícios pessoais e sociais, o ensino de música é por vezes declinado devido ao facto de requer disciplina e estudo; adivinha-se, assim, a receção pouco acolhedora de um ensino (de canto) que ainda hoje se acredita vir a ser prejudicial aos alunos.

3. O ensino coletivo de canto: o papel do coro infantil nas escolas de ensino genérico e vocacional como proposta musical/social

No que se refere à educação artística, ao longo da educação básica, genérica e vocacional, deve ser dada a crianças e jovens a possibilidade de vivenciar situações e aprendizagens diversas que, através de desafios criativos e interpretativos, possibilitem o seu desenvolvimento estético e musical. Segundo Gois e Oliveira (2010, p. 544), o contacto com a música, por meio de um processo de educação musical baseado no canto em grupo, permite a interação das crianças numa atmosfera de alegria e descontração, levando à ampliação do seu universo cultural. Nesta linha de reflexão, Maria Pilar Escudero subscreve a relevância de cantar em conjunto no processo de desenvolvimento infantil, afirmando que

otra actividad necesaria dentro de la vida escolar es la **agrupación coral**, ya que la voz tiene gran importancia como instrumento humano.

El alumno integrante de estas agrupaciones, se siente estimulado y conducido por sus compañeros. Aprende a escuchar y a escucharse, y su espíritu está en constante atención²⁷. (Escudero, 1984, p. 6)

Na maioria dos casos, as crianças que têm a possibilidade de integrar um coro na faixa etária do 1º CEB (dos 6 aos 10 anos), tiveram apenas um breve contacto com a música no ensino pré-escolar; os modelos vocais que têm são os que lhes são oferecidos pelos discos

²⁷ Outra atividade necessária dentro da vida escolar é o **grupo coral**, já que a voz tem grande importância como instrumento humano. O aluno que integra estes grupos sente-se estimulado e conduzido pelos seus companheiros. Aprende a escutar e a escutar-se e mantém-se em estado de atenção permanente (tradução da autora).

compactos, pelos leitores de *mp4*, pela internet e pela televisão, tantas vezes desajustados à sua realidade; não gostam de ficar de pé, sentem-se cansadas e, frequentemente, adotam posturas incorretas. Deve proporcionar-se um ambiente lúdico e agradável em que, aos poucos, a criança consiga desinibir-se e responder às solicitações: num primeiro momento, e com todos os condicionalismos apresentados, nem sempre é fácil obter reação favorável ao pedido de cantar uma canção, seja em contexto de sala de aula, seja informalmente. O receio de cometer erros, de desafinar e de se expor perante os colegas da turma assume muitas vezes dimensões exageradas, comprometendo a prestação vocal da criança.

As crianças que fazem parte do coral não são selecionadas a partir de testes de habilidade musical ou qualquer outro mecanismo de seleção. Mais importante do que o quanto cantam ou o quanto são afinadas é o quanto poderão realizar através da atividade coral (...). As competências musicais necessárias vão sendo adquiridas à medida que a criança vai participando da atividade. O aprender vem associado ao fazer. (Soares G. D., 2006, p. 26)

Quando o professor inicia o trabalho vocal com os alunos necessita conhecer as suas vozes. Idalete Giga (2008) assume que “no processo educativo é a própria criança que descobre a sua ‘voz que canta’ e a vai construindo, pouco a pouco, com a ajuda do professor” (p. 74). Esta posição é partilhada por Castarède (1988) que afirma que “cada pessoa tem uma voz, a sua voz; o professor só pode ajudá-la a encontrar essa voz e, em seguida, o seu canto particular e profundo” (p. 113). O modelo ideal para a voz infantil é a própria voz infantil, individual ou em grupo, desde que saudável e bem formada. É importante que a criança consiga apreender a diferença entre a voz falada e a voz cantada, mas também entre a voz corretamente emitida e a voz emitida de forma imperfeita. Embora a audição interior do aluno seja um elemento vital neste processo, a orientação do professor é indispensável. Reporte-se à posição de Phillips, referenciado por Hernández Vásquez (2010), que defende que

el instrumento vocal es un mecanismo maravillosamente complejo, y el canto un proceso psicomotor donde se combinan: 1) la percepción de la altura del sonido, 2) la memoria tonal y 3) la coordinación vocal. La pericia necesaria para

dominar cada uno de estos tres aspectos que determinan un canto afinado, precisa de un entrenamiento preciso desde los primeros años²⁸. (p. 2).

O repertório a interpretar pelo coro não deve ser escolhido ao acaso; deve ter em conta a tessitura própria da voz infantil, sem esquecer, conforme foi já referenciado, que as crianças estão, de um modo geral, a efetuar uma produção vocal demasiado grave para a sua condição infantil. Será desejável que, aos poucos, o programa trabalhado e interpretado venha a recolocar as suas vozes, permitindo-lhes usufruir do aparelho vocal em toda a sua plenitude. Não é à toa que os produtores musicais procuram analisar as diferenças entre “música para crianças” e “música para adultos”, numa tentativa de se aproximar das necessidades do universo infantil.

Susana Bosch, citada por Beineke e Freitas (2007), sustenta que, em termos musicais, “independente[mente] de quem é o destinatário da sua música, o cuidado, o rigor do trabalho e a exigência devem ser as mesmas”. Com o fácil acesso a todo e qualquer género musical, torna-se ainda mais necessária e importante a seleção de repertório para audição e interpretação das crianças. Estas podem e devem escutar diferentes estilos musicais, desde que sejam músicas de qualidade; relativamente à execução, prevalece ainda a necessidade das obras se adequarem ao registo vocal dos mais novos. O papel do professor ganha destaque redobrado, uma vez que, para além de filtro do que é dado a ouvir aos seus alunos, deve também pesquisar os temas adequados à voz das crianças, podendo por vezes necessitar de efetuar arranjos às melodias para que se tornem passíveis de ser executadas por vozes brancas. As vozes infantis são extraordinariamente moldáveis e flexíveis. Uma orientação defeituosa nestas idades poderá trazer vícios permanentes ou danos futuros, pelo que se deve apostar na formação de profissionais competentes e capazes de orientar devidamente a evolução vocal da criança.

O estudo da técnica vocal é fundamental para uma emissão da voz cantada com boa qualidade e sem prejuízo para quem a produz. Esta idéia deve nortear os profissionais que trabalham com educação musical coral em quaisquer níveis de atuação, quer em corais infantis, infanto-juvenis, adultos ou de terceira idade. (Fucci-Amato, 2007, p. 85)

²⁸ O instrumento vocal é um mecanismo maravilhosamente complexo e o canto é um processo psicomotor em que se combinam: 1) a perceção da altura do som, 2) a memória tonal e 3) a coordenação vocal. A perícia necessária para dominar qualquer um destes três aspetos que determinam um Canto afinado, precisa de um treino rigoroso desde os primeiros anos (tradução da autora).

As canções infantis, embora possam ser agradáveis e atrativas, nem sempre são as mais indicadas devido às dificuldades rítmicas e melódicas que apresentam. É necessário empreender um trabalho sério de seleção de repertório em que, após a escolha da canção, esta seja ensinada numa perspetiva experimental, na qual se avalia se está, ou não, de acordo com as verdadeiras capacidades vocais do grupo. Mas este não é o único fator a ter em conta. As canções devem proporcionar à criança uma perceção da riqueza cultural do meio que a rodeia, sem descurar um fator deveras importante que se prende com os elementos musicais que ela contém.

Songs can give children experiences of different rhythm patterns, melodic features, dynamic possibilities and voice quality. Songs should also offer a range of musical styles and moods which reflect different cultures and use of the singing voice: in a boat song, in a street cry, in a religious context or in a pop idiom²⁹.(Flash, 1998, p. 92)

Cantar é um ato individual em que cada ser humano necessita apenas de uma tomada de decisão para que o som seja produzido, no entanto a prática do canto em conjunto, é uma das mais antigas formas de socialização, uma vez que através dela poderão despontar novas competências como *saber conviver* e *saber ser* em comunidade. De acordo com Alberto Sousa (2003), “quando há de facto senso colectivo e laços afectivos e funcionais entre os membros de um grupo, pode sentir-se, através da acção, o ultrapassar-se a si próprio de cada um, para se tentar atingir o objectivo comum” (p. 226).

Independentemente dos seus objetivos artístico-musicais, o canto coral assume-se permanentemente como veículo de métodos de autodisciplina e fator de promoção do sentido de responsabilidade aos mais variados níveis. De forma, talvez, demasiado restritiva, Paulo Vicente (2009) afirma que “o canto coral tem como meta a socialização do aluno, incentivando-o a ter uma consciência coletiva, na qual o “eu” passa a ser “nós” e o singular passa a ser o coletivo, unindo-os em torno de um mesmo ideal” (p. 71). São inúmeros os autores que defendem os benefícios do canto coletivo como meio de motivação, integração e aperfeiçoamento de múltiplas

²⁹ As canções proporcionam às crianças experiências de diferentes padrões rítmicos, recursos melódicos, possibilidades dinâmicas e qualidade vocal. As canções devem proporcionar também uma variedade de estilos musicais, e sentimentos que reflitam diferentes culturas e usos da voz cantada: numa canção infantil, num grito de rua, num contexto religioso ou numa linguagem pop (tradução da autora).

aptidões. A participação em atividades de canto pode servir de elemento motivador ao envolvimento dos alunos e à união do grupo, embora o interesse tenha sido despoletado pela vontade de cantar e pelo repertório (Cámara Izagirre, 2008, p. 115). Os coralistas desenvolvem ainda as suas capacidades vocais (e musicais), adquirindo novos conhecimentos que virão a influenciar a sua perceção estética e a sua riqueza cultural (atividade educativa-musical), fomentando a sua dimensão social, interpessoal e comunitária (integração num grupo) e a sua dimensão pessoal, mais humana (enquanto ser individual) (Vertamatti, 2007; Pereira & Vasconcelos, 2007; Hernández-Vázquez, 2010).

Segundo Flávia Cruvinel (2005) o ensino em grupo promove “a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso-crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança” (p. 80). A vivência em grupo proporciona o contacto do indivíduo com o outro e com o meio que o rodeia, desenvolvendo a própria autoestima. A autora relembra ainda que no grupo que canta em conjunto não há diferenças, não há desigualdades económicas ou raciais: “por meio da música, naquele momento, todos tinham o seu momento de igualdade, vivenciando a humanidade pouco exercida.” (p. 244).

Há outras vantagens aliadas a esta metodologia de ensino conjunto. Oliveira, referenciado por Cruvinel (2005), crê que as dificuldades que se fazem sentir no início do estudo são superadas mais facilmente quando os alunos trabalham em grupo, tornando as aulas mais aliciantes e agradáveis (p. 78). Citados pela mesma autora, Galindo dá destaque à relação direta entre o estímulo sentido e um melhor rendimento escolar; por sua vez, Moraes retém a sua atenção no espírito de competição saudável que pode vir a ser criado entre os alunos e não esquecendo um dos aspetos mais vantajosos do ensino coletivo de música: a economia de recursos (um professor para diversos alunos) e a economia de esforço, embora no ensino em grupo o professor despenda um pouco mais de energia do que no ensino individual (pp. 78, 79).

Cruvinel (2005, pp. 95-104) faz um apanhado das vantagens do ensino coletivo apontadas por diferentes educadores musicais por ela entrevistados: interação entre os alunos, despertar da socialização, cooperação, motivação, rendimento e vivência de um ambiente lúdico; outras vantagens prendem-se com o desenvolvimento mais rápido do repertório e a obtenção da afinação correta; por fim, o desenvolvimento do ouvido harmónico, da desinibição, do estímulo e da disciplina, são motivos favoráveis a um ensino bem-sucedido e que, apoiado numa grande

autoestima, promove a baixa desistência dos alunos. Algumas desvantagens deste ensino são também detetadas, designadamente os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos que integram o mesmo grupo, a transição, por vezes tardia, para aulas de ensino individualizado, a heterogeneidade das faixas etárias e a inadequação à realidade dos educandos de métodos e repertórios, por falta de arranjos apropriados das peças trabalhadas.

Maurício Galindo, autor da *Apresentação* do livro de Flavia Cruvinel (2005), responde às críticas ao ensino coletivo de música com duas afirmações:

a primeira é que o ensino coletivo só serve para a iniciação. Depois que a maioria dos fundamentos técnicos e musicais é ensinado [sic], os alunos devem necessariamente passar a ter aulas individuais. ... E a segunda coisa, também bastante simples, que muitos professores particulares não querem entender é que o ensino coletivo lhes entrega alunos já iniciados. (p. 15)

É certo que o ensino coletivo de um instrumento musical poderá ser mais motivador para as crianças do que o ensino individualizado. Embora se trate de um estudo e de uma realização conjunta, é o próprio indivíduo, neste caso a criança, que se motiva na sua singularidade, contribuindo individualmente para os resultados do grupo. O coro infantil na escola de ensino genérico ou de ensino vocacional é uma atividade passível de ser implementada enquanto proposta musical, cujos conteúdos se prendem com o ensino vocal/coral e a formação musical do grupo, e como proposta social, na medida em que fomenta o trabalho de grupo, independentemente de classes, condição socioeconómica ou aptidão.

4. Diferentes realidades no ensino de canto

Abordado já o ensino da música em Portugal, no 1º CEB, na sua vertente genérica e vocacional, numa tentativa de abarcar a situação efetiva do ensino de canto, será interessante refletir sobre o que se passa noutros países. Cobb (2007, pp. 193-196), no estudo que realizou acerca das atitudes das crianças australianas em relação ao canto, assume que o ato de cantar pode estar em risco de se tornar numa atividade independente e altamente individualizada.

Segundo Cobb (2007), a música passou de um benefício público a algo de cariz mais privado, uma vez que para vivenciar uma experiência de canto, não se verifica já a necessidade de frequentar a escola, a igreja ou um coro organizado. A tecnologia permite, hoje em dia, cantar na privacidade de cada casa, com um acompanhamento pessoal e privativo, o que acaba por condicionar a perspetiva que as crianças e jovens têm acerca de cantar em grupo. Considerando-se que cantar dentro do *contexto casa* contrasta fortemente com as experiências de cantar na escola, não é de estranhar que os alunos se sintam envergonhados ou desconfortáveis acerca da possibilidade de cantar junto aos outros colegas. As crianças precisam saber que cantar pode ter, e tem efetivamente, lugar num contexto de conjunto e necessitam de vivenciar experiências positivas de fazer parte de um grupo de cantores. Para além deste fator, será também desejável que se apercebam da importância da sua contribuição individual para o sucesso do coro, caso contrário, continuarão a favorecer o modelo de cantar solo.

À medida que crescem, a probabilidade dos mais jovens cantarem músicas que ouvem na rádio, em *cds* ou na televisão é cada vez maior, enquanto a probabilidade de cantarem músicas que aprendem na escola diminui. Isso, por si só, demonstra não só a preferência que têm por músicas que experimentam fora da escola, mas também o crescente desinteresse pelas canções que cantam na escola. O facto é que existe uma forte distinção entre o repertório de *canções em casa* e o repertório de *canções na escola* e isso tem um impacto bastante relevante na atitude e na postura que as crianças têm em relação ao canto na escola. A aversão ao repertório vocal trabalhado pode ser uma das principais razões para as reações adversas ao canto na escola. Isto sugere que as crianças e os pré-adolescentes gostam de cantar, desde que lhes seja dada a possibilidade de escolher as músicas a interpretar, as quais reforçam a identidade musical à qual se desejam associar.

É certo que muitos professores simplesmente não têm o tempo necessário para pesquisar, escrever ou fazer arranjos às músicas mais adequadas, e que a grande maioria das escolas não tem verba suficiente para aplicar na compra de livros ou outros materiais atualmente disponíveis, o que vem a condicionar o repertório escolhido.

E que dizer em relação à pressão do tempo, já que se exige ao profissional do ensino conciliar tarefas diversificadas e urgentes num tempo limitado – preparar aulas, dar aulas, ensinar alunos com níveis de competências muito diferentes,

fazer avaliações, realizar tarefas administrativas, coordenar/dinamizar equipas, interagir com qualidade e envolver os pais/encarregados de educação na escola, descodificar operacionalizando com eficácia onde acaba a função do professor e se inicia o papel da família, gerir conflitos de interesses, gerir os limites e as impossibilidades impostas pela legislação ou regulamentos e sinergizar relações com os órgãos de gestão? (Morais & Medeiros, 2007, p. 14)

A questão é, no entanto, mais abrangente. Diagnosticados os problemas, apesar de todas as limitações, se não se empreendem medidas para alterar a situação, acaba por se cair no marasmo aceitando que não se canta nas escolas porque não há motivação para tal. Donella Cobb (2007) vai ainda mais longe referindo que, a não ser que seja feito algo mais para alterar esta perceção, é possível que as gerações futuras não venham a ter a possibilidade de usufruir da experiência musical de participar de um grupo coral.

Por sua vez, conscientes dos benefícios do canto nas escolas do 1º Ciclo, e tendo em conta os obstáculos que dificultam a sua efetivação, foi desenvolvido na Bélgica um projeto designado por *ATTAKATAMOEVA: a project to promote singing in primary schools*³⁰ (Smeets, 2004). Segundo o autor, ao longo do processo educativo da criança o canto é negligenciado, se não mesmo ausente, quer na escola, quer em casa. Detendo-se nas causas que contribuem para este afastamento, Smeets considera a existência de um tríptico problema, situado ao nível da criança, ao nível da escola e ao nível social. Na maioria dos casos, a criança considera os jogos de computador e o futebol mais atrativos do que o canto. Por sua vez, nas escolas primárias, grande parte dos professores não gosta de cantar, ou simplesmente não canta com os seus alunos, em parte por nunca o ter feito enquanto criança, ou por inadequação do currículo. Desta forma, e apesar do facto de o canto ser uma das faculdades naturais da criança, este é rapidamente abandonado. Ao nível do contexto social, apresentam-se à criança inúmeras opções de preenchimento de tempos livres e, embora seja reconhecido o seu valor, o canto não se apresenta como uma prioridade.

O projeto *ATTAKATAMOEVA* propõe duas hipóteses de solução para o problema: a realização de cursos de formação de professores ou levar o canto à escola, se necessário com ajuda profissional. Smeets (2004) não se mostra muito convicto acerca da eficácia da primeira

³⁰ *ATTAKATAMOEVA*: um projeto para a promoção do Canto nas Escolas Primárias (em Portugal o equivalente a Escolas do 1º e 2º Ciclos) (tradução da autora).

iniciativa, à qual chama “TOP-BOTTOM courses” (cursos TOPO-BASE), denotando maior empatia com a segunda solução, a qual designa por “BOTTOM-UP approach” (aproximação BASE-TOPO) (p. 9). Remete-se esta reflexão para o caso português, em que se encontra prevista a colaboração de um professor de ensino especializado, que possa deslocar-se às escolas, colaborando com os professores titulares das turmas; seria esta também uma possibilidade de, em Portugal, se levar o canto às escolas.

Detém-se também o olhar sobre outras realidades, designadamente Espanha, França, Inglaterra e Brasil (os primeiros pela sua proximidade com Portugal, e o último por se tratar de um país com forte implementação do ensino coletivo de instrumento e do canto coral, e cuja língua oficial é a Língua Portuguesa). Será dada particular atenção ao ensino na faixa etária dos seis aos dez anos, uma vez que corresponde ao 1º CEB, o qual é objeto deste estudo.

4.1. Espanha

Em Espanha, o sistema de ensino organiza-se em ciclos, graus e níveis de ensino. As primeiras etapas do ensino dividem-se em educação infantil e educação básica. Da educação infantil fazem parte dois ciclos: dos zero aos três anos e dos três aos seis anos, sendo este último gratuito. Por sua vez, a educação básica é obrigatória, gratuita e compreende dez anos de escolaridade: a educação primária, dos seis aos doze anos de idade, e a educação secundária, dos doze aos dezasseis.

A educação primária, equivalente ao 1º CEB, embora com a duração de seis anos, organiza-se em três ciclos de dois anos cada, organizados em áreas globalizantes: conhecimento do meio natural, social e cultural; educação artística; educação física; língua castelhana e literatura; língua estrangeira; matemáticas.

En España, la existencia de un currículum de música no significaba que este arte estuviera presente en las aulas de los centros. Es cierto que existía un currículum definido, pero su puesta en práctica dependía del buen hacer del

profesor y de la voluntariedad de algunos profesionales que impartían la materia de forma “altruista” y por iniciativa propia.³¹ (Nicolás & Kirihara, 2012, p. 382)

Na *Tabela 33* é apresentado um resumo do atual sistema educativo espanhol, ensino de regime geral, o qual está previsto desde os zero anos de idade à educação universitária.

Sistema Educativo Espanhol		
Ensino de regime geral		
Educação infantil (dois ciclos)	Dos zero aos três anos	
	Dos três aos seis anos (gratuito)	
Educação básica (dez anos de escolaridade) (obrigatória, gratuita)	Educação primária	Dos seis aos doze anos 3 ciclos de dois anos cada
	Educação secundária	Dos doze aos dezasseis anos 2 ciclos de dois anos cada
Educação secundária (facultativa)	Bacharelato	
	Formação profissional de grau médio	
Formação profissional de grau superior		
Educação universitária		

Tabela 33 - Sistema Educativo Espanhol - regime geral.

Com a publicação da *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990*, (LOGSE), a educação musical em Espanha experimentou um grande avanço; quer no que se refere ao ensino regular, quer ao ensino vocacional, foram empreendidas diversas alterações, nomeadamente de carácter didático, concebendo um novo

³¹ Em Espanha, a existência de um currículo de música não significava que houvesse música nas aulas dos centros escolares. É certo que existia um currículo definido, mas a sua efetivação prática dependia da boa-vontade dos professores e de alguns profissionais que, de forma altruista, a lecionavam por iniciativa própria (tradução da autora).

perfil de professor e uma novo conceito de ensino-aprendizagem. Duas das principais inovações da referida Lei prenderam-se com a implementação da figura do professor especializado em determinadas áreas específicas, nomeadamente a de música, ao nível do ensino geral, e com a criação de Escolas de Música, ao nível do ensino de regime especial.

La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente³². (Artigo nº 16, LOGSE 1/1990)

Segundo Gaspar (2008), em Espanha, “em geral a partir do 4º ano de escolaridade, o regime de monodocência, com um professor generalista responsável pela maioria das áreas curriculares, é progressivamente substituído por professores especialistas nas diferentes áreas” (p. 124), situação que, segundo a autora, se verifica também no sistema educativo francês. Em Portugal, foi já focado, está prevista a mesma colaboração entre o professor especializado e o professor generalista, titular da turma, mas tal não veio a concretizar-se, salvo uma ou outra experiências pontuais. Igual mudança relevante com a introdução da LOGSE prende-se com a organização de escolas e de centros públicos destinados ao ensino de regime especial (ver *Tabela 34*) que compreende áreas como: *Artes Plásticas e Desenho, Música e Artes Cénicas, Idiomas e Ensino de Deporto*.

Ensino de regime especial		
Ensino artístico	Grau elementar	Ensino elementar <i>(Las enseñanzas elementales)</i>
	Grau médio	Ensino artístico profissional <i>(Las enseñanzas artísticas profesionales)</i>
	Grau superior	Ensino artístico superior <i>(Las enseñanzas artísticas superiores)</i>

Tabela 34 - Sistema Educativo Espanhol - regime especial.

³² O ensino primário será ministrado por professores que detenham competências em todas as áreas deste nível. O ensino da música, da educação física, e de línguas estrangeiras, ou as disciplinas que sejam determinadas, será ministrado por professores com a especialização correspondente.

Este ensino não se encontra integrado nos ciclos ou etapas que constituem o ensino de regime geral; tem a sua própria estrutura e pode desenrolar-se desde o ensino elementar até estudos superiores. Díaz (2004) defende ainda que a LOGSE veio potenciar a aproximação do sector educativo ao nível da música, contribuindo para que todas as crianças tenham acesso à educação musical independentemente do ensino que frequentem (genérico ou vocacional).

La Historia de la Educación Musical del Estado Español se ha caracterizado por la absoluta separación entre la enseñanza general y especializada. Urge por tal motivo potenciar situaciones que favorezcan este tipo de intervenciones entre dos instituciones que tienen la obligación y el deber de conferir a la música el espacio que le corresponde por derecho.³³ (Díaz, 2004)

Posteriormente, com vista a melhorar a qualidade da educação, é publicada a *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. São três os princípios em que assenta: o primeiro consiste na exigência de proporcionar, a todos os cidadãos, uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino; o segundo fundamenta a necessidade de colaboração por parte de todas as partes integrantes da comunidade educativa, para alcançar os objetivos previstos; o terceiro baseia-se no compromisso assumido com a União Europeia, nomeadamente no que se refere aos objetivos educativos traçados para os anos seguintes. Meses mais tarde, o *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, identifica e apresenta as oito competências básicas a atingir no final da educação primária. Relativamente ao ensino artístico, destaca-se a *competência cultural e artística* que abrange as artes como forma de expressão a apreciar e disfrutar, implicando um conhecimento básico e um pensamento crítico acerca da mesma. Conhecer, compreender, apreciar e valorizar diferentes manifestações culturais e artísticas, enquanto património da comunidade, prevê o conhecimento básico das principais técnicas e linguagens artísticas e supões a possibilidade de expressar ideias e sentimentos através de formas artísticas diversificadas, nomeadamente: música, literatura, artes visuais, entre outras. O conjunto de destrezas a adquirir prender-se-á não só com a utilização de ferramentas para a

³³ A História da Educação Musical do Estado Espanhol caracterizou-se pela absoluta separação entre o ensino geral e o ensino especializado. Urge, por tal motivo, potenciar situações que favoreçam este tipo de intervenções, entre duas instituições que têm a obrigação e o dever de conferir à música o espaço que lhe corresponde por direito (tradução da autora).

realização de criações próprias, mas também com a capacidade de fruir e admirar as diferentes manifestações artísticas (Anexo I do Real Decreto 1513/2006 - Competências básicas).

As áreas designadas no artigo 4º do mesmo Decreto, e que compõem os três ciclos da educação primária, são: Conhecimento do meio natural, social e cultural; Educação artística; Educação física; Língua castelhana e literatura; Língua estrangeira; Matemática. Os seus objetivos, conteúdos e critérios de avaliação das estão dispostos no anexo II. Relativamente à Educação Artística, são contempladas a linguagem musical e a linguagem plástica. Estreitando a análise para a área da música, constata-se a existência de referências à voz/canto, aludindo à interpretação musical e ao desenvolvimento de capacidades relativas à interpretação vocal de canções e à improvisação. Contudo, apenas no segundo ciclo da educação primária são referidos como conteúdo os *hábitos de cuidado de la voz* ; tratando-se de uma questão tão delicada, assevera-se como insuficiente ser apenas focada num dos três ciclos de estudos. Apesar de contemplada nos programas educativos do ensino geral, “es bien sabido por todos que el tiempo lectivo asignado a la música dentro del horario escolar resulta insuficiente para educar musicalmente al alumnado y que el área de música, en muchas ocasiones, es la gran olvidada”³⁴ (Cámara Izagirre, 2004, p. 82).

Professora de música, durante catorze anos, nos cursos superiores que, em Portugal, equivalem a licenciaturas em Educadores de Infância e em Professores do 1º CEB, Maria Dolores Vázquez manifesta a sua convicção de que em Espanha, se verifica a falta de segurança de alguns profissionais de educação básica, no que se refere a conteúdos relativos à área de Expressão e Educação Musical, o que condiciona o cumprimento dos programas referentes à componente artística.

Conozco de primera mano el nivel de formación musical con el que llegan los estudiantes a las carreras de Magisterio. En su mayoría, han recibido escasa preparación en la educación primaria y secundaria, y la formación que reciben en la Universidad, a menudo, está enfocada a recordar los fundamentos musicales y a aprender algunas canciones y juegos. Cuando los estudiantes

³⁴ É do conhecimento geral que o tempo letivo estabelecido para a música durante o horário escolar é insuficiente para educar musicalmente os alunos e que a área da música, em muitos casos, é a mais negligenciada (tradução da autora).

acceden a la vida profesional y se encuentran ante los niños, no se sienten capacitados para las tareas musicales.³⁵ (Hernández-Vázquez, 2010, p. 3)

No que se refere ao ensino de regime especial – ensino artístico, este tem como finalidade proporcionar uma formação artística de qualidade garantindo futuros profissionais qualificados. O currículo do ensino artístico de Música, previsto na Ley Orgánica 2/2006, foi publicado no Real Decreto 1577/2006, de 22 de dezembro. O canto está previsto enquanto instrumento de especialidade mas dá-se a introdução de um novo ramo relacionado com o *Canto de Flamenco*. A prática de música de conjunto é outra novidade presente no Real Decreto. Promovendo opções que permitam a realização de um trabalho coletivo, por oposição ao estudo individualizado dos instrumentistas, definem-se como grupos de prática musical conjunta: a orquestra, o coro e a música de câmara. No anexo I define-se o currículo correspondente às diferentes áreas de ensino profissional de música.

A Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, no artigo 47, pontos 1 e 2, previa a articulação entre o regime geral e o regime especial, podendo adotar medidas que incluam, por exemplo, a criação de escolas integradas. No capítulo VI, artigo 20º, ponto 3, do Real Decreto 1577/2006, assegura-se que o *Ministerio de Educación y Ciencia*, após consulta das Comunidades Autónomas, estabelecerá correspondências entre conteúdos da educação secundária obrigatória e de bacharelato com outros conteúdos do ensino profissional de música.

No ensino genérico, em Espanha, nos primeiros anos de escolaridade, o canto surge de modo muito indeterminado, com referências vagas à sua utilização; por outro lado, ao nível do ensino vocacional, apenas se encontram referências ao canto numa fase mais avançada do desenvolvimento infantil. Relativamente ao ensino genérico, a figura do professor especializado a trabalhar em conformidade com o professor titular da turma traz uma maior viabilidade à prática musical na educação primária, uma vez que a falta de confiança e de preparação que os professores generalistas sentem, relativamente à área da música, condiciona o tipo de trabalho que desenvolvem com os seus alunos em contexto de sala de aula.

³⁵ Conheço, em primeira mão, o nível de formação musical com que chegam os alunos que vêm para os cursos de Educação. Na sua maioria, receberam escassa preparação no ensino primário e secundário e a formação que obtêm na universidade centra-se, frequentemente, em recordar os fundamentos musicais e em aprender algumas músicas e jogos. Quando os alunos iniciam a vida profissional, e se encontram diante das crianças, não se sentem preparados para as atividades musicais (tradução da autora).

4.2. França

Em França a educação é considerada um direito da criança e é obrigatória dos seis aos dezasseis anos. A escola primária, primeira etapa de ensino, é composta pela *escola maternal*, para crianças dos três 3 aos seis anos de idade, e pela *escola elementar*, destinada a meninos entre os seis e os onze anos. A formação primária pretende assegurar a base do conhecimento, abrangendo áreas como: a expressão oral e escrita, a leitura e o cálculo; a sensibilidade artística e a destreza manual, física e desportiva; a iniciação às artes plásticas e musicais; e a educação moral e cívica.

A escola maternal, que em Portugal equivale ao ensino pré-escolar, de programa único, é designada por *cycle 1* (1º ciclo); por sua vez, a escola elementar, que compreende cinco anos de escolaridade, reparte-se entre o *cycle 2* (2º ciclo) e o *cycle 3* (3º ciclo), em que um se designa por *ciclo de aprendizagens fundamentais* e o outro por *ciclo de aprofundamentos* (consulte-se a *Tabela 35*).

Escola primária (obrigatória dos 6 aos 16 anos)			
Escola maternal (dos 3 aos 6 anos)	<i>Cycle 1</i> (1º ciclo)		
Escola elementar (dos 6 aos 11 anos)	<i>Cycle 2</i> (2º ciclo)	Ciclo de aprendizagens fundamentais	Curso preparatório Curso elementar 1º ano
	<i>Cycle 3</i> (3º ciclo)	Ciclo de aprofundamentos	Curso elementar 2º ano Curso médio 1º ano Curso médio 2º ano

Tabela 35 – A Escola Primária no Sistema de Ensino francês.

Contudo, e apesar da legislação refletir o contrário colocando a música como presença obrigatória no ensino primário, a educação musical empreende um esforço no sentido de encontrar o seu lugar no conjunto de disciplinas, à semelhança da língua materna, da geografia ou das ciências (Maizières, 2012, p. 14). Sempre vista como uma área não nuclear, é bastas

vezes preterida em função necessidade de preencher o tempo letivo destinado à música com outras áreas que se revelam principais, nomeadamente a matemática e a língua materna. Bastante incisivo, Kaelblen (2012) classifica de *caótico* o percurso da educação musical, quer ao nível da sua história, quer da sua evolução, quer mesmo da falta de legitimidade que detém no universo da escola primária (p. 123). Alguns investigadores ocuparam-se precisamente do estudo do desenvolvimento e progresso educativo, nomeadamente através do estudo cuidadoso dos programas educativos ao longo dos anos. Foi o caso de Philippe Bonnette (2012), doutorado em Ciências da Educação e investigador do *Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)*, clarifica esta posição ao apresentar uma *leitura histórica* da educação musical, com base nos programas em vigor ao longo dos anos.

Segundo Bonnette (2012) a obrigatoriedade do ensino primário foi decretada pela *Loi n° 11 696 du 28 mars 1882*. Já considerada no programa, a música servia os conjuntos instrumentais, contribuindo para a constituição da identidade nacional, sem ter em conta a sua dimensão artística. Mais tarde, em 1923, a música é entendida como passível de exprimir cultura, mas com os programas das décadas de trinta-quarenta, a expressão artística musical volta a ser posta em segundo plano, em benefício da aprendizagem de carácter mecânico, nomeadamente com a leitura rigorosa do solfejo. É com as alterações de 1970-1980 que a educação musical é incluída nos programas como disciplina regular, situação que se mantém até à atualidade; reconhecida pelas suas características formativas, afetivas e sociais, é menos valorizada enquanto processo educativo (pp. 2-3).

Os programas agora em vigor datam de 2008 e assumem uma redução significativa de horário da educação musical, comparativamente a 2002, bem como do número de competências a desenvolver.

Si l'étude de l'évolution des programmes officiels questionne la place de l'éducation musicale à l'école aujourd'hui, la tendance générale observée peut même conduire à s'interroger sur l'avenir et le maintien à terme de cet enseignement en primaire.³⁶ (Kaelblen, 2012, p. 148)

³⁶ Se o estudo da evolução dos programas oficiais questiona o lugar da educação musical na escola de hoje, a tendência geral observada pode mesmo levar a uma interrogação acerca do futuro e da continuidade deste ensino na escola primária (tradução da autora).

Na atualidade, a educação musical está presente nos três ciclos de ensino primário. A escola maternal está centrada na voz e na escuta, com objetivos precisos acerca do canto, designadamente: cantar uma canção, cantar uma canção aprendida na escola e cantar perante os outros. A prática do canto é descrita como “colonne vertébrale de toutes les autres activités d'éducation musicale”³⁷ (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002, p. 1) e como tal é promovida quer como experiência individual quer como trabalho de conjunto. No documento “*Les Arts à l'école primaire. Document d'application des nouveaux programmes. Le chant dans la classe et dans l'école*” procura refletir-se sobre o ensino do canto na escola primária, assumindo a sua importância no percurso escolar das crianças.

Ce document, comme annoncé dans les programmes, veut apporter aux enseignants des précisions pour faire bien chanter leurs élèves, mieux faire sonner les voix d'enfants, tout en répondant aux questions légitimes qu'un enseignant généraliste peut se poser en ce domaine de pratique.³⁸ (Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2002, p. 1)

Prevê-se a criação de grupos corais, como um prolongamento das atividades escolares, integrando crianças dos diferentes níveis da escola primária (da escola maternal à escola elementar). Sugere-se um trabalho cuidado a desenvolver com as crianças participantes e também do repertório a trabalhar, o qual deverá ser adequado ao seu grau de desenvolvimento vocal. No documento facultado à imprensa pelo *Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche* pode ler-se: “de l'école maternelle à la fin du collège, l'éducation musicale est obligatoire pour tous. [...] Au lycée, l'éducation musicale est proposée en option facultative [...] ou en enseignement de spécialité” (Darcos, 2008a), pelo que se depreende que a prática musical se prolonga após a escola primária, sendo efetiva no *collège* (escola que integram as crianças após a saída da escola elementar) e facultativa para os que após o *collège* seguem para o *lycée*³⁹ (ver *Tabela 36*).

³⁷ Espinha dorsal de todas as outras atividades de educação musical (tradução da autora).

³⁸ Este documento, conforme previsto nos programas, pretende fornecer aos professores informações pormenorizadas para que consigam que os seus alunos cantem bem, para que as suas vozes soem melhor, dando resposta às questões, legítimas, que poderão surgir a um professor generalista neste domínio prático (tradução da autora).

³⁹ Da école maternelle ao fim do collège, a educação musical é obrigatória para todos. No lycée, a educação musical é facultativa ou no ensino especializado (tradução da autora).

Práticas de música em conjunto a desenvolver nas escolas e <i>collèges</i>	
Canto	<ul style="list-style-type: none"> * Trabalhar a memória dos alunos * Instalar a coesão no grupo * Descobrir o património musical
Grupo coral	<ul style="list-style-type: none"> * Promover o trabalho coletivo com alunos de outras escolas e níveis escolares * Tratando-se de um projeto artístico de qualidade, participar em apresentações e espetáculos públicos * Aprofundar as práticas vocais realizadas em sala de aula e melhorar a prestação * Permitir uma prática quotidiana de canto em todas as classes, através da criação de um grupo coral em cada escola
Orquestra	<ul style="list-style-type: none"> * Transformar a escola numa orquestra, com o auxílio de músicos de escolas de música locais.

Tabela 36 - Práticas de música em conjunto a desenvolver nas escolas e *collèges* do ensino francês.

Na maior parte das vezes, a prática musical/vocal conjunta é a primeira oportunidade de os alunos se apresentarem em público, desenvolvendo o espírito de grupo e promovendo a integração de todos os intervenientes. Atente-se à afirmação do Ministro da Educação francês, em funções em 2008, Xavier Darcos, que, em breves palavras, sintetiza a situação da música na escola francesa.

En effet, la musique à l'école ne se réduit pas à ces quelques concerts de flûte à bec plus ou moins dissonants qui hantent l'imaginaire collectif. [...] Aujourd'hui, grâce à l'engagement des enseignants, tous les écoliers et tous les collégiens apprennent à écouter, acquièrent des repères culturels et s'initient à la pratique d'un instrument⁴⁰. (Darcos, 2008b)

Em dezembro de 2013, o governo francês colocou na sua página oficial da internet o documento: *“De la maternelle au baccalauréat. L'éducation artistique et culturelle”*, onde refere algumas temáticas a desenvolver pelas equipas pedagógicas das escolas e *collèges*, com vista a alcançar determinados objetivos previstos.

Na *Circulaire n° 2011-155, de 21 septembre 2011*, com o título *Le chant choral à l'école, au collège et au lycée*, endereçada ao Reitores e Inspetores das escolas e directores de serviços

⁴⁰ Com efeito, a música na escola não se reduz aos concertos de flauta de bisel, mais ou menos dissonantes, que assombram o imaginário coletivo. [...] Presentemente, graças ao empenho dos professores, todos os alunos aprendem a ouvir, adquirem referências culturais e iniciam a prática de um instrumento (tradução da autora).

dos departamentos da Educação Nacional, destaca-se o valor do grupo coral em valências diversificadas e aferem-se objetivos, critérios e repertórios, promovendo a prática vocal em conjunto e contribuindo para estimular à participação voluntária em classes de canto coral.

À l'école, au collège puis au lycée, la chorale prolonge l'éducation musicale et permet d'en approfondir certains objectifs. Ouverte sans exigence de pré-requis à tous les élèves, la chorale réunit tous les niveaux scolaires, contribue à l'intégration des élèves et peut être un élément structurant de la dimension artistique du projet d'école ou d'établissement.⁴¹ (Circulaire n° 2011-155, de 21 septembre 2011)

Apesar de todo o incentivo à prática coral, Roberge (2010) alerta para um paradoxo existente na legislação. Todos os programas escolares preveem e incentivam o canto coral, para todos os alunos que se voluntariem. Porém, o canto/ensino de canto não está contemplado nos mesmos programas, o que se torna dececionante para os alunos que pretendam desenvolver as suas capacidades vocais individuais.

Bien que présente et obligatoire dans le cursus scolaire, elle [l'éducation musicale] suscite des débats. Certains, comme le professeur Olivier Geoffroy, considèrent que son enseignement est devenu frivole et a perdu de sa rigueur et d'autres comme Larabe Swick croient au contraire qu'il manque de naturel, de fluidité et d'intégration d'aspects comme les nouveaux types de musique ou le chant⁴². (Roberge, 2010)

No ensino especializado da música, o ensino de canto está previsto apenas depois dos quinze, ou dezasseis anos de idade. Em diversos Conservatórios está prevista a Classe de Canto Coral, logo desde muito cedo (seis, sete anos), mas o canto, enquanto trabalho vocal individual, está apenas contemplado numa faixa etária posterior.

⁴¹ Na escola, no *collège* e depois no *lycée*, o grupo coral prolonga a educação musical e permite aprofundar determinados objetivos. Aberto a todos os alunos, sem exigência de pré-requisitos, o grupo coral reúne todos os níveis escolares, contribui para a integração dos alunos e, talvez, possa constituir um elemento estruturante da dimensão artística do projeto da escola ou do estabelecimento de ensino.

⁴² Embora presente e obrigatória no percurso escolar, a educação musical suscita debates. Alguns indivíduos, como é o caso do professor Olivier Geoffroy, consideram que o ensino da música se tornou frívolo perdendo o seu rigor; outros, nomeadamente Larabe Swick, acreditam, pelo contrário, que há uma falta de naturalidade, fluidez e integração de aspetos, como os novos tipos de música ou o canto (tradução da autora).

4.3. Inglaterra

Na Inglaterra, bem como nos restantes países que formam o Reino Unido, as escolas públicas são regidas pelo documento *The National Curriculum (Currículo Nacional)*. Embora cada escola publique anualmente o seu currículo escolar, o qual compreende programas de estudo, conteúdos disciplinares, metas de aprendizagem, entre outros, o currículo nacional, que constitui uma parte do currículo escolar, vem garantir que todo o país se orienta pelos mesmos padrões de educativos.

Conforme se pode observar na *Tabela 37* o ensino encontra-se dividido em quatro níveis, em que os dois primeiros compõem ensino primário: o *Key Stage 1* (crianças dos 5 aos 7 anos) e o *Key Stage 2* (dos sete aos onze anos); e os dois últimos constituem o ensino secundário: o *Key Stage 3* (crianças dos onze aos catorze anos) e o *Key Stage 4* (dos catorze aos dezasseis anos).

The National Curriculum			
Primary School (Escola Primária)	Key Stage 1	Dos 5 aos 7 anos de idade	1º e 2º anos
	Key Stage 2	Dos 7 aos 11 anos de idade	3º, 4º, 5º e 6º anos
Secondary School (Escola Secundária)	Key Stage 3	Dos 11 aos 14 anos de idade	7º, 8º e 9º anos
	Key Stage 4	Dos 14 aos 16 anos de idade	10º e 11º anos

Tabela 37 - Sistema de ensino em Inglaterra.

Logo na Escola Primária (*Key Stage 1 e Key Stage 2*), as temáticas curriculares incluem a Música destacada das restantes expressões artísticas. Com base no tripé “executar - compor - avaliar”, pretende-se um ensino assente na audição, compreensão e aplicação de conhecimentos. Embora seja um programa ambicioso, a valorização da Música enquanto área independente e com objetivos próprios, permite um trabalho mais cuidadoso ao nível dos conteúdos previstos.

During Key Stage 1 pupils listen carefully and respond physically to a wide range of music. They play musical instruments and sing a variety of songs from memory, adding accompaniments and creating short compositions, with increasing confidence, imagination and control. They explore and enjoy how sounds and silence can create different moods and effects. ...

During Key Stage 2 pupils sing songs and play instruments with increasing confidence, skill, expression and awareness of their own contribution to a group or class performance. They improvise, and develop their own musical compositions, in response to a variety of different stimuli with increasing personal involvement, independence and creativity. They explore their thoughts and feelings through responding physically, intellectually and emotionally to a variety of music from different times and cultures.⁴³ (Department for Education and Employment, 1999, pp. 124-126)

Com o apoio governamental, é gerado em 2004 o *Music Manifesto*, campanha cujo objetivo primordial é melhorar a educação musical dos jovens ingleses, com base numa estratégia articulada, proporcionando oportunidades musicais para as pessoas mais jovens, segundo o lema *música para todos*. É sob a égide deste *Music Manifesto* que, em novembro de 2007, é lançado o *'Sing Up' National Programme for Primary schools in England*.⁴⁴ 'Sing Up' is a four-year programme whose overall aim is to raise the status of singing and increase opportunities for children throughout the country to enjoy singing as part of their everyday lives, in and out of school⁴⁵ (Welch, et al., 2009). Posteriormente, em janeiro de 2011, o documento *The National Curriculum* foi revisto e melhorado. A par disso, com uma visão mais abrangente e esclarecida das vantagens do ensino de música a partir da idade infantil, o Secretário de Estado da Educação, Michael Gove, sublinhou a importância que a música nas escolas detém, no âmbito da política educacional do governo inglês. Expressando a convicção de que todas as crianças devem ter acesso à cultura e à educação, bem como a oportunidade de aprender a

⁴³ Durante o *Key Stage 1*, (dos 5 aos 7 anos), os alunos escutam de forma atenta e respondem fisicamente a uma grande variedade de géneros musicais. Com base na sua capacidade de memorização, tocam instrumentos musicais e cantam melodias diversas, acrescentando acompanhamentos e criando pequenas composições, com confiança, imaginação e controlo crescentes. Exploram e desfrutam o modo como sons e silêncios conseguem criar diferentes efeitos e estados de espírito distintos.

Durante o *Key Stage 2*, (dos 7 aos 11 anos), os alunos cantam e tocam instrumentos com crescente confiança, habilidade, expressão e consciência da sua contribuição individual para o trabalho do grupo. Improvisam e desenvolvem as suas próprias composições musicais, em resposta a uma variedade de diferentes estímulos, cada vez com maior envolvimento pessoal, independência e criatividade. Exploram os seus pensamentos e sentimentos através de respostas de carácter físico, intelectual e emocional, de acordo com uma variedade de músicas de diferentes épocas e culturas (tradução da autora).

⁴⁴ 'Sing Up' Programa Nacional para as escolas primárias na Inglaterra (tradução da autora).

⁴⁵ 'Sing Up' é um programa de quatro anos, cujo objetivo primordial é o de elevar o estatuto do Canto e de aumentar as oportunidades para que as crianças, em todo o país, cantem e gostem de cantar no seu quotidiano, dentro ou fora da escola (tradução da autora).

cantar e a tocar um instrumento musical, Michael Gove solicitou a Darren Henley a realização de uma revisão, de carácter independente, sobre a Educação Musical na Inglaterra.

Com o apoio do *Department for Education*⁴⁶ e do *Department for Culture, Media and Sport*⁴⁷, foi publicado em fevereiro de 2011 o documento intitulado *Music Education in England. A Review by Darren Henley for the Department for Education and the Department for Culture, Media and Sport*⁴⁸. O autor, assumindo uma visão pragmática da situação, como ele próprio afirma, faz seis recomendações, que acredita serem absolutamente necessárias, com a convicção de que a plena implementação das mesmas não irá exceder os gastos orçamentais previstos (ver *Tabela 38*).

Educação Musical em Inglaterra: recomendações de Darren Henley
1. Esboçar uma visão do que cada criança deve esperar receber na sua Educação Musical, dentro e fora da sala de aula ⁴⁹
2. Desenvolver o conceito de um Plano Nacional para a Educação Musical, que seja coerente, que detenha uma ampla base de oportunidades de entrada para todas as crianças e constitua uma via de progressão através de um sistema de ensino de excelência ao mais alto nível ⁵⁰
3. Discutir a importância do trabalho realizado pelas organizações financiadas pela Arts Council England, incluindo a Youth Music ⁵¹
4. Considerar formas de melhorar a formação dos profissionais de Educação Musical, como meio de combater a insegurança no ensino de conteúdos musicais ⁵²
5. Contribuir para uma maior envolvimento de pais e encarregados de educação com a Educação Musical na sua área local ⁵³
6. Com base nos resultados desta revisão, refletir acerca dos passos subsequentes para desenvolvimento e melhoria da Educação Cultural no seu todo ⁵⁴

Tabela 38 - Educação Musical em Inglaterra: recomendações de Darren Henley – Adaptado de Department for Education & Department for Culture, Media and Sport (2011a, p. 6).

⁴⁶ Departamento de Educação

⁴⁷ Departamento de Cultura, Media e Desporto

⁴⁸ *Educação Musical em Inglaterra. Uma revisão de Darren Henley para o Departamento de Educação e o Departamento de Cultura, Media e Desporto* (traduções da autora).

⁴⁹ "Outline a vision for what every child should expect to receive from their Music Education inside and outside the classroom".

⁵⁰ "Develop the concept of a coherent National Plan for Music Education, which encompasses broad-based entry level opportunities for all children and a route of progression through a system which supports excellence at the highest level".

⁵¹ "Discuss the importance of work by organizations funded by Arts Council England, including Youth Music".

⁵² "Consider ways of helping the Music Education workforce to become more effective".

⁵³ "Help parents and carers more easily to engage with Music Education in their local area".

⁵⁴ "Examine the next steps for further development, particularly with regard to improving Cultural Education in general, based on the outcomes of this Review".

Dada a sua relevância para a evolução da Educação Musical na Inglaterra, seria interessante uma análise aprofundada deste documento, mas não é este o objetivo primordial da presente investigação. Não devem, porém, deixar de ser referidas duas advertências inerentes à primeira e à quarta recomendações sugeridas por Darren Henley, uma vez que se referem a uma problemática bem patente na realidade portuguesa: por um lado, a incapacidade de proporcionar às crianças a prática de cantar em conjunto (coral infantil) ou de aprender a tocar um instrumento; por outro, o défice existente na formação de professores generalistas, os quais manifestam total insegurança na leção de conteúdos musicais.

Segundo Henley, dentro e fora da sala de aula, as crianças devem ter a oportunidade de participar em conjuntos vocais e instrumentais. O melhor modelo para a Educação Musical inclui uma combinação do ensino na sala de aula, (aula de música instrumental e vocal) e visita de músicos profissionais. Coros, orquestras, bandas, grupos e outros conjuntos oferecem às crianças a oportunidade de apreender a música de uma forma pessoal e de desenvolver a sua capacidade de execução; contribuem ainda para estimular as crianças mais jovens, as quais se identificam com os seus novos modelos, os seus colegas mais velhos (Department for Education & Department for Culture, Media and Sport, 2011a, p. 13).

Relativamente aos docentes, o ensino de música realizado numa sala de aula, no ensino primário, é efetuado por professores generalistas, não-especialistas. Tal como em Portugal, na maioria dos cursos de formação inicial de professores generalistas, a carga horária dedicada à música é insuficiente para formar profissionais confiantes nas suas capacidades para lecionar a disciplina na sala de aula. Este facto é descrito pelos próprios professores que revelam sentir muitas vezes falta de confiança para ensinar aspetos práticos de música na sala de aula. É certamente uma situação a ser revista e melhorada ao nível do estágio e da formação inicial, nomeadamente com a cooperação de formadores na área da Educação Musical. Sugere-se ainda no documento que todas as escolas primárias tenham a colaboração de um professor especializado do ensino da música (p. 25).

Com toda a convicção, Darren Henley expressa o quanto a Inglaterra tem conseguido ao nível da Educação Musical, considerando mesmo que o percurso realizado até ao momento constitui motivo de orgulho. No momento da publicação deste documento, o autor incentiva os Ministros do governo inglês a investir na qualidade da Educação Musical, para que esta não se

fique apenas pela legislação mas seja uma realidade, uma linguagem artística única, passível de ser vivida por cada criança apesar de todas as suas especificidades (p. 8).

No seguimento desta revisão, e num curto espaço de tempo, foi publicado o documento *The Importance of Music - National Plan for Music Education (A Importância da Música - Plano Nacional para a Educação Musical)*, a 25 de novembro de 2011, da responsabilidade do Departamento de Educação e do Departamento de Cultura, Media e Desporto. No prefácio, assinado por Michael Gove (Secretário Geral da Educação) e Ed Vaizey (ministro da Cultura, Comunicações e Indústrias Criativas), pode ler-se:

England is a world leader in music education, but Darren Henley's excellent review published in February showed there is more that we can do. ...

So, for the first time, the Government is publishing a National Plan for Music Education. The very existence of this plan underlines the unswerving commitment by both the Department for Education and the Department for Culture, Media and Sport to recognise the importance of music in the lives of young people and to ensure that we consistently give young people a music education that is of the highest quality.⁵⁵ (Department for Education & Department for Culture, Media and Sport, 2011b, p. 3)

Ao longo do documento, são apresentadas novas linhas de orientação, nomeadamente no que se refere à possibilidade de aprender a cantar e a tocar um instrumento musical. Relembrando a revisão anteriormente citada, na justificação para a implementação deste novo programa surge o eco de uma das recomendações.

Our vision is to enable children from all backgrounds and every part of England to have the opportunity to learn a musical instrument; to make music with others; to learn to sing; and to have the opportunity to progress to the next level of excellence. Music teaching starts in the early years, and we want the vision to extend across all five to eighteen year-olds, both in and out of school, in both formal and informal settings.⁵⁶ [negrito da autora] (Department for Education & Department for Culture, Media and Sport, 2011b, p. 9)

⁵⁵ A Inglaterra é líder mundial em educação musical, mas a excelente revisão encabeçada por Darren Henley, publicada em fevereiro, mostrou o quanto ainda está por fazer. (...) Pela primeira vez, o Governo publica um *Plano Nacional de Educação Musical*, cuja existência se assume como prova evidente do firme compromisso de reconhecer a importância da música na vida dos jovens, garantindo-lhes uma educação musical da mais alta qualidade (tradução da autora).

⁵⁶ A nossa visão é permitir que todas as crianças, independentemente da sua proveniência, tenham a oportunidade de aprender um instrumento musical, de fazer música com os outros e de aprender a cantar, sendo-lhe proporcionada a possibilidade de progredir para o nível seguinte de

Há que salientar o empenho e a celeridade de todos os intervenientes nesta grande reforma do ensino de Educação Musical em Inglaterra. No espaço de um ano foi revisto o *The National Curriculum*, feita a revisão de todos os mecanismos inerentes ao funcionamento da área da Educação Musical e publicado o documento *The Importance of Music - A National Plan for Music Education*, que legitima o enorme salto qualitativo que a Inglaterra poderá dar ao nível da formação e performance musical de crianças e jovens.

Por último, destaca-se que neste documento é referenciado e elogiado o projeto 'Sing Up', o qual, finalizados os quatro anos de implementação, encomendou ao *Centre for Use of Research & Evidence in Education (CUREE)*, (entidade internacionalmente reconhecida como centro de excelência em todos os setores da educação), a realização de uma avaliação externa de todo o programa. Em termos globais, o *CUREE* concluiu que se trata de um programa que alcançou um vasto número de alunos e de profissionais, garantindo o desenvolvimento educacional e profissional dos mesmos, contribuindo para aumentar aptidões e conhecimentos e fomentando sempre um ambiente de entusiasmo. Em 2012, 'Sing Up' tornou-se numa organização sem fins lucrativos, a beneficiar de grande investimento por parte do governo, a qual continua a proporcionar meios para o incentivo do canto nas escolas, o acesso a um banco de exclusivo de canções, formação e apoio personalizado aos seus membros.

4.4. Brasil

O ensino, no Brasil, encontra-se dividido em quatro grandes grupos: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio incluídos na educação básica, e o ensino superior (ver *Tabela 39*), os quais, em termos de faixa etária, são equivalentes às divisões do sistema de ensino português (educação pré-escolar, Ensino Básico, ensino secundário e ensino superior).

excelência. O ensino de música começa nos primeiros anos e pretende-se que venha a ser ampliado dos cinco aos dezoito anos de idade, tanto dentro como fora da escola, tanto em contextos formais como informais (tradução da autora).

Sistema de ensino no Brasil		
Educação básica	Educação infantil	Creches (0 aos 3 anos) Pré-escolas (4 aos 6 anos)
	Ensino fundamental	Ensino fundamental I: 1º ao 5º ano (6 aos 10 anos) – professor generalista
		Ensino fundamental II: 6º ao 9º ano (11 aos 14 anos) - vários professores
	Ensino médio	
Educação superior	Graduação: Bacharelato e licenciatura	
	Graduação: Tecnólogo	
	Pós-graduação	

Tabela 39 - Sistema de ensino no Brasil.

Em 2005 o Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, definiu normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com o objetivo de assegurar a todas as crianças mais tempo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, conseqüentemente, uma aprendizagem com mais qualidade. No ano seguinte, em 2006, foi decretada a obrigatoriedade deste ensino a partir dos seis anos de idade. Presentemente, ensino fundamental está estruturado em dois blocos: os anos iniciais, correspondentes à faixa etária dos seis aos dez anos de idade (com a duração de cinco anos) e os anos finais, cuja faixa etária se detém entre os onze e os catorze anos (com a duração de quatro anos).

Segundo o artigo 211º da Constituição da República Federativa do Brasil - 1988, “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, ressaltando antecipadamente, no artigo 210º que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Desta forma, a *Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, publicada a 20 de dezembro de 1996, é bastante flexível, não havendo um currículo nacional comum a todos os Estados do Brasil. É exemplo disso o que está prescrito no artigo 23º:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDBEN)

Analogamente, e apesar dos *Parâmetros Curriculares Nacionais/97*, para o ensino fundamental, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, proporem quatro modalidades artísticas para a área de Arte (artes visuais, música, teatro e dança), cabe às escolas decidir os conteúdos e as linguagens artísticas a ser abordadas, a metodologia a utilizar e o espaço/tempo de que irão necessitar. Dada a autonomia conferida pela legislação educacional aos diferentes sistemas estaduais e municipais, a oferta do ensino fundamental é diversa e a sua organização passível de ser alterada e revista de acordo com as necessidades das próprias instituições e municípios. Perante esta diversidade surge, em 2007, um novo documento: *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, com o intuito de apresentar orientações pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem da criança. Continua, no entanto, a manter-se a salvaguarda da autonomia dos sistemas de ensino.

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. (Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007, p. 7)

Face a toda esta problemática começam a surgir vozes que incitam à revisão de currículos, conteúdos e práticas pedagógicas para todo o ensino fundamental. O receio de desnivelamento do nível de ensino de Estado para Estado, ou mesmo entre escolas do mesmo Estado, começa a preocupar os profissionais de educação que, embora reconheçam a dificuldade de elaboração de um plano nacional único, esperam pelo menos a publicação de um diploma que permita uma maior equidade ao nível da educação básica.

Temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Tendo em vista essa realidade, Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) já estão trabalhando para atender a essa nova exigência da educação básica. (Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007, p. 9)

Segundo Cury (1996) uma discussão sobre “parâmetros curriculares nacionais” para o ensino fundamental será algo de muito complexo, que necessitará de um levantamento cuidado da realidade multifacetada da escola pública brasileira, e deverá ter em conta toda a tradição de autonomia federativa do país, bem como as novas realidades surgidas nas últimas décadas. (p. 15). Perante a diversidade de contextos educativos, para que ocorram efetivas mudanças na área da educação, será mais eficaz empreender transformações exequíveis numa determinada realidade concreta, do que legislar a nível nacional, medidas de âmbito demasiado abrangente, podem manifestar-se desajustadas às práticas municipais ou estaduais.

Como poderá depreender-se, o ensino de música no ensino fundamental sempre se manteve inserido nesta complexa rede de funcionamento do sistema educativo brasileiro. A música nunca conseguiu ocupar um lugar de destaque nem ao nível da realização de atividades pedagógicas, nem ao nível da qualidade da vivência musical dos alunos. De forma ambígua, surgia camuflada no ponto dois do artigo 26º da *LDBEN/96*, o qual determinava que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Apesar da *LDBEN/96* considerar a *Arte* como matéria obrigatória, será a escola a decidir quais os conteúdos artísticos a lecionar, o que só por si não assegura lugar à educação musical. Um outro entrave à opção pela área da música poderá passar pela opção do próprio professor que, sentindo alguma insegurança neste domínio, poderá escolher um domínio artístico diferente para trabalhar com os seus alunos.

Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais. ...

Os professores generalistas não são matemáticos mas incluem matemática em sua prática cotidiana; não são cientistas mas abordam as ciências em suas atividades de ensino; não são poetas nem escritores mas são responsáveis por questões da língua portuguesa; mas normalmente não se

sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal. (Figueiredo S. L., 2004, p. 56)

O mesmo autor revela que os professores especialistas em música são considerados como os profissionais com formação apropriada para o ensino da música nas escolas de educação básica, contudo quase nunca são chamados a colaborar nos primeiros anos de escolaridade. “O resultado dessa falta de professores especialistas para essa faixa etária, associado ao despreparo dos professores generalistas para compreenderem e incluírem música em sua prática escolar, tem contribuído para uma ausência significativa da educação musical nos primeiros anos escolares” (p. 56)

Com vista a contribuir para a clarificação do papel da música no seio do sistema educativo, foi constituído em 2006 um grupo de trabalho onde estava prevista a colaboração de músicos e de educadores musicais. O grande objetivo dos debates era claro: tornar acessível, em termos de compreensão e de execução, a legislação relativa à educação musical nas escolas. O resultado inequívoco destes anos de reflexão culminou com a publicação de uma nova legislação, no Diário Oficial da União de 18 de agosto de 2008, *Lei 11.769/2008*, que inclui música como conteúdo obrigatório na escola brasileira, embora ainda integrada no ensino da arte. Desta forma, ao artigo 26º da *LDBEN* foi acrescentado o ponto número seis: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o ponto 2º deste artigo”.

Foi ainda proposta a inclusão de um parágrafo único que estipulava que o ensino da música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área. Este ponto foi alvo de veto presidencial, com a justificação de que a expressão “formação específica na área” deverá ser utilizada com parcimónia, uma vez que é demasiado restritiva, havendo profissionais destacados na área, sem qualquer habilitação académica oficial, mas cuja habilitação para lecionar é reconhecida nacionalmente. Outra razão prende-se com o facto de que “esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc” (Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008).

O veto do parágrafo único contrariou um dos princípios defendidos pelo grupo de trabalho, o qual pretendia que o ensino de música fosse lecionado por professores licenciados na área. Desta forma, e tendo como argumento a perspectiva social da música, em que muitas das vezes se encontram pessoas competentes na área sem no entanto possuírem habilitação reconhecida, as escolas do Ensino Básico permanecem cativas de uma lei que prevê a obrigatoriedade da educação musical, mas se mantém indiferente ao nível de competência dos profissionais que a irão lecionar. Estas inquietações não passaram ao largo dos professores e educadores musicais. A este respeito, Sobreira (2012) salienta que “fica clara a existência de uma disputa a respeito do tipo de profissional que deve ser qualificado para trabalhar com o ensino de Música nas escolas regulares” (p. 88). Maura Penna vai mais longe criticando de forma severa a visão tradicionalista do ensino da música.

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental ... Presente em muitas escolas especializadas ... este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. (Penna, 2007, p. 51)

A obrigatoriedade da música na educação básica, em vigor logo após a publicação da Lei, foi um ponto de viragem no percurso legislativo brasileiro. Nos últimos anos, no Brasil, muitas têm sido as discussões em torno da temática da educação musical em meio escolar; contudo sobrevém a inquietação de Penna (2001) ao afirmar que “a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica” (p. 1). A atuação dos docentes permanece um constante desafio, sendo inúmeros os obstáculos a ultrapassar para cumprir a sua função de educadores, proporcionando às crianças uma ampla formação, de acordo com as suas necessidades, características e cultura.

Se por um lado é preciso reconhecer que temos [no Brasil] um cenário representativo de conquistas, debates e reflexões no âmbito das práticas de educação musical na escola, por outro é preciso evidenciar, também, que ainda precisamos de ações que possam alicerçar a atuação do professor de música nessa realidade. (Queiroz & Marinho, 2009, p. 62)

À semelhança de Portugal, verifica-se a dualidade professor generalista/professor especializado, a qual poderia ter sido extinta se o parágrafo único proposto para a nova Lei de 2008 não tivesse sido vetado; a música como disciplina obrigatória, ministrada por um professor devidamente habilitado, seria sem dúvida uma mais-valia no percurso escolar dos alunos e no progressivo aumento de qualidade da educação musical brasileira. Ficam no ar as questões levantadas por Fernandes (2004): “nos estados e nas capitais brasileiras em que as artes são tratadas separadamente, elas são ensinadas por professores específicos e com tempos de aula distintos? Ou só existe o professor de artes integradas, o chamado professor polivalente?” (p. 85).

O ensino de canto, enquanto parte integrante do ensino de música, também passou por este percurso controverso. Recuando no tempo, no ano de 1927 Heitor Villa-Lobos apresenta o seu plano de educação musical à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e inicia o seu trabalho de promoção do *Canto Orfeônico* (Canto Orfeónico). Assumindo que a população brasileira se mantinha alheia da música e das iniciativas culturais, Villa-Lobos espera, com o seu plano educativo, instruir musicalmente o povo brasileiro, mantendo como motivação o triplice objetivo a alcançar: desenvolver a disciplina, o civismo e a educação artística. Para o maestro, com a introdução do *Canto Orfeônico* nas escolas não só se trabalhava a música, mas também a vertente nacionalista do povo e a sua formação cívica. Arreigado a estas convicções, manteve as suas concentrações orfeónica um pouco por todo o país, sendo pertinente elucidar que nelas o maestro dirigia grupos corais de alunos das escolas.

Em 1931 organiza a *Exortação Cívica*, uma concentração de mais de dez mil vozes e, um ano mais tarde, vê o presidente Getúlio Vargas tornar obrigatório o ensino de canto nas escolas, criando conseqüentemente o curso de pedagogia de música e canto. Embora o *Decreto nº 19.890/1931*, que ficou conhecido por Reforma Francisco Campos, já previsse o *Canto Orfeônico* no ensino secundário, somente em 1934, através da publicação do *Decreto nº 24.794/1934*, de 14 julho, o mesmo foi instituído em todos os níveis de ensino. No artigo 11º pode ler-se: “O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude” (Decreto nº 24.794/1934). Esta reforma contribui para o alargamento da prática do *Canto Orfeônico*, uma vez que se tornou obrigatório na escola, o que também

sucedeu na mesma altura, em Portugal, com a prática do Canto Coral nas escolas de ensino habitualmente chamado de “regular”. Para Villa-Lobos

o canto orfeônico era o meio eficaz de educação das massas, pois integrava a sociedade num sentimento coletivo e disciplinado de amor à pátria. ...

Ele pode ser a solução lógica para o problema da educação musical nas escolas, não somente na formação da consciência musical, mas, também. (Vicente, 2009, p. 57)

Conforme referido atrás, *Lei nº 11.769/2008* veio definir o caráter de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas; é natural que tenha sido estabelecido um paralelo com a ação de Villa-Lobos no século passado, uma vez que também procurou a democratização do ensino da música e também levou a que a música, no seu caso o Canto Orfeônico, fosse designado como obrigatório nas escolas. Com o fim do Estado Novo, o modelo de Villa-Lobos foi-se tornando cada vez mais débil, levando o músico a sair do país e contribuindo, certamente, para que na *Lei nº 4.024/1961* o ensino da música não venha sequer a ser referenciado. Joel Barbosa, pedagogo sobejamente conhecido devido ao seu contributo para a implementação do ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas brasileiras de Ensino Básico, afirma que, na sua opinião,

apesar dos esforços de vários educadores, incluindo o de Villa-Lobos através da música vocal, a educação musical não tem recebido o seu devido valor na educação geral dos alunos brasileiros até o dia de hoje. Se esta negligência está presente em relação à educação musical através da música vocal, quanto maior será a dificuldade em relação à Educação Musical através da música instrumental. (Barbosa, 1996, p. 39)

Na atualidade, o ensino de canto nas escolas situa-se dentro desta conceção de prática vocal em conjunto. No entanto, na grande maioria dos casos, as aulas de música são da responsabilidade do professor generalista que, para além de ter de dominar um lote variadíssimo de conteúdos, tem muitas vezes à sua frente turmas com um número elevado de alunos, deixando para segundo plano as atividades musicais. Se há escolas em que se canta habitualmente, outras há em que o hábito de cantar encontra grandes dificuldades de implementação, não só pela carência de conhecimentos relativamente à prática vocal, mas também pela falta de motivação para o trabalho na área da voz. A resignação demonstrada por

alguns professores relativamente a estas e outras lacunas, leva Kleber (2006) a manifestar uma posição crítica.

Enquanto educadores que somos, temos responsabilidades e compromissos sociais, fazemos parte de um sistema que devemos conhecer para podermos desafiar, contestar e contribuir, enquanto massa crítica, para propor e tentar em transformações de diferentes ordens, almejando o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos. (Kleber, 2006, p. 92)

A prática musical na escola básica primária, orientada por um professor especialista, devidamente preparado para o trabalho com crianças, traria benefícios efetivos ao ensino da música, não só no Brasil como em todos os sistemas de ensino. A ideia do professor generalista, capaz de tudo lecionar, de tudo ensinar está já ultrapassada e são muitos os que manifestam falta de preparação, na formação inicial, para trabalhar conteúdos demasiado específicos. Mantém-se a estranheza pela decisão presidencial de vetar o parágrafo único da *LDBEN*, uma vez que a sua manutenção teria, de uma vez por todas, terminado com um dos problemas mais graves do ensino da música nos primeiros anos de escolaridade. Pelo contrário, esta decisão criou problemas laborais e de contratação docente e tem originado muitos problemas nos últimos anos, contra os quais a Associação Brasileira de Educação Musical tem lutado, sempre com o objectivo de defender a qualificação e especialização dos profissionais.

4.5. O ensino de canto no 1º CEB: diferenças e semelhanças entre países

Numa tentativa de sintetizar estas realidades musicais estudadas, apraz dizer-se que em Espanha e França o ensino da música no ensino genérico está, na sua maioria, nas mãos de professores especializados. Embora nos restantes países seja abordada essa possibilidade, estando mesmo prevista nalguns casos a colaboração entre docentes generalistas e especializados, ao professor generalista é dada a responsabilidade de trabalhar uma área específica para a qual não recebeu suficiente formação.

Em França, a educação musical é obrigatória até aproximadamente aos 15 anos de idade e após a entrada para o Lycée passa a opcional. Esta evolução conseguida mediante a dedicação dos docentes veio permitir que todos os alunos possam aprender a ouvir, adquirindo referências culturais e, extremamente importante, iniciar a sua prática instrumental. Contrariamente, no Brasil, apesar do esforço dos professores, a educação musical nunca recebeu o seu devido valor, nem ao nível da música vocal, nem em relação à Educação Musical ou à música instrumental. Por sua vez, em Portugal, o carácter “integracionista” das expressões artísticas leva a que a expressão e educação musical no 1º CEB EG seja frequentemente integrada com as outras áreas artísticas, recebendo o ónus de subsidiária de outras aprendizagens não musicais. Em Inglaterra a situação é diferente. Logo nos primeiros anos de escola, a música surge separada das restantes expressões artísticas. Detentora de uma visão abrangente, neste país, a esfera governativa assumiu a importância de todas as crianças terem a oportunidade de aprender a tocar, a cantar e a fazer música em conjunto, na convicção de que o ensino de música deve começar nos primeiros anos.

No que se refere ao ensino de canto e à prática vocal, em Espanha, no segundo ciclo de estudos da educação primária, aproximadamente na faixa etária dos oito aos dez anos, pode ler-se nos conteúdos dos programas: *hábitos de cuidado da voz*; apesar de integrarem apenas um ciclo de estudos de dois anos, o que é manifestamente insuficiente, denota-se alguma preocupação legislativa com a educação vocal infantil. Relativamente ao ensino especializado, as referências ao ensino de canto são mais tardias, já numa fase avançada do desenvolvimento. No Brasil, o ensino de canto nas escolas de ensino fundamental é efetuado através de uma prática vocal conjunta, mas na maioria das situações, é o professor generalista que tem a seu cargo as atividades musicais, o que significa, em muitos casos, a sua não realização. Também em Portugal, no Ensino Genérico, a prática vocal está sob a orientação dos professores generalistas. Por sua vez, os professores especializados em música, quer no EG, quer no EE, trabalham efetivamente conteúdos musicais, mas as questões referentes à educação vocal são muitas vezes preteridas, ficando os alunos apenas pela interpretação de melodias e/ou canções.

A situação francesa difere um pouco. Na sua globalidade, todos os programas contemplam e incentivam a prática do canto coral voluntária, pelo que é comum cantar-se nas escolas. Não obstante, o ensino de canto não está previsto como prática vocal individualizada,

pelo que os alunos apenas obtêm formação vocal em conjunto, no grupo coral que integram. Em Inglaterra o projeto 'Sing Up' surgiu também como forma de incentivo à prática vocal. Transformado agora em organização sem fins lucrativos com apoio governamental, o projeto 'Sing Up' assume um papel relevante na promoção da educação vocal e proporciona meios para estimular e desenvolver o canto nas escolas.

II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: OPÇÃO METODOLÓGICA

1. Paradigma de investigação

O conceito de paradigma de investigação é inúmeras vezes utilizado para definir o conjunto de axiomas, regras e teorias partilhados por uma comunidade científica, satisfazendo a unificação e legitimação do trabalho dos investigadores.

Unificar e legitimar a investigação tanto nos aspectos conceptuais como nos aspectos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e atitudes face à delimitação de problemas, ao processo de recolha de dados e à sua interpretação. (Coutinho, 2011, p. 10)

Ao seleccionar o paradigma mais adequado à presente investigação, privilegiou-se o paradigma qualitativo ou interpretativo, recentemente designado também como construtivista. Esta abordagem identifica-se com a perspectiva fenomenológica, de Edmund Husserl, em que se procura compreender o significado dos acontecimentos, tal como se manifestam no tempo ou no espaço, sem o recurso a ideias pré-concebidas. Contrariamente ao paradigma positivista, o paradigma qualitativo ou interpretativo assenta em conceitos de compreensão, significado e ação, excluindo os conceitos realistas de explicação, previsão e controlo.

A abordagem fenomenológica pretende penetrar na individualidade do sujeito, procurando compreender o comportamento do indivíduo e a sua noção e interpretação das diversas situações em contexto social. Assim, e uma vez que o significado do comportamento humano não é mensurável, afasta-se a aplicação da perspectiva positivista, a qual é substituída pela abordagem qualitativa. Segundo Afonso (2005), “a epistemologia do antipositivismo pressupõe que o mundo social é essencialmente relativista e só pode ser compreendido a partir do ponto de vista dos indivíduos que estão directamente envolvidos nas actividades que estão a ser estudadas” (pp. 27-28).

O conjunto de pressupostos no qual se estabelece a opção paradigmática efetuada neste estudo é de natureza epistemológica e assumiu-se como o mais indicado no sentido de dar resposta aos objetivos propostos, designadamente: averiguar de que modo é realizado o ensino de canto; Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as

metodologias utilizadas; fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado; e enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal.

2. Do paradigma à metodologia

Este estudo propõe uma reflexão acerca da forma como se tem vindo a realizar o ensino de canto em Portugal, no 1º Ciclo do Ensino Básico, genérico e vocacional. Ambiciona-se a aquisição de dados relativos à ligação dos pressupostos programáticos com as práticas educativas, no que se refere a: adequação de objetivos, orientações curriculares, filosofias de base, competências, repertório e técnica vocal.

Para se abordar convenientemente a problemática em estudo, apesar de não se conseguirem abranger todos os modelos teóricos, nem todas as questões investigadas ao nível da expressão e educação musical no 1º CEB, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica, numa tentativa de sistematizar e situar o objeto de investigação. Efetuou-se uma resenha da evolução do ensino de música em Portugal, desde a instauração da República até à atualidade, estudaram-se diferentes realidades do ensino da música em escolas do 1º ciclo, quer portuguesas, quer de alguns países estrangeiros, e deteve-se o olhar sobre o ensino de canto em idade infantil, nomeadamente no que se refere ao papel do canto coletivo na escola – coro – como proposta musical ou social.

Muitos foram os conhecimentos adquiridos mediante a revisão de literatura efetuada, a qual permitiu efetuar uma perspetiva analítica do ensino de canto/Canto Coral. Contrariamente, pouco se conseguiu apurar acerca do modo como esse ensino se desenvolve ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ponto fulcral deste estudo; daí que se tornasse necessária a opção por uma metodologia capaz de contribuir para a aquisição de novos saberes, clarificando a temática de investigação, cujos objetivos foram definidos no capítulo anterior. No ensino genérico a disciplina de Canto Coral, lecionada na época do Antigo Regime, já não se encontra prevista nos programas atuais. Prevê-se o trabalho da voz mas este, devido à já referenciada

falta de formação dos professores generalistas, é quase sempre preterido passando diretamente à etapa seguinte: aprender uma canção. No ensino vocacional, embora com outra designação, está previsto o trabalho musical coletivo, nomeadamente com a designação de Coro Infantil; contudo, o trabalho de técnica vocal infantil permanece bastas vezes negligenciado, tal como no ensino genérico.

Todo este processo de pesquisa deve ser valorizado tendo em conta que, mediante a organização e interpretação dos dados coligidos, abrirá caminho à aquisição de novo conhecimento e à compreensão quer de teorias estabelecidas, quer mesmo da política em vigor (Schostak, 2002, p. 28).

O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. ...

Os dados são simultaneamente as provas e as pistas ... ligam-nos ao mundo empírico e ... incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

Após todo um processo de procura, recolha e seleção de informação, tornar-se-á necessária a análise e interpretação dos dados adquiridos, de forma a permitir a sua melhor compreensão. Os dados obtidos serão interrelacionados e trabalhados, tendo como meta inferir conclusões e dar resposta aos objetivos propostos.

O paradigma de investigação fundamenta as diversas opções do investigador, na medida em que encerra todo o conjunto de pressupostos e referenciais filosóficos que orientam essa mesma pesquisa. Alicerçadas as escolhas, com recurso a *técnicas* que contribuam para o desenrolar do processo de pesquisa e para a obtenção efetiva de resultados, é altura de seleccionar o caminho conducente ao novo conhecimento - *método*. Com um sentido muito mais amplo, a *metodologia* não se cinge apenas aos resultados obtidos pelo método e técnicas aplicadas, mas procura compreender também todo o processo efetuado, questionando fundamentos e clarificando limites e potencialidades na produção do conhecimento científico. *Técnicas*, *métodos* e *metodologias* são conceitos utilizados frequentemente de modo indiscriminado, mas que contêm em si diferenças quase impercetíveis. Clara Coutinho sintetiza esta questão da seguinte forma:

- num primeiro nível, muito próximo da prática, temos as TÉCNICAS utilizadas por determinado ramo do saber ou ciência na sua praxis científica;
- um conjunto de técnicas suficientemente gerais para serem comuns a um número significativo de ciências, passam a constituir um MÉTODO;
- num nível mais geral, a METODOLOGIA analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico. (Coutinho, 2011, p. 23)

São muitos os pesquisadores que defendem a predominância da metodologia quantitativa em detrimento da qualitativa, e vice-versa; no entanto, ambas as abordagens apresentam vantagens e desvantagens. Num processo de investigação científica, o pesquisador tem a possibilidade de utilizar as diferentes metodologias no sentido de aumentar a produção de conhecimento. “We do not advocate slavish adherence to a single methodology in research; indeed combining methodologies may be appropriate for the research in hand”⁵⁷ (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 165).

Segundo Coutinho (2011, p. 32), a opção metodológica não deverá ser determinada pela adesão a uma ou outra metodologia, ou paradigma, mas pelo problema a estudar. A análise dos problemas sociais impõe abordagens diferenciadas, que congreguem o que cada um dos paradigmas tem de melhor, empreendendo um trabalho em que coincidam a “precisão” analítica do paradigma quantitativo, com a “autenticidade” das abordagens de cariz qualitativo. No caso concreto deste estudo, foi efetivamente a problemática a investigar que condicionou a metodologia a utilizar, tendo-se optado por uma abordagem predominantemente qualitativa. De facto, o problema em estudo convoca um olhar descritivo e interpretativo e não um olhar quantificador ou de análise de frequência de acontecimentos.

Detendo o olhar na análise qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) sustentam que uma investigação deste teor pode ser definida por cinco as características fundamentais:

⁵⁷ Não defendemos a adesão servil a uma única metodologia de pesquisa; de facto, combinar metodologias pode ser apropriado para a pesquisa que se tem em mãos (tradução da autora).

- O investigador é o instrumento principal, sendo o ambiente natural a fonte direta dos dados;
- A investigação não é quantitativa mas sim descritiva, sendo os dados recolhidos traduzidos em palavras ou imagens e não em números;
- O investigador interessa-se por todo o processo desenvolvido e não apenas pelos resultados obtidos;
- O método de análise de dados será indutivo, partindo da variedade de materiais adquiridos até à construção de uma teoria final;
- A importância da perspectiva dos sujeitos acerca da realidade circundante, e da sua própria individualidade, ganha grande relevância no seio da investigação.

Strauss e Corbin (1998, pp. 10-11) vão ao encontro desta posição, assumindo que a designação "pesquisa qualitativa" pretende referir-se a qualquer tipo de pesquisa que não produz resultados através de procedimentos estatísticos (ou outros meios de quantificação). De acordo com os autores, pode reportar-se a uma pesquisa sobre a vida das pessoas, sobre experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como sobre o funcionamento de organizações ou movimentos sociais, sobre fenómenos culturais ou mesmo relações entre diferentes nações. Sobrevém, assim, a opção pelo uso de entrevistas e pelo recurso à observação como ferramentas adequadas a este estudo.

Numa perspetiva qualitativa a intenção do investigador não é generalizar mas sim de se interrelacionar com o universo de estudo, particularizando, analisando o conhecimento empírico e construindo o saber de modo indutivo. Desta forma, crê-se que a opção por uma metodologia de cariz predominantemente qualitativo, como base deste estudo, será a mais eficaz para alcançar os objectivos propostos.

Após a reflexão minuciosa das problemáticas descritas, tornou-se convincente a opção por uma metodologia qualitativa, em que os dados obtidos serão selecionados, codificados e categorizados, partindo de um modelo de estudo de caso que, segundo Stake (1995, p. 4), tem como intento principal compreender o contexto selecionado, sem procurar abranger outros casos.

3. A opção pelo estudo de caso

O estudo de caso como forma de pesquisa e meio de obtenção de novo conhecimento surge na sociologia e na antropologia. Assumia-se, então, como uma estratégia metodológica de obtenção de dados para estudo de um ou mais casos particulares, ambicionando a compreensão dos fenómenos estudados e procurando ir um pouco além da quantificação. Na área da Educação a sua utilização remonta às décadas de 1960 e 1970. Figurando apenas como estudo descritivo de uma unidade particular, designadamente uma escola, uma turma ou um professor, tinham como finalidade preparar futuros trabalhos de investigação, recuperando informações e aglutinando conhecimentos.

Presentemente, o estudo de caso consiste numa abordagem metodológica de investigação de características eminentemente holísticas, que visa a compreensão de situações e de contextos complexos, únicos ou múltiplos. Contrariamente ao que se passa com outras investigações de cariz mais amplo, que necessitam de um maior número de recursos, através do estudo de caso o sujeito pode contribuir para um conhecimento válido, utilizando pouco mais do que as suas capacidades de pesquisa. “O *estudo de caso* é uma investigação de natureza empírica, para além de apresentar um forte cunho descritivo. ... Mais do que uma metodologia, um estudo de caso é essencialmente um *desenho* de investigação” (Freixo, 2009, p. 109).

Quando se empreende um estudo desta natureza, o *caso* é sempre “algo” de muito preciso e com fronteiras que deverão ser definidas de forma clara: um indivíduo ou um grupo de indivíduos, uma sociedade ou um país, um decreto ou uma ideologia política, um comportamento individual ou de massas. Neste estudo, o caso foi circunscrito a uma área de ensino da música (ensino de canto), num determinado ciclo de estudos (1º CEB) e numa zona geográfica concreta (área de residência dos entrevistados), com o intuito de compreender o fenómeno na sua total abrangência para estes sujeitos.

Coutinho (2011), referenciando Yin, Gomez et al., Punch e Ponte, sintetiza:

o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 1994); que se baseia no *raciocínio indutivo* (Gomez et al., 1996); que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998); que *não é experimental* (Ponte, 1994); que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas* (Yin, 1994). (Coutinho, 2011, p. 294)

O problema mais recorrente nos estudos de caso é que nem sempre os trabalhos apresentados como tal o são efetivamente; os casos nem sempre são bem definidos ou circunscritos e os estudos são mal encaminhados grande parte das vezes. É que embora se tenha feito crer que se trata de uma pesquisa mais acessível, Bogdan e Biklen (1994, p. 89) chegam efetivamente a sugerir que os investigadores iniciantes devem começar por um estudo de caso por ser mais fácil de realizar, tal não passa de um total equívoco que desvirtua a investigação e que tem levado alguns autores a afirmar que se trata de um modelo de investigação desprovido de rigor científico. O estudo de caso é um referencial metodológico holístico, de difícil aplicação, que pretende a compreensão global do fenómeno em estudo.

São longas e intermináveis as páginas escritas acerca dos *prós* e dos *contras* dos estudos de caso. Como na maioria das dualidades de opinião, a verdade nem sempre está apenas de um lado, pelo que será enriquecedor perceber os motivos apontados em ambas perspetivas. Um dos aspetos negativos apontados prende-se com a dificuldade de generalização dos resultados obtidos que gera uma limitada fiabilidade e validade dos dados. Este aspeto pode levar a questionar a legitimidade do conhecimento relativo a um caso particular. Por outro lado, a morosidade inerente a um estudo de caso pode desmotivar o investigador, prolongando em demasia a investigação e podendo anular o grau de pertinência do estudo. Conceitos como controlo e amostragem não são relevantes no estudo de caso: daí que, ao desenvolver esta pesquisa, os intervenientes no estudo não tenham sido escolhidos com os critérios específicos de obtenção de uma amostra, que pudesse vir a constituir uma ferramenta de obtenção de dados, passíveis de ser generalizados. Esta é mais uma das opções que leva os adeptos de investigações de cariz experimental a questionar o modelo.

Outra crítica prende-se com as questões deontológicas e os limites de confidencialidade entre o que é acessível ao investigador e o que pode ser tornado público, daí o cuidado empreendido no contacto com os intervenientes deste estudo, aos quais se garantiu total confidencialidade.

Não menos relevante é a questão da *interferência* do investigador no contexto que estuda e nos resultados finais. Esta *interferência* revela um aspeto da investigação de natureza qualitativa, em que o pesquisador pode ir incorporando no seu estudo conhecimentos que não detinha previamente. Lincoln e Guba designam esta interação como um fenómeno de “mutual

shaping” - *modelação mútua*, apontada por muitos como limitadora da isenção do investigador, o qual deveria assumir uma posição de total neutralidade.

Everything influences everything else in the here and now. Many elements are implicated in any given action, and each element interacts with all of the others that change them all, while simultaneously resulting in something that we label as outcomes or effects. But the interaction has no directionality, no need to produce that particular outcome, it simply happened as a product of the mutual shaping.⁵⁸ (Lincoln & Guba, 1985, p. 151)

Após uma reflexão cuidada acerca de algumas das objeções aos estudos de caso, Walker (1980) sublinha que há uma tendência em fazer julgamentos com base no conhecimento do caso particular, e não por referência aos resultados da investigação. “Perhaps we might even try to improve such research rather than merely condemn it”⁵⁹ (Walker, 1980, p. 167).

Os adeptos do estudo de caso referem inúmeras vantagens à sua utilização: o estímulo a novas descobertas devido à flexibilidade do estudo (“mutual-shaping”); a importância dada à totalidade do fenómeno na pluralidade de dimensões de um problema; a abrangência desta metodologia que lhe permite ser aplicada a uma grande diversidade de questões; a possibilidade do pesquisador se poder aplicar num aspeto ou situação particular, sem descuidar o contexto estudado e o processo empreendido; e a proposição de objetivos como descrever, compreender, analisar e avaliar para conseguir determinar *os porquês* estabelecendo novas metas.

Robert Yin e Robert Stake, investigadores especializados em estudos de caso, embora discordantes em alguns aspetos específicos, são consensuais ao aceitar que, *prós e contras* à parte, “o importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um ‘caso’, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650).

Cada caso é algo de específico e o objetivo principal é sempre abarcá-lo e compreendê-lo. Com o avanço da investigação, o caso em estudo – o ensino de canto no 1º CEB – começou a ganhar novas ramificações e particularidades. Todo o caso único, na perspetiva de Stake (2006,

⁵⁸ Tudo influencia tudo aqui e agora. Muitos elementos estão envolvidos em qualquer ação e interagem individualmente com todos os outros alterando-os. Simultaneamente verifica-se algo que qualificamos como resultados ou efeitos. Mas a interação não tem direcionalidade, nem necessidade de produzir esse resultado particular. Aconteceu simplesmente como um produto da modelação mútua (tradução da autora).

⁵⁹ “Talvez possamos até tentar melhorar esse tipo de ‘pesquisa’ em vez de simplesmente a condenar” (tradução da autora).

p. 3), tem conteúdo interno e externo a si próprio. Bastas vezes, é difícil perceber se se estudam as peculiaridades externas do caso ou se essas singularidades acabam por vir a constituir um novo caso a estudar em pormenor. Embora se tenha assumido *o ensino de canto no 1º CEB nos ramos genérico e vocacional* como o caso único a estudar, cedo se destacou a dualidade patente neste ensino que, só por si, justificaria o estudo de dois casos e não apenas de um. Optou-se pela separação do ensino de canto no 1º CEB no ramo genérico, do ensino de canto no 1º CEB no ramo especializado. Ainda assim, uma outra separação foi empreendida, ao nível do ensino genérico: especificou-se o ensino genérico de canto no 1º CEB com professor especializado de música e sem professor especializado de música, apenas com o professor titular de turma.

Consequentemente optou-se por um estudo de caso múltiplo, o qual pretende ser um contributo para apreender o modo como é realizado o ensino de canto no ensino público, propiciando um espaço de reflexão acerca das diferenças e semelhanças na aplicação dos programas e na efetivação deste ensino. Os três casos serão estudados e analisados enquanto entidades únicas e específicas, levando posteriormente a um trabalho de triangulação de dados de forma a abarcar a totalidade do que se pretende conhecer. Embora o conceito de triangulação tenha sido importado da Matemática, mais concretamente das leis da trigonometria, esta designação começou a ser usada como um método sociológico, para efetuar a análise de dados obtidos a partir de diferentes fontes, recorrendo a estratégias distintas, no intuito de apurar a validade dos resultados.

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. (Coutinho, 2011, p. 208)

Embora usual nos paradigmas de cariz quantitativo para comprovar e generalizar a pesquisa, o conceito de triangulação foi devidamente adotado pelo paradigma qualitativo e utilizado por Norman Denzin (2009), com base no pressuposto que os dados tratados mediante a utilização de métodos diversos terão maior fiabilidade do que aqueles que são testados exclusivamente com o recurso de um único método, pelo que constitui uma estratégia para melhorar a legitimidade e a veracidade dos resultados.

In 1978, Norman Denzin identified four basic types of triangulation: (1) data triangulation: the use of multiple data sources in a single study; (2) investigator triangulation: the use of multiple investigators/researchers to study a particular phenomenon; (3) theory triangulation: the use of multiple perspectives to interpret the results of a study; and (4) methodological triangulation: the use of multiple methods to conduct a study.⁶⁰ (Rugg, 2010, p. 13)

Visando a centralização no todo que se pretende estudar e tendo como meta a compreensão desse fenómeno na globalidade, a opção pelo estudo de caso nesta investigação revelou-se como a mais pertinente, dado o carácter holístico desta abordagem metodológica enquanto estratégia abrangente. A partir deste desenho de investigação abarcar-se-á, de forma ampla, a problemática apresentada, definindo-se, posteriormente, linhas específicas de aspetos a aprofundar, delimitando o campo de trabalho. Assentando num propósito não intervencionista, de carácter empírico, em que o investigador tem um papel relevante em todo o processo de análise de dados, mais do que percentagens ou gráficos, a descrição dos dados assumirá um carácter interpretativo, recorrendo, por vezes, a autores que reforcem a credibilidade do novo conhecimento adquirido (Bresler & Stake, 1992).

3.1. O estudo de caso na perspetiva de Robert Yin e de Robert Stake

Robert Yin e Robert Stake são marcos incontornáveis na investigação com estudos de caso, embora se situem em paradigmas diferentes. Para Alves-Mazotti (2006), em cujo trabalho incidirá esta secção, Robert Yin é considerado como *pós-positivista*, cuja visão do mundo está relacionada com a forma como o sujeito vê a realidade e a interpreta, incapaz de superar as relações de causalidade e de se abster de empreender generalizações. Os *pós-positivistas*, sem caírem no relativismo, acreditam que o conhecimento humano se baseia em hipóteses, as quais podem ser refutadas no decorrer do estudo, e não em pressupostos axiomáticos. Por sua vez,

⁶⁰ Em 1978, Norman Denzin identificou quatro tipos básicos de triangulação: (1) triangulação de dados: o uso de múltiplas fontes de dados num único estudo, (2) triangulação do investigador: o uso de investigadores múltiplos / pesquisadores para estudar um fenómeno particular, (3) triangulação teórica: o uso de múltiplas perspetivas para interpretar os resultados de um estudo, e (4) triangulação metodológica: o uso de vários métodos para realizar um estudo (tradução da autora).

Alves-Mazzotti considera Robert Stake como *construtivista social*, assumindo que o sujeito apreende a realidade socialmente construída. O *construtivismo social* prevê que um fenómeno só possa ser compreendido se for contextualizado e estudado à luz da interação social que acontece entre ele e o meio onde se integra.

Robert Yin (2003) sugere que a preferência pelo estudo de caso deve destacar-se no momento em que não se detém o domínio dos acontecimentos e se pretende estudar um assunto contemporâneo num contexto natural e holístico. Privilegiando as questões do *como* e do *porquê*, Yin diferencia os estudos de caso consoante os seus objetivos intrínsecos: *estudo de caso crítico*, quando o investigador tem como meta testar uma hipótese ou uma teoria; *estudo de caso único*, também designado por *estudo de caso extremo*, quando se verifica uma situação particular, acerca da qual pouco ou nada se sabe, ou *estudo de caso revelador*, sempre que se verifique alguma exceção a comportamentos ou teorias já estudadas.

Paralelamente ao *estudo de caso único*, Yin apresenta uma outra designação: o *estudo de caso múltiplo*, o qual ocorre sempre que há dois ou mais casos únicos como objeto de investigação (designação adotada neste estudo). Yin (2003) manifesta uma certa preferência pelo *estudo de caso múltiplo*, argumentando que o mesmo acrescenta mais dados à investigação, levando a que as evidências consequentes do estudo sejam consideradas como mais convincentes. Reconhecendo a impossibilidade de fazer generalizações a partir de casos únicos, defende que em estudos de casos múltiplos se verifica a possibilidade de descortinar resultados análogos, os quais permitirão generalizar os resultados no seio de casos com desfechos semelhantes ou não. Robert Yin designa esta aplicação de resultados como *replicação*, no sentido de que um determinado estudo poderá ser utilizado na perceção de uma ocorrência semelhante.

Para Yin, o mesmo raciocínio pode ser usado para os estudos de casos múltiplos e, nesse sentido, a lógica que rege o desenho da pesquisa não é a da amostragem, mas a da replicação. Assim, cada caso deve ser selecionado de acordo com uma das seguintes previsões: ou se espera encontrar resultados semelhantes nas diversas unidades investigadas (replicação propriamente dita) ou se espera resultados diferentes em razão de fatores previamente antecipados pelo pesquisador (“replicação teórica”) (...) A partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos. (Alves-Mazzotti, 2006, p. 646)

Para Robert Stake (2009), o que caracteriza o estudo de caso é ser um fenómeno integrado num todo. O estudo de caso é o estudo da singularidade e da complexidade de um caso único, esperando alcançar a percepção do que acontece em determinadas circunstâncias. A perspectiva epistemológica predomina relativamente à questão metodológica, dando grande ênfase ao conhecimento obtido; este deverá adicionar dados expressivos ao saber já existente.

Assim como Yin, também Stake define três modelos de estudos de caso de acordo com a sua conceção, a saber: *estudo de caso intrínseco*, que almeja conhecer uma realidade única e singular, *estudo de caso instrumental*, que, na ausência de referencial teórico sobre determinado fenómeno, se socorre da análise de situações vividas como material para a construção de novo conhecimento, e *estudo de caso coletivo*, o qual não se detém num único caso mas em vários. Destaca-se o seu livro *Multiple Case Study Analysis*, de 2006, onde Robert Stake apresenta exemplos de estudos de caso múltiplos/coletivos. Na perspectiva de Stake, a generalização não é uma característica própria do estudo de caso; o importante é a compreensão do fenómeno em si mesmo, no seu contexto subjacente, associando o que foi observado noutros fenómenos, nos seus contextos naturais (generalização naturalística). A procura de uma visão holística do caso leva a que o investigador descreva minuciosamente os resultados obtidos, proporcionando a que todo o indivíduo leitor possa vir a fazer a sua própria interpretação do fenómeno, através de um processo de inferência.

No entender de Stake, essa preocupação com a generalização compete com a busca da particularidade, e não deveria ser enfatizada em toda pesquisa. (...) No entanto, Stake admite que, mesmo no estudo *intrínseco*, os pesquisadores não evitam a generalização, freqüentemente antecipando acontecimentos esperados em seus casos e em outras situações. (Alves-Mazzotti, 2006, p. 647)

Em jeito de conclusão, a posição de Robert Yin e Robert Stake, dois reconhecidos especialistas em estudos de caso, no que se refere à caracterização dos estudos de caso e à questão da generalização, tem pontos comuns e divergentes.

Ambos estão visivelmente de acordo em dois itens fundamentais à apreensão dos estudos de caso: o primeiro é que o estudo de uma unidade particular nem sempre pode ser designado como um estudo de caso; o segundo é que os estudos de caso recorrem a uma grande diversidade de técnicas de recolha de dados e, contrariamente à ideia muitas vezes difundida,

não são fáceis de empreender, revestindo-se de uma enorme complexidade. As discordâncias entre ambos situam-se ao nível dos pressupostos inerentes aos paradigmas a que cada autor se vincula. Embora discordantes, ambos abraçam critérios específicos quer para a seleção do caso, quer para o decorrer da sua investigação, partindo de uma base teórica fundamentada num trabalho prévio de análise do conhecimento científico anteriormente produzido.

Yin descreve três tipos que podem ser tomados como critérios para avaliar se uma dada investigação pode ou não ser classificada como um estudo de caso ... em qualquer dessas situações, deve focalizar fenómenos sociais complexos, retendo as características holísticas dos eventos da vida real. ... Em Stake, podem ser encontrados dois critérios essenciais para definir um estudo de caso: é uma investigação que focaliza um fenómeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas. (Alves-Mazzotti, 2006, p. 649)

O seu antagonismo sobrevém relativamente à questão da possibilidade de generalização. Yin defende que a replicação é sempre viável, podendo formular hipóteses passíveis de ser certificadas noutros contextos; caso se ateste a replicação, o autor considera que se pode efetuar uma *generalização analítica*, isto é, uma generalização em contextos idênticos. Robert Stake, por sua vez, procura que esta não seja uma questão central ao estudo, dado que pode condicionar o olhar do investigador desviando-o do essencial. Propõe que seja o leitor a identificar para que públicos e em que ambientes poderão os resultados ser generalizados, implementando a noção de *generalização naturalística*.

Neste estudo de caso múltiplo, não se optou pela realização da replicação, daí que, na análise dos dados recolhidos, se tenha previsto uma generalização naturalística, permitindo a todos os indivíduos tecer as suas próprias conjeturas e reconhecer espaços em que os mesmos resultados possam vir a ser alcançados. Na verdade, a autora atreve-se a acrescentar, qualquer leitor poderá realizar inferências a partir do diálogo entre as suas leituras e a sua experiência concreta independentemente da orientação técnica dada à metodologia de investigação de uma pesquisa. Sublinha-se, porém que

o que tanto Yin quanto Stake negam é que, com base nos estudos de caso, seja possível fazer generalizações de tipo estatístico. Mas, nenhum dos dois desconhece a importância de se ir além do caso, tanto que cada um deles propõe uma forma alternativa de generalização, ambas defensáveis, ambas

adequadas aos estudos de caso, ambas permitindo a acumulação do conhecimento. (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650)

Todo o investigador se situa num paradigma de investigação cujos pressupostos irão condicionar quer os critérios de definição do caso, quer o formato de generalização utilizado. Independente a esta vinculação, permanece a designação de estudo de caso que consiste numa investigação acerca de um fenómeno particular inserido num contexto específico. Ambicionando a obtenção de resultados segundo uma perspetiva holística, a pesquisa e recolha de informação utilizou grande pluralidade de fontes, visando ir além dos conhecimentos estabelecidos e buscando compreender as causas dos fenómenos investigados.

4. A viabilidade de realização de um estudo de caso múltiplo

O estudo de caso múltiplo empreende um esforço no sentido de estudar uma problemática que tenha diversos casos, partes ou membros. Cada caso tem uma história a contar, a qual pode ter diversas partes a interpretar. Procura-se uma abrangência global para perceber a forma como “o todo” e “as partes” se influenciam mutuamente. Stake (2006, pp. 4-7), na sua obra já referenciada *Multiple case study analysis*, designa este “todo” como “a quintain”, e defende que a especificidade de um caso assume grande interesse por tudo o que pode revelar e dar a conhecer acerca desse mesmo “todo”. Numa perspetiva idêntica, John Creswell (2007) sustenta que “in a *collective case study* (or multiple case study), the one issue or concern is again selected, but the inquirer selects multiple case studies to illustrate the issue” (p. 74).⁶¹

Começando com uma problemática única que necessita do estudo de alguns casos individuais para que seja apreendida na sua totalidade, o estudo de caso múltiplo não descarta que é essa apreensão a questão fulcral da investigação. Nesta linha, e no decurso deste

⁶¹ Num *estudo de caso coletivo* (ou estudo de caso múltiplo), existe um assunto ou preocupação única, que é novamente selecionada, mas o investigador seleciona múltiplos estudos de caso para ilustrar a questão (tradução da autora).

trabalho, estudar-se-ão três casos: o ensino genérico com o professor generalista (EG Pg); o ensino genérico com professor especializado em música (EG Pe); e o ensino especializado da música (EE Pe), em que “o todo” - “the quintain” - será “o ensino de canto no 1º CEB nos ramos genérico e vocacional”. Sabendo que, segundo Stake, o caso é algo particular e complexo (2009, p. 18), os casos serão estudados como estudos de caso único, na sua singularidade, e, sem qualquer intento comparativo, empreendendo, de seguida, uma análise intercruzada de casos, com vista a detetar afinidades e divergências entre todos. Creswell (2005), referenciando Stake, afirma ser este o típico procedimento em estudos de caso múltiplo (p. 452). O mesmo Stake (2006) argumenta que

one of the most important tasks for the multicase researcher is to show how the ... phenomenon appears in different contexts. The more the study is a qualitative study, the more emphasis will be placed on the experience of people ... with the phenomenon.⁶² (p. 27)

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), um estudo de caso múltiplo “visa descobrir convergências entre vários casos” (p. 170), pelo que, após todo o processo de recolha de dados pertinentes e interpretáveis, o objetivo imediato foi empreender uma triangulação dos mesmos, no intuito de aumentar a validade da investigação. O presente trabalho situa-se na linha dos projetos holísticos de casos múltiplos, uma vez que tem apenas uma unidade de análise em cada caso estudado.

5. Desenho do estudo

5.1. Tipologia de investigação

Segundo Natércio Afonso (2005, p. 42) as modalidades de investigação podem diferenciar-se, relativamente à sua intenção de pesquisa, como: estudos históricos, experimentais e naturalistas.

⁶² Uma das tarefas mais importantes para quem empreende uma pesquisa de caso múltiplo é mostrar como o fenómeno [a estudar] aparece em diferentes contextos. Quanto mais a investigação for um estudo qualitativo, maior ênfase deverá ser colocada na experiência das pessoas em relação ao fenómeno (tradução da autora).

Os estudos históricos, como facilmente se poderá depreender da sua designação, visam uma compreensão ou mesmo reconstituição de fenómenos que já aconteceram no passado. Procuram-se fontes escritas, objetos da altura que se pretende estudar, registos gravados, a partir de cuja análise se procura empreender uma crítica externa (confirmação da autenticidade das fontes) e interna (confirmação da fiabilidade da informação expressa).

Por sua vez, os estudos experimentais pressupõem o controlo do contexto em que o fenómeno ocorre, por parte do investigador; este intervém diretamente na própria investigação, argumentando acerca das relações causais observadas e questionando a validade das mesmas. Utiliza variáveis dependentes e independentes para construir a condição experimental a analisar e variáveis de controlo para certificar o decorrer do processo.

A tipologia de investigação patente neste trabalho é de um estudo naturalista na medida em que não se verifica a intervenção direta do investigador; não há recurso a qualquer género de variáveis nem ocorre manipulação intencional das circunstâncias em que ocorre o fenómeno. O estudo naturalista centra-se na investigação consistente de uma dada situação e caracteriza-se pelo esforço do investigador em perseverar numa atitude de supressão de toda a espécie de juízos de valor, acerca dos dados observáveis. Consequentemente, e na sequência da adoção desta postura, o sujeito é igualmente movido a abster-se de formular pareceres ou sugestões, na convicção de que o estudo ambiciona avanço do conhecimento e não tem como meta a aquisição de dados para a publicação de documentos indicadores de *boas práticas*. Na continuidade desta linha de pensamento, a observação efetuada nesta investigação foi de cariz não participante, procurando distinguir o que são efetivamente resultados obtidos, daquilo que é a interpretação dos dados obtidos, feita pelo autor da pesquisa.

Os estudos naturalistas impelem o investigador a recuperar o olhar de quem observa pela primeira vez um fenómeno surpreendente, abstendo-se de considerar triviais ou evidentes as ocorrências manifestadas num dado contexto.

A perspectiva naturalista limita-se a observar, a registar, a procurar entender aquilo que os seres humanos fazem nas diferentes situações em que se encontram. Os investigadores que a adoptam são sobretudo movidos por uma vontade ilimitada de aprender e não de ensinar. (Rodrigues A. D., 2012, p. 56)

A designação de *naturalista* procede do *paradigma positivista*, de Auguste Comte, negando-se a aceitar outra certeza que não os factos e as suas inter-relações, e da *fenomenologia husserliana*, de Edmund Husserl, a qual apreende os fenómenos puramente revelados na intuição, da forma exata em que são revelados. Desacreditando o *apriorismo*, onde são valorizados conceitos anteriores à experiência, a corrente fenomenológica é, segundo o próprio Husserl, um “positivismo absoluto”, que nada pressupõe, que se posiciona antes de qualquer teoria ou conjectura, para estudar a realidade de modo naturalista.

Segundo Afonso (2005, p. 43) os estudos naturalistas podem dividir-se em três tipos: descritivos, causais/comparativos ou de correlação. É neste enquadramento que se situa a presente investigação a qual, particularizando um pouco mais, assume uma linha descritiva, dentro da diversidade dos estudos naturalistas.

5.2. Processo de seleção de casos

Após uma primeira abordagem à situação do ensino em Portugal, nomeadamente ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, são visíveis diferenças entre as duas realidades: ensino genérico e ensino especializado. Sendo ambos parte de um mesmo ensino público seria desejável, como foi já referido, uma maior/melhor coordenação e articulação entre ambos. Apresentam-se a estudo duas realidades diferentes nas quais reside o problema diagnosticado, o qual constitui o objeto desta investigação. Ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994), pelo que surgem, quase naturalmente, dois casos a estudar: o ensino de canto no 1º CEB – ensino genérico e o ensino de canto no 1º CEB – ensino especializado.

Na ótica de Afonso (2005), “é a partir de teorias que questionamos a realidade, definimos estratégias de investigação e seleccionamos métodos de recolha de dados” (p. 24). Foi precisamente ao realizar a contextualização teórica da problemática que se apresentaram novos dados, os quais vieram a possibilitar um novo desenho de pesquisa. Optou-se pela separação do ensino genérico em dois grupos: ensino com a colaboração de um professor especializado da

área da música e ensino sem a colaboração de um professor especializado da área da música, o que condicionou a seleção de casos, a qual veio a ser reformulada; sobrevêm assim três casos a estudar, como casos únicos, integrados num trabalho mais abrangente de estudo de caso múltiplo.

Com base na convicção de que “os dados *não falam por si* [e] só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar selectivo sobre a realidade da acção humana” (Afonso, 2005, p. 24), empreendeu-se um processo de análise dos mesmos, contribuindo, posteriormente, para a apreensão global do fenómeno a investigar.

5.3. Intervenientes no estudo

Após a seleção do caso a analisar, torna-se relevante a escolha dos intervenientes no estudo uma vez que constitui a grande fonte de dados a recolher. Trata-se de uma amostra por conveniência, na medida em que, para efetuar a pesquisa relativa a uma entidade determinada, não se pretende que haja representatividade da população. Robert Stake (2009) afirma que “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (p. 20).

Alguns autores identificam seis géneros de amostragem intencional⁶³ sendo que, em todas elas, se reconhecem elementos que as distinguem das amostras probabilísticas, características das metodologias quantitativas (Yin, 2003; Coutinho, 2011):

- a seleção de amostragem pode ser ampliada ao longo da investigação, consoante a evolução da pesquisa e na sequência dos dados obtidos; poderá ser considerado um processo *dinâmico* e *sequencial* (tal aconteceu neste estudo, uma vez que se achou pertinente alargar o número de crianças entrevistadas);

⁶³ Amostras extremas; amostras de casos típicos ou especiais; amostras de variação máxima; amostras de casos críticos; amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes; amostras de conveniência. (Coutinho, 2011, p. 298)

- a amostra pode ser adaptada ou redefinida sempre que tal se justifique, verificando-se o seu *ajuste automático* (ao longo de todo o processo, considerou-se interessante auscultar a opinião dos diretores de uma escola de ensino genérico e de uma escola de ensino especializado, os quais, não estando diretamente ligados ao ensino, desempenham cargos com implicações pedagógicas);
- a finalização do processo de amostragem realiza-se através da *saturação* ou *redundância*, critério para extrair a totalidade da informação das diferentes fontes de dados, mediante o confronto das mesmas (após a realização, e primeira análise, das entrevistas aos professores, verificou-se uma redundância dos dados obtidos, o que legitimou a finalização das mesmas).

De acordo com Guerra (2006), numa pesquisa de cariz qualitativo não tem muito sentido utilizar a designação de “amostragem” ou “amostra”, uma vez que “não se procura uma representatividade estatística, mas sim uma ‘representatividade social’ que nada tem a ver com esse conceito” (p. 40). Numa mesma linha reflexiva, Rosa e Arnoldi (2006) assumem que “na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (p. 52). Desta forma, foram selecionados professores, alunos e diretores de escolas de uma determinada zona geográfica do país, na convicção de que os seus contributos seriam de grande importância para este estudo.

Num estudo desta natureza, procurou apurar-se um grupo de intervenientes que se sentisse motivado a dar o seu contributo de forma desinteressada, partilhando seus conhecimentos e pareceres acerca do tema de investigação, independentemente de eventuais posições discordantes de outros participantes ou de ideias divergentes em relação ao sistema vigente, razão pela qual não se realizou apenas uma entrevista, a uma única pessoa. Reforçando esta opção, os investigadores Blaxter, Hughes e Tight (2006) sugerem mesmo que, “simply

because one person has said 'yes' does not mean that their colleagues cannot say 'no' ”⁶⁴ (p. 157).

Uma vez que foram realizadas entrevistas não diretivas, e assumindo que se torna prejudicial e inútil inquirir um grande número de colaboradores, dado que a análise se torna demasiado difícil e complicada (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 60), procurou-se um universo de participantes que fosse representativo das áreas a conhecer, e tendo em conta as diferentes perspetivas que poderão ser obtidas acerca de uma mesma problemática, no sentido de colher informações pertinentes relativas ao tema em estudo.

An interview should be less about the interviewee than about the case. Of course, the way the interviewee sees the case operating is essential knowledge, and the researcher needs to find out a little about the interviewee to understand his or her interpretations.⁶⁵ (Stake, 2006, p. 31)

Após uma clarificação dos três casos a estudar, de acordo com a metodologia de estudo de caso múltiplo escolhida para a investigação, efetuou-se a seleção dos entrevistados; todos eles se encontram no ativo, sendo elementos integrantes do próprio sistema educativo, o qual se pretende estudar. Em cada caso particular destacaram-se três grupos de indivíduos cuja experiência e conhecimento se assumiu relevante para o estudo. Foram assim selecionados professores, alunos e diretores das escolas, (onze professores: nove em exercício de funções e dois na posição de diretores de escola; e doze crianças), no âmbito do 1º CEB: no ensino genérico apenas com professor monodocente; no ensino genérico com professor especializado de música como coadjuvante do professor monodocente; e no ensino vocacional da música. Fizeram-se também três observações não participantes em três turmas de alunos do 1º CEB, referentes a cada caso a estudar, bem como a observação das festas realizadas ao longo do ano escolar 2013/2014.

⁶⁴ O facto de uma pessoa dizer “sim”, não quer dizer que os seus colegas não possam dizer “não” (tradução da autora).

⁶⁵ Uma entrevista deve centrar-se no caso e não no entrevistado. Certamente que a maneira como este vê o funcionamento do caso é essencial para o conhecimento, daí que o investigador precise de saber um pouco sobre o entrevistado para compreender suas interpretações (tradução da autora).

5.3.1. Breve caracterização dos intervenientes entrevistados

5.3.1.1. Professores titulares de turma – EG

Foram entrevistadas três professoras de diferentes escolas do genérico, do 1º ciclo do Ensino Básico, situadas em zonas diferentes de uma mesma área geográfica. Os nomes pelos quais serão identificadas são fictícios. Consultar *Tabela 40*.

Breve caracterização dos professores titulares de turma entrevistados – EG				
	Anos de serviço	Situação contratual	Opção profissional	Valorização da profissão
Profª Aurora	20	Quadro de Zona Pedagógica	Gosto de trabalhar com crianças	Está desvalorizada
Profª Daniela	15	Quadro do Agrupamento	Gosto de trabalhar com crianças	Está desvalorizada
Profª Clara	11	Quadro de Zona Pedagógica	Gosto de trabalhar com crianças	Está desvalorizada

Tabela 40 - Breve caracterização dos professores titulares de turma entrevistados, a partir de dados das entrevistas.

5.3.1.2. Professores especializados – EG

Dois dos professores entrevistados integram o mesmo agrupamento vertical em escolas diferentes do 1º ciclo do Ensino Básico genérico. A professora Elsa desloca-se a diversas escolas onde leciona Música nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Na *Tabela 41* apresenta-se uma caracterização esquemática dos três professores, sendo que os nomes referidos são também fictícios.

Breve caracterização dos professores especializados entrevistados – EG				
	Anos de serviço	Situação contratual	Opção profissional	Valorização da profissão
Profª Anabela	29	Quadro do Agrupamento	Por vocação	Está desvalorizada
Profª Elsa	9	Contratada	“Trabalhar, para mim, não é um fardo, é um gosto”. Tem licenciatura em informática e já exerceu.	Está desvalorizada
Prof. João	34	Quadro do Agrupamento	Por vocação “Adoro o que faço”	“A valorização da profissão somos nós que a fazemos ou não”.

Tabela 41 - Breve caracterização dos professores especializados entrevistados, a partir de dados das entrevistas.

5.3.1.3. Professores especializados – EE

Foram entrevistados três professores especializados que lecionam, ou lecionaram, na mesma escola de ensino especializados da música. A professora Olga esteve em regime de acumulação de funções a lecionar Iniciação Musical, mas de momento encontra-se exclusivamente na sua escola de ensino regular. Por sua vez, o professor Lobão exerce outra profissão distinta mas, por uma questão de realização pessoal, encontra-se a exercer funções docentes na escola de ensino especializado da música, em regime de acumulação, conforme se pode constatar pela análise da *Tabela 42*. De acordo com o protocolo estabelecido, os nomes apresentados são fictícios.

Breve caracterização dos professores especializados entrevistados – EE				
	Anos de serviço	Situação contratual	Opção profissional	Valorização da profissão
Prof. Paulo	9	Contratado e em acumulação	Por vocação e realização pessoal	Está desvalorizada
Profª Olga	30	Professora do Quadro de Agrupamento	“A minha situação profissional encaminhou-se para aí”	Está desvalorizada
Prof. Carlos	21	Contratado e em acumulação	Saudades do ensino da música. Tem outra profissão e está em acumulação	“Nota-se uma grande diferença relativamente à maneira de como as pessoas olham para a música”.

Tabela 42 - Breve caracterização dos professores especializados entrevistados – EE, a partir de dados das entrevistas.

5.3.1.4. Diretores de escola EG e EE

Os dois diretores de escola entrevistados figuram igualmente com nomes fictícios. Pertencem a escolas distintas, uma de ensino regular e outra de ensino especializado. No caso do Diretor Jorge, foi diretor de um agrupamento vertical de escolas de Ensino Básico genérico. Na *Tabela 43* apresentam-se linhas sumárias da sua caracterização.

Breve caracterização dos diretores de escola entrevistados – EG e EE				
	Anos de serviço	Situação contratual	Opção pela direção da escola	Valorização da profissão
Dir. Jorge EG	34	Professor do Quadro de Agrupamento	“Fui indicado pelos colegas do estabelecimento e designado pelo diretor.”	“A imagem da escola e dos professores, por parte dos agentes menos interventivos ou terceiros, deveria ser mais valorizada. Essa descredibilização deve-se a fatores políticos, sociais e até ao comportamento profissional e ético de alguns docentes.”
Dir. Luís EE	16	Contrato	Por convite Por ser um projeto interessante	Está desvalorizada. “A educação está na base das nossas sociedades”.

Tabela 43 - Breve caracterização dos diretores de escola entrevistados – EG e EE, a partir de dados das entrevistas.

5.3.1.5. Alunos do EG Pg

Foram entrevistadas quatro crianças de duas escolas do genérico, do 1º ciclo do Ensino Básico; embora três crianças frequentassem a mesma escola, estavam inseridas em turmas diferentes pelo que os seus professores não eram os mesmos. Conforme acordado com os seus encarregados de educação, através de consentimento informado, a identificação das crianças é fictícia e o nome das escolas não é revelado.

Na *Tabela 44* apresenta-se uma caracterização sumária das crianças entrevistadas.

Breve caracterização dos alunos entrevistados – EG Pg				
	Idade	Ano de escolaridade	Importância da escola	Área que gosta mais
Filipa	10	4º ano	Aprendizagem “Sem a escola não temos desenvolvimento”	Matemática
David	9	3º ano	Aprendizagem	Expressão e Educação Plástica Português
Francisca	8	2º ano	Aprendizagem	Expressão e Educação Plástica Português Matemática
Rita	8	2º ano	Aprendizagem	Matemática

Tabela 44 - Breve caracterização dos alunos entrevistados – EG Pg, a partir de dados das entrevistas.

5.3.1.6. Alunos do EG Pe

Dos quatro alunos entrevistados dois frequentavam a mesma escola e a mesma turma. Os outros dois alunos, embora no mesmo ano de escolaridade, frequentavam escolas distintas. Também neste caso são identificados com recurso a nomes fictícios, conforme apresentado na *Tabela 45*.

Breve caracterização dos alunos entrevistados – EG Pe				
	Idade	Ano de escolaridade	Importância da escola	Área que gosta mais
Sofia	8	2º ano	Aprendizagem	Matemática
Flávio	10	4º ano	“Para termos um futuro”	Matemática
Pedro	9	4º ano	Aprendizagem	Matemática
Leonor	7	2º ano	Aprendizagem	Português

Tabela 45 - Breve caracterização dos alunos entrevistados – EG Pe, a partir de dados das entrevistas.

5.3.1.7. Alunos do EE Pe

As alunas entrevistadas frequentam a mesma escola de ensino especializado da música e são referenciadas com nomes fictícios. Embora tivessem sido empreendidas diversas tentativas para entrevistar crianças de turmas diferentes, tal não foi possível; assim, as meninas do 4º ano de escolaridade (Iniciação IV) pertencem todas à mesma turma. A *Tabela 46* apresenta a caracterização das alunas, de modo esquemático.

Breve caracterização dos alunos entrevistados – EE Pe				
	Idade	Ano de escolaridade	Importância de aprender música	O que gosta mais nas aulas de música
Marta	10	4º ano Iniciação IV	Concentração	Tocar flauta Cantar
Carolina	8	2º ano Iniciação II	“A música, em si, dá-nos muitas coisas”	Tudo
Lara	10	4º ano Iniciação IV	Ocupação de tempo livre Vertente lúdica	Tocar flauta de bisel alto
Cláudia	10	4º ano Iniciação IV	Desenvolver capacidades: memorização e concentração	Tocar flauta em grupo

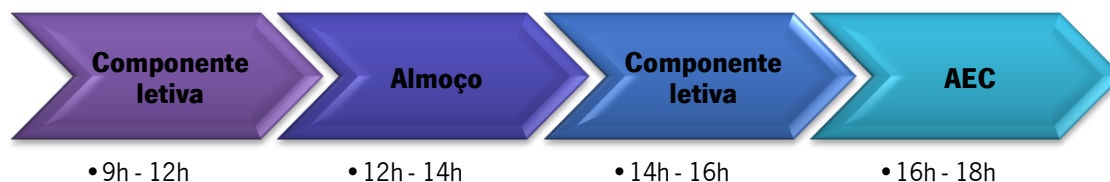
Tabela 46 - Breve caracterização dos alunos entrevistados – EE Pe, a partir de dados das entrevistas.

5.3.2. Breve caracterização dos intervenientes observados

Efetou-se uma pequena caracterização das nove turmas observadas, designadamente: número de alunos, ano que frequentam, horário da componente letiva e das AEC, existência, ou não, de crianças com necessidades educativas especiais, entre outros dados que se assumiram como relevantes.

5.3.2.1. Turma A - 2º ano – EG Pg

A turma observada é do 2º ano e pratica o horário normal, em que a componente letiva é interrompida em duas horas para o período de almoço.



Embora as Atividades de Enriquecimento Curricular estejam previstas para o fim do dia, há dias em que os alunos têm Expressão e Educação Musical ou Inglês durante a pausa para almoço, a qual fica reduzida a cerca de 1h15. Uma vez que a escola fornece almoço, todas as crianças poderão usufruir da oferta formativa das AEC, no entanto, nos casos em que os alunos vão almoçar a casa, fica arredada essa possibilidade.

A turma é constituída por dezoito alunos: cinco rapazes e treze raparigas. Dos dezoito alunos da turma, seis encontram-se a frequentar o 2º ano de escolaridade pela segunda vez e dois estão a frequentá-lo pela terceira vez. Estas duas crianças são referenciadas com necessidades educativas especiais, pelo que, em conformidade com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, carecem da intervenção de professores de Educação Especial (são também contempladas com um Plano de Acompanhamento Pedagógico a Português e a Matemática).

Na generalidade, a turma que apresenta algumas dificuldades relativamente à escrita e apresenta falhas na construção frásica, sendo que na área da Matemática, revela lacunas em termos de raciocínio e cálculo mental. Manifesta dificuldades de concentração e alguma imaturidade dos alunos mais novos, no sentido de “saber estar” dentro da sala. As prioridades de ação passam assim por incidir nas áreas com menor sucesso escolar, promover o desenvolvimento pessoal e social e reforçar a autoestima dos alunos.

A área de Expressões Artísticas, na qual se insere a Expressão e Educação Musical, compreende um mínimo de três horas semanais. Contudo, e dado que é bastas vezes integrada

noutras áreas, servindo como elemento motivador das mesmas, será orientada de acordo com os temas, necessidades e interesses da turma, não se assumindo como prioritária.

5.3.2.2. Turma B - 2º ano – EG Pg

A turma observada pratica o horário normal, em que a componente letiva é interrompida em uma hora e trinta minutos para o período de almoço. As crianças da escola não almoçam todas em simultâneo devido à capacidade da cantina: umas turmas almoçam ao meio-dia, enquanto outras almoçam apenas ao meio-dia e meia hora, por forma a haver lugar sentado para todos os alunos.

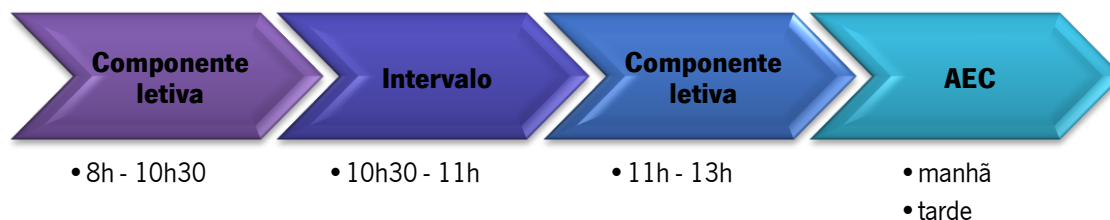


A turma é constituída por vinte e seis alunos do 2º ano: treze rapazes e treze raparigas, que vêm juntos desde o primeiro ano de escolaridade, e cuja maioria frequentou o jardim-de-infância. Os alunos têm bom aproveitamento, não se manifestando casos de crianças com necessidades educativas especiais (daí o tamanho da turma).

As Atividades de Enriquecimento Curricular estão previstas para a parte da tarde, após o final da componente letiva mas, nalguns casos, os pais vão buscar as crianças no final das aulas. Para além das AEC, as crianças do 1º CEB podem ainda frequentar as Atividades de Tempos Livres, alargando o tempo de permanência na escola e funcionando como apoio à família, sempre que os encarregados de educação que não têm possibilidade de ir buscar os seus educandos no final das AEC.

5.3.2.3. Turma C - 1º ano – EG Pg

Devido ao elevado número de alunos, a escola optou por horários de desdobramento, em que algumas turmas têm a componente letiva da parte da manhã em que a componente letiva de corre das 8h às 13h, com 30 minutos de intervalo entre as 10h30 e as 11h.



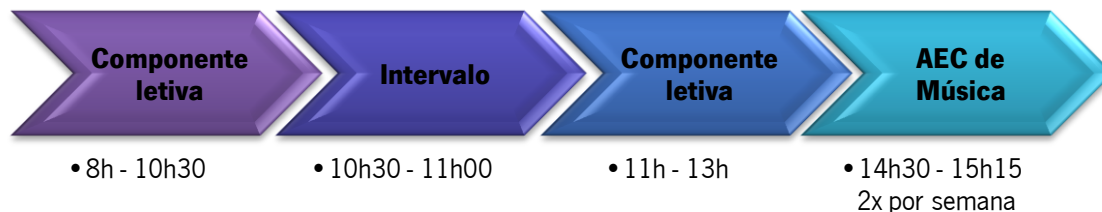
A turma do 1º ano é constituída por vinte e um alunos, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino. As crianças revelam um certo grau de imaturidade, de desconcentração e de falta de regras. É uma turma bastante heterogénea, com três meninos de um Centro de Acolhimento Temporário, uma criança com necessidades educativas especiais e três alunos referenciadas para usufruir de momentos de apoio com professor especializado. O psicólogo da escola dá apoio individualizado ao aluno com necessidades educativas especiais, em sala própria para o efeito, e os professores de ensino especial dão apoio às três crianças com dificuldades, na biblioteca da escola.

Indo ao encontro das necessidades manifestadas pela turma, foi concebido um plano de decisões estratégicas o qual passa por motivar os alunos, privilegiando as competências das áreas curriculares de Expressão e Educação Musical e Dramática.

Devido à falta de espaço, a escola não fornece almoço aos alunos. Estão previstas Atividades de Enriquecimento Curricular, a funcionar noutra local, as quais decorrem da parte da manhã, para os alunos que têm a componente curricular à tarde, e da parte da tarde, para os alunos que têm aulas de manhã.

5.3.2.4. Turma D - 3º e 4º anos – EG Pe

A turma observada pratica o horário de desdobramento, em que a componente letiva é lecionada apenas da parte da manhã, ficando as AEC e o apoio ao estudo para a parte da tarde.

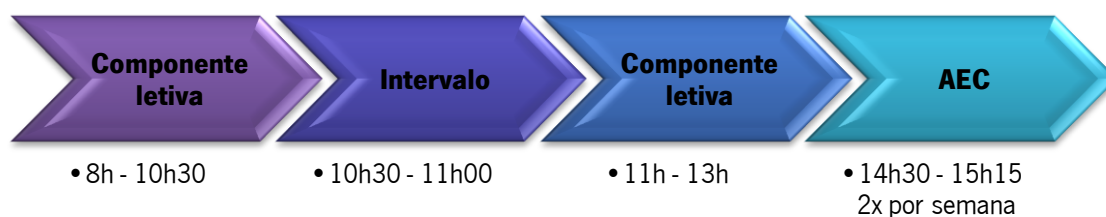


A turma é constituída por alunos do 3º e do 4º anos, num total de dez alunos: cinco rapazes e cinco raparigas. Dos dez alunos da turma, quatro encontram-se a frequentar o 3º ano de escolaridade e seis estão a frequentar o 4º ano, todos pela primeira vez. As crianças estão juntas com o professor titular de turma, que leciona os dois anos de escolaridade em simultâneo. Não existem crianças referenciadas com necessidades educativas especiais.

Devido à falta de condições, a escola não fornece refeições aos alunos que se deslocam a casa para almoçar. Voltam da parte da tarde para participar nas Atividades de Enriquecimento Curricular, que decorrem na mesma sala em que têm a componente letiva (todos participam nas AEC).

5.3.2.5. Turma E - 2º ano – EG Pe

A turma observada pratica o horário de desdobramento, em que a componente letiva é lecionada apenas da parte da manhã, ficando as AEC e o apoio ao estudo para a parte da tarde.



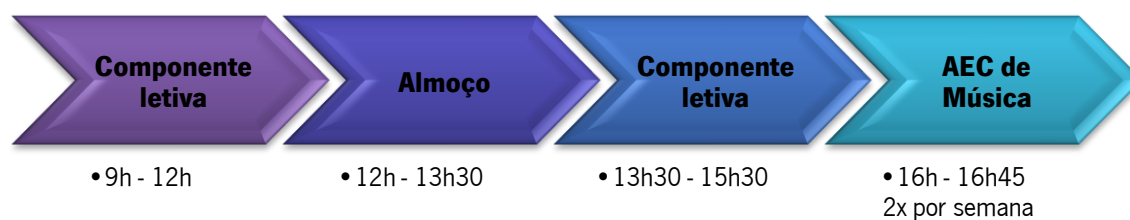
A turma é constituída por alunos do 2º ano, num total de oito alunos: três rapazes e cinco raparigas, que se encontram a frequentar o 2º ano de escolaridade. Estão juntos na mesma turma, com o professor titular, a qual é composta por vinte e duas crianças. Desses vinte e dois alunos, oito têm AEC de Ensino de Música, de Inglês e de Educação Física, cinco apenas de Inglês e nove não participam em nenhuma das AEC oferecidas pela escola.

Devido à falta de espaço, a escola de ensino genérico não fornece refeições aos alunos. Como tal, as crianças vão almoçar a casa deslocando-se depois ao local onde funcionam as Atividades de Enriquecimento Curricular. Estas decorrem da parte da manhã, para os alunos que têm a componente curricular à tarde, e da parte da tarde, para os alunos que têm aulas de manhã.

Neste grupo não existem crianças retidas nem referenciadas com necessidades educativas especiais.

5.3.2.6. Turma F - 2º, 3º e 4º anos – EG Pe

A turma observada pratica o horário normal, em que a componente letiva é interrompida em uma hora e meia para o período de almoço.



A turma observada é constituída por alunos do 2º, do 3º e do 4º anos, num total de vinte e um alunos: nove rapazes e doze raparigas. Dos vinte e um alunos da turma, sete encontram-se a frequentar o 2º ano de escolaridade, cinco o 3º ano e nove estão a frequentar o 4º ano. As crianças do 3º e do 4º anos estão juntas na mesma turma, com o professor titular que leciona os dois anos em simultâneo; o 2º ano tem a componente curricular em conjunto com o 1º ano (seis crianças), formando um grupo de treze alunos.

Todos os alunos dos 2º e 3º anos estão pela primeira vez nesse nível de escolaridade, mas dois do 4º ano encontram-se a frequentá-lo pela segunda vez. Estas duas crianças são referenciadas com necessidades educativas especiais, pelo que, em conformidade com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, carecem da intervenção de professores de Educação Especial (são também contempladas com um Plano de Acompanhamento Pedagógico a Português e a Matemática).

Devido à falta de condições, a escola não fornece almoço aos alunos que, na sua maioria, por viverem em locais muito distantes da escola e não terem quem os vá buscar, levam almoço de casa. As Atividades de Enriquecimento Curricular funcionam na sala de aula dos 3º e 4º anos.

5.3.2.7. Turma G – Iniciação III – EE Pe

A turma observada tem a aula de Iniciação Musical das 17h45 às 18h30. O horário foi marcado consoante as disponibilidades das crianças, ou seja, após a sua saída da escola de ensino regular. O horário de instrumento é marcado diretamente com o professor de instrumento que concilia três possibilidades: a sua e a dos dois alunos que partilham os 90 minutos de aula.



A turma de Iniciação Musical III A é constituída por alunos que frequentam o 3º ano do ensino regular e que já frequentaram as duas Iniciações anteriores (I e II). É composta por um total de sete alunos: um rapaz e seis raparigas.

A prática vocal e instrumental em conjunto é realizada nas aulas de Iniciação Musical, uma vez que nesta escola não estão previstos os 45 minutos de Classe de Conjunto, os quais foram substituídos por 45 minutos de observação da aula de instrumento de um colega, preferencialmente, do mesmo nível de ensino.

5.3.2.8. Turma H – Iniciação III – EE Pe

A turma observada tem a aula de Iniciação Musical das 18h30 às 19h15. O horário foi marcado consoante as disponibilidades das crianças, ou seja, após a sua saída da escola de ensino regular. Embora haja uma outra turma de Iniciação Musical III num horário mais cedo (Iniciação Musical III A – 17h45), estes meninos não conseguem chegar à escola de ensino especializado a tempo de integrar essa turma. O horário de instrumento é marcado diretamente com o professor de instrumento que concilia três possibilidades: a sua e a dos dois alunos que partilham os 90 minutos de aula.



A turma de Iniciação Musical III B é constituída por alunos que frequentam o 3º ano do ensino regular. É composta por um total de oito alunos: três rapazes e cinco raparigas, em que cinco crianças já frequentaram as duas Iniciações anteriores (I e II) e uma está na escola de ensino especializado pela primeira vez.

A prática vocal e instrumental em conjunto é realizada nas aulas de Iniciação Musical, uma vez que nesta escola não estão previstos os 45 minutos de Classe de Conjunto, os quais

foram substituídos por 45 minutos de observação da aula de instrumento de um colega, preferencialmente, do mesmo nível de ensino.

5.3.2.9. Turma I – Iniciação IV – EE Pe

A turma observada tem a aula de Iniciação Musical das 17h45 às 18h30. O horário foi marcado consoante as disponibilidades das crianças, ou seja, após a sua saída da escola de ensino regular. O horário de instrumento é marcado diretamente com o professor de instrumento que concilia três possibilidades: a sua e a dos dois alunos que partilham os 90 minutos de aula.



A turma de Iniciação Musical IV é constituída por alunos que frequentam o 4º ano do ensino regular. É composta por um total de doze alunos: oito rapazes e quatro raparigas, em que metade das crianças já frequentou as duas Iniciações anteriores (I e II) e a outra metade está na escola de ensino especializado pela primeira vez.

A prática vocal e instrumental em conjunto é realizada nas aulas de Iniciação Musical, uma vez que nesta escola não estão previstos os 45 minutos de Classe de Conjunto, os quais foram substituídos por 45 minutos de observação da aula de instrumento de um colega, preferencialmente, do mesmo nível de ensino.

5.3.3. Pesquisa com crianças

Na sequência da escolha dos intervenientes no estudo, considerou-se relevante e indispensável a participação de crianças ao longo da investigação. As crianças diferem dos

adultos em termos das suas capacidades cognitivas e linguísticas e é importante criar condições para que possam manifestar-se, ter uma voz própria em relação às suas experiências e compreensão do contexto em que se movimentam, de modo que se perceba o mundo do seu ponto de vista (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Segundo Arksey e Knight, citados por Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 374), é importante que se estabeleça uma relação de confiança com as crianças para que elas se sintam seguras, usar uma linguagem clara, evitar reações exageradas ou que a entrevista se torne ameaçadora. Escutar a opinião das crianças aceitando a diferença entre desenvolver pesquisas com crianças e desenvolver pesquisas sobre crianças tem sido um desafio para os investigadores. Segundo Martins Filho e Barbosa (2010, p. 14) não é simples desenvolver práticas de metodologias com crianças como sujeitos participantes, procedimento este ainda em fase embrionária. É necessário negociar, criar novas formas de comunicar, remodelar métodos e modos de pesquisa e abrir-se a novos desafios.

A seleção das crianças foi feita de modo aleatório, solicitando a colaboração daquelas que se manifestaram mais “à vontade” na presença da investigadora, nomeadamente alunos que já haviam estabelecido laços de proximidade e amizade com a autora.

Um dos aspetos mais delicados relativos ao procedimento metodológico prende-se com o consentimento para a realização da pesquisa.

O impasse é: a quem pedir o consentimento para realizar a pesquisa? O dos pais basta. E as crianças não precisam consentir ou exprimir sua recusa a participar das pesquisas. Se buscarmos construir procedimentos de pesquisas que atribuam às crianças a condição de sujeitos sociais, não seriam elas as primeiras pessoas a serem consultadas para a realização das pesquisas? Embora não seja ainda possível um consenso para essa questão, ... parece que é unânime a autorização dos familiares para se realizar pesquisas com crianças pequenas. (Martins Filho & Barbosa, 2010, p. 25)

Rosa e Arnoldi (2006, p. 76) citando Valles (2000) sugerem que a criança deve dar também o seu consentimento, devendo ser respeitada a sua decisão mesmo no caso de ser negativa; para além da obrigação de preservar o direito da criança optar, ou não, pelo seu contributo no estudo, quando há imposições e condicionalismos não poderá haver respostas fiáveis. Ao longo de toda a investigação, foram assegurados todos os direitos das crianças intervenientes. Após o pedido de consentimento informado enviado aos pais e, em alguns casos,

realizado diretamente, as crianças foram interpeladas no sentido de saber se estariam, ou não, dispostas a colaborar no referido estudo. Foi reconfortante constatar que pais e crianças aceitaram, sem reservas, fazer parte deste estudo; não se verificou qualquer obstáculo em voltar a interrogar algumas das crianças, de modo a clarificar melhor as suas intervenções, uma vez que nos casos ocorridos os alunos logo se dispuseram a colaborar de novo.

5.3.4. Questões deontológicas

Uma investigação que envolva a direta colaboração de um ou mais indivíduos levanta sempre questões que se prendem com a ética e a moral. Apesar dos conceitos em estudo poderem contribuir para o avanço do conhecimento científico, o método de recolha de dados e a divulgação de resultados obtidos podem prejudicar a integridade dos intervenientes no estudo, pelo que é necessário agir de forma cautelosa. O respeito pela pessoa humana é o limite que nunca deve ser transposto. (Fortin, 2003, p. 113)

Feita a seleção das pessoas a entrevistar e observar, procedeu-se ao contacto e pedido de colaboração, elucidando acerca do tema central de todo o estudo e, conseqüentemente, da importância da sua cooperação na recolha de dados relativos à sua experiência pessoal. Segundo Fortin (2003), “é preciso oferecer aos eventuais sujeitos, numa linguagem compreensível, suficientes informações sobre o projeto de investigação e em que consiste a sua participação, de maneira a que possam decidir participar livremente e com pleno conhecimento de causa” (p. 120). Por conseguinte, foram revelados os objetivos de toda a investigação e explicado o teor da colaboração que estava a ser solicitada. Abordou-se a questão do tempo que iria ser despendido com as entrevistas, as quais seriam gravadas em áudio. Fez-se referência ao facto de as entrevistas virem a ser posteriormente transcritas, tendo-se garantido que a versão que servirá de base à análise de dados será enviada aos inquiridos, de forma a garantir que o seu conteúdo se mantém fiel às ideias por eles expressas.

No caso da colaboração das crianças, estas foram previamente esclarecidas acerca dos objetivos da pesquisa e foram consultadas no sentido de obter o seu consentimento individual para o efeito. Contudo, e uma vez que, sendo menores, não têm competência legal para anuir a

sua contribuição no estudo, foi necessário o conhecimento esclarecido dos pais/encarregados de educação (Fortin, 2003, p. 123). Uma posição desde logo assumida com os encarregados de educação foi a de que o anonimato seria uma condição a respeitar.

Relativamente aos participantes adultos, foi evidenciada a possibilidade, ou não, de anonimato, ressaltando que os participantes poderão ser referidos com nomes fictícios ou com a sua identificação própria, de acordo com a sua vontade, mantendo-se sempre a confidencialidade de dados que os mesmos não queiram ver revelados. Após o contacto com todos os intervenientes, foi consensual que para além da garantia de total confidencialidade, sem revelar a área geográfica escolhida, os agrupamentos, as escolas ou os professores e alunos envolvidos, seria ainda acautelada a não divulgação das entrevistas na íntegra, apresentando apenas os excertos relevantes à investigação.

5.4. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com Coutinho (2011), numa investigação qualitativa/interpretativa a recolha e análise de dados coloca frequentemente problemas inesperados, impedindo a utilização de normas ou critérios universais, aplicáveis a todas as situações.

Observações, entrevistas, documentos pessoais e oficiais, fotografias, desenhos, e-mails e conversas informais podem constituir-se como fontes de informação em estudos qualitativos. Os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador. (Coutinho, 2011, p. 290)

O que foi recolhido e o modo com se efetuou a recolha é consequente da escolha de instrumentos a utilizar, cuja contribuição em muito concorre para a qualidade científica dos dados apresentados e, em última instância, para a diversidade de conclusões emanadas da investigação. No intuito de clarificar toda a problemática inerente ao modo como se processa o ensino de canto no 1º CEB, achou-se indispensável o contacto com professores, alunos e diretores de estabelecimentos de ensino, através do recurso a inquéritos no seu formato oral (entrevista) e escrito, e a observações não participante.

5.4.1. Inquérito na sua forma oral – entrevista

As técnicas de inquérito divergem relativamente ao seu grau de abertura, sendo habitual designar por *entrevista* as técnicas menos diretivas e por *questionário* o modo de inquirir em que a ordem e a formulação das questões foram fixadas previamente (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 69). Uma das técnicas selecionadas para recolha de dados foi o inquérito, na sua forma oral – entrevista - como meio de procurar “compreender os fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (p. 15). Interessante a visão de Cohen, Manion e Morrison (2007) ao assumir que

Interviews enable participants – be they interviewers or interviewees – to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view. ...

The interview is a flexible tool for data collection, enabling multi-sensory channels to be used: verbal, non-verbal, spoken and heard.⁶⁶ (p. 349)

O enquadramento teórico realizado assumiu-se como um filtro que permitiu afunilar ao essencial a problemática base da investigação, indicando questões e mostrando possibilidades de procedimentos a realizar. Na elaboração das linhas orientadoras do guião das entrevistas, e na seleção dos entrevistados, foram tidos em conta diversos aspetos, entre os quais a necessidade de obter respostas que permitissem alcançar os objetivos formulados no início desta investigação, através de questões maioritariamente abertas. Com a entrevista podem obter-se informações que não constam de qualquer base de dados ou fonte documental, e obter opiniões concretas que só os sujeitos entrevistados, conhecedores de toda a problemática, poderão proferir (Rosa & Arnoldi, 2006, pp. 15-16). O número de entrevistados no decorrer deste estudo teve em conta a necessidade de responder aos objetivos propostos, resistindo ao aumento exponencial do mesmo como forma de obtenção de uma grande quantidade de informação. Gillham (2000, pp. 65-66) alerta para essa questão: a necessidade de contenção na

⁶⁶ As entrevistas capacitam os participantes - sejam eles entrevistadores ou entrevistados - a discutir as suas interpretações do mundo em que vivem e a expressar o modo como apreciam as situações de acordo com o seu próprio ponto de vista. ... A entrevista é uma ferramenta flexível para a recolha de dados, permitindo a utilização de canais multissensoriais: verbais, não-verbais, falados e ouvidos (tradução da autora).

realização de entrevistas quer em número, quer em tamanho, sob o risco de se amontoar um conjunto exagerado de dados, que ultrapassa a capacidade de análise e catalogação do entrevistador.

Quando o investigador se propõe a fazer uma entrevista, há parâmetros que não devem ser esquecidos, nomeadamente a confiança, a curiosidade e a naturalidade. Fomentando uma relação de proximidade e segurança entre entrevistador e entrevistado, nomeadamente no que se refere ao sentimento de ambos estarem a contribuir para o aumento do conhecimento numa área que apreciam; considera-se ter existido grande abertura de todos os entrevistados, tendo falado abertamente do tema proposto, e acerca do qual detêm um importante saber empírico. Reconhecendo que grande parte das entrevistas começa por uma conversa informal que permita uma primeira ambientação de entrevistador e entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), ao conceber o guião do inquérito a aplicar, as primeiras questões foram delineadas no sentido de fazer a transição de um diálogo informal para a entrevista propriamente dita, denunciando a necessidade de iniciar uma relação de empatia.

Mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas de entrevista permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico de estudo. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108)

Ciente de que a entrevista implica sempre uma relação social, uma conversa entre duas pessoas, a investigadora procurou ser o mais discreta possível, no sentido de não interferir com a livre intervenção dos entrevistados, garantindo total imparcialidade e um sentimento de segurança. As entrevistas foram orientadas de modo a permitir ao inquirido exprimir abertamente a sua perspetiva sobre a temática referida; não se limitando a uma simples recolha de informação, foram realizadas de forma a levar à obtenção de resultados válidos e pertinentes para a investigação em curso, sendo utilizadas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). De acordo com Bardin (2004), ao longo da entrevista lida-se

com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. ... A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente. (p. 89)

A entrevista é uma técnica de recolha de dados frequentemente utilizada na investigação de cariz naturalista. O modelo pelo qual se optou neste estudo foi o da *entrevista semiestruturada*, a qual pode ser considerada como obedecendo a um formato intermédio entre a *entrevista estruturada* e a *entrevista não estruturada*. Neste caso, “a cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (Afonso, 2005, p. 99). As questões foram colocadas de acordo com a oportunidade e não, forçosamente, pela seriação considerada no guião. Pardal e Lopes (2011) ressaltam a relevância do trabalho efetuado pelo entrevistador que, com sentido de oportunidade e perspicácia, deve conduzir sempre o discurso ao encontro das intenções da pesquisa. É comum que o entrevistado se afaste do objetivo central da questão colocada, cabendo ao indagador a tarefa de orientar e dirigir novamente o discurso para o foco do assunto em análise; sem uma intervenção direta e não interferindo na comunicação, deve procurar obter as respostas essenciais à pesquisa e evitar que, ao longo do processo, se invertam os papéis e passe o entrevistado a inquirir o entrevistador. “A ocorrência mais grave a ser considerada é a certeza de que um pequeno desvio pode ser responsável por acarretar grandes prejuízos nos resultados e, conseqüentemente, na contribuição científica” (Rosa & Arnoldi, 2006, pp. 8,9).

Tratando-se de uma investigação sobre o ensino no 1º CEB, a investigadora recorreu também à realização de entrevistas aos próprios alunos, intervenientes diretos em todo o processo. Cohen, Manion e Morrison (2007) alertam para o facto de as crianças não poderem ser vistas como adultos em miniatura, ao nível das suas capacidades cognitivas e linguísticas. Dado que entrevistas com crianças devem utilizar questões abertas, no sentido de evitar um tipo de resposta única, nomeadamente: “sim” e “não”, foi solicitada, por diversas vezes, a formulação de uma justificação para as suas respostas. Os mesmos autores, Cohen, Manion e Morrison (2007, pp. 374-375), referenciando Arksey e Knight (1999), denotam a importância de

se conseguir obter uma relação de confiança e empatia com as crianças, de modo a que se sintam à vontade e nunca intimidadas. Neste estudo foi essencial o contacto prévio com as crianças, com as quais se efetivaram relações de confiança e simpatia.

No presente trabalho, após a transcrição das entrevistas, e a sua validação pelos entrevistados, será realizada a análise das suas afirmações, interligando-as com todos os dados recolhidos ao longo da investigação, nomeadamente os dados recolhidos através da observação. Relativamente aos textos das transcrições, procurar-se-á extrair um esclarecimento efetivo acerca de todas as temáticas abordadas e uma apreensão do significado das palavras utilizadas, sem descurar possíveis conteúdos implícitos no que não foi abordado. Será importante ponderar as contradições no discurso ou as ocasiões em que este perde o sentido, saber como interpretar as metáforas utilizadas e perceber o porquê de hesitações ou pausas que surjam no diálogo.

Analysis is the interplay between researchers and data. It is both science and art. It is science in the sense of maintaining a certain degree of rigor and by grounding analysis in data. Creativity manifests itself in the ability of researchers to aptly name categories, ask stimulating questions, make comparisons, and extract an innovate, integrated, realistic scheme from masses of unorganized raw data. It is a balance between science and creativity that we strive for in doing research.⁶⁷ (Strauss & Corbin, 1998, p. 13)

Em suma, empreender-se-á um trabalho de recolha de dados relevantes para a investigação, através da entrevista, dados estes que serão posteriormente, tratados, analisados e interpretados.

5.4.2. Inquérito na sua forma escrita - questionário

O questionário, bastas vezes denominado inquérito na sua forma escrita, é um instrumento de recolha de dados utilizado na investigação que, mediante a apresentação de uma

⁶⁷ A análise é a interação entre pesquisadores e dados. É ciência e arte. Trata-se de ciência no sentido de manter de um certo grau de rigor e por sustentar a análise nos dados obtidos. A criatividade manifesta-se na capacidade dos pesquisadores para designar categorias de forma apropriada, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista a partir da massa desorganizada de dados brutos. A obtenção do equilíbrio entre ciência e criatividade é algo pelo que o investigador se esforça ao fazer a pesquisa (tradução da autora).

sequência de questões escritas acerca de um tema de interesse para o investigador, procura recolher informação através da inquirição de um determinado grupo de indivíduos a quem se solicita colaboração. “Constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica” (Pardal & Lopes, 2011, p. 73). Não foi objeto de escolha da investigadora, mas veio a tornar-se realidade no estudo como consequência de pedidos efetuados pelos intervenientes na pesquisa.

Embora se tivesse previsto a apenas a observação não participante e a realização de entrevistas como técnicas de recolha de dados, em casos pontuais, alguns dos intervenientes solicitaram a possibilidade de realizar o inquérito na sua forma escrita, de modo a despenderem menos tempo na sua execução, não se cingindo a dias ou horas pré-acordadas com o entrevistador. Também no caso das crianças, por questões de conveniência, designadamente de deslocação ou de falta de coincidência de tempos livres, alguns pais/encarregados de educação optaram por ter acesso ao guião da entrevista, sendo os próprios a fazer o registo das opiniões dos seus filhos/educandos.

Revelou-se necessário um cuidado redobrado na formulação das questões, de forma que o seu sentido não fosse dúbio ou passível de ser mal interpretado. Na elaboração de um questionário é habitual colocar-se um pequeno texto inicial, à guisa de introdução, elucidando o inquirido acerca do estudo e do seu autor. Manuela e Andrew Hill (2008, p. 162) resumiam os aspetos principais que a abordagem inicial ao respondente deve conter: um pedido de cooperação no preenchimento do questionário; a razão da sua aplicação; uma apresentação breve da natureza geral do questionário; o nome da instituição a que o investigador pertence; e uma declaração formal quer da confidencialidade das respostas, quer do anonimato do questionário. No caso, tal não foi necessário na medida em que os intervenientes já haviam sido informados acerca do conteúdo e objetivos da investigação, bem como da garantia de confidencialidade de colaboradores, escolas e zona geográfica onde os mesmos se inserem.

Assim, as questões foram redigidas em formato de *perguntas abertas*, com o cuidado de pedir justificação a todas as opiniões importantes, às quais os inquiridos responderam livremente, redigindo o texto que pretendiam.

5.4.3. Guiões das entrevistas aos professores

GUIÃO DE ENTREVISTA		
Tema: O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico.		
Objetivo geral: Analisar o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico genérico e vocacional.		
Entrevistado: Professor generalista do Ensino Genérico (Pg EG)		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a colaboração na investigação; • Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; • Dar conhecimento da importância da colaboração; • Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar o entrevistado no contexto do 1º CEB, ensino genérico; • Averiguar a sua motivação e a valorização da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anos de serviço; • Situação contratual; • Justificação da opção profissional; • Gosto pela profissão e valorização da profissão; • Valorização da profissão por terceiros.
Caraterização da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a opinião pessoal do entrevistado relativamente à situação do 1º CEB; • Apreender o grau de valorização da componente artística, nomeadamente da expressão musical; • Adquirir o parecer do entrevistado acerca das suas competências individuais para trabalhar a área de expressão musical; • Refletir sobre a relação entre professor generalista e especializado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do estado do ensino ao nível do 1º CEB; • Diferenças no ensino desde que começou a lecionar até hoje; • O que deveria ser alterado ao nível curricular; • Valorização da componente artística nas aulas; • Se sim, valoriza enquanto elemento de motivação de outras áreas curriculares ou enquanto área a trabalhar com conteúdos específicos; • Definição de um momento específico para trabalhar a área das expressões artísticas; • Capacidade, jeito ou competência para trabalhar a área de expressão musical. Justificação; • Relação entre o professor generalista e o professor especializado.
Canto/Voz	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se existe já uma implementação do ensino de canto no 1º CEB – ensino genérico e, em caso negativo, descortinar os principais obstáculos a essa prática; • Compreender de que forma o ensino de canto é ministrado no 1º CEB, no ensino genérico; • Verificar se o cuidado com a utilização do aparelho vocal é uma realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da canção; • Se não, porquê. Se sim, qual o objetivo • Associação de aprendizagens à exploração da canção; se sim: áreas de conteúdo trabalhadas; • Exploração de outros conteúdos musicais; • Métodos/técnicas utilizadas no ensino da canção; • Recursos utilizados e tipo de acompanhamento • Momentos em que as crianças cantam (existência ou não de apresentações públicas); • Género de repertório; • Tipo de formação: a solo ou em grupo; • Trabalho vocal com as crianças; • Se sim, em que consiste; • Cuidado com o modo como as crianças utilizam a sua voz (quer cantada, quer falada).

Tabela 47 – Guião das entrevistas aos professores generalistas do Ensino Genérico (Pg EG).

GUIÃO DE ENTREVISTA		
<p>Tema: O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Objetivo geral: Analisar o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico genérico e vocacional.</p> <p>Entrevistados: Professor especializado do Ensino Genérico (Pe EG); Professor especializado do Ensino Especializado (Pe EE)</p>		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a colaboração na investigação; • Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; • Dar conhecimento da importância da colaboração; • Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar o entrevistado no contexto do 1º CEB, ensino genérico ou vocacional; • Averiguar a sua motivação e a valorização da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anos de serviço; • Situação contratual; • Justificação da opção profissional; • Gosto pela profissão e valorização da profissão; • Valorização da profissão por terceiros.
Caraterização da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a opinião pessoal do entrevistado relativamente à situação do 1º CEB, ensino genérico e vocacional; • Refletir sobre a relação entre ensino genérico e vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterização do estado do ensino ao nível do 1º CEB no ensino genérico e vocacional; • Diferenças no ensino desde que começou a lecionar até hoje; • O que deveria ser alterado ao nível curricular; • O que pensa da necessidade de algumas crianças terem de se inscrever numa escola de ensino vocacional para poderem ter acesso ao ensino de música no 1ºCEB.
Canto/Voz	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se existe já uma implementação do ensino de canto no 1º CEB e, em caso negativo, descortinar os principais obstáculos a essa prática; • Compreender de que forma o ensino de canto é ministrado no 1º CEB, no ensino genérico e vocacional; • Indagar acerca da prática de canto em grupo – Coro infantil; • Verificar se o cuidado com a utilização do aparelho vocal é uma realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da canção; • Se não, porquê. Se sim, qual o objetivo • Associação de aprendizagens à exploração da canção: outros conteúdos musicais; • Métodos/técnicas utilizadas no ensino de uma canção; • Recursos utilizados e tipo de acompanhamento: instrumentos, nada ou leitor de Cds; • Momentos em que as crianças cantam (existência ou não de apresentações públicas); • Género de repertório; • Tipo de formação: a solo ou em grupo; • O canto em grande grupo – Coro infantil; • Trabalho vocal com as crianças; • Se sim, em que consiste; • Cantar mesmo sem ser canções (leituras musicais, escalas, por exemplo); • Cuidado com o modo como as crianças utilizam a sua voz (quer cantada, quer falada).

Tabela 48 - Guião das entrevistas aos professores especializados do Ensino Genérico (Pe EG) e do Ensino Especializado (Pe EE).

5.4.4. Guiões das entrevistas aos diretores

GUIÃO DE ENTREVISTA		
Tema: O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico.		
Objetivo geral: Analisar o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico genérico e vocacional.		
Entrevistado: Diretor de uma Escola do 1º CEB do Ensino Genérico (Dir. EG)		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a colaboração na investigação; Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; Dar conhecimento da importância da colaboração; Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Enquadrar o entrevistado no contexto do 1º CEB, ensino genérico ou vocacional; Averiguar a sua motivação e a valorização da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> Anos de serviço; Situação contratual; Opção profissional: professor/direção; Experiência enquanto professor; Gosto e valorização da profissão de professor; Valorização da profissão por terceiros.
Caraterização da situação	<ul style="list-style-type: none"> Obter a opinião pessoal do entrevistado relativamente à situação do 1º CEB; Apreender o grau de valorização da componente artística, nomeadamente da expressão musical; Refletir sobre a relação entre professor generalista e especializado. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização do estado do ensino ao nível do 1º CEB; Diferenças no ensino desde que começou a lecionar até hoje; O que deveria ser alterado ao nível curricular; Valorização da componente artística nas aulas; Se sim, valoriza enquanto elemento de motivação de outras áreas curriculares ou enquanto área a trabalhar com conteúdos específicos; Relação entre o professor generalista e o professor especializado.
Canto/Voz	<ul style="list-style-type: none"> Aferir se existe já uma implementação do ensino de canto no 1º CEB – ensino genérico e, em caso negativo, descortinar os principais obstáculos a essa prática; Averiguar a receptividade a este tipo de ensino; Compreender de que forma o ensino de canto é ministrado no 1º CEB, no ensino genérico; Indagar acerca da prática de canto em grupo – Coro infantil; Verificar se o cuidado com a utilização do aparelho vocal é uma realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Em que momentos cantam as crianças da escola que dirige? Género de repertório; Tipo de formação: a solo ou em grupo; Género de repertório; Com ou sem acompanhamento; O canto em grande grupo – Coro infantil; Preocupação quanto ao modo como as crianças utilizam a sua voz; O ensino de canto e a formação vocal ao nível do 1º CEB: concorda que se realize? Considera que já se realiza? Justificação.

Tabela 49 - Guião da entrevista ao Diretor de uma Escola do 1º CEB do Ensino Genérico (Dir. EG).

GUIÃO DE ENTREVISTA		
<p>Tema: O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Objetivo geral: Analisar o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico genérico e vocacional.</p> <p>Entrevistado: Diretor de uma Escola do 1º CEB do Ensino Especializado (Dir. EE)</p>		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a colaboração na investigação; • Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; • Dar conhecimento da importância da colaboração; • Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar o entrevistado no contexto do 1º CEB, ensino genérico ou vocacional; • Averiguar a sua motivação e a valorização da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anos de serviço; • Situação contratual; • Opção profissional: professor/direção; • Experiência enquanto professor; • Gosto e valorização da profissão de professor; • Valorização da profissão por terceiros.
Caraterização da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a opinião pessoal do entrevistado relativamente à situação do 1º CEB, ensino vocacional; • Refletir sobre a relação entre ensino genérico e vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterização do estado do ensino ao nível do 1º CEB, no ensino vocacional; • Diferenças no ensino desde que começou a lecionar até hoje; • O que deveria ser alterado ao nível curricular • O que pensa da necessidade de algumas crianças terem de se inscrever numa escola de ensino vocacional para poderem ter acesso ao ensino de música no 1ºCEB; • Relação professor generalista e especializado.
Canto/Voz	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se existe já uma implementação do ensino de canto no 1º CEB – ensino vocacional e, em caso negativo, descortinar os principais obstáculos a essa prática; • Averiguar a recetividade a este tipo de ensino; • Compreender de que forma o ensino de canto é ministrado no 1º CEB – ensino vocacional; • Indagar acerca da prática de canto em grupo – Coro infantil; • Verificar se o cuidado com a utilização do aparelho vocal é uma realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em que momentos cantam as crianças da escola que dirige? • Género de repertório; • Tipo de formação: a solo ou em grupo; • Género de repertório; • Com ou sem acompanhamento; • O canto em grande grupo – Coro infantil; • Preocupação quanto ao modo como as crianças utilizam a sua voz; • O ensino de canto e a formação vocal ao nível do 1º CEB: concorda que se realize? Considera que já se realiza? Justificação.

Tabela 50 - Guião da entrevista ao Diretor de uma Escola do 1º CEB do Ensino Especializado (Dir. EE).

5.4.5. Guiões das entrevistas aos alunos

GUIÃO DE ENTREVISTA		
Tema: O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico.		
Objetivo geral: Analisar o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico genérico e vocacional.		
Entrevistado: Aluno do Ensino Genérico com Professor generalista (AEG Pg)		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar a colaboração na investigação; Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; Dar conhecimento da importância da colaboração; Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> Enquadrar o entrevistado no contexto do 1º CEB, ensino genérico; Averiguar a sua motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> Idade Ano que frequenta Se gosta da escola Se valoriza o papel da escola O que gosta mais de fazer na escola/nas aulas O que quer ser quando for adulto.
Caraterização da situação	<ul style="list-style-type: none"> Obter a opinião pessoal do entrevistado relativamente à área das Expressões no 1º CEB; Apreender o grau de valorização da componente artística, nomeadamente da expressão musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Costumam trabalhar as expressões artísticas nas aulas? Se sim, quais (musical, plástica, dramática) O que costumam fazer ao nível das expressões? Em que momentos: em datas específicas, (nomeadamente o Outono ou os Santos Populares), ou sem motivo aparente? Gostas de expressão musical? E dramática? E plástica? Porquê?
Canto/Voz	<ul style="list-style-type: none"> Aferir se existe já uma implementação do ensino de canto no 1º CEB – ensino genérico; Compreender de que forma o ensino de canto é ministrado no 1º CEB, no ensino genérico; Verificar se o cuidado com a utilização do aparelho vocal é uma realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Costumam cantar nas aulas? Com que objetivo? Em que alturas? Como aprendem uma canção? Têm letra ou memorizam? Cantam com acompanhamento de um instrumento, sem nada ou com recurso a um leitor de Cds Que músicas/canções cantam? Apenas infantis? A solo ou em grupo? Cantam em algum Coro infantil na vossa escola? O professor faz exercícios para a voz com os alunos? Se sim, como? Costumam cantar em apresentações públicas? Sentes que deves cantar de uma forma cuidada ou não te preocupas e cantas “conforme te apetece”? E quando falas? Tens algum cuidado especial? Costumas gritar ou falas de forma moderada?

Tabela 51 - Guião das entrevistas aos alunos Ensino Genérico com Professor generalista (AEG Pg).

GUIÃO DE ENTREVISTA		
<p>Tema: O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico.</p> <p>Objetivo geral: Analisar o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico genérico e vocacional.</p> <p>Entrevistado: Aluno do Ensino Genérico com Professor especializado (AEG Pe)</p>		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a colaboração na investigação; • Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; • Dar conhecimento da importância da colaboração; • Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar o entrevistado no contexto do 1º CEB, ensino genérico; • Averiguar a sua motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Ano que frequenta • Se gosta da escola e se valoriza o papel da escola • O que gosta mais de fazer na escola/nas aulas • O que quer ser quando for adulto.
Caraterização da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a opinião pessoal do entrevistado relativamente à área das Expressões no 1º CEB; • Apreender o grau de valorização da componente artística, nomeadamente da expressão musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Costumam trabalhar as expressões artísticas nas aulas, com o professor da vossa turma? Se sim, quais? <p>CASO TRABALHEM EXPRESSÃO MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • E ao nível da expressão musical, o que costumam fazer? • Em que alturas fazem essas atividades musicais? Em datas específicas ou sem motivo aparente? • O(A) professor(a) costuma servir-se das canções para ensinar alguma coisa? Se sim, por favor, dá um exemplo. • Gostas de expressão musical? Porquê?
Canto/Voz	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se existe já uma implementação do ensino de canto no 1º CEB – ensino genérico; • Compreender de que forma o ensino de canto é ministrado no 1º CEB, no ensino genérico; • Verificar se o cuidado com a utilização do aparelho vocal é uma realidade. 	<p>Na aula da AEC de Música</p> <ul style="list-style-type: none"> • Costumam cantar nas aulas? • Sabes se o(a) professor(a) quer que a canção sirva para aprender outras coisas? • Como aprendem uma canção? Têm letra ou memorizam? • Cantam com acompanhamento de um instrumento, sem nada ou com alguma a uma gravação? • Que músicas/canções cantam? Apenas infantis? • Costumam cantar um de cada vez ou cantam em grupo? • E têm na escola algum Coro Infantil? • Antes de começarem a cantar, o professor faz convosco alguns exercícios para a voz? • Se faz, como são esses exercícios? • O(A) professor(a) costuma dizer-vos quais os cuidados a ter com a vossa voz? • Costumam cantar em apresentações públicas? • Sentes que deves cantar de uma forma cuidada ou não te preocupas e cantas “conforme te apetece”? • E quando falas? Tens algum cuidado especial?

Tabela 52 - Guião das entrevistas aos alunos Ensino Genérico com Professor especializado (AEG Pe).

GUIÃO DE ENTREVISTA		
Tema: O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do Ensino Básico.		
Objetivo geral: Analisar o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico genérico e vocacional.		
Entrevistado: Aluno do Ensino Especializado com Professor especializado (AEE Pe)		
Blocos	Objetivos específicos	Tópicos a questionar
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a colaboração na investigação; • Inteirar o entrevistado da finalidade da entrevista; • Dar conhecimento da importância da colaboração; • Assegurar confidencialidade dos dados recolhidos. 	
Caraterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar o entrevistado no contexto do 1º CEB, ensino genérico; • Averiguar a sua motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Andas em que ano na escola? • E aqui no conservatório? • Já sabes o que queres ser quando fores grande?
Caraterização da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a opinião pessoal do entrevistado relativamente à área da Música no 1º CEB; • Apreender o grau de valorização da componente artística, nomeadamente da iniciação musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostas de andar no conservatório? Porquê? • Achas importante aprender música? Porquê? • O que gostas mais de fazer nas aulas de Iniciação Musical?
Canto/Voz	<ul style="list-style-type: none"> • Aferir se existe já uma implementação do ensino de canto no 1º CEB – ensino genérico; • Compreender de que forma o ensino de canto é ministrado no 1º CEB, no ensino genérico; • Verificar se o cuidado com a utilização do aparelho vocal é uma realidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Costumam cantar nas aulas de Iniciação Musical? • Se sim, cantam só canções ou também outras coisas? • Sabes se cantam apenas por cantar ou se o professor tem algum objetivo? (Se não souberes dizer não há problema) • O que faz o professor para aprenderem uma canção? • Têm letra ou memorizam? • Cantam com acompanhamento? Se sim, qual? • Que músicas/canções cantam? • A solo ou em grupo? • Cantam nalgum Coro Infantil no conservatório? • O professor faz exercícios para a voz com os alunos? • Se sim, como? • Costumam cantar em apresentações públicas? Se sim, podes dar um exemplo? • Sentes que deves cantar de uma forma cuidada ou não te preocupas e cantas “conforme te apetece”? Porquê? • E quando falas? Tens algum cuidado especial? Porquê?

Tabela 53 - Guião das entrevistas aos alunos Ensino Especializado com Professor especializado (AEE Pe).

5.4.6. Observação não participante e distanciada: registo em grelhas de observação

A observação é uma atividade natural presente na vida de qualquer ser humano que vê, ouve, comunica e participa nos diferentes contextos sociais. A partir do momento em que se analisam os fenómenos observados e se sistematizam os dados obtidos, a observação passa a revestir-se de uma natureza científica.

Não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador. O reconhecimento deste dado elementar, que representa sempre uma chamada de atenção para a necessidade de contenção do observador, conduz-nos, de imediato, à valorização da mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo facto de se estar a assistir constantemente à sofisticação das técnicas de investigação, perdeu atualidade e interesse. (Pardal & Lopes, 2011, p. 71)

Na observação naturalista, o observador deve escusar-se a permanecer em primeiro plano e, ainda menos, intervir diretamente naquilo que observa. No caso, foram efetuadas as observações sempre no fundo da sala, num lugar discreto e com interferência reduzida no funcionamento da aula; observaram-se ainda as festas realizadas pelas escolas, nas quais se as observações foram de cariz distanciada. Segundo Gillham (2000, p. 45), a observação caracteriza-se por três tópicos essenciais: ver o que as pessoas fazem; ouvir o que dizem; por vezes, esclarecer algumas dúvidas.

Observar pessoas leva mais tempo do que perguntar diretamente o que pensam de algo, no entanto é uma forma mais eficaz de obter resultados, na medida em que não se lê o que a pessoa escreveu acerca do assunto, não se ouve o que diz sobre isso, mas vê-se o que ela faz relativamente ao mesmo assunto. Contudo, e embora pareça tratar-se de uma tarefa extremamente fácil de realizar, na medida em que se torna óbvio e que foi algo que se viu efetivamente, a observação pode ser falível. De acordo com a perspetiva positivista, a presença do observador na sala condiciona imediatamente a objetividade da observação.

The researcher is the research instrument, and any instrument used makes some contribution, has some effect on what is found. You have to make a

consistent effort to observe yourself and the effects you might be having. You can also ask members of the group ... whether they think that what happens when you *are* there is characteristic⁶⁸. (Gillham, 2000, p. 47)

A observação pode ser utilizada com intenções diversas: como técnica exploratória, como fase inicial do estudo, como técnica suplementar, como abordagem multi-metodológica, ou como técnica principal de recolha de dados (Gillham, 2000, pp. 48,49). Neste estudo, a observação acontece na sua perspetiva multi-metodológica, investindo numa recolha de dados diversificada mas procurando a convergência dos diferentes tipos de evidências num mesmo percurso, com um mesmo objetivo basilar.

Embora se tenham registado as ideias e informações fornecidas pelos sujeitos intervenientes, foram realizadas observações como complemento dessas informações, procurando ver o que efetivamente ocorre na prática de canto nas escolas do 1º CEB. Tratou-se de um conjunto de observações estruturadas, que teve como suporte uma grelha para registo dos aspetos relevantes observados, com referência aos objetivos do estudo.

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários. Os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador. (Afonso, 2005, pp. 91, 92)

Enquanto observador, o investigador detém-se bastante tempo no espaço onde se desenrola o fenómeno que deseja observar. No caso específico desta investigação, pretendeu-se uma atitude passiva, sem participação direta no estudo, optando por uma observação não participante, ou externa (três sessões por caso a estudar), no contexto restrito de sala de aula e ainda a observação distanciada das prestações públicas dos alunos. A este propósito, Máximo-Esteves (2008) acrescenta que

⁶⁸ O investigador é o instrumento de pesquisa, e qualquer instrumento utilizado interfere de alguma forma e tem algum efeito sobre o que é encontrado. É necessário fazer um esforço consistente para se observar a si mesmo e aos efeitos que se poderão estar a causar. Poderá perguntar-se aos membros do grupo se pensam que o que acontece quando o observador está presente é característico do grupo (tradução da autora).

a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. *Contexto* é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interacções, papéis...). O contexto pode ser, ainda, um contexto restrito, mais próximo (por exemplo, a sala de aulas) ou, um contexto amplo, mais afastado (por exemplo, a escola ou um agrupamento de escolas). A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções. (p. 87)

A opção pela observação prende-se com a possibilidade de desenvolvimento de uma atitude experimental, desenvolvendo a capacidade de problematizar os fenómenos e contribuindo para a obtenção de dados relativos ao tema da investigação. Definidos os objetivos do estudo foi iniciada a construção do projeto de observação, delimitando o campo de observação, definindo as unidades de observação e estabelecendo sequências comportamentais.

As observações foram efetuadas em dois contextos diferenciados, a saber: em sala de aula e em apresentação pública, pelo que o projeto foi desenvolvido com base nas duas situações, conforme se pode observar na *Tabela 54*.

Projeto de observação		
	Em sala de aula	Em apresentação pública
Campo de observação	Situações e comportamentos; Atividades e conteúdos Tempo e espaço Envolvimento e interação ⇓ Observação molecular: individualizada	Situações e comportamentos; Atividades e conteúdos Tempo e espaço Envolvimento e interação ⇓ Observação molar: em grupo
Unidades de observação	O professor A turma	A turma A atuação
Sequências comportamentais	Comportamentos e atitudes manifestadas	Comportamentos e atitudes manifestadas

Tabela 54 – Projeto de observação adaptado de Estrela (1994, pp. 29,49).

Tratando-se de um processo de observação naturalista em ambos os contextos, no que se refere à atitude da observadora foi distinto o modo de observação: em sala de aula foi assumida uma postura de *observação não participante*, estando a investigadora dentro da sala de aula mas interferindo o menos possível; na observação das apresentações públicas optou-se por uma *observação distanciada*, escusando o contacto com a turma e o professor, ficando inserida no grande grupo de pessoas que compunham o público. Na *Tabela 55* apresentam-se, esquematicamente, os parâmetros acerca dos quais recaiu o foco da observação, proporcionando a recolha de elementos para os registos de atividade em sala de aula e da apresentação pública.

Parâmetros de observação		
	Em sala de aula	Em apresentação pública
Tempo	Variável no EG Pg 45 m no EG Pe & EE Pe	Variável
Espaço	Na sala de aula Noutra instituição	No espaço polivalente da escola Noutra instituição
Intervenientes	Alunos Professor	Alunos Professor em segundo plano
Conteúdos	Atividades Repertório Material	Atividades Repertório Material
Comportamentos: verbais ou não-verbais	Atitudes em situação	Presença e postura em palco Envolvência
Inferências	Indícios explicativos dos comportamentos ou atitudes	

Tabela 55 – Parâmetros de observação. Adaptado de Estrela (1994, p. 79).

Os dados obtidos através da observação tomaram, posteriormente, um formato descritivo ou reflexivo: no primeiro caso trata-se de uma descrição o mais precisa e rigorosa possível dos factos observados; no segundo entra-se no âmbito da interpretação e/ou especulação, ou seja,

no campo das conceções que o investigador vai formulando, com base nos dados observados. É deveras importante, neste caso, que o observador separe o que efetivamente observou daquilo que são os seus próprios comentários e/ou deduções.

5.5. Análise do discurso ou análise de conteúdo?

A análise do discurso (AD) é um processo de interpretação em que o discurso produzido pela fala se relaciona sempre com o contexto histórico-social envolvente. O processo de análise discursiva procura interrogar o sentido preestabelecido das coisas, acreditando que a linguagem vai além do que está escrito. Na perspetiva de Caregnato e Mutti (2006), a palavra é um elemento simbólico ao qual o sentido pode escapar. Desta forma, a significação da realidade não é impenetrável nem rigorosa e torna-se necessário ao analista distanciar-se do enunciado, para buscar os efeitos do sentido e poder efetuar a sua interpretação do enunciável.

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o *corpus* da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso; ... a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar. (Caregnato & Mutti, 2006, pp. 680,681)

A AD procura analisar a construção de um documento escrito ambicionando compreender as estruturas ideológicas nele presentes. Mais do que uma análise textual, a AD é uma análise contextual da estrutura do discurso, estrutura filológica no qual se inscrevem as marcas ideológicas originadas pelo contexto político-social do seu escritor. Após a análise de todos os componentes do discurso sobressai o elemento principal da análise: o sentido do discurso. A AD trabalha com o sentido do próprio discurso que é condicionado pela história e pela ideologia e procura mostrar como o discurso atua, sem emitir juízos de valor ou manifestar posições ideológicas. Não é viável analisar um discurso como se de um texto se tratasse, como uma

“sequência linguística fechada sobre si mesma”; é imperioso situá-lo no contexto de outros discursos, o que não constitui objeto deste estudo.

Caregnato e Mutti (2006) afirmam que a interpretação da formação discursiva se constitui na correspondência do *interdiscurso*, saberes construídos coletivamente, e do *intradiscurso*, isto é, a materialidade - a fala - a formulação do texto (as posições representadas pelos sujeitos através da linguagem). Lembram ainda que a interpretação é sempre suscetível de erro; sendo o analista um intérprete, o qual faz uma leitura, igualmente discursiva, condicionada pelas suas orientações e experiências e vivências, nunca poderá realizar uma interpretação singular uma vez que também produzirá sentido. Compreende-se, pelos motivos já descritos, que o sentido do discurso não possa ser determinado; pelo contrário, permanece sempre inconcluso permitindo a interpretação de quem o escuta e analisa, apesar de ter como principal objetivo a transmissão de uma mensagem determinada.

Por sua vez, a análise de conteúdo (AC) consiste numa técnica de pesquisa que trabalha com a palavra. O texto, meio de expressão do sujeito, é a fonte de informação de onde o analista procura extrair dados relevantes, mediante a categorização de palavras ou frases que se repetem (unidades de texto), enunciando uma locução que as represente.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 2004, p. 33)

A AC tanto se pode utilizar na abordagem qualitativa como na metodologia quantitativa: na primeira, estuda determinados conteúdos e/ou características do texto; na segunda, detém-se na frequência de repetição das mesmas.

A AC costuma ser feita através do método de dedução freqüencial ou análise por categorias temáticas. A dedução freqüencial consiste em enumerar a ocorrência de um mesmo signo lingüístico (palavra) que se repete com freqüência, [...] culminando em descrições numéricas e no tratamento estatístico. A análise por categorias temáticas tenta encontrar “uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados ... codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências

definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador. (Caregnato & Mutti, 2006, p. 683)

Para Laurence Bardin (2004), o analista é como um arqueólogo que trabalha com vestígios (documentos); aponta a *descrição* (enumeração das características do texto, tratada e resumida) como primeira etapa da AC e como último passo a *interpretação* (significado das mesmas características). Todavia, sugere a existência de um procedimento intermédio, o qual designa por *inferência*, que vem facilitar a passagem de uma fase à outra. “O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (Bardin, 2004, p. 41).

Para a realização da AC levam-se a efeito diversos procedimentos, nomeadamente leitura, formulação de suposições e de indicadores que alicercem a posterior interpretação. Os dados emergentes são fragmentados e inseridos numa categoria de codificação. “À medida que [se] vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Identificando o que os dados têm em comum consegue-se o seu agrupamento e classificação em categorias, que acabam por surgir dos próprios dados descritivos, possibilitando o destaque de certos assuntos relativamente a outros. Este género de classificação é designado por *análise categorial*, uma análise que separa o texto em partes/unidades segundo critérios específicos de semelhança e ou diferenciação, reagrupando-as em função de características comuns, e constituirá a base para a codificação dos dados obtidos nesta investigação.

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, Bardin (2004) cita em primeiro lugar a análise por categorias como sendo cronologicamente a mais antiga e na prática a mais utilizada. Bardin sintetiza este processo. Descreve a primeira etapa da análise de conteúdo como a fase de organização do material recolhido, com vista à fundamentação da futura interpretação de dados, os quais, numa segunda fase, virão a ser codificados a partir das unidades de análise. É então que se empreende a etapa de categorização, que consiste na classificação das informações do texto que se repetem (palavras ou frases), segundo semelhanças ou diferenças; posteriormente serão agrupadas com base nas suas características comuns, recebendo uma designação capaz de as representar.

As designações de análise do discurso e análise de conteúdo são frequentemente confundidas e usadas indiferenciadamente. Apontaram-se diversas características que permitem distinguir os dois formatos de análise, das quais se destaca a abordagem ao próprio objeto de estudo: o texto. De uma forma um pouco simplista, poder-se-á afirmar que a AD trabalha com o sentido do texto e a AC com o conteúdo do texto.

Acredita-se que não exista uma análise melhor ou pior, o importante é que o pesquisador conheça as várias formas de análise existentes na pesquisa qualitativa e sabendo suas diferenças, permitirá uma escolha consciente do referencial teórico-analítico, decorrente do tipo de análise que irá empregar na sua pesquisa, fazendo sua opção com responsabilidade e conhecimento. (Caregnato & Mutti, 2006, p. 684)

A análise de conteúdo sempre foi uma preocupação da atualidade, na medida em que sistematicamente se procuram explicar documentos antigos. No caso da presente investigação, foi empreendida uma análise de cariz fenomenológico, procurando interpretar os dados que se apresentaram significativos e revelantes no contexto em que ocorreram.

O que destaca a *fenomenologia* relativamente a outras formas de investigação qualitativa é o facto de pôr a tónica sobre o “individual” e sobre a “experiência subjectiva”: ou seja, o investigador pretende conhecer e compreender um fenómeno – o seu problema de investigação -, e, para o conseguir, vai reunir um conjunto de “experiências vividas” desse fenómeno, interpretá-las, analisá-las e extrair aquilo a que Husserl chamava a *essência* do fenómeno. (Coutinho, 2011, p. 305)

Após todo o trabalho de AC, de cariz interpretativo, a qual difere da precisão do paradigma positivista, partiu-se para a etapa da descrição dos resultados obtidos, culminando na elaboração das conclusões da investigação.

III. ANÁLISE DE DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

CAPÍTULO 5 – SELEÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS DADOS

1. Análise dos dados recolhidos: entrevistas

1.1. Codificação das entrevistas por recorte e diferenciação vertical

Perante a diversidade de dados obtidos torna-se vital a sua organização para análise. Segundo Bardin (2004) “tratar o material é codificá-lo. *A codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (p. 129). Foi assim iniciado o processo de recorte, sendo seleccionadas a *unidade de registo* a ter em conta. Esta compreende os excertos a estudar como unidades de base, de acordo com determinados temas qualificadores. De acordo com Amado (2013), “no recorte do tema cabem, geralmente, várias proposições de natureza desigual, [...] referências a práticas, atitudes e valores, comportamentos, perspectivas, fatores ou causas, consequências, etc.” (p. 317).

Agruparam-se as entrevistas em blocos, consoante as características dos entrevistados, sendo constituídos sete grupos, conforme se apresenta na *Tabela 56*: três grupos de três professores cada, um grupo de dois diretores de escolas do 1º CEB e três grupos de quatro alunos cada.

Serão apresentados excertos das entrevistas (unidades de texto) associados ao tema qualificador correspondente e com a identificação de quem os proferiu (nome fictício do entrevistado, conforme acordado no protocolo estabelecido com todos os colaboradores); por sua vez, no recorte da unidade de registo foram tidos em conta os quatro objetivos do estudo, conforme se pode comprovar pela análise das tabelas que se apresentam ao longo dos pontos seguintes.

Com estes critérios de análise, pretendeu-se uma triagem de dados de modo a facilitar a sua posterior codificação e categorização.

Blocos de entrevistas		
Grupos	Sujeitos	Disciplinas
3 professores	Professores generalistas do Ensino Genérico (Pg EG)	Lecionam <i>Expressão e Educação Musical</i>
3 professores	Professores especializados do Ensino Genérico (Pe EG)	Responsáveis pela disciplina de <i>Ensino de Música</i> nas AEC
3 professores	Professores especializados do Ensino Especializado (Pe EE)	Lecionam <i>Iniciação Musical</i>
2 diretores de escola	Diretor de uma escola de Ensino Genérico (Dir. EG) Diretor de uma escola de Ensino Especializado (Dir. EE)	_____
4 alunos	Alunos do Ensino Genérico, sem frequência das AEC, apenas com o professor generalista (AEG Pg)	<i>Expressão e Educação Musical</i>
4 alunos	Alunos do Ensino Genérico que frequentam as AEC com um professor especializado (AEG Pe)	<i>Ensino de Música</i>
4 alunos	Alunos do Ensino Especializado, com professor especializado (AEE Pe)	<i>Iniciação Musical</i>

Tabela 56 – Blocos das entrevistas realizadas.

1.1.1. Entrevistas Pg EG - Unidade de registo: temas qualificadores

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto* são canção (se é ou não realidade em sala de aula); metodologia de ensino das canções; acompanhamento das canções (caso exista); e canto individual ou em grupo (qual a prática realizada). Atente-se à *Tabela 57* que apresenta uma súmula dos dados obtidos.

EG Pg			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Profª Aurora - 1	Profª Daniela - 2	Profª Clara - 3
Canção	“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]”	“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]”	“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]”
Metodologia de ensino das canções	“Canto uma vez e os alunos repetem. Se for uma canção um pouco mais difícil de aprender ‘à primeira’, canto-a toda uma vez e depois vou cantando frase a frase e eles vão repetindo frase a frase também.”	“Repetição frase a frase.”	“Eles têm sempre acesso à letra.” “Ou canto e eles repetem, caso não tenha a música, ou vou, por vezes, ao <i>Youtube</i> buscar a música e passo no computador, no vídeo-projetor, e eles ouvem e aprendem. Quando não tenho, canto eu para eles repetirem. Ou então utilizo o Cd, se tiver Cd, para eles ouvirem.”
Acompanhamento das canções	“Com guitarra.”	“Por vezes utilizo um leitor de Cd.” “Também uso as palmas.”	“Por norma, ou é [...] <i>karaoke</i> , através da música a passar no <i>Youtube</i> ou Cd, mas instrumentos não costumo usar muito.” “Quando não tenho suporte, às vezes levo viola.”
Canto individual ou em grupo	“Habitualmente, em grupo.” “Eles, quando começam a cantar, sobretudo os que não têm esse hábito, são um pouco envergonhados e não se sentem muito confortáveis a cantar sozinhos ou a pares. Por isso, cantam em grupo, para ganharem mais confiança. No entanto, há momentos e canções em que, por vezes, há alunos que cantam individualmente.”	“A maioria das vezes em coro.” “Por ter consciência de que não sei cantar e que também não sei ensinar a cantar: ouvir um aluno a cantar, detetar onde se enganou (desafinado ou uma nota acima ou abaixo...), corrigir exemplificando.” “[Só cantam sozinhos] muito ocasionalmente em alguma festa de natal ou fim de ano. (Sinceramente, isso só acontece quando tenho a certeza que o aluno em questão canta bem).”	“Normalmente começam em grupo, até porque eles têm sempre um bocado de timidez em cantar sozinhos, mas depois fazemos sempre aquele jogo ‘Agora os meninas! Agora as meninos!’ Depois há um sempre o desafio: [...] ‘Alguém quer cantar?’ -‘Eu, eu, eu, eu!’ –‘Então vem cá à frente cantar’.” “Agora estamos a preparar a festa de final de ano e estamos a preparar em inglês, e depois há uma parte em que cada um vai fazer uma parte sozinho na música, mas por norma é em conjunto.”

Tabela 57 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o primeiro objetivo.

Conforme se pode depreender pela análise da *Tabela 58*, os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas* são: conteúdos musicais (quais os conteúdos da área da expressão e educação musical que são trabalhados); atividades (se cantam apenas na sala de aula ou se participam noutras atividades); e música facilitadora da aprendizagem (a música como meio para atingir outras competências que não as musicais).

Pg EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Profª Aurora - 1	Profª Daniela - 2	Profª Clara - 3
Conteúdos musicais	“Cantar canções.” “Canções de coordenação de movimentos.”	“Cantar canções.” “Também uso as palmas.”	“Cantar canções.”
Atividades	“Naturalmente que as expressões podem e devem ser inseridas em qualquer momento do dia, no entanto, a nível de horários, somos ‘obrigados’ a ter momentos para as trabalhar.” “[As] tradicionais festas da escola: Natal, fim de ano, ...”	“As áreas curriculares [estão] divididas por horas em cada dia da semana.” “[Cantamos] na introdução de temas, preparação de festas e como tarefa numa sequência de trabalho.” “Festas de Natal, cantar os Reis, desfiles de Carnaval, festas de fim de ano, finalistas.”	“No meu horário eu tenho horas específicas para trabalhar as expressões.” “Nas festinhas de Natal ou de final de ano [...] por ex., quando é no Natal, escolhemos uma musiquinha e eles cantam em coro.”
Música facilitadora da aprendizagem	“Considero que uma criança consegue aprender melhor se tiver, primeiro, algo que lhe prenda a atenção, que a fascine, que a motive. Esta pode ser uma das estratégias para o bom sucesso escolar.” “[Cantamos] normalmente, no início do dia, em momentos de cansaço (para descontrair um pouco), como introdução a um determinado conteúdo,...”	“Motivação e celebração de dias festivos/especiais.” “Uma vez que uma canção pode ser a motivação para um novo conteúdo de matemática (<i>O numerozinhos</i>), de estudo do meio (<i>Uma árvore um amigo</i>), de língua portuguesa (<i>Dia da mãe</i>), de história de Portugal (<i>O homem do leme</i>)...”	“Este ano andámos a falar dos transportes e então, por vezes, ia pesquisar uma música que estivesse de acordo com o tema para o introduzir. Ou até para eles aprenderem alguns nomes mais específicos.” “Com uma canção eles conseguem chegar lá mais depressa e reter a informação mais depressa.” “[Utilizo a canção] para explorar conteúdos.”

Tabela 58 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o segundo objetivo.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado* são: repertório; exercícios de técnica vocal (se se realizam ou não e, em caso afirmativo, quais são); e cuidados com a voz cantada e falada. Consulte-se a *Tabela 59*.

Pg EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Profª Aurora - 1	Profª Daniela - 2	Profª Clara - 3
Repertório	“Canções infantis, canções populares, canções de épocas festivas, canções de ‘coordenação de movimentos’...”	“[Música] popular, ligeira, clássica, infantil.”	“Aquilo que eles cantam, por norma, é músicas infantis.” “Já ouviram música clássica, através das vezes das horas do conto.” “Também, às vezes, ouvem música de relaxamento.”
Exercícios de técnica vocal	“Não faço... talvez porque descuide um pouco este aspeto (e não deveria...) e também porque sinto que preciso de mais conhecimentos para o fazer.”	“Não, porque não sei como o fazer corretamente.”	“Penso que seja importante, mas não sei como fazê-lo de maneira correta.”
Cuidados com a voz cantada e falada	“Sim, tenho sempre esse cuidado porque, para além de este ser um aspeto que eu considero fundamental trabalhar logo de início nas crianças, é também algo que aprendi e cuidei em mim desde há muito, tornando-se, por isso, difícil não o treinar nos alunos.” “Sim, tenho tido (mais ultimamente, confesso) algum cuidado relativamente à voz falada. Fiz alguma formação nesta área que me ajudou a perceber a importância da voz e dos cuidados a ter com ela. Mas sinto que é muito pouco... Nós, professores, deveríamos ter formação “obrigatória” sobre colocação de voz (tanto para nós como para os alunos).”	“Com alguma preocupação de acordo com as minhas limitações nesta área.” “Alerto os alunos para não falarem muito alto (berrar). Para que saibam proteger a sua voz e a conheçam melhor; para que cantem e falem melhor. Nos professores do 1º ciclo não existe tal preparação.”	“Sim, nisso tenho.” “Tenho lá um miúdo ou outro que berra muito.” “Se lhes dou uma musiquinha pretendo que a cantem em condições, não é?” “Sim, tenho algum cuidado porque tenho lá miúdos que falam muito baixo e outros que só sabem berrar. E então tenho que gerir isso com eles, porque além da parte do perturbar os colegas [...] eles têm que se controlar.” “Eles não têm noção da intensidade da voz deles e tenho muita atenção com esses.”

Tabela 59 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o terceiro objetivo.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal* são: estado da arte (ver *Tabela 60*); ser professor (valorização da profissão) (ver *Tabela 61*); alterações curriculares desejáveis; formação na área/habilitações (no caso da expressão e educação musical) (ver *Tabela 62*); e relação Pg/Pe (ver *Tabela 63*).

Pg EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Quadro 1/4			
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Profª Aurora - 1	Profª Daniela - 2	Profª Clara - 3
Estado da arte	<p>“É fruto do sistema que temos. Por exemplo, o elevado número de alunos por turma é o que mais impede o sucesso escolar das crianças. Há alterações que deveriam ser feitas, como por exemplo a não retenção logo no 1º ano, entre outras... “</p> <p>Antes, tínhamos mais tempo para as crianças. Agora temos que ter mais tempo para os papéis... “</p> <p>“A arte (seja ela qual for) é um elemento fundamental para um desenvolvimento completo.”</p>	<p>“É o ‘parente pobre’ do ensino em Portugal, onde todos podem tomar decisões sem nos consultar e onde todos os intervenientes (entenda-se pais, alunos e Ministério) se acham cheios de direitos, mas sem nenhum dever para cumprir.”</p> <p>“As principais diferenças [desde que comecei a lecionar até agora] são relativas aos pais e alunos, hoje em dia há menos vontade de trabalhar e de empenho, bem menos educação também. Relativamente à tutela a principal diferença é a exigência cada vez menor, o facilitismo, a desculpabilização...”</p>	<p>“Acho que no 1º ciclo não se dá tanto valor à escola como se dá no 2º [...] ainda não há aquela coisa de incentivar, e vemos isso quando é a altura dos testes que eles não estudam, não se esforçam... Claro que há exceções à regra.”</p> <p>“E depois o facilitismo que há também no 1º ciclo. Não se exige, ou melhor, nós até exigimos mas depois quando vêm provas, assim tipo provas de aferição, a exigência não tem nada a ver com a exigência que nós temos durante o ano e durante os meses que estamos com eles.”</p> <p>“Quando comecei [a lecionar] havia um bocadinho mais de exigência [...] valorizavam mais a escola. Tenho ideia que os pais [...] eram um pouquinho mais exigentes, davam-nos um pouquinho mais de autoridade e autonomia [...] enquanto que agora não.”</p> <p>“Na questão da retenção, se nós retivéssemos uma criança, acabou! Estava retida e o professor é que sabia dando conhecimento aos pais. Agora não. Quase que temos de pedir autorização aos pais para reter uma criança. Fomos perdendo um pouco de autoridade... de capacidade... de autonomia, acima de tudo.”</p>

Tabela 60 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/4.

Pg EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 2/4	
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Profª Aurora - 1	Profª Daniela - 2	Profª Clara - 3
Ser professor	<p>“A motivação para lecionar já foi maior [...] porque, para além das burocracias que são cada vez mais, o comportamento e educação das crianças deixam cada vez mais a desejar. Por muito que me custe dizer, há crianças mal-educadas e que não têm respeito nenhum pelos mais velhos (seja professor, seja auxiliar, seja funcionário, seja o que for...). Por outro lado, a ‘autoridade’ do professor é cada vez menor, chegando ao ponto de termos “medo” de chamar a atenção de um aluno num tom mais agressivo porque isso pode traumatizar a criança, porque os pais podem não gostar, enfim... acho que passámos (e passo a expressão) do 8 para o 80. Estamos muito longe do equilíbrio ou do ‘meio-termo’.”</p> <p>“Os professores são uma peça fundamental na evolução de qualquer sociedade.”</p> <p>“Parece-me que as pessoas estão a dar cada vez menos valor à nossa profissão. Sinto que, por vezes, se deveriam tratar os professores com um pouco mais de respeito.”</p>	<p>“Este nível de ensino é a base da educação, onde se inicia de uma forma mais sistemática a aquisição e compreensão de novos conhecimentos. É o alicerce do sistema de ensino.”</p> <p>“[Sinto que não valorizam esta profissão por] comentários e juízos de valor expressos nos meios de comunicação social, nas pessoas que me rodeiam.”</p>	<p>“Como gostava de línguas fui para inglês, e tirei a variante de Português-Inglês porque sempre gostei de ensinar. Só que como o meu curso é bivalente sou colocada sempre no 1º ciclo. E, realmente, prefiro porque acho muito mais interessante trabalhar Matemática, Português, Estudo do Meio e as Expressões, do que trabalhar um ano inteiro só Português, ou só Inglês. É mais enriquecedor.”</p> <p>“Hoje em dia, cada vez mais, nós estamos a ser desvalorizados. Não se dá tanto valor ao ensino, já nem falo enquanto professor, falo do ensino em geral. Mas mesmo assim continuo a gostar e a achar que vale a pena insistir com esta profissão ajudando a que as crianças venham a ser alguma coisa na vida.”</p> <p>“Acho que deveria ser valorizada principalmente pelos encarregados de educação e pelos pais, uma vez que são os filhos que estão a ser o alvo do nosso trabalho.”</p>

Tabela 61 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/4.

Pg EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 3/4	
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Prof ^a Aurora - 1	Prof ^a Daniela - 2	Prof ^a Clara - 3
Alterações curriculares desejáveis	<p>“Dois exemplos: Matemática - neste momento, os programas exigem maturidade que as crianças não têm; requerem muito raciocínio. Estudos do Meio - os programas são demasiado extensos.</p> <p>Há alterações que deveriam ser feitas, como por exemplo a não retenção logo no 1º ano, entre outras...”</p>	<p>“A exigência, a transparência...”</p> <p>“Definir a elaboração, aplicação e correção das provas; operacionalização dos níveis mínimos de desempenho por ano de escolaridade.”</p>	<p>“Eu, este ano, estou com um 3º ano e acho que a nível curricular não dá para respirar, nem nós, nem as pobres crianças, porque alteraram o currículo e está muito extenso.”</p> <p>“É muito extenso e as crianças [...] precisam de tempo para consolidar, para apreender.”</p> <p>“Para além da parte curricular que tem de ser cumprida, há toda uma panóplia de festas, dias comemorativos, atividades disto e daquilo que também têm de ser concretizadas, e nas quais se perde muito tempo.”</p> <p>“Acho que o facto de transitarem automaticamente do 1º para o 2º ano é gravíssimo e não deveria, de todo, acontecer.”</p>
Formação na área/habilitações	<p>“Sinto-me relativamente à vontade para trabalhar esta área, embora apenas muito ‘superficialmente’, pois tenho alguns conhecimentos musicais. Sei, no entanto, que a expressão musical é um dos grandes <i>handicaps</i> dos professores do 1º CEB.”</p>	<p>“Depende dos objetivos, se for apenas ensinar uma canção/melodia sinto-me minimamente <i>à vontade</i>, mas para outros objetivos como trabalhar diferentes ritmos, escalas...já não.”</p>	<p>“Eu sinto-me à vontade para trabalhar essa área com eles e trabalho. Claro que não tenho formação para aprofundar muito, mas gosto de cantar com eles, de lhes ensinar as músicas, gosto de os ouvir cantar, gosto de fazer jogos de músicas com eles.”</p>

Tabela 62 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 3/4.

Pg EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 4/4	
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Profª Aurora - 1	Profª Daniela - 2	Profª Clara - 3
Relação Pg/Pe	<p>“Penso que pode ser uma mais-valia para as crianças, mas tem que haver grande colaboração e coordenação entre os dois professores, pois, embora esteja previsto na Lei, ainda não está completamente implementado (pelo menos eu não tenho conhecimento de nenhuma escola nesta situação), e estas mudanças requerem sempre muitos ajustes e muita colaboração de ambas as partes.”</p>	<p>“Penso que seria muito mais proveitosa para nós e alunos do que a relação professor titular – professor das AEC. Pessoalmente não concordo com a essência das AEC, principalmente quando as colegas responsáveis pelas mesmas as transformam em mais disciplina com conteúdos para estudar, memorizar, trabalhar, resolver testes (aumento a carga horária); ou então não fazem absolutamente nada!”</p> <p>“Uma relação professor titular de turma-professor especializado poderia ser mais proveitosa uma vez que, para começar, estaríamos a trabalhar o currículo e não a arranjar formas de ‘entreter meninos’.”</p>	<p>“Eu não tenho formação em música. Portanto, há coisas que eu gostava que eles aprendessem mas eu não lhes sei ensinar [...] tal como introduzi-los no ensino de um instrumento musical.”</p> <p>“Deve haver, lá está, o tal professor especializado para nos ajudar. Aí entrariam as AEC, já que eles têm música com uma pessoa especializada. Era aí que eu gostava de ir buscar aquela parte dos meninos aprenderem um instrumento, aprenderem... música, as notas, aquelas coisas mais específicas da música e que eu não sei ensinar. Eu gostava de trabalhar até de acordo com o professor. Por exemplo, se eu ensinasse uma música sobre o verão, uma canção, depois o professor poderia trabalhá-la na aula dele, de outra maneira, mais aprofundada, com a parte mais especializada/técnica.”</p> <p>“Os colegas têm a formação musical, [...] mas não sei [...] se estão habituados a trabalhar com crianças tão pequenas que precisam, se calhar, de outro tipo de atenção. [...] É óbvio que à hora que são as AEC os alunos já não estão motivados e concentrados [...] mas mesmo assim, eu sinto essa falha.”</p> <p>“A professora de música [...] não consegue trabalhar com uma turma. [...] Os meus não aprendem um instrumento, todas as turmas aprendem mas a minha ainda não aprendeu.”</p> <p>“As AEC também deviam trabalhar em conformidade connosco, e então a música ainda mais, porque poderia haver ali uma ligação entre o professora titular e a professora especializada da música.”</p> <p>“Penso que havendo uma cooperação entre ambos todos saíam a ganhar, principalmente os alunos.”</p>

Tabela 63 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pg EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 4/4.

1.1.2. Entrevistas Pe EG - Unidade de registo: temas qualificadores

Com vista a responder ao objetivo *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto*, conforme se apresenta nas *Tabelas 64 e 65*, foram selecionados alguns temas qualificadores, designadamente: canção (se é ou não realidade em sala de aula); metodologia de ensino das canções; acompanhamento das canções (caso exista); e canto individual ou em grupo (qual a prática realizada).

Pe EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Quadro 1/2			
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Prof ^a Anabela - 4	Prof ^a Elsa - 5	Prof. João - 6
Canção	“[Utilizo a canção] muitas vezes. Canções para a exploração de conteúdos programáticos, mas canções com uma determinada temática para a comemoração de datas festivas; mas também canções que falem de temáticas interdisciplinares.”	“Uma aula de música com crianças dos 6 aos 10 anos, precisa de canções para trabalhar a motivação no trabalho. A aula ganha outra dinâmica, quando se canta, seja com letra ou com sons.”	“Em todas as aulas de música existe uma canção nova ou é cantada uma já aprendida, pois para mim uma canção contém todos, ou quase todos, os elementos que fazem parte da aprendizagem musical, especialmente a nível da criança. O canto é a palavra tornada música através de um dos instrumentos do nosso corpo que é natural e simples e que cada criança exprime de modo diferente de acordo com a sua personalidade.”
Metodologia de ensino das canções	“Eu, nas canções, utilizo muito a metodologia Kodály. Tem a parte da exploração do ritmo mas imediatamente associada à palavra e também à própria entoação.” “[Ensino] por repetição.”	“Começo por ensinar frase a frase, com base na repetição e imitação. Depois quadra a quadra e por fim a canção toda. Durante todo este processo, associo gestos para ser mais fácil a memorização.”	“A metodologia que uso no ensino de uma canção passa por os alunos ouvirem primeiro toda a canção, fazerem a aprendizagem da letra frase por frase, tendo em atenção diferentes dinâmicas, entoarem a canção repetindo frase por frase com ritmo da música e marcando a pulsação, e cantarem a canção toda marcando a pulsação.”

Tabela 64 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 1/2.

Pe EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Quadro 2/2			
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Prof^a Anabela - 4	Prof^a Elsa - 5	Prof. João - 6
Acompanhamento das canções	“Como eu toco piano, eu própria faço. Utilizo o teclado que temos na aula. Isto numa primeira fase. Depois como já há Cds com <i>playbacks</i> , e que para os alunos acabam por ser mais atrativos, numa segunda fase, em vez de serem acompanhados ao piano, passam a ser acompanhados com gravação instrumental.”	“Áudio.”	“Uso geralmente a flauta e/ou a guitarra e instrumentos de percussão que utilizo para as crianças fazerem o acompanhamento instrumental da canção.”
Canto individual ou em grupo	“Em grupo, porque em sala de aula não dá, não há tempo para se estar a fazer um estudo individualizado; só em situações pontuais em alguns casos.”	“Geralmente cantam em grupo. Por nenhum motivo especial; as aulas são trabalhadas em grupo.”	“Na dinâmica que utilizo no 1º CEB, quer a nível da aula ou qualquer atividade festiva, as crianças cantam sempre em grupo, pois a minha principal preocupação é que todos cantem espontaneamente e sintam prazer em cantar, entusiasmadas, e que gradualmente explorem as suas possibilidades/potencialidade vocais.”

Tabela 65 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o primeiro objetivo – 2/2.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas* são: conteúdos musicais (quais os conteúdos da área da expressão e educação musical que são trabalhados) e atividades (se cantam apenas na sala de aula ou se participam noutras atividades), conforme se apresenta na *Tabela 66*.

Pe EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Profª Anabela - 4	Profª Elsa - 5	Prof. João - 6
Conteúdos musicais	<p>“Por exemplo, partindo de uma canção explorar ritmos, ou intervalos, ou modos.”</p> <p>“Leituras, escalas, as canções, alguns pequenos exercícios melódicos...”</p>	<p>“No sentido de conseguir a aprendizagem das canções de uma forma correta e afinada, sugiro algumas linhas melódicas, organizações de sons que levam os alunos a entoar a altura e soltos melódicos corretos das melodias, sempre em ambiente de aprendizagem agradável.”</p> <p>“Costumo associar conteúdos como, a altura e dinâmica dos sons, canções temáticas para trabalhar dias festivos, como o carnaval, páscoa, natal, estações do ano, sinais de trânsito, danças de roda, etc.”</p>	<p>“Sendo um momento de expressão que provoca o entusiasmo dos alunos, utilizo a canção para dar determinados conceitos musicais. Em idades mais novas, faço-o associado ao gesto, por ex. timbres: sons do corpo ou de instrumentos.”</p> <p>“Nas aulas as crianças cantam canções com gestos, com percussão corporal e/ou instrumental (Orff e flauta de bisel), organizados geralmente em grupos, pois o principal objetivo é despertar o prazer e o gosto pelo mundo da música.”</p>
Atividades	<p>“Há escolas que valorizam essa parte e contemplam na oferta de atividades extracurriculares o funcionamento de coros juvenis. E portanto, os alunos que estão mais motivados inscrevem-se e nós já lá temos tido coros juvenis em que um dos objetivos passa depois pela apresentação pública do repertório que eles vão trabalhando ao longo dos períodos.”</p> <p>“Cantam fundamentalmente na sala de aula e nas festas e atividades lúdicas. Já formei vários grupos de instrumental Orff, onde as crianças também cantam, mas nunca um coro infantil.”</p> <p>“[Participam nas] festas escolares pois é um momento onde cada um se vai sentir importante, que o seu trabalho valeu a pena, que é apreciado e visto pelos outros. Também é um momento de interação do grupo e para o grupo, onde todos estão unidos e se concentraram num objetivo.”</p>	<p>“[Cantam] o bom dia, no início da aula e nos momentos festivos, como aniversários e dias especiais.”</p> <p>“Não cantamos apenas em sala em sala de aula. São frequentes as apresentações em festas para colegas e encarregados de educação, as idas às salas de aulas vizinhas apresentar danças e canções e ainda o desfile pela aldeia entoando canções temáticas, como carnaval e reis.”</p> <p>“Faz parte da dinâmica de uma escola de 1º CEB as apresentações em festinhas dos alunos.”</p>	<p>“A nível das aulas de música no 1º CEB, as crianças fazem a aprendizagem da canção de acordo com a dinâmica da aula, mas de um modo geral cantam, com ou sem acompanhamento instrumental, e/ou tocam instrumentos de percussão no final da aula como elemento unificador e promotor de expressividade.</p> <p>Para mim é fundamental que a criança sinta prazer em cantar e tocar, entusiasmo e alegria para sonhar através da música.”</p>

Tabela 66 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o segundo objetivo.

Conforme se apresenta nas *Tabelas 67 e 68* os temas qualificadores escolhidos são: repertório; exercícios de técnica vocal (se se realizam ou não e, em caso afirmativo, quais são); e cuidados com a voz cantada e falada. Espera-se responder ao objetivo *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado*.

Pe EG			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 1/2	
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Prof ^a Anabela - 4	Prof ^a Elsa - 5	Prof. João - 6
Repertório	“Canções tradicionais, canções infantis, mas também canções assim mais... na moda, sei lá, de filmes, de desenhos animados. Às vezes com adaptação de letras, quando são letras estrangeiras.”	“A nível de entoação trabalho músicas populares, procuro dar a conhecer músicas de novos compositores, que as crianças ainda não conhecem, como por exemplo “Histórias de cantar” de Margarida Fonseca Santos, ou “O Segredo Maior, Canções a Brincar” de João Lóio. Depois tento dar a conhecer música erudita, através de interpretação corporal e ainda dar a conhecer músicas do mundo, com a utilização das danças do mundo.”	“Nos anos iniciais, 1º e 2º anos utilizo um conjunto de canções infantis de vários pedagogos ou criadas por mim, de acordo com os conteúdos, contextos e realidades da turma. No 3º e 4º anos também utilizo canções que adapto com base em música de clássica e pop/rock. A escolha das canções tem também sempre a ver com a tessitura das crianças e as tonalidades.”
Exercícios de técnica vocal	“[Faço] também alguns exercícios de técnica vocal.” “Não dá é para fazer um trabalho continuado e individualizado, são situações que vão acontecendo pontualmente.” “[Tenho cuidado] com a respiração, o relaxamento...” “Vão-se fazendo coisinhas muito simples e exercícios muito curtos... mas vai-se fazendo. Sobretudo nos coros.”	“Confesso que faço pouco trabalho vocal. Algumas vezes faço, mas dado o tempo de aula que dispomos, nem sempre é possível realizar este trabalho.”	“A única preocupação com o trabalho vocal (se assim o possa considerar) é aquando da aprendizagem da canção (imitação de frases melódicas com ou sem letras). “ “Só unicamente na aprendizagem da canção, que muitas vezes é antecedida por diferentes jogos de leituras melódicas com vocábulos e entoando o nome das notas.”

Tabela 67 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 1/2.

Pe EG		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 2/2
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>				
	Unidades de texto			
Temas	Prof ^a Anabela - 4	Prof ^a Elsa - 5	Prof. João - 6	
Cuidados com a voz cantada e falada	<p>“Há cuidado... há cuidado... e nós até sempre que é possível temos desenvolvido atividades, ali por volta do dia 16 de abril, que é quando se assinala o dia mundial da voz, precisamente para tentar que eles fiquem com maior sensibilidade à importância da voz e ao uso que fazem da voz, desde a voz cantada, à voz falada, a outras maneiras de utilizarem a voz.”</p> <p>“Também está disponível o <i>site</i> do dia mundial da voz que tem até pequenos vídeos sobre doenças mais frequentes da voz e alguns até ficam bastante impressionados com as imagens que veem.”</p>	<p>“Tento ajudar as crianças a não esforçar a garganta na entoação. Peço e tento explicar como devem colocar a voz, sem danificar o aparelho vocal.”</p>	<p>“O principal cuidado é que o façam de um modo natural e espontâneo. Ao cantarem que o façam com afinação, sem gritar, usando diferentes dinâmicas, para que aprendam e sintam prazer em cantar de modo suave (piano), descobrindo assim a beleza dos sons. Chamo sempre atenção para a postura corporal. O corpo direito, de preferência de pé e a cabeça levantada. Em certas canções utilizo o movimento corporal para terem a sensação de leveza, descontração. Também, nestas idades, valorizo muito os jogos de articulação e criação sonora. Explorando sons naturais e artificiais, de vocábulos e de palavras com ou sem significado, partindo de movimentos da língua, dos lábios e do maxilar inferior.”</p> <p>“A minha maior preocupação é com a afinação e a articulação.”</p>	

Tabela 68 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 2/2.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal* são: estado da arte (ver *Tabela 69*); ser professor (valorização da profissão); alterações curriculares desejáveis (ver *Tabela 70*); e relação Pg/Pe (ver *Tabela 71*).

Pe EG		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 1/3
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof ^a Anabela - 4	Prof ^a Elsa - 5	Prof. João - 6	
Estado da arte	<p>“Da maneira como as coisas estão nos dias hoje [...] o papel do professor está desvalorizado e por isso deveria haver um outro reconhecimento. A nível dos professores em geral. A nível do professor de música, estamos para ver o que vai acontecer.”</p> <p>“No ensino vocacional o que me parece é que também está a haver uma regressão, porque nos primeiros anos do ensino vocacional os alunos tinham mais tempo, por exemplo, para a prática, para as aulas de instrumento (tinham duas vezes por semana 30 minutos). Hoje têm 22 minutos e meio por semana, uma vez por semana. Portanto não dá para fazer o mesmo trabalho que se fazia há uns anos atrás. Isso a nível do instrumento. Depois também houve uma fase em que os alunos para além da formação musical, também tinham uma classe de conjunto e penso que agora também já não há. Com a classe de conjunto, eles tinham também a possibilidade de poder fazer a prática musical num grupo maior o que, daquilo que se conhece, dá outra satisfação e realização a quem a faz.”</p>	<p>“Em tempos, quando trabalhei nas AEC, tive momentos que achava que não éramos levados a sério, não éramos vistos como professores e servíamos apenas para entreter os alunos e fazer festinhas bonitas. [Há outros momentos] que, como agora, enquanto professora do conservatório, sentia e sinto que o meu trabalho é considerado importante e valioso.”</p> <p>“Considero que o ensino da música se encontra frágil, no 1º CEB. No início das AEC, a música era considerada como expressão musical. Ela é uma forma de expressão, mas não da forma que era abordada, isto é, a música era tratada como expressão plástica. Depois consegui-se que a música fosse lecionada por professores de música e aí fiz e vi fazer trabalhos muito interessantes. Agora, com as questões políticas do ensino, a música está a ser esquecida novamente, isto é, só algumas escolas, alguns alunos têm o privilégio de manter contato com esta arte.”</p> <p>“Houve muitas mudanças políticas ao nível do ensino, que condicionou o ensino da disciplina no 1º CEB. No meu percurso pelas AEC, o ensino da música foi pouco, depois tornou-se muito produtivo e, agora, penso que voltou a regredir ligeiramente.”</p>	<p>“Acho que a valorização da profissão, somos nós que a fazemos ou não. Porque, como costumo dizer ‘se não formos nós a construir, a lutar e a criar a nossa Escola e a valorizar e a organizar o que temos, e o trabalho que fazemos, ninguém o vem fazer por nós’. Tenho alguma pena de sermos nós muitas vezes a ‘dar tiros nos pés’, com as nossas atitude e muitas das vezes confundindo o profissional com o pessoal no espaço Escola. Este deve ser exemplo para a sociedade, pois é aqui onde as nossas crianças aprendem o amanhã (social, cultural, artístico), e onde passam a maior parte do seu tempo/vida.”</p> <p>“O ensino genérico da música a nível do 1º CEB está a passar um período de grande retrocesso. [...] [As] AEC, que deveriam ter sido/ser, como o nome indica, atividade de enriquecimento curricular, isto é, valorizando e reforçando a componente curricular, vieram aliadas a outras estratégias do Ministério da Educação, ao ‘desresponsabilizar’ o ensino da música por parte do sistema educativo/professor titular de turma. Dizendo: ‘Nas AEC depois vão ter expressões’, esquecendo que nas AEC só participa uma percentagem de alunos.”</p> <p>“Diferenças [desde que comecei a lecionar] existem muitas. Só lamento que neste momento, por razões economicistas e de visão curta, de quem não sabe o que é a Educação e em especial a Educação Artística e da sua importância para as pessoas ao longo de toda a sua vida... Quando comecei a trabalhar, após o 25 de abril, foi uma fase de inovação e criação, que possibilitou o aparecimento e desenvolvimento de muitos projetos nesta área a nível nacional. Foram pequenos grandes faróis que, um pouco por todo o país, geraram dinâmicas que nunca foram devidamente avaliadas, mas que permitiram um maior desenvolvimento do ensino vocacional, nas suas diferentes vertentes, e da vivência da música. Neste momento, há cerca de 6 anos para cá, houve um desinvestimento no ensino artístico no 1ºCEB, criando falsas ilusões de que este está a melhorar, embora continue a haver algumas autarquias, neste país que, graças á sua visão de futuro, continuam a apostar fortemente na educação.”</p>	

Tabela 69 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/3.

Pe EG		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 2/3
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Profª Anabela - 4	Profª Elsa - 5	Prof. João - 6	
Ser professor	<p>“Trabalho com os alunos por gosto.”</p> <p>“Podemos dar um grande contributo no crescimento dos miúdos, não só na nossa área específica mas também a nível da formação para a cidadania e contribuindo também para o enriquecimento das outras áreas curriculares.”</p>	<p>“Valorizo [a minha profissão] porque me torna uma pessoa feliz em todos os aspetos. Trabalhar, para mim, não é um fardo, é um gosto.”</p>	<p>“A melhor maneira de ajudar os outros [é] através da educação, comunicando e trocando ideias, sonhando com novos desafios com a possibilidades de juntos construirmos um mundo melhor.”</p> <p>“Adoro aquilo que faço. Ao longo do meu percurso educativo sempre consegui ter/criar oportunidades de fazer e fazer aquilo que fui sonhando, embora com muitos passos atrás e de ter que recomeçar de novo. Valorizo muito o meu trabalho, procurando estar sempre a par do que se passa à minha volta no mundo, das inovações e em especial trocando ideias com os jovens, pois são eles que temos que ajudar para acreditarem que é possível mudar.”</p>	
Alterações curriculares desejáveis	<p>“Voltarmos às aulas de instrumento duas vezes por semana, haver uma disciplina ou duas que contemplassem a formação musical mas também a prática em conjunto.”</p> <p>“A nível de habilitações de professores, aí houve grandes alterações e para melhor. Pois aqui há uns anos atrás também não havia professores com habilitação e tinha de se recorrer a professores com habilitações insuficientes e hoje em dia já há outra oferta e [...] já temos professores mais habilitados para lecionação.”</p>	<p>“Penso que o programa da disciplina deveria ser ajustado entre o 1º e o 2º CEB. Ao interligar os conteúdos dos dois ciclos, conseguir-se-ia um melhor aproveitamento da disciplina para todas as idades. A falta de alunos na disciplina no 3º ciclo de ensino, a meu ver, podia aumentar, se os interesses pela música fossem, desde cedo, inculcados e bem trabalhados nos alunos.”</p>	<p>“Penso que, em primeiro lugar, partindo de um novo governo, deveria ser criada uma equipa nacional, envolvendo as diferentes forças sociais para repensar a educação. Tivemos, e temos, muitas e boas experiências a nível do ensino genérico e/ou vocacional, que deveriam ser avaliadas e repensadas. A integração curricular, nas suas quatro dimensões, deveria ser um dos aspetos a ter em atenção, para que a educação e o desenvolvimento curricular possa vir a ser implementado de um modo gradual e sustentado, envolvendo todos os agentes educativos a nível público e privado. Só com o envolvimento e contribuição de todos é possível valorizar a educação, e rentabilizar os recursos que temos em prol das pessoas.”</p>	

Tabela 70 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/3.

Pe EG		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 3/3
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
	Unidades de texto			
Temas	Prof^a Anabela - 4	Prof^a Elsa - 5	Prof. João - 6	
Relação Pg/Pe	<p>“Em relação ao funcionamento das AEC, a minha opinião é a de que seja posto em prática o que está previsto na organização curricular, que é a coadjuvação dos professores do 1º ciclo nas áreas de expressões; e nós já lá tivemos essa experiência na minha escola e funcionava muito bem. E porquê? Porque os alunos têm as aulas durante o período escolar, têm um professor especializado na área, e todos os alunos têm esse tipo de formação. Enquanto que, nas AEC, o que estamos a verificar é que, para além de não haver oferta para todos os alunos, há também o outro lado: dos alunos que têm oferta nem todos frequentam. E portanto, chegamos ao 5º ano com alunos que tiveram AEC um ano, tiveram AEC dois anos, tiveram AEC três anos, tiveram AEC quatro anos ou nunca tiveram AEC. Do conhecimento que temos da prática de ensino dos professores do 1º ciclo, são muito poucos aqueles que fazem uma expressão musical dentro das suas áreas curriculares. Os alunos querem aprender e não têm como: não têm nem o apoio do professor do 1º ciclo, nem têm as AEC. Terão de recorrer a escolas de ensino da música, que não é gratuito. Não há outras alternativas... ou então... o ensino doméstico.”</p>	<p>“Acho que o ensino gratuito deveria chegar a todos os alunos de forma igual. No entanto, se tal não acontecer, não vejo mal na deslocação a uma escola de ensino vocacional de música, se é algo que os alunos pretendem e têm gosto em fazer.”</p>	<p>“Sei que as decisões muitas vezes são tomadas em função de interesses e não das necessidades educativas (é para dizer que temos). Como já referi, era importante que todos os alunos tivessem música. A ida das crianças para uma escola de ensino especializado é importante como enriquecimento curricular, decorrente da formação ministrada no ensino genérico (base do sistema que não existe neste momento) e como forma de especialização segundo os interesses de cada criança. Esta oferta, tal como as AEC, deveria ser normal, articulada e gratuita, tal como quando uma criança ou jovem vai para uma banda de música, um grupo de dança, uma equipa de atletismo, um grupo de teatro.”</p> <p>“Sendo eu defensor, há muitos anos, de uma <i>visão integrada da educação</i>, este é um dos meus sonhos, onde o trabalho colaborativo é uma das bases para a aprendizagem e esta é vista como um todo, tal como na vida de todos nós. Fazendo a música parte integrante da formação humana, esta deveria estar incluída nos programas escolares, como acontece em alguns países, pelo menos até ao fim da escolaridade obrigatória. Assim, tendo por base esta relação de trabalho colaborativo, a música seria desenvolvida de um modo mais consistente e equilibrado/seguro, de acordo com os diversos níveis de ensino.”</p>	

Tabela 71 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EG, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 3/3.

1.1.3. Entrevistas Pe EE - Unidade de registo: temas qualificadores

Os temas qualificadores da unidade de sentido, designadamente: canção (se é ou não realidade em sala de aula) (ver *Tabela 72*); metodologia de ensino das canções (ver *Tabela 73*); acompanhamento das canções (caso exista) e canto individual ou em grupo (qual a prática realizada) (ver *Tabela 73*), foram seleccionados no intuito de responder ao objetivo *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto*.

Pe EE			
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Quadro 1/3			
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9
Canção	“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]” “A voz é o instrumento natural do ser humano.”	“Acho que a voz deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado numa criança.” “Utilizo a canção com o objetivo de dominar a sua voz, como o primeiro instrumento e depois, a partir daí, criar condições para que eles possam vir a aprender outro instrumento, porque quando não se domina o nosso instrumento, a voz, será mais difícil mais tarde dominar outro instrumento.”	“Utilizo as canções nas minhas aulas, sempre que possível. Canções aqui no sentido mais lato ou então melodias. Muitas das vezes até são melodias que eles agora estão a fazer nas flautas e depois no instrumental <i>Orff</i> .”

Tabela 72 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 1/3.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 2/3
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Metodologia de ensino das canções	<p>“Eu já experimentei várias formas de expor uma canção e se calhar todas elas são válidas, por isso também não creio que haja uma forma universal, uma receita, para se dizer: ‘para ensinar uma canção tem que se seguir estes passos’. Às vezes, até expondo a canção toda logo no início, os meninos ouvirem e depois desconstruindo, e irem aos poucos aprendendo as várias partes, funciona. Outras vezes, dando as partes no início e depois quando eles se apercebem a canção está construída, pelo texto, pela letra, pela melodia, pelo ritmo. Também depende de grupo para grupo e às vezes também do que vem de trás.”</p> <p>“Eu gosto muito de cantar com o nome das notas. Por várias razões.</p> <p>Acho que, a longo prazo, mesmo em termos de memorização e de interiorização, acho que cantar com o nome das notas pode ter influência, e, por norma, faço-o. Até às vezes antes de introduzir uma letra. Se comecei pela melodia, por ex., cantamos a canção com o nome das notas até antes de introduzir a letra que foi construída para aquela canção.”</p> <p>“O que eu valorizo ao ensinar uma canção é haver sempre um modelo. Mesmo com aquelas adaptações que às vezes a gente tem que fazer, em termos de tonalidade ou até da própria voz, a diferença de voz masculina para as crianças. É também uma dificuldade que eu sempre senti, que é quando trabalhamos com crianças muito pequeninas, que ainda não conseguem afinar rigorosamente; o momento em que a gente sente que eles se apercebem, têm consciência da voz do professor, e que o exercício é tentar imitá-la... ou seja, no momento em que há uníssono na voz do professor e do aluno... isso é um momento fabuloso... a nível da voz. [...] Às vezes o professor tem que se aproximar do aluno, para que o aluno consiga; é quase criar uma relação e, depois, tu leva-los.”</p>	<p>“Utilizo muito o método da repetição, por imitação. O professor canta e eles vão repetindo e depois vou juntando pequenas frases e vamos juntando...até ao todo Normalmente, apresento a canção toda, mas depois vou trabalhando por partes e só depois de eles dominarem essas partes é que juntamos o todo.”</p> <p>“A canção serve também para a aprendizagem dos conteúdos e por isso é trabalhado antes ou depois a parte rítmica e melódica, para além de outros conteúdos que possam estar presentes na canção.”</p>	<p>“Muitas das vezes uso as canções para fazer as duas coisas, ou seja vemos a letra que está subjacente à canção e depois executamos a melodia na flauta para ser mais fácil, até eles aprenderem ritmicamente. Outras vezes não, porque quando o objetivo for preparar já uma coisa para audição já não entro muito nesse modo de abordar a canção.”</p>	

Tabela 73 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 2/3.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 3/3
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Acompanhamento das canções	<p>“Por norma, e apesar de não ter assim grande voz, faço questão de cantar sempre. E gosto muito de tocar as canções que ensino. Mesmo que, pronto, é sempre aquela concorrência desleal, não é? Põe um <i>Cdzinho</i>, tem uma orquestração fabulosa [...] Mas acho que por mais simples que seja a harmonização que a gente consiga fazer para acompanhar as crianças, eles sentem-se valorizados porque é o professor deles que está a tocar, e no fundo nós também.”</p> <p>Se pusermos o Cd a tocar [...] não aproveitamos bem esse tempo, o durante, o momento em que os meninos estão a cantar. Daí que eu prefiro usar acompanhamento ao piano ou outro instrumento.”</p>	<p>“É essencialmente a minha voz, mas conto também com o piano, flauta e algum material <i>Orff</i> (xilofones, metalofones, pandeiretas, caixas chinesas...)”</p> <p>“Sim, de tudo um pouco: o piano, o leitor de Cds, uma gravação, o instrumental <i>Orff</i>, às vezes eles próprios também se acompanham, quando é simples, claro!”</p> <p>“[A capella] também, mas é mais difícil nestas idades e eu gosto menos, porque também é mais difícil em termos de afinação.”</p>	<p>“Eu, normalmente, toco no piano”.</p> <p>“No trabalho da <i>West Side Story</i>, que vamos fazer com todos os alunos do conservatório, aí já tive que me socorrer de meios. Eles têm trechos muito curtos, em inglês, que não dominam, e há a questão da espera, muitos compassos de pausa. Então, para eles terem uma noção mais global, trago o portátil e uso a internet, vou ao <i>youtube</i>, e ponho-os a ouvir. É só pôr ali e dizer-lhes: ‘olha’! Eles vão acompanhando. Vou-lhes contando os compassos.”</p>	
Canto individual ou em grupo	<p>“Num coro de crianças que cante em unísono, se houver uma criança que tenha algum problema de desafinação, só o facto de estar inserida no coro e de haver 80% das crianças que conseguem cantar afinado, se calhar, vai contribuir para que ela desenvolva a afinação. Isso, eu acho que é muito importante.”</p> <p>“Acho também importante o trabalho individualizado, que nem sempre é feito, em contexto de turma grande, numa escola [...] e que aqui, no ensino vocacional, eu sei que se procura fazer. Mesmo ao ensinar uma canção, ensina-se uma canção para todos, mas há momentos em que o professor se pode dirigir especificamente a um aluno, fazê-lo cantar a canção quando já aprendeu, sozinho. Depois há a questão também de cantarem só com o professor ou de cantarem com o instrumento; às vezes é mais complicado sem qualquer suporte melódico manterem a afinação.”</p>	<p>“Normalmente em grupo, nestas idades, porque penso que eles se sentem muito mais apoiados quando cantam em grupo.”</p>	<p>“Sempre em grupo, são muito pequeninos. Não exploro essa parte, não enfatizo muito. Até porque dou conta que os do quarto nível, que já estão ali a chegar aos 10 anos, começam agora mais cedo com o problema da tessitura. Eles não sabem, mas começa. Eu pensava que era mais tarde, mas não. Mas pronto, eu não exploro muito isso, eles trabalham sempre em grupo. Sempre e só em grupo.”</p>	

Tabela 74 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o primeiro objetivo – Quadro 3/3.

Os temas qualificadores selecionados ambicionando dar resposta ao segundo objetivo *Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas*, são: conteúdos musicais (quais os conteúdos da área da expressão e

educação musical que são trabalhados) (ver *Tabela 75*) e atividades (se cantam apenas na sala de aula ou se participam noutras atividades), conforme se apresenta na *Tabela 76*.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 1/2
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Conteúdos musicais	<p>“Eu sou um bocado radical. Acho que, no 1º ciclo, se eu pudesse, e nunca consegui, mas se eu pudesse trabalhar sem notação e sem conteúdos e sem chamar “nomes feios” às coisas... Eu acho que seria o ideal para as crianças! Terem contacto, cantarem; o professor sabe o porquê de estar a dar uma canção e não lhes diz logo que é para aprenderem um intervalo de terceira menor, por ex. Acho que no 1º ciclo, às vezes, se explica demasiado, e depois quando chega a parte de tornar o conteúdo prático, a criança já está saturada. É preferível eles saberem cantar um intervalo, a terem consciência de que aquilo é um intervalo. As aprendizagens estão lá, não é? E, às vezes, numa canção, a gente até fica surpreendido com a quantidade de coisas que se pode trabalhar. [...] Acho que a gente perde muito tempo a dar nomes.”</p>	<p>“Todos os conteúdos e aprendizagens musicais que trabalho nas aulas estão associadas às canções. Por vezes parto das canções para os conteúdos e outras vezes inicio com os conteúdos e finalizo com as canções.” “Às vezes acontece cantarem pequenos exercícios que vamos construindo. Eu gosto muito de trabalhar com eles até só com a escala, em cânone por exemplo, com um determinado ostinato rítmico ou qualquer melodia que se vá construindo.” “A canção serve também para a aprendizagem dos conteúdos e por isso é trabalhado antes ou depois a parte rítmica e melódica, para além de outros conteúdos que possam estar presentes na canção.” “Vão cantando à medida que eu vou precisando, às vezes cantam apenas para trabalhar uma escala.”</p>	<p>“Eu, normalmente, toco no piano, mas numa primeira fase procuro que eles leiam tudo antes de eu chegar aí. Primeiro explorar tudo: a teoria que está subjacente, o que é o compasso, relembrar-lhes sempre para que é que serve a clave, (que eles a maioria das vezes esquecem-se da clave), a noção do compasso, a divisão do compasso, o nome das figuras, como é que depois se faz a leitura rítmica, tudo por ali fora, e só no fim é que vou então acompanhar ao piano, só na parte final.” Programa em si, específico, não há assim nada de... fixo, que nós tenhamos de cumprir.” “O objetivo é sempre o mesmo, é a formação auditiva. Eles precisam de assumir os intervalos e assumir a relação dos sons em frequência. Portanto se não as cantarem ficam sempre com dificuldade também na identificação dos próprios sons. Além de não conseguirem dominar o aparelho vocal. Fica-se sem saber como é que ele reage... e, por outro lado, quando depois estamos a executar qualquer trechozinho também não conseguimos perceber se está bem ou se está mal. O meu objetivo é a formação auditiva em primeiro lugar. Formação auditiva. Cantar. Ao cantar estamos a fazer intervalos, estamos a dominar as tonalidades, estamos a dominar a escala na prática. Acaba por ser tudo no geral. Começa a haver a noção do compasso, onde é a acentuação, [...] perceber como é que funciona a pulsação para depois encaixar as figuras rítmicas lá dentro. Isso tudo está tudo englobado numa canção. Portanto, no fundo, para mim, a canção acaba por ser o <i>ex-libris</i> e o ponto de chegada de qualquer abordagem.” “À medida em que lhes ia introduzindo as notas, acabava sempre por fazer depois a leitura global. No fundo era chegar à canção. Começávamos por identificar primeiro quais são os sinais, o grafismo, depois, a seguir, perceber o que é que aquilo quer dizer ritmicamente, depois a seguir, se já está na pauta, começar a dominar melodicamente só com solfejo, e depois solfejo cantado. Para chegarmos ao solfejo cantado que era aquilo que eu dizia... a canção. Chegámos à canção. E só depois de fazermos este percurso todo é que entrávamos na letra da canção.” “Uso muito a flauta porque é um instrumento muito portátil. É um instrumento que está em contacto direto com eles porque são eles que têm que o soprar. Toda a frequência vai diretamente para o cérebro, para o corpo, está ali tudo a entrar diretamente e há uma relação direta, e há um controlo até da respiração, ao mesmo tempo com a articulação digital. É um trabalho que, muitas vezes, nós nem nos apercebemos mas está ali muita coisa.”</p>	

Tabela 75 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o segundo objetivo – Quadro 1/2.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 2/2
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Atividades	<p>“Dada a influência das culturas e dos hábitos da sociedade e das tradições, influências até do domínio religioso, por ex., às vezes grande parte do trabalho do professor é muito condicionado pelo facto de ter que apresentar determinado número de canções, de certa natureza que, às vezes, até nem é o apropriado, o adequado para as crianças. Portanto, se bem que é fundamental que os meninos se apresentem, é bom para a aprendizagem deles, este é um objetivo que não se consegue a não ser com a interação com o público.”</p>	<p>“Há sempre momentos de festinhas, de audições, e acho que isso é importante. Quando um grupo de crianças trabalha e se esforça para apresentar ou para trabalhar determinada peça eu acho que é muito importante; também, eles sentem que estão ali e que a vão apresentar, ainda que ela não corra muito bem, mas é importante; e é importante também que eles saibam lidar com o público que têm à frente. E é também uma competência a trabalhar nos programas.”</p>	<p>“Normalmente, eu guardo mais para o fim, até porque acaba por ser o culminar de todo o trabalho. Portanto, acaba por ser uma festa, não é? Depois do trabalho todo percorrido vamos fechar com chave de ouro, e vamos cantar e tentar chegar ao fim com as canções.”</p> <p>“ No Natal, apresentámos três canções que eram até dum história e aquilo era engraçado. Eu por acaso tenho as músicas mas deu-me uma trabalhadeira desgraçada a tentar adaptar do inglês para o português, a fazer a tradução e não sei quê, mas pronto. Aquilo era mesmo uma história. Eu tenho lá outra partitura mas tenho que ver se faço essa para o ano. É que é muito engraçada, e foi com essa que fizemos, que preparámos em coro infantil.”</p> <p>“No final do 3º período vai ser mais... vai ser já com pequenos setores. Os do terceiro e quarto ano fazem umas coisas, os do primeiro e segundo fazem outras. Coisas pequeninas, mas que eu achei interessante; embora sejam coisas simples, no fundo é a abordagem à classe de conjunto, que nem sempre é coro.”</p>	

Tabela 76 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o segundo objetivo – Quadro 2/2.

Conforme se apresenta nas *Tabelas 77, 78 e 79*, os temas qualificadores escolhidos são: repertório; exercícios de técnica vocal (se se realizam ou não e, em caso afirmativo, quais são); e cuidados com a voz cantada e falada. Espera-se responder ao terceiro objetivo *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado*.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 1/3
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Repertório	<p>“As crianças cantam tudo, desde que esteja adaptado a elas, quer dizer, dentro da tessitura delas, elas cantam tudo, em português, em qualquer língua e qualquer tema. Se bem que, se calhar, haja alguma inclinação, uma predisposição para temas infantis, canções com animais, canções com historinhas que eles conheçam e que fazem parte do universo infantil [...]. Aquilo que eu acho é que às vezes ainda se veem muitos atropelos, como usar-se canções com uma tessitura que não está adaptada; às vezes nem é a tessitura, é uma tonalidade que não tem nada a ver com a tonalidade das crianças. Às vezes veem-se crianças a tentar cantar mas elas não chegam lá; vão estar ali a esforçar a voz. Outras vezes, canções muito graves, porque é a tonalidade do professor. Sobretudo quando não há [...] um instrumento a acompanhar, quando o professor chega lá e canta a canção, e não tem um mínimo de preocupação em qual é a tonalidade daquela canção, ou qual é a tonalidade que as crianças melhor conseguem cantar a canção.”</p> <p>“As canções infantis se foram inventadas é porque há algum objetivo. Por norma são construídas numa forma que permita uma percussão mais simples, sem grandes saltos, intervalos mais fáceis de entoar. por isso é que começamos com canções com menos notas e depois vamos acrescentando outras. Se calhar isso é que as valoriza. Não é tanto se é uma canção para adultos ou se é uma canção para crianças, mas é a estrutura da canção. Se foi pensada para crianças, para crianças que estão a começar; senão é como pôr uma criança a ler um texto de Fernando Pessoa! Se calhar uma criança com 7 anos já consegue ler, mas não vai perceber nada daquilo que está a ler. E, musicalmente, também é uma linguagem que se quer que as crianças vão desenvolvendo e também tem que ser passo a passo, de modo progressivo.”</p>	<p>“Trabalho o que vier, mas tenho particular atenção com o repertório tradicional português.”</p>	<p>“Não há género específico. Aqui é tudo o que aparecer e que se revele dentro daquilo que é o objetivo da minha aula, que vá encaixando, porque eu vou acrescentando ou notas, ou figuras rítmicas, e tenho que ir escolhendo. Vou procurando encaixar nas medidas daquilo que eu pretendo fazer.”</p>	

Tabela 77 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 1/3.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 2/3
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>				
Tema	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Prof^a Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Exercícios de técnica vocal	<p>“Preocupo-me com a afinação, preocupo-me com a qualidade do som que vão produzindo, embora tenha que reconhecer que não faço um trabalho de ensino de canto. Quer dizer, a exploração da voz, isso não faço, se bem que é um trabalho importante; mas pronto, se calhar até mais com crianças mais crescidas, a gente ouve os comentários que eles fazem: eles acham ridículo abrir a boca, por ex. A gente sabe o porquê de ser feito, e a aprendizagem está lá, mas para crianças de 5º e 6º ano... É um gozo a gente estar a insistir nisso, às vezes é complicado.”</p> <p>“A afinação acho que é muito importante, mas estamos a falar de crianças pequeninas que, por norma, a menos que desenvolvam alguma patologia, ou alguma deficiência nas cordas vocais, conseguem cantar afinado se começarem desde pequeninas.”</p> <p>“Às vezes chegam-nos meninos mais velhos, e os rapazes na mudança da voz, então isso é que são desafios. São desafios muito complicados!”</p> <p>“Às vezes também se pode [...] fazer algum ensino de colocação vocal, havendo alguma preocupação de colocação vocal. Estamos a trabalhar diretamente com os alunos.”</p>	<p>“Costumo de vez em quando fazer, poucos, tipo... <i>dó, ré, mi, fá, sol, sol, fá, mi, ré, dó</i> e pouco mais e tentar-lhes explicar que se eles abrirem o máximo da boca, explorarem o máximo das cavidades todas, puxarem o som para cima, conseguem um melhor som, não é? O resto é explicar-lhes um bocado que a voz é como subir e descer escadas, que vamos ter que ir subindo e cantando sons mais agudos, e ir descendo para cantar sons mais graves e chegar abaixo. Utiliza-se uma linguagem muito acessível.”</p>	<p>“Trabalho vocal com as crianças... tenho que confessar que não. Não tenho feito trabalho vocal com eles, até por causa da falta de tempo. Esta pergunta veio-me trazer assim um bocado de dor de alma porque... esta pergunta é importante! Eu devia, provavelmente, ter algum trabalho com eles mas... com 45 minutos não chega para tudo, é difícil! Portanto, não há assim... Neste caso o trabalho vocal não consiste em nada porque eu não o faço.”</p>	

Tabela 78 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 2/3.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 3/3
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Prof ^a Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Cuidados com a voz cantada e falada	<p>“Às vezes há exercícios que a gente faz e que, no fundo, permitem às crianças ter um maior controlo sobre a sua voz, de várias formas, tanto ao nível da intensidade como da altura. Às vezes as crianças não têm a mínima noção do que é a voz, e de como é um instrumento, e que é um instrumento que pode ser muito bem trabalhado. Aos poucos, acho que se vão apercebendo dentro dos vários domínios que podem controlar a voz, e que têm um controlo efetivo sobre a voz. Não serve só para gritar; dependendo do contexto, podem usá-la de formas diferentes. É também importante sentir que podem controlar algo que é delas, e que vai acompanhá-las para a vida toda.”</p>	<p>“[Tenho cuidados com a voz] e com a postura deles em palco também. Preocupo-me muito com a postura deles em palco. O saber estar, o não estar sempre a implicar com o do lado, o não estar sempre a berrar com aquele, porque isso acaba por os distrair também, e acaba por ter influência na voz.” “Costumo-lhes dizer, muitas vezes, os cuidados a ter com as cordas vocais. Eu digo-lhes muitas vezes que as cordas vocais não são como as cordas da guitarra que se vai à esquina do lado comprar para substituir, ou que simplesmente se vai à farmácia, compra-se uma corda, chega-se a casa, abre-se a boca e coloca-se. Devem ter muito cuidado com a voz porque quando ela fica doente... fica doente!”</p>	<p>“No primeiro período, foi quando eu tive mais investimento nessa matéria. Não relatei muito, até porque as canções eram muito simples e muito encaixadas naquilo que é a tessitura deles. Não havia grande dificuldade de resposta. Eles entraram todos muito bem, sem grande dificuldade, eram coisas simples. Daí que não houve grande preocupação da colocação vocal.” “Eu fico preocupado, por vezes, porque ouço alguns e... mas confesso que às vezes não sei muito bem o que é que lhes hei-de fazer. Depois, tenho aquele problema com os mais ‘espigadotes’ que ficam naquela dúvida se é na oitava superior, se é na inferior. Estão sempre naquilo, para cima e para baixo, ora começam numa oitava e acabam noutra. E andávamos sempre nisto. E como eu sei que isto é aquela fase transitória que eles ‘nem são carne nem são peixe’, também não me preocupo muito. Tento é que haja afinação, e encaixar ritmicamente as coisas em cada um, minimamente bem, a ver se eles percebem.” “[Quanto à voz falada,] só mesmo em casos assim mais gritantes! No geral, não faço muita análise nem muita reflexão sobre o assunto. Agora, há alguns casos em que ao falar se nota que não estão muito bem, mas também não tenho feito grande trabalho com eles nesse sentido.”</p>	

Tabela 79 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o terceiro objetivo – Quadro 3/3.

Procurando ir ao encontro do quarto objetivo *enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal*, foram selecionados alguns temas qualificadores: estado da arte (ver *Tabela 80 e Tabela 81*); ser professor (valorização da profissão) (ver *Tabela 82*); alterações curriculares desejáveis (ver *Tabela 83*); e relação Pg/Pe (ver *Tabela 84*).

Pe EE	Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>	Quadro 1/5
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>		
Temas	Unidades de texto	
	Prof. Paulo - 7	
Estado da arte	<p>“Estamos inseridos numa sociedade que ainda dá muito pouco valor ao ensino da música.”</p> <p>“Quando comparamos países que dão muito mais valor às artes e às formas de expressão, até como elemento de ligação entre famílias, de valorização do próprio ser humano, percebemos que, às vezes, são países que passam por dificuldades de várias sortes mas, a este nível, conseguem manter uma estrutura de sociedade mais sólida.</p> <p>“Lá está a influência depois também dos modelos que a sociedade vai transmitindo e que não se preocupam com a formação sólida do ser humano, na qual a música também tem a sua quota-parte de responsabilidade.”</p> <p>“Eu acho que ao nível do contacto com as crianças com diferentes experiências, hoje a sociedade evoluiu bastante. As crianças, mesmo pequeninas, hoje já conseguem ter noção de tudo o que se faz a nível musical, e outros, em outras partes do mundo; quer dizer, têm acesso a desenhos animados, a conteúdos com um mínimo de qualidade pedagógica na rádio, em <i>software</i> de computador... Se calhar, a esse nível, há dez anos atrás ainda estava no seu começo. Se bem que antes funcionava-se muito na base do modelo, do professor como modelo, e hoje os miúdos já têm muitos modelos.”</p> <p>“Às vezes, vejo uns vídeos de canções na televisão dos miúdos... eh pá! O pessoal a cantar completamente desafinado! Por um lado é bom, porque os miúdos cantam [...] só que nem sempre com uns bons modelos; no ensino vocacional, trabalhar a questão da voz funciona muito com modelo, e quanto melhor for o modelo, melhor será o resultado.”</p> <p>“[O ensino da música] está a passar por uma fase de indefinição. Ainda não se percebeu bem o que é que é uma AEC, se é para manter, se foi um programa experimental, se a ideia era complementar o ensino vocacional que já existia, ou se era substituí-lo... Ainda não se percebeu se se quer fazer uma preparação para o ensino, para a educação musical a partir do 5º ano, se já é um verdadeiro ensino da música. Porque depois também entra aqui a terminologia que às vezes é um bocadinho confusa: fazemos ensino da música no 1º ciclo e, depois, no 5º ano passamos a fazer educação musical. Parece que andamos para trás! Onde é que está a expressão musical? Ainda é uma terceira terminologia. Acho que é ainda muito confuso!</p> <p>Percebo que os objetivos foram novos quando se criou o ensino da música, mas depois a implementação...</p> <p>Se bem que teve aspetos muito positivos; para já, poder dar um carácter quase universal a uma experiência musical, mais ou menos boa, mais ou menos com qualidade, mas pelo menos quase todas as crianças puderam passar a ter um contacto com a música mais sistemático. Agora... a confusão está instalada, até porque eu não vejo muito interesse, ao nível governamental, em definir qual é o universo do ensino vocacional, dos conservatórios, e qual é o do ensino público genérico. Ainda não se percebe muito bem onde é que entra um e onde é que entra outro.”</p>	
	Profª Olga - 8	
	<p>“Começou-se a desvalorizar a ação dos professores dentro da sala de aula. Neste momento há turmas em que é muito difícil trabalhar e, comparando com alguns anos atrás, as turmas eram mais pequenas e mais disciplinadas; agora é o dobro do esforço dos professores. [Isto ao nível do 2º CEB]. Não se consegue fazer, às vezes, aquilo que se pretende, precisamente porque se começou a retirar a autoridade aos professores e as turmas começaram a ficar cada vez maiores dificultando a tarefa dos professores tendo em conta a diversidade dos alunos dentro da sala de aula.”</p> <p>“Eu penso que, comparado com aqui há alguns anos, têm-se notado algumas melhorias. Já existem muito mais crianças que vêm por opção inscrever-se nestas turmas, já há turmas muito maiores o que nem sempre é uma vantagem, o ideal é que houvesse um maior número de turmas em vez de turmas grandes, no entanto caracterizo-o de uma forma satisfatória.”</p> <p>“Eu considero que há mais alunos, mas acredito que a evolução seria maior se os alunos fossem distribuídos por mais turmas e se houvesse maior carga horária para o ensino da música.”</p> <p>“Antigamente usava-se muito o piano, os ditados, as audições... hoje têm-se recursos extraordinários como Cds, livros, jogos e o facto dos alunos poderem participar em espetáculos musicais associando a representação e a dança, não de um modo passivo mas ativo, incentivando os alunos a criarem a sua própria música, dança e espetáculo musical.”</p>	

Tabela 80 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/5.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>	Quadro 2/5
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Prof. Carlos - 9		
Estado da arte	<p>“Da minha experiência, do tempo que foi decorrendo do início da atividade até agora, já foi um grande espaço, mas nota-se uma grande diferença relativamente à maneira de como as pessoas olham para a música. E já se nota que há mais, consideração e mais cautela relativamente àquela ideia que se tinha. Quando eu comecei a dar aulas, quem dava aulas de música normalmente até eram os alunos que tinham passado pelos seminários, ou eram os padres, mas não estavam preparados, nem pedagogicamente nem tecnicamente. A ideia que se tinha da música em geral era uma ideia muito deturpada. Era solfejos e pouco mais; e as coisas evoluíram ao ponto de eu notar que hoje em dia se atingem níveis muito superiores muito mais cedo. Com os alunos aqui da escola [...] houve uma evolução sempre progressiva mas bastante notória.”</p> <p>“Eu acho que a profissão já está muito mais valorizada do que estava na altura. Eu penso que não há muito que falar por aí, porque neste momento acho que já atingiu um nível de valorização aceitável, e que está valorizada ao nível das outras profissões; elas estão todas um bocado pela rua da amargura, a maioria delas, portanto não penso muito nessa questão porque não sinto muito essa dificuldade. Tanto mais, que se nós notarmos o número de alunos que segue via profissional, e que segue carreira de músicos, modificou substancialmente, o que também quer dizer que os próprios pais e as próprias famílias começam a olhar de outra forma completamente diferente para a carreira. Antigamente, quando eu comecei aqui a dar aulas, havia muita resistência por parte dos pais em deixar seguir alguns alunos. Houve um aluno que teve dificuldades [...] e teve que se render àquilo que era a vontade familiar, mas foi uma questão complicada.”</p> <p>“Noto que o facto de [o tempo letivo] ter sido reduzido para 45 minutos, para uma vez por semana, cria uma dificuldade acrescida que eu não estava nada à espera. Porque eu acho que nós fazemos aqui algumas coisas que são muito importantes, que é mostrar à comunidade aquilo que somos capazes de fazer. Eu acho isso excelente, soberbo, porque por aí se nota, quando se vai mostrando, que as pessoas que estão do lado de fora começam a olhar também para a escola de outra forma. Vão assistindo. Afinal fazem-se coisas muito bonitas, o trabalho vê-se. Mas com esse tipo de intervenção nossa, o que está por trás... todo o trabalho que está por trás tira-nos, às vezes, o tempo necessário para explorar certas questões que nós gostávamos de ver resolvidas. Eu gostava de ter mais tempo para investir no aperfeiçoamento, por exemplo, na capacidade de leitura. Não é solfejo em si, mas no fundo o solfejo acaba por estar agarrado. Queria fazer um outro tipo de trabalho que agora não estou a conseguir porque também estou muito preocupado com aquilo que é o aspeto da passagem para o exterior, quer para os pais quer para a comunidade em geral, tal como o trabalho que se possa mostrar. Mas como eu gosto de fazer com um mínimo de qualidade, tenho que perder mais tempo a preparar os alunos para isso.”</p> <p>“O tempo de aula foi reduzido para 45 minutos, o que não dá, não deixa margem de manobra para nada, quando, ainda por cima, te é pedido, como professor, que consigas dentro dos 45 minutos gerir a aula, gerir o tempo da aula para fazer duas coisas: iniciação musical e classe de conjunto. Tudo à mistura é complicado de gerir, é muito difícil. Tem sido uma ginástica permanente. [...] A diferença, desde que eu comecei a dar aulas para agora, prende-se principalmente com a redução do tempo e de querer fazer mais coisas, ou de ter quase obrigação moral de fazer mais coisas do que se faziam há mais anos atrás com mais horas. A classe de conjunto, para as iniciações funcionava separada; agora começou a ser misturado; ou seja, eles passaram de duas aulas por semana, para uma aula por semana de 45 minutos e a fazer tudo ao mesmo tempo. É complicado!”</p> <p>“Eu privilegio mais a parte da execução na parte da classe de conjunto, eu gosto que eles executem; temos aqui na sala ‘montes’ de material <i>Orff</i> ao qual tem que ser dado uso, senão... [...] O <i>Orff</i> é um material rápido, de resposta rápida por parte deles, porque eles rapidamente aprendem a dominar o instrumento sem grande estudo, sem ter que ir para casa com grandes dores de cabeça. Têm também as flautas, aquilo que a alguns já dá um bocadinho mais de dor de cabeça. Mas passada aquela fase inicial do domínio de tapar o buraco, e de pôr os dedinhos certos para que não saia o ar por nenhum deles, a partir desse momento, quando chegam ali, pronto! Depois a partir dali é que as coisas fluem normalmente. Eu isso acho que é muito importante.”</p> <p>“Na mesma turma, [há alunos] que estão pela primeira vez nesta escola, mas que no próximo ano [...] saem logo para o primeiro grau. Eu tenho que tentar arranjar formas de equilibrar dentro da turma alunos de 6 anos, que vão continuar por mais dois ou três anos ainda no preliminar, no 1º ciclo de estudos do Ensino Básico, e articular com os de 9 e 10 que vão logo para o 2º ciclo. Isso cria também dificuldades acrescidas, mas o estado do ensino rege-se mais por aquilo que o professor... e pelas estratégias que ele desenvolve na aula do que propriamente pelo programa em si, porque o programa em si não é hermético. Ele começa a ser hermético, na minha perspetiva, no 1º grau quando eles entram no 2º ciclo.”</p>		

Tabela 81 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/5.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 3/5
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Ser professor	<p>“É uma questão também de realização. [...] Sobretudo com as crianças é muito aliciante trabalhar a nível musical.”</p> <p>“Conforme vai passando o tempo vamo-nos apercebendo que é muito difícil um professor, nomeadamente um professor do 1º ciclo, abranger um leque muito grande de competências a nível musical e ao nível das expressões, as várias expressões.”</p> <p>“Achei muito interessante, desde o tempo em que fiz a minha formação até agora, poder auxiliar nesta área sobretudo com as crianças pequeninas, porque é por aí que se deve começar.”</p>	<p>“Fui sempre muito apaixonada pela música, desde muito nova, para aí desde os meus 14/15 anos, e continuo.”</p> <p>“Na altura a minha situação profissional encaminhou-se para aí. Fui trabalhando e fui-me adaptando à situação.”</p>	<p>“Estava com vontade de voltar a ensinar.”</p> <p>“Se valorizo a profissão?! É claro que valorizo! Porque a música, na minha perspetiva, é quase a pedra basilar da educação e do crescimento enquanto ser sensível. E depois não é só isso. Como sabes, eu fiz uma licenciatura numa área técnica que envolve muita matemática e muita física, mas sempre achei que era muito importante, até no enquadrar dos raciocínios, nos raciocínios mais abstratos. A música, para mim, acho que me ajudava imenso no sentido lógico. No encontrar a lógica das coisas porque a música tem muito de lógico, apesar de nós acharmos que é tudo quase sensibilidade.”</p> <p>“A parte teórica da música é muita matemática, e o fundamento da música é matemática pura. É tu pegares no tempo, que é uma coisa que parece abstrata, mas que não, que existe bem, e conseguir dividi-lo, conseguir mantê-lo sob controlo. Para mim isso foi uma das questões que me acompanhou sempre. E eu valorizo a profissão porque acho que os alunos sem isso, os miúdos na formação da personalidade sem essa parte, ficam algo coxos. Não quer dizer que não atinjam a formação plena como os outros, mas têm uma pecha muito grande que é essa dificuldade, ou essa... ‘menos valia’ de não terem muitas vezes um contacto direto com a música. Porque eles, a música, têm-na sempre. Vão ouvindo rádio e é curioso ouvir muitos deles a cantarolar e com apetências inatas que nunca exploraram. Eu ouço, vejo miúdos aqui, ali, acolá demonstram muitas capacidades, e no entanto, estão contidas e nunca são exploradas; é uma pena nós não termos, às vezes, um ensino que potencie ou que explore essa vertente.”</p>	

Tabela 82 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 3/5.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 4/5
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Alterações curriculares desejáveis	<p>“Em primeiro lugar, a possibilidade de meninos desde os 6 até aos 10 anos poderem ter o primeiro contacto com um instrumento é excecional, e isso marca a diferença para as escolas do ensino regular. Depois, o facto de estarem enquadradas numa escola de uma área muito específica, quer dizer, com atividades próprias, com uma forma, um tipo de ensino que está minimamente, ou muito bem, estruturado é uma mais-valia para as crianças. Ao nível da sensibilização, da expressão, da iniciação musical, ou o que a gente lhe queira chamar, o que pode faltar é depois a prática sistemática, enquanto que, se calhar, numa sala de 1º ciclo, um professor de 1º ciclo verdadeiramente sensibilizado para a música, por exemplo, pode todos os dias desenvolver atividades musicais, e fazer um trabalho diário constante. Nós, como só temos as crianças uma vez por semana, durante 45 minutos no máximo...”</p> <p>“Por mais rigoroso que se queira fazer um trabalho, é sempre uma ‘concorrência desleal’.”</p>	<p>“A alteração que considero urgente é a atribuição de mais carga letiva pra o ensino da música para poder propiciar aos alunos momentos de espetáculo e vivência musical, que sem dúvida lhes proporcionam momentos de prazer contribuindo para o seu equilíbrio emocional.”</p>	<p>“A nível curricular, neste nível de ensino, não me parece que se justifique [qualquer alteração], porque é só mesmo a carga horária que era importante. O resto não me parece que seja importante, até porque [...] quem faz, acaba por fazer o programa, e quem acaba por ter um bocadinho mais de visão é o próprio professor; ele é que tem que saber como gerir tanta diversidade de faixa etária na mesma sala e na mesma hora. São raras as turmas em que os alunos são todos da mesma idade. [...] Tenho alunos, quer no primeiro nível, quer no segundo, quer no terceiro, que só vão estar este ano comigo e para o ano já vão para o primeiro grau. E depois tem uns que vão ficar mais dois anos ou mais três, outros que vão só ficar mais um ou mais dois, pronto, é uma “salgalhada” terrível.”</p>	

Tabela 83 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 4/5.

Pe EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 5/5
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Prof. Paulo - 7	Profª Olga - 8	Prof. Carlos - 9	
Relação Pg/Pe	<p>“Cá, na prática, se calhar é melhor ter os meninos durante 45 minutos uma vez por semana do que não ter nada, mas se houvesse possibilidade de, por ex, aquilo que se passa com o ensino articulado, os professores se deslocarem e se fosse, no mundo ideal, implementado um programa desses... Um professor de música que pudesse deslocar-se à escola duas, três, cinco vezes por semana, acho que seria o ideal para as crianças do 1º ciclo. Se calhar, a partir do 1º grau/5º ano já conseguem desenvolver um trabalho autónomo, trabalhar durante a semana, e mostrá-lo quando voltam a ter aula. Agora no 1º ciclo, a gente sabe que é um trabalho muito de repetição. Diário.” Não há a possibilidade dos professores irem lá [à escola] ter com elas [as crianças]; quer dizer, haver há, está previsto, mas não acontece.”</p> <p>“Se houvesse possibilidade de, por ex, aquilo que se passa com o ensino articulado, os professores se deslocarem e se fosse, no mundo ideal, implementado um programa desses... Um professor de música que pudesse deslocar-se à escola duas, três, cinco vezes por semana, acho que seria o ideal para as crianças do 1º ciclo. Se calhar, a partir do 1º grau/5º ano já conseguem desenvolver um trabalho autónomo, trabalhar durante a semana, e mostrá-lo quando voltam a ter aula. Agora no 1º ciclo, a gente sabe que é um trabalho muito de repetição. Diário.”</p>	<p>“Eu acho que é muito mau, e acho que aqui o país ainda tem um grande caminho a percorrer, porque se continua ainda a pensar que o ensino da música é para entreter, é para quem pode; as AEC nem sempre funcionam da mesma maneira, nem da melhor maneira, porque, na minha opinião, deveria ser realizado um controlo e uma avaliação efetiva das AEC, mas, ‘do mal o menos!’ Acho bom que elas existam! Agora quando os alunos têm de ir para outra escola porque aquela gestão, ou aquela Câmara, não oferece o ensino da música, é de facto muito triste e medíocre, até porque existe hoje um conjunto de estudos, e não são só nossos, por esse mundo fora, que evidenciam a importância da música no crescimento das crianças, no seu estado emocional e na educação futura delas, e perante isso só posso repetir: é triste e inaceitável.”</p>	<p>“É evidente que, por um lado, é bom para a escola, para esta, porque lhe garante uma continuidade porque tem alunos. Tem essa oferta e tem esses alunos que vêm para aqui [os alunos que não têm oferta de música no ensino genérico]. Mas, na minha perspetiva, não deveria ser assim. O acesso ao ensino da música deveria ser incluído nos currículos do ensino curricular normal. Não faz sentido estar à espera só do 5º ano para terem contacto com a formação musical ou com a música em geral. Faz-me muita confusão que os alunos vão para o 1º grau quando entram para o 5º ano na sua vida curricular normal. Isso faz-me confusão! E depois criam-se situações de exceção em que há escolas que aderem, no 1º ciclo, ao ensino da música, outras que não aderem, e isso cria alguma instabilidade nas próprias crianças.”</p>	

Tabela 84 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos Pe EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 5/5.

1.1.4. Entrevistas Dir EG e EE - Unidade de registo: temas qualificadores

Com vista a responder ao objetivo *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto*, conforme se apresenta na *Tabela 85*, selecionou-se um tema qualificador – ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico.

Dir EG EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>	
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Diretor Jorge - 10	Diretor Luís - 11	
Ensino de canto no 1º CEB	<p>“Considero que [a expresso e educação musical] é a principal lacuna do sistema educativo ao nível do 1º ciclo. Verificámos alguma melhoria com as AEC, com a colaboração de docentes especializados. Atualmente o ensino da música deixou de ser oferta nas AEC, fazendo somente parte das áreas curriculares, ensino genérico, e lecionada pelo docente titular de turma, sem formação especializada.”</p> <p>“[O ensino de canto] não é atualmente prática nas escolas do 1º CEB de ensino público. Penso que seria vantajoso, principalmente para os alunos sem qualidades vocais e que gostam dessa vertente musical. No entanto, também considero importante para os alunos com qualidades vocais.”</p> <p>“Não existe, mas concordo que se realize. Como referi anteriormente, ainda não é prática na área musical nas escolas do 1º CEB. O ensino da música deveria ser de oferta obrigatória pelos agrupamentos, nas AEC, tal como vem sendo o Inglês, e o ensino do canto deveria fazer parte do referido programa/currículo.”</p>	<p>“Penso que poderia ser uma experiência muito interessante, pois nestas idades os alunos já utilizam um instrumento lindíssimo que é a nossa voz. Tendo aulas no sentido de o perceber e como o utilizar da melhor forma, penso que poderia ser bastante enriquecedor para todos os alunos do 1º CEB e em especial para os alunos que frequentam escolas de música como os Conservatórios.”</p> <p>“[Nunca houve canto na nossa escola, nesta faixa etária] porque nunca foi estruturada uma proposta fundamentada nesse sentido.</p> <p>Penso que seria uma proposta interessante e que teria muitas vantagens para todos os alunos. Principalmente na possibilidade dos alunos poderem aprender a utilizar melhor a voz, não só enquanto um instrumento, mas também enquanto aparelho utilizado para comunicar com os outros ao longo da vida. Acho que este trabalho ainda não é realizado com frequência, nem nas escolas de música, e talvez possa vir a ser uma mais-valia para quem tiver o privilégio de ter aulas de canto ou técnica vocal no 1º CEB.”</p>	
Canto individual ou em grupo	<p>“Normalmente cantam em grupo podendo surgir duetos ou até a solo. Na escola não existe nenhum coro infantil.”</p>	<p>“Cantam nas aulas de Formação Musical desde o 1º CEB até aos Cursos Secundários de Música. Geralmente cantam em grupo nas aulas de Formação Musical e nos vários coros, mas não existe nenhum coro para alunos do 1º CEB. Individualmente cantam só os alunos que optaram por canto enquanto ‘instrumento’ da sua eleição.”</p>	

Tabela 85 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o primeiro objetivo.

O segundo objetivo é *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto*; conforme se apresenta na *Tabela 86*, selecionou-se um tema qualificador – ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico, procurando ir ao seu encontro.

Dir EG EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>	
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Diretor Jorge - 10		Diretor Luís - 11
Atividades	“Os alunos cantam ou executam tarefas relativas ao ensino da música de acordo com o horário estabelecido. Cantam canções infantis durante a generalidade das aulas. Em datas específicas, Natal, Páscoa, magusto, cantam canções alusivas.”		“Apresentam-se nas audições.”

Tabela 86 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o segundo objetivo.

Conforme se apresenta na *Tabela 87*, o tema qualificador escolhidos é: cuidados com a voz cantada e falada. Espera-se responder ao terceiro objetivo *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado*.

Dir EG EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>	
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>			
Temas	Unidades de texto		
	Diretor Jorge - 10		Diretor Luís - 11
Cuidados com a voz cantada e falada	“Como não tenho formação musical não sei se os alunos estão a utilizar a voz de uma forma prejudicial ou não, e se isso pode ter consequências no futuro, facto que me leva a ficar preocupado.”		“A nossa voz é um instrumento; se for mal utilizado vai-se deteriorar ao longo do tempo, podendo daí resultar até algumas doenças.”

Tabela 87 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o terceiro objetivo.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal*, são: estado da arte; ser professor (valorização da profissão); alterações curriculares desejáveis; e relação Pg/Pe (ver *Tabela 88* e *Tabela 89*).

Dir EG EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 1/2
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Diretor Jorge - 10		Diretor Luís - 11	
Estado da arte	<p>“Ao nível do ensino da música não são visíveis alterações significativas. Os alunos cantam umas canções e pouco mais. Os docentes mais sensibilizados para a música lá vão introduzindo a pauta, aprendizagem de flauta, construção de alguns instrumentos com objetos do quotidiano e pouco mais.”</p>		<p>“A educação está na base das nossas sociedades. Sem bons professores não há boa educação.”</p> <p>“Sendo que as AEC, na sua maioria, já não oferecem a disciplina de Música, penso que o ensino da música é quase inexistente.”</p> <p>“Hoje os professores de música já têm muitas especializações e qualificações, o corpo docente das escolas está mais preparado para dar melhor resposta aos alunos das escolas de música.”</p> <p>“Penso que [a componente artística] seria benéfica quer no complemento de outras áreas curriculares, como também no aprofundamento de uma possível vocação artística manifestada pelas crianças no 1º CEB.”</p>	
Ser professor	<p>“De uma forma geral cargos que acarretam alguma responsabilidade e trabalho sem compensação económica, ou outra, são pouco apreciados. Pessoalmente não me sobrecarrega, dado que exerci esta função inúmeras vezes, tendo adquirido um capital de experiência que facilita as minhas tomadas de decisão. No entanto, devo referir que tendo em consideração a atual situação socioeconómica, o tempo de permanência dos alunos na escola, almoços, AEC, etc, etc, cada vez se torna mais difícil gerir estas instituições.”</p> <p>“O futuro de um país depende da forma como preparamos os nossos vindouros. Assim sendo, deve o professor sentir-se vocacionado para investir na sua formação especializada, atualizada e científica de forma a exercer as suas funções, na área da construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, preparando e intervindo com mestria.”</p> <p>“A imagem da escola e dos professores, por parte dos agentes menos interventivos ou terceiros, deveria ser mais valorizada. Essa descredibilização deve-se a fatores políticos, sociais e até ao comportamento profissional e ético de alguns docentes. Pessoalmente considero que o mais importante é o professor ser reconhecido e valorizado primeiramente pela comunidade educativa. Hoje verificamos que existe algum desfasamento neste campo, principalmente nos meios citadinos. O professor deve construir e transmitir uma imagem de competência e de confiança no seu trabalho.”</p>		<p>“Gosto [do cargo de direção], porque podemos criar projetos para a escola englobando toda a comunidade educativa e também podemos enriquecer o panorama cultural da nossa cidade e região.”</p> <p>“Valorizo muito a profissão de professor, apesar de termos um trabalho um pouco desvalorizado na opinião pública; esta é uma profissão que é a base de toda a nossa sociedade. Seremos com certeza um país melhor, quanto melhor for o nosso sistema de ensino, quanto melhor forem as nossas escolas e, conseqüentemente, não há escolas boas sem bons professores.”</p> <p>“Valorizo muito a componente artística no 1º ciclo. Trabalhar a criatividade desde tenra idade só vai trazer benefícios às nossas crianças no processo do seu crescimento.”</p>	

Tabela 88 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 1/2.

Dir EG EE		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>		Quadro 2/2
Objetivo: <i>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Diretor Jorge - 10		Diretor Luís - 11	
Alterações curriculares	“Considero ser de extrema importância que o ensino da música seja atribuído a docentes especializados. A música facilitaria a integração/socialização de alguns alunos, a capacidade de concentração/atenção, a formação da personalidade do caráter, de uma forma geral, o sucesso educativo dos nossos alunos.”		“Provavelmente há muitas alterações ou reformas curriculares por fazer. Como sucedeu no 2º e 3º CEB, através do regime articulado, também no 1º CEB, poderíamos ter várias crianças a iniciar uma formação especializada na área da música, de forma gratuita, em idades muito favoráveis para a aprendizagem da música.”	
Relação Pg/Pe	“A colaboração de um professor especializado na área de música é do agrado do professor generalista e bem aceite.”		“Penso que há poucas relações estabelecidas entre as escolas do 1º ciclo e as escolas especializadas de música como os Conservatórios. Consequentemente, entre professores destas realidades paralelas, penso não existirem muitas relações estabelecidas.”	

Tabela 89 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos diretores EG e EE, em correspondência com o quarto objetivo – Quadro 2/2.

1.1.5. Entrevistas AEG Pg - Unidade de registo: temas qualificadores

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto* são: cantar (se é ou não realidade em sala de aula); metodologia de ensino das canções; acompanhamento das canções (caso exista); e canto individual ou em grupo (qual a prática realizada). Atente-se à *Tabela 90*.

AEG Pg				
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>				
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Filipa - 1	David - 2	Francisca - 3	Rita - 4
Cantar	“Na expressão musical só cantamos.” “Gosto muito de cantar.”	“Cantar, ouvir música.” “Gosto de cantar e gosto de música.”	“Gosto de cantar.”	“Aprendemos algumas canções.”
Metodologia de ensino das canções	“Às vezes a professora dá-nos a letra, nós vamos ouvindo a melodia no quadro interativo e tentamos aprender. Outras vezes, quando não temos a letra escrita, ela ensina-nos a letra e a melodia e nós vamos aprendendo.” “Ela canta tudo, várias vezes e nós vamos cantando com ela.”	“Primeiro ouvimos e depois cantamos.” “Às vezes a professora imprime as letras mas depois a professora diz para memorizarmos e cada um canta.”	“A canção ‘canta’ no rádio ou no computador e nós repetimos.”	“Temos um papel à nossa frente, com a letra, e às vezes até decoramos.” “Costumamos cantar todos juntos logo.”
Acompanhamento das canções	“Cantamos quase sempre com a gravação da música.”	“Com uma gravação.”	“Sem nada ou com gravação.”	“Outras vezes até pegamos numas maracas.” “Só quando é [acompanhamento] tipo Cds ou no computador é que não.”
Canto individual ou em grupo	“Em grupo, sempre.”	“Em grupo e, quando a professora pede para memorizar, cantamos sozinhos.”	“Em grupo.”	“Costumamos cantar todos juntos.”

Tabela 90 - - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pg, em correspondência com o primeiro objetivo.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas* são: conteúdos musicais (quais os conteúdos da área da expressão e educação musical que são trabalhados); atividades (se cantam apenas na sala de aula ou se participam noutras atividades); e música facilitadora da aprendizagem (a música como meio para atingir outras competências que não as musicais), conforme se apresenta na *Tabela 91*.

AEG Pg				
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>				
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Filipa - 1	David - 2	Francisca - 3	Rita - 4
Conteúdos musicais	Sem informação	“Cantar, tocar pauzinhos*, ouvir música.” * clavas	“Gosto de cantar e de tocar nos instrumentos.”	“As maracas... quando nós fizemos as maracas...”
Atividades	“Nas festividades.” “Mais nas festas ou quando vamos de sala em sala, por ex. na altura dos Reis. Colocamos uma coroa, vestimo-nos de vermelho e vamos cantar os Reis aos nossos colegas.”	“Cantamos no dia 25 de abril, a canção ‘Somos livres’ e no último dia de aulas, na festa de Natal.”	“No Natal, na Páscoa, nas estações do Ano e às vezes sem ser sobre isso, quando damos matérias novas.”	“Nós costumamos só cantar quando são tipo festas de Natal, Carnaval... ou às vezes até cantamos porque nos apetece.”
Música facilitadora da aprendizagem	“Por vezes é para decorar coisas, mas também cantamos só para nos divertirmos.”	“Por ex. a canção do dia mundial do ambiente foi para aprender a não poluir o planeta.”	“Para aprendermos as matérias novas (quando falámos dos dentes).”	Sem informação

Tabela 91 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pg, em correspondência com o segundo objetivo.

Conforme se apresenta na *Tabela 92*, os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado* são: repertório; exercícios de técnica vocal (se se realizam ou não e, em caso afirmativo, quais são); cuidados com a voz cantada e falada (aluno); e cuidados com a voz (professor).

AEG Pg		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>					
Temas	Unidades de texto				
	Filipa - 1	David - 2	Francisca - 3	Rita - 4	
Repertório	“Às vezes são [canções] infantis, outras vezes não.”	“[Canções] variadas.”	“[Canções] variadas.”	Sem informação	
Exercícios de técnica vocal	“Não.”	“Não.”	“Não.”	Cantamos logo. Primeiro temos de ouvir o ritmo e depois cantamos. Só quando está alguém desafinado, a professora avisa e vai até falar com ele.	
Cuidados com a voz cantada e falada (aluno)	“Devo cantar de uma forma cuidada para não ficar mal da voz. Por vezes, quando faço notas agudas sinto que arranho as cordas vocais.” “Falo de forma moderada, mas a falar não penso muito nisso.”	“[Canto] de forma cuidada.” “De forma moderada. Mas nos intervalos quando brinco com os meus amigos grito.”	“[Canto] de uma forma cuidada, porque gosto de cantar bem, é bonito.” “Depende das situações, às vezes grito e falo alto.”	“Eu, quando dizem mais alto, canto mais alto, não berro; e quando dizem mais baixo eu canto mais baixo.” “Também tenho cuidado com a afinação.” “[As professoras] devem tentar fazer o menor esforço possível com a voz. E se os alunos não as entenderem, devem tentar falar, talvez, um bocadinho com mais calma.” “Outras vezes, sem querer, falo um bocadinho mais alto, outras falo um bocadinho mais baixo.”	
Cuidados com a voz (professor)	“Às vezes diz para termos cuidado ao falar porque ela também tem problemas com a voz. Diz para não tossirmos para não arranhar as cordas vocais, diz para não lermos muito agudo e para não esforçarmos a voz.”	“Sim, diz para não gritarmos porque ficamos ‘roucos’.”	“Não.”	“Tem cuidado, porque quando nós cantamos a berrar... ela diz: um bocadinho mais alto. Mas os meninos berram e abusam.”	

Tabela 92 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pg, em correspondência com o terceiro objetivo.

1.1.6. Entrevistas AEG Pe - Unidade de registo: temas qualificadores

Na *Tabela 93* podem encontrar-se os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto*, os quais são: cantar

(se é ou não realidade em sala de aula); metodologia de ensino das canções; acompanhamento das canções (caso exista); e canto individual ou em grupo (qual a prática realizada).

AEG Pe				
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>				
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Sofia - 5	Flávio - 6	Pedro- 7	Leonor - 8
Cantar	“Sim, [cantamos] em todas as aulas.” “É só para animação.”	“Cantamos de vez em quando.”	“Cantamos praticamente em todas as aulas.”	“Sim, [costumamos cantar] muito.”
Metodologia de ensino das canções	“O professor canta e nós repetimos, até nós aprendermos a canção. Depois escreve a letra no quadro para nós copiarmos para o caderno. Depois treinamos mais vezes, se não tivermos tempo nessa aula, treinamos na aula a seguir.”	“A professora costuma cantar e depois nós cantamos, repetimos... assim uns bocadinhos e depois a canção toda.” “Às vezes dá [a letra], outras vezes é de cor. Depende das canções.”	“A professora canta e nós repetimos. Canta em bocadinhos e no final a canção toda.” “Às vezes dá-nos a letra, outras vezes decoramos. Depende da canção.”	“Primeiro cantava a professora e depois nós cantávamos a seguir.” “Temos um papel [com a letra].”
Acompanhamento das canções	“Normalmente, nós cantamos e tocamos flauta; o professor acompanha-nos com a viola para nós apanharmos o ritmo.”	“Às vezes é com cd, outras é com flauta...” “Quando estamos todos, por ex., há uma parte que primeiro cantamos, depois tocamos a flauta, depois cantamos... Vamos alternando.”	“Tem acompanhamento de Cd.”	“Cantamos com um instrumento ou com um rádio.”
Canto individual ou em grupo	“Primeiro cantamos em grupo e depois um de cada vez.”	“Todos juntos. Nunca canta ninguém sozinho.”	“Sempre em grupo.”	“Só uma vez é que cantámos um de cada vez.”

Tabela 93 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pe, em correspondência com o primeiro objetivo.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas* são: conteúdos musicais; atividades (se cantam apenas na sala de aula ou se

participam noutras atividades); e música facilitadora da aprendizagem (a música como meio para atingir outras competências que não as musicais), conforme se apresenta na *Tabela 94*.

AEG Pe				
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>				
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Sofia - 5	Flávio - 6	Pedro- 7	Leonor - 8
Conteúdos musicais	“Tocamos flauta.” “O professor diz-nos em ‘linguagem musical’ ... por ex. ‘agudo’ ou ‘fortissimo’.”	“Tocamos a flauta.” “Cantamos primeiro com as notas, depois fazemos com ti-ti, tá.”	Sem informação	Sem informação
Atividades	“[Cantamos] nas festas da escola.”	“Agora estamos a fazer uma peça de teatro, também em conjunto com a professora de música... vamos cantar músicas baseadas na peça do ‘Pinóquio’.”	Só cantam “às vezes” em apresentações públicas.	Não costumam cantar em apresentações públicas.
Música facilitadora da aprendizagem	Sem informação	“A professora quer que nós aprendamos qualquer coisa especial. Não é só cantar por cantar... Acho que é para controlar a voz e a respiração.”	Sem informação	Sem informação

Tabela 94 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pe, em correspondência com o segundo objetivo.

Para analisar os temas qualificadores: repertório; exercícios de técnica vocal (se se realizam ou não e, em caso afirmativo, quais são); cuidados com a voz cantada e falada (aluno); e cuidados com a voz (professor), consulte-se a *Tabela 95*. Com esta seleção, pretende responder-se ao objetivo *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado*.

AEG Pe		Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>			
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>					
Temas	Unidades de texto				
	Sofia - 5	Flávio - 6	Pedro- 7	Leonor - 8	
Repertório	“[Canções] variadas.”	“[Cantamos] praticamente tudo. Não há nenhum tipo especial.”	“Mais canções infantis.”	“[Canções] variadas.”	
Exercícios de técnica vocal	“Não.”	“Às vezes cantamos primeiro com as notas, depois fazemos com “ti-ti, tá”...”	“Acho que não. Só cantamos.”	“Não.”	
Cuidados com a voz cantada e falada (aluno)	“Devo cantar de uma forma cuidada.” “Nas aulas costumo ter cuidado.” “Acho importante. Mas nas aulas tenho de respeitar as regras: não gritar. Em casa, às vezes, esqueço-me.”	“Eu preocupo-me.” “Preocupo-me porque gosto de fazer as coisas bem-feitas.” “Eu costumo ter.” “Porque não quero ter problemas com a voz.”	“Eu preocupo-me um pouco, para sair bem.” “Não costumo pensar nisso.”	“Eu canto como a professora me ensina.” Falo normal, mas no recreio, às vezes, grito um bocadinho.”	
Cuidados com a voz (professor)	“Às vezes estamos a cantar de qualquer forma e o professor diz-nos em ‘linguagem musical’, se devemos cantar mais alto ou mais baixo”. “Por ex. ‘agudo’ ou ‘fortíssimo’.”	“Também se preocupa e ouve os meninos para ver se cantam bem.”	“Não [costuma ter].”	“Não [costuma ter].”	

Tabela 95 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEG Pe, em correspondência com o terceiro objetivo.

1.1.7. Entrevistas AEE Pe - Unidades de registo: temas qualificadores

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto*, são: cantar (se é ou não realidade em sala de aula); metodologia de ensino das canções; acompanhamento das canções (caso exista); e canto individual ou em grupo (qual a prática realizada), (ver *Tabela 96*).

AEE Pe				
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>				
Objetivo: <i>Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Marta - 9	Carolina - 10	Lara - 11	Cláudia - 12
Cantar	“Adoro cantar.”	“Cantamos em quase todas as aulas.”	“[Cantamos] mais quando estamos nos finais do período e temos audições.”	Costumam cantar nas aulas.
Metodologia de ensino das canções	“Primeiro canta uma frase ou mais e depois nós repetimos.” “Primeiro temos a letra e depois memorizamos algumas partes, mas levamos para o concerto as capas pretas, porque só decoramos algumas partes.”	“Em algumas canções primeiro começamos a dizer a letra, depois ouvimos o ritmo e depois cantamos tudo junto.”	“O professor toca a melodia, depois aprendemos a letra (sem melodia) e vamos, devagarinho, cantando tudo junto, repetindo as partes em que temos mais dificuldades. Umhas vezes cantamos com o nome das notas porque o professor nos dá a pauta das canções.”	“Normalmente o nosso professor canta com o piano e às vezes canta com a boca fechada para aprendermos a melodia. Outras vezes ele canta sozinho e nós tentamos acompanhar.” “Nas músicas mais difíceis o professor faz por partes, mas nas mais fáceis ele canta sozinho e nós tentamos acompanhar.”
Acompanhamento das canções	“O professor às vezes acompanha ao piano.”	“Às vezes é com instrumentos, outras vezes é discos. Não é disco na audição; na audição são os outros meninos a tocar.” “Às vezes nas aulas o professor toca piano.”	“Costumamos cantar com o professor a acompanhar ao piano.”	“Normalmente cantamos com o acompanhamento do piano. Quando é o concerto final às vezes o professor arranja a música no computador, e até nos pede para pesquisar, e põe para nós cantarmos. Há alturas em que temos a música com outras pessoas a cantarem e noutra é só a música e cantamos nós.”
Canto individual ou em grupo	“Em grupo” “[Cantamos também] no coro das vozes brancas para os concertos finais do conservatório.”	“Só fizemos [sozinhos] com o ritmo, nunca fizemos a cantar.”	“Em grupo. Nunca cantámos a solo.” “Quando preparamos o concerto do final do ano, com todos os alunos, é que cantamos no coro das vozes brancas.”	“Cantamos em grupo.” “[Cantamos] no coro do final do ano, em que participam todos os alunos. No entanto também há alturas em que os meninos das Iniciações se juntam para fazer um coro infantil que canta nas audições, por ex. no Natal.”

Tabela 96 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEE Pe, em correspondência com o primeiro objetivo.

Na *Tabela 97* apresentam-se os temas qualificadores seleccionados com vista a responder ao objetivo *Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas*, os quais são: conteúdos musicais e atividades (se cantam apenas na sala de aula ou se participam noutras atividades).

AEE Pe				
Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>				
Objetivo: <i>Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Marta - 9	Carolina - 10	Lara - 11	Cláudia - 12
Conteúdos musicais	“Cantamos canções e as notas e ritmos dos exercícios e das peças da flauta.” “Cantamos para aprender as notas e os ritmos é assim que o professor quer.”	“Cantamos as notas e escalas.” “Primeiro fazíamos a leitura das notas, depois fazíamos a leitura das notas com ritmo e depois cantávamos com o nome das notas. Nós nunca fizemos uma canção em que tocamos e cantamos; temos primeiro uma música que tocamos e depois outra em que só cantamos. Nunca fazemos as duas coisas ao mesmo tempo.”	“Gosto mais de tocar as peças de flauta de bisel. Eu este ano toquei flauta alto.”	“Tocar na flauta de bisel músicas em que há vários grupos, em conjunto.” “Treinar a leitura das notas.”
Atividades	“Concertos do conservatório, por ex. no Natal e no final do ano.”	“Vai ser todo o conservatório, todos os meninos: pequenos, grandes, uns cantam e outros tocam. Nós vamos participar no coro com todos.”	“Audições e concertos.”	“Nos finais dos períodos quando temos audições.”

Tabela 97 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEE Pe, em correspondência com o segundo objetivo.

Os temas qualificadores selecionados com vista a responder ao objetivo *fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado* são apresentados na *Tabela 98*; são eles: repertório; exercícios de técnica vocal e cuidado com a voz (se se realizam ou não e, em caso afirmativo, quais são); cuidados com a voz cantada e falada (aluno).

AEE Pe Unidade de Registo: <i>Temas qualificadores</i>				
Objetivo: <i>Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado</i>				
Temas	Unidades de texto			
	Marta - 1	Carolina - 2	Lara - 3	Cláudia - 4
Repertório	“Canções infantis e peças para a flauta”	“Vamos ter um espetáculo, um concerto onde vamos cantar músicas, estamos a treinar mais as cinco músicas que vamos cantar. Mas quando é Natal, cantamos músicas de Natal. Nós cantamos muitas músicas.”	“São músicas clássicas e também infantis.”	“Geralmente cantamos músicas clássicas para o espetáculo final, mas há alturas em que fazemos leituras com o nome das notas ou com a boca fechada.”
Exercícios de técnica vocal e cuidado com a voz	Não.	“Ele não costuma fazer antes de cantarmos. Mas se nós cantarmos e não estivermos afinados ele chama à atenção.”	“Quando cantamos no coro das vozes brancas é que fazemos com as professoras de coro.” “Fazemos vocalizos, exercícios com a letra para articular bem e às vezes de descontração.”	“Quando treinamos para os concertos finais ele faz, de resto não.” “São vocalizos.”
Cuidados com a voz cantada e falada (aluno)	“Sinto que devo cantar de forma cuidada, porque a minha mãe já me avisou que devo ter cuidado com a minha voz e porque também não gosto de ouvir cantar de forma errada, aos gritos.” “Às vezes faço coisas erradas, grito e não devo gritar porque pode-me fazer mal e estragar a minha linda voz, mas vou tentar ter cuidado para não a estragar, senão não posso ser cantora e atriz”	“Nós devemos cantar afinadinhos porque depois nas audições as pessoas veem-nos e nós somos um coro.” “As pessoas depois dizem que nós cantamos mal. E também eu preocupo-me porque a música tem que ser boa e devemos cantar com qualidade. É isso que eu acho.” “Eu preocupo-me, porque também preciso de fazer isso; é que eu não costumo abrir muito a boca.” “Tentar falar de forma correta.”	“[Ter cuidado] para não arranhar a voz nem ficar rouca ou com problemas na voz.” “Tenho cuidado e falo de forma moderada pelos mesmos motivos [não arranhar a voz nem ficar rouca ou com problemas na voz].”	“Canto de uma forma cuidada pois preocupo-me em ver se estou sempre afinada e normalmente não esforço a voz.” “Não costumo gritar, mas não me preocupo muito quando falo.”

Tabela 98 - Unidade de registo do bloco de entrevistas dos AEE Pe, em correspondência com o terceiro objetivo.

1.2. Reagrupamento dos dados das entrevistas e comparação horizontal

Selecionada a unidade de registo temas qualificadores, e efetuado o recorte e diferenciação vertical, a fase seguinte da análise de dados consiste no reagrupamento e comparação horizontal dos temas. Foi criado um documento único, contendo todas as informações previamente recortadas; os parágrafos, iniciados pela designação do tema selecionado na etapa anterior e apresentados por ordem alfabética. Os temas foram tratados vindo a salientar-se diferenças e semelhanças com que são referidos pelos diversos intervenientes (unidades de sentido).

Dado os entrevistados pertencerem a grupos distintos (Pg EG/Pe EG/Pe EE/diretores e alunos), a comparação horizontal será feita mantendo essa distinção.

1.2.1. Professores/diretores - Unidades de sentido

1.2.1.1. Acompanhamento das canções

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

“Com guitarra.” **Pg EG 1**

“Por vezes utilizo um leitor de Cd.”

“Também uso as palmas.” **Pg EG 2**

“Por norma, ou é [...] *karaoke*, através da música a passar no *Youtube* ou Cd, mas instrumentos não costumo usar muito.”

“Quando não tenho suporte, às vezes levo viola.” **Pg EG 3**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

“Como eu toco piano, eu própria faço. Utilizo o teclado que temos na aula. Isto numa primeira fase. Depois como já há Cds com *playbacks*, e que para os alunos acabam por ser mais atrativos, numa segunda fase, em vez de serem acompanhados ao piano, passam a ser acompanhados com gravação instrumental.” **Pe EG 4**

“Áudio.” **Pe EG 5**

“Uso geralmente a flauta e/ou a guitarra e instrumentos de percussão que utilizo para as crianças fazerem o acompanhamento instrumental da canção.” **Pe EG 6**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

“Por norma, e apesar de não ter assim grande voz, faço questão de cantar sempre. E gosto muito de tocar as canções que ensino [no piano]. Mesmo que, pronto, é sempre aquela concorrência desleal, não é? Põe um *Cdzinho*, tem uma orquestração fabulosa [...] Mas acho que por mais simples que seja a harmonização que a gente consiga fazer para acompanhar as crianças, eles sentem-se valorizados porque é o professor deles que está a tocar, e no fundo nós também.”

Se pusermos o Cd a tocar [...] não aproveitamos bem esse tempo, o durante, o momento em que os meninos estão a cantar. Daí que eu prefiro usar acompanhamento ao piano ou outro instrumento.” **Pe EE 7**

“É essencialmente a minha voz, mas conto também com o piano, flauta e algum material *Orff* (xilofones, metalofones, pandeiretas, caixas chinesas...)”

“Sim, de tudo um pouco: o piano, o leitor de Cds, uma gravação, o instrumental *Orff*, às vezes eles próprios também se acompanham, quando é simples, claro!”

“[A capella] também, mas é mais difícil nestas idades e eu gosto menos, porque também é mais difícil em termos de afinação.” **Pe EE 8**

“Eu, normalmente, toco no piano”.

“No trabalho da *West Side Story*, que vamos fazer com todos os alunos do conservatório, aí já tive que me socorrer de meios. Eles têm trechos muito curtos, em inglês, que não dominam, e há a questão da espera, muitos compassos de pausa. Então, para eles terem uma noção mais global, trago o portátil e uso a internet, vou ao *youtube*, e ponho-os a ouvir. É só pôr ali e dizer-lhes: ‘olha! Eles vão acompanhando. Vou-lhes contando os compassos.” **Pe EE 9**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

A grande diferença entre o trabalho dos Pg EG e dos Pe, quer do EG, quer do EE, prende-se com o facto do acompanhamento das canções poder ser realizado também pelas crianças, designadamente através do recurso ao instrumental *Orff*. Todos os professores recorrem às gravações áudio (quer através de Cds, quer com recurso ao *Youtube*), embora os Pe EE apenas o façam em situações pontuais (e quase a título de exceção). Quando são os próprios professores a realizar o acompanhamento, apenas os Pe utilizam piano mas, no Ensino Genérico, nem sempre existe teclado na sala de aula; no caso dos Pg, verifica-se o recurso à guitarra, a qual é levada de casa pelo próprio professor.

1.2.1.2. Alterações curriculares desejáveis

ALTERAÇÕES CURRICULARES DESEJÁVEIS

“Dois exemplos: Matemática - neste momento, os programas exigem maturidade que as crianças não têm; requerem muito raciocínio. Estudos do Meio - os programas são demasiado extensos.

Há alterações que deveriam ser feitas, como por exemplo a não retenção logo no 1º ano, entre outras...” **Pg EG 1**

“A exigência, a transparência...”

“Definir a elaboração, aplicação e correção das provas; operacionalização dos níveis mínimos de desempenho por ano de escolaridade.” **Pg EG 2**

“Eu, este ano, estou com um 3º ano e acho que a nível curricular não dá para respirar, nem nós, nem as pobres crianças, porque alteraram o currículo e está muito extenso.”

“É muito extenso e as crianças [...] precisam de tempo para consolidar, para apreender.”

“Para além da parte curricular que tem de ser cumprida, há toda uma panóplia de festas, dias comemorativos, atividades disto e daquilo que também têm de ser concretizadas, e nas quais se perde muito tempo.”

“Acho que o facto de transitarem automaticamente do 1º para o 2º ano é gravíssimo e não deveria, de todo, acontecer.” **Pg EG 3**

ALTERAÇÕES CURRICULARES DESEJÁVEIS

“Voltarmos às aulas de instrumento duas vezes por semana, haver uma disciplina ou duas que contemplassem a formação musical mas também a prática em conjunto.”

“A nível de habilitações de professores, aí houve grandes alterações e para melhor. Pois aqui há uns anos atrás também não havia professores com habilitação e tinha de se recorrer a professores com habilitações insuficientes e hoje em dia já há outra oferta e [...] já temos professores mais habilitados para lecionação.” **Pe EG 4**

ALTERAÇÕES CURRICULARES DESEJÁVEIS

“Penso que o programa da disciplina deveria ser ajustado entre o 1º e o 2º CEB. Ao interligar os conteúdos dos dois ciclos, conseguir-se-ia um melhor aproveitamento da disciplina para todas as idades. A falta de alunos na disciplina no 3º ciclo de ensino, a meu ver, podia aumentar, se os interesses pela música fossem, desde cedo, incutidos e bem trabalhados nos alunos.” **Pe EG 5**

“Penso que, em primeiro lugar, partindo de um novo governo, deveria ser criada uma equipa nacional, envolvendo as diferentes forças sociais para repensar a educação. Tivemos, e temos, muitas e boas experiências a nível do ensino genérico e/ou vocacional, que deveriam ser avaliadas e repensadas. A integração curricular, nas suas quatro dimensões, deveria ser um dos aspetos a ter em atenção, para que a educação e o desenvolvimento curricular possa vir a ser implementado de um modo gradual e sustentado, envolvendo todos os agentes educativos a nível público e privado. Só com o envolvimento e contribuição de todos é possível valorizar a educação, e rentabilizar os recursos que temos em prol das pessoas.” **Pe EG 6**

ALTERAÇÕES CURRICULARES DESEJÁVEIS

“Em primeiro lugar, a possibilidade de meninos desde os 6 até aos 10 anos poderem ter o primeiro contacto com um instrumento é excecional, e isso marca a diferença para as escolas do ensino regular. Depois, o facto de estarem enquadradas numa escola de uma área muito específica, quer dizer, com atividades próprias, com uma forma, um tipo de ensino que está minimamente, ou muito bem, estruturado é uma mais-valia para as crianças. Ao nível da sensibilização, da expressão, da iniciação musical, ou o que a gente lhe queira chamar, o que pode faltar é depois a prática sistemática, enquanto que, se calhar, numa sala de 1º ciclo, um professor de 1º ciclo verdadeiramente sensibilizado para a música, por exemplo, pode todos os dias desenvolver atividades musicais, e fazer um trabalho diário constante. Nós, como só temos as crianças uma vez por semana, durante 45 minutos no máximo...”

“Por mais rigoroso que se queira fazer um trabalho, é sempre uma ‘concorrência desleal’.” **Pe EE 7**

“A alteração que considero urgente é a atribuição de mais carga letiva para o ensino da música para poder propiciar aos alunos momentos de espetáculo e vivência musical, que sem dúvida lhes proporcionam momentos de prazer contribuindo para o seu equilíbrio emocional.” **Pe EE 8**

ALTERAÇÕES CURRICULARES DESEJÁVEIS

“A nível curricular, neste nível de ensino, não me parece que se justifique [qualquer alteração], porque é só mesmo a carga horária que era importante. O resto não me parece que seja importante, até porque [...] quem faz, acaba por fazer o programa, e quem acaba por ter um bocadinho mais de visão é o próprio professor; ele é que tem que saber como gerir tanta diversidade de faixa etária na mesma sala e na mesma hora. São raras as turmas em que os alunos são todos da mesma idade. [...] Tenho alunos, quer no primeiro nível, quer no segundo, quer no terceiro, que só vão estar este ano comigo e para o ano já vão para o primeiro grau. E depois tem uns que vão ficar mais dois anos ou mais três, outros que vão só ficar mais um ou mais dois, pronto, é uma “salgalhada” terrível.”

Pe EE 9

ALTERAÇÕES CURRICULARES DESEJÁVEIS

“Considero ser de extrema importância que o ensino da música seja atribuído a docentes especializados. A música facilitaria a integração/socialização de alguns alunos, a capacidade de concentração/atenção, a formação da personalidade do carácter, de uma forma geral, o sucesso educativo dos nossos alunos.” **Dir EG 10**

“Provavelmente há muitas alterações ou reformas curriculares por fazer. Como sucedeu no 2º e 3º CEB, através do regime articulado, também no 1º CEB, poderíamos ter várias crianças a iniciar uma formação especializada na área da música, de forma gratuita, em idades muito favoráveis para a aprendizagem da música.” **Dir EE 11**

ALTERAÇÕES CURRICULARES DESEJÁVEIS – UNIDADES DE SENTIDO

As alterações curriculares sugeridas pelos Pg não contemplam o ensino da música. A exigência de alguns programas, a extensão de outros, a impossibilidade de retenção das crianças no 1º ano de escolaridade e a falta de operacionalização dos níveis de desempenho dos diferentes anos de escolaridade, são algumas das mudanças por eles sugeridas, bem como a necessidade de transparência e exigência. Relativamente aos Pe EG, sugerem-se ajustes nos programas de educação musical modo a facilitar a transição entre o 1º e o 2º CEB, conceber uma disciplina de específica de prática musical em conjunto e o retorno às aulas de instrumento, duas vezes por semana. Destaca-se a posição de um dos professores que sustenta a necessidade de repensar a Educação a nível nacional, e por parte das esferas governamentais e parceiros sociais, tendo em conta a avaliação das experiências já realizadas ao nível do EG e EE. Por parte dos Pe EE, ambiciona-se o aumento da carga letiva semanal, contribuindo para a efetivação de uma prática musical sistemática. Atribuir o ensino da música a docentes especializados é a alteração proposta pelo Dir EG; por outro lado, a possibilidade de uma formação gratuita e especializada, na área da música, ao nível do 1ª CEB, é a sugestão do Dir EE.

1.2.1.3. Atividades

ATIVIDADES

“Naturalmente que as expressões podem e devem ser inseridas em qualquer momento do dia, no entanto, a nível de horários, somos ‘obrigados’ a ter momentos para as trabalhar.”

“[As] tradicionais festas da escola: Natal, fim de ano, ...” **Pg EG 1**

“As áreas curriculares [estão] divididas por horas, em cada dia da semana.”

“[Cantamos] na introdução de temas, preparação de festas e como tarefa numa sequência de trabalho.”

“Festas de Natal, cantar os Reis, desfiles de Carnaval, festas de fim de ano, finalistas.” **Pg EG 2**

“No meu horário eu tenho horas específicas para trabalhar as expressões.”

“Nas festinhas de Natal ou de final de ano [...] por ex., quando é no Natal, escolhemos uma musiquinha e eles cantam em coro.” **Pg EG 3**

ATIVIDADES

“Há escolas que valorizam essa parte e contemplam na oferta de atividades extracurriculares o funcionamento de coros juvenis. E portanto, os alunos que estão mais motivados inscrevem-se e nós já lá temos tido coros juvenis em que um dos objetivos passa depois pela apresentação pública do repertório que eles vão trabalhando ao longo dos períodos.”

“Cantam fundamentalmente na sala de aula e nas festas e atividades lúdicas. Já formei vários grupos de instrumental Orff, onde as crianças também cantam, mas nunca um coro infantil.”

“[Participam nas] festas escolares pois é um momento onde cada um se vai sentir importante, que o seu trabalho valeu a pena, que é apreciado e visto pelos outros. Também é um momento de interação do grupo e para o grupo, onde todos estão unidos e se concentraram num objetivo.” **Pe EG 4**

“[Cantam] o bom dia, no início da aula e nos momentos festivos, como aniversários e dias especiais.”

“Não cantamos apenas em sala de aula. São frequentes as apresentações em festas para colegas e encarregados de educação, as idas às salas de aulas vizinhas apresentar danças e canções e ainda o desfile pela aldeia entoando canções temáticas, como carnaval e reis.”

“Faz parte da dinâmica de uma escola de 1º CEB as apresentações em festinhas dos alunos.” **Pe EG 5**

“A nível das aulas de música no 1º CEB, as crianças fazem a aprendizagem da canção de acordo com a dinâmica da aula, mas de um modo geral cantam, com ou sem acompanhamento instrumental, e/ou tocam instrumentos de percussão no final da aula como elemento unificador e promotor de expressividade.

Para mim é fundamental que a criança sinta prazer em cantar e tocar, entusiasmo e alegria para sonhar através da música.” **Pe EG 6**

ATIVIDADES

“Dada a influência das culturas e dos hábitos da sociedade e das tradições, influências até do domínio religioso, por ex., às vezes grande parte do trabalho do professor é muito condicionado pelo facto de ter que apresentar determinado número de canções, de certa natureza que, às vezes, até nem é o apropriado, o adequado para as crianças. Portanto, se bem que é fundamental que os meninos se apresentem, é bom para a aprendizagem deles, este é um objetivo que não se consegue a não ser com a interação com o público.” **Pe EE 7**

“Há sempre momentos de festinhas, de audições, e acho que isso é importante. Quando um grupo de crianças trabalha e se esforça para apresentar ou para trabalhar determinada peça eu acho que é muito importante; também, eles sentem que estão ali e que a vão apresentar, ainda que ela não corra muito bem, mas é importante; e é importante também que eles saibam lidar com o público que têm à frente. E é também uma competência a trabalhar nos programas.” **Pe EE 8**

ATIVIDADES

“Normalmente, eu guardo mais para o fim, até porque acaba por ser o culminar de todo o trabalho. Portanto, acaba por ser uma festa, não é? Depois do trabalho todo percorrido vamos fechar com chave de ouro, e vamos cantar e tentar chegar ao fim com as canções.”

“No Natal, apresentámos três canções que eram até duma história e aquilo era engraçado. Eu por acaso tenho as músicas mas deu-me uma trabalhadeira desgraçada a tentar adaptar do inglês para o português, a fazer a tradução e não sei quê, mas pronto. Aquilo era mesmo uma história. Eu tenho lá outra partitura mas tenho que ver se faço essa para o ano. É que é muito engraçada, e foi com essa que fizemos, que preparámos em coro infantil.”

“No final do 3º período vai ser mais... vai ser já com pequenos setores. Os do terceiro e quarto ano fazem umas coisas, os do primeiro e segundo fazem outras. Coisas pequeninas, mas que eu achei interessante; embora sejam coisas simples, no fundo é a abordagem à classe de conjunto, que nem sempre é coro.” **Pe EE 9**

ATIVIDADES

“Os alunos cantam ou executam tarefas relativas ao ensino da música de acordo com o horário estabelecido. Cantam canções infantis durante a generalidade das aulas. Em datas específicas, Natal, Páscoa, magusto, cantam canções alusivas.” **Dir EG 10**

“Apresentam-se nas audições.” **Dir EE 11**

ATIVIDADES – UNIDADES DE SENTIDO

Atualmente, os Pg têm nos seus horários espaços específicos para trabalhar a área de expressões, embora a utilização da canção transponha frequentemente esses limites. As atividades musicais dos Pg e dos Pe decorrem em espaço de sala de aula e também de acordo com as atividades dinamizadas pela escola, nomeadamente: festas, desfiles e datas comemorativas. Conforme lembra um Pe EG, as apresentações em festas da escola fazem parte da dinâmica do 1º CEB; da mesma forma, as audições de alunos do EE são parte integrante da sua aprendizagem, onde desenvolvem a capacidade de interação com o público.

1.2.1.4. Canção

CANÇÃO

“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]” **Pg EG 1**

“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]” **Pg EG 2**

“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]” **Pg EG 3**

CANÇÃO

“[Utilizo a canção] muitas vezes.” **Pe EG 4**

“Uma aula de música com crianças dos 6 aos 10 anos, precisa de canções para trabalhar a motivação no trabalho. A aula ganha outra dinâmica, quando se canta, seja com letra ou com sons.” **Pe EG 5**

“Em todas as aulas de música existe uma canção nova ou é cantada uma já aprendida, pois para mim uma canção contém todos, ou quase todos, os elementos que fazem parte da aprendizagem musical, especialmente a nível da criança. O canto é a palavra tornada música através de um dos instrumentos do nosso corpo que é natural e simples e que cada criança exprime de modo diferente de acordo com a sua personalidade.” **Pe EG 6**

CANÇÃO

“Sim. [Utilizo a canção nas minhas aulas.]”

“A voz é o instrumento natural do ser humano.” **Pe EE 7**

“Acho que a voz deve ser o primeiro instrumento a ser trabalhado numa criança.”

“Utilizo a canção com o objetivo de dominar a sua voz, como o primeiro instrumento e depois, a partir daí, criar condições para que eles possam vir a aprender outro instrumento, porque quando não se domina o nosso instrumento, a voz, será mais difícil mais tarde dominar outro instrumento.” **Pe EE 8**

“Utilizo as canções nas minhas aulas, sempre que possível. Canções aqui no sentido mais lato ou então melodias. Muitas das vezes até são melodias que eles agora estão a fazer nas flautas e depois no instrumental *Orff*.” **Pe EE 9**

CANÇÃO – UNIDADES DE SENTIDO

Sem exceção, a canção é utilizada por todos os professores, sendo a voz encarada como o primeiro instrumento da criança.

1.2.1.5. Canto individual ou em grupo

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Habitualmente, em grupo.”

“Eles, quando começam a cantar, sobretudo os que não têm esse hábito, são um pouco envergonhados e não se sentem muito confortáveis a cantar sozinhos ou a pares. Por isso, cantam em grupo, para ganharem mais confiança. No entanto, há momentos e canções em que, por vezes, há alunos que cantam individualmente.” **Pg EG 1**

“A maioria das vezes em coro.”

“Por ter consciência de que não sei cantar e que também não sei ensinar a cantar: ouvir um aluno a cantar, detetar onde se enganou (desafinado ou uma nota acima ou abaixo...), corrigir exemplificando.”

“[Só cantam sozinhos] muito ocasionalmente em alguma festa de natal ou fim de ano. (Sinceramente, isso só acontece quando tenho a certeza que o aluno em questão canta bem).” **Pg EG 2**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Normalmente começam em grupo, até porque eles têm sempre um bocado de timidez em cantar sozinhos, mas depois fazemos sempre aquele jogo ‘Agora os meninas! Agora as meninos!’

Depois há um sempre o desafio: [...] ‘Alguém quer cantar?’

–‘Eu, eu, eu, eu!’ –‘Então vem cá à frente cantar.’”

“Agora estamos a preparar a festa de final de ano e estamos a preparar em inglês, e depois há uma parte em que cada um vai fazer uma parte sozinho na música, mas por norma é em conjunto.” **Pg EG 3**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Em grupo, porque em sala de aula não dá, não há tempo para se estar a fazer um estudo individualizado; só em situações pontuais em alguns casos.” **Pe EG 4**

“Geralmente cantam em grupo. Por nenhum motivo especial; as aulas são trabalhadas em grupo.” **Pe EG 5**

“Na dinâmica que utilizo no 1º CEB, quer a nível da aula ou qualquer atividade festiva, as crianças cantam sempre em grupo, pois a minha principal preocupação é que todos cantem espontaneamente e sintam prazer em cantar, entusiasmadas, e que gradualmente explorem as suas possibilidades/potencialidade vocais.” **Pe EG 6**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Num coro de crianças que cante em uníssono, se houver uma criança que tenha algum problema de desafinação, só o facto de estar inserida no coro e de haver 80% das crianças que conseguem cantar afinado, se calhar, vai contribuir para que ela desenvolva a afinação. Isso, eu acho que é muito importante.”

“Acho também importante o trabalho individualizado, que nem sempre é feito, em contexto de turma grande, numa escola [...] e que aqui, no ensino vocacional, eu sei que se procura fazer. Mesmo ao ensinar uma canção, ensina-se uma canção para todos, mas há momentos em que o professor se pode dirigir especificamente a um aluno, fazê-lo cantar a canção quando já aprendeu, sozinho. Depois há a questão também de cantarem só com o professor ou de cantarem com o instrumento; às vezes é mais complicado sem qualquer suporte melódico manterem a afinação.” **Pe EE 7**

“Normalmente em grupo, nestas idades, porque penso que eles se sentem muito mais apoiados quando cantam em grupo.” **Pe EE 8**

“Sempre em grupo, são muito pequeninos. Não exploro essa parte, não enfatizo muito. Até porque dou conta que os do quarto nível, que já estão ali a chegar aos 10 anos, começam agora mais cedo com o problema da tessitura. Eles não sabem, mas começa. Eu pensava que era mais tarde, mas não. Mas pronto, eu não exploro muito isso, eles trabalham sempre em grupo. Sempre e só em grupo.” **Pe EE 9**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Normalmente cantam em grupo podendo surgir duetos ou até a solo. Na escola não existe nenhum coro infantil.” **Dir EG 10**

“Cantam nas aulas de Formação Musical desde o 1º CEB até aos Cursos Secundários de Música. Geralmente cantam em grupo nas aulas de Formação Musical e nos vários coros, mas não existe nenhum coro para alunos do 1º CEB. Individualmente cantam só os alunos que optaram por canto enquanto ‘instrumento’ da sua eleição.” **Dir EE 11**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO – UNIDADES DE SENTIDO

Seja por uma questão de confiança, seja de modo a desenvolver o prazer de cantar, todos os professores desenvolvem nas suas aulas momentos de canto coletivo. No Ensino Especializado, para além do canto em grupo nas aulas de Formação Musical, os alunos participam nos coros da escola, embora não haja coro das Iniciações/1º CEB; individualmente, só os alunos que escolheram canto como instrumento, o que se verifica apenas a partir do 5º ano de escolaridade. Os Pg referem que ocasionalmente, muito raras vezes, os alunos poderão cantar individualmente ou a pares, o que, na opinião de um dos professores especializados, deveria ser mais explorado no Ensino Especializado.

1.2.1.6. Conteúdos musicais

CONTEÚDOS MUSICAIS

“Cantar canções.”

“Canções de coordenação de movimentos.” **Pg EG 1**

“Cantar canções.”

“Também uso as palmas.” **Pg EG 2**

“Cantar canções.” **Pg EG 3**

CONTEÚDOS MUSICAIS

“Por exemplo, partindo de uma canção explorar ritmos, ou intervalos, ou modos.”

“Leituras, escalas, as canções, alguns pequenos exercícios melódicos...” **Pe EG 4**

“No sentido de conseguir a aprendizagem das canções de uma forma correta e afinada, sugiro algumas linhas melódicas, organizações de sons que levam os alunos a entoar a altura e soltos melódicos corretos das melodias, sempre em ambiente de aprendizagem agradável.”

“Costumo associar conteúdos como, a altura e dinâmica dos sons, canções temáticas para trabalhar dias festivos, como o carnaval, páscoa, natal, estações do ano, sinais de trânsito, danças de roda, etc.” **Pe EG 5**

“Sendo um momento de expressão que provoca o entusiasmo dos alunos, utilizo a canção para dar determinados conceitos musicais. Em idades mais novas, faço-o associado ao gesto, por ex. timbres: sons do corpo ou de instrumentos.”

“Nas aulas as crianças cantam canções com gestos, com percussão corporal e/ou instrumental (Orff e flauta de bisel), organizados geralmente em grupos, pois o principal objetivo é despertar o prazer e o gosto pelo mundo da música.” **Pe EG 6**

CONTEÚDOS MUSICAIS

“Eu sou um bocado radical. Acho que, no 1º ciclo, se eu pudesse, e nunca consegui, mas se eu pudesse trabalhar sem notação e sem conteúdos e sem chamar “nomes feios” às coisas...

Eu acho que seria o ideal para as crianças! Terem contacto, cantarem; o professor sabe o porquê de estar a dar uma canção e não lhes diz logo que é para aprenderem um intervalo de terceira menor, por ex. Acho que no 1º ciclo, às vezes, se explica demasiado, e depois quando chega a parte de tornar o conteúdo prático, a criança já está saturada. É preferível eles saberem cantar um intervalo, a terem consciência de que aquilo é um intervalo. As aprendizagens estão lá, não é? E, às vezes, numa canção, a gente até fica surpreendido com a quantidade de coisas que se pode trabalhar. [...] Acho que a gente perde muito tempo a dar nomes.” **Pe EE 7**

“Todos os conteúdos e aprendizagens musicais que trabalho nas aulas estão associadas às canções. Por vezes parto das canções para os conteúdos e outras vezes inicio com os conteúdos e finalizo com as canções.”

“Às vezes acontece cantarem pequenos exercícios que vamos construindo. Eu gosto muito de trabalhar com eles até só com a escala, em cânone por exemplo, com um determinado ostinato rítmico ou qualquer melodia que se vá construindo.”

“A canção serve também para a aprendizagem dos conteúdos e por isso é trabalhado antes ou depois a parte rítmica e melódica, para além de outros conteúdos que possam estar presentes na canção.”

“Vão cantando à medida que eu vou precisando, às vezes cantam apenas para trabalhar uma escala.” **Pe EE 8**

“Eu, normalmente, toco no piano, mas numa primeira fase procuro que eles leiam tudo antes de eu chegar aí. Primeiro explorar tudo: a teoria que está subjacente, o que é o compasso, relembrar-lhes sempre para que é que serve a clave, (que eles a maioria das vezes esquecem-se da clave), a noção do compasso, a divisão do compasso, o nome das figuras, como é que depois se faz a leitura rítmica, tudo por ali fora, e só no fim é que vou então acompanhar ao piano, só na parte final.”

“Programa em si, específico, não há assim nada de... fixo, que nós tenhamos de cumprir.”

“O objetivo é sempre o mesmo, é a formação auditiva. Eles precisam de assumir os intervalos e assumir a relação dos sons em frequência. Portanto se não as cantarem ficam sempre com dificuldade também na identificação dos próprios sons. Além de não conseguirem dominar o aparelho vocal. Fica-se sem saber como é que ele reage... e, por outro lado, quando depois estamos a executar qualquer trechinho também não conseguem perceber se está bem ou se está mal. O meu objetivo é a formação auditiva em primeiro lugar. Formação auditiva. Cantar. Ao cantar estamos a fazer intervalos, estamos a dominar as tonalidades, estamos a dominar a escala na prática. Acaba por ser tudo no geral. Começa a haver a noção do compasso, onde é a acentuação, [...] perceber como é que funciona a pulsação para depois encaixar as figuras rítmicas lá dentro. Isso tudo está tudo englobado numa canção. Portanto, no fundo, para mim, a canção acaba por ser o *ex-libris* e o ponto de chegada de qualquer abordagem.”

“À medida em que lhes ia introduzindo as notas, acabava sempre por fazer depois a leitura global. No fundo era chegar à canção. Começávamos por identificar primeiro quais são os sinais, o grafismo, depois, a seguir, perceber o que é que aquilo quer dizer rítmicamente, depois a seguir, se já está na pauta, começar a dominar melodicamente só com solfejo, e depois solfejo cantado. Para chegarmos ao solfejo cantado que era aquilo que eu dizia... a canção. Chegámos à canção. E só depois de fazermos este percurso todo é que entrávamos na letra da canção.”

“Uso muito a flauta porque é um instrumento muito portátil. É um instrumento que está em contacto direto com eles porque são eles que têm que o soprar. Toda a frequência vai diretamente para o cérebro, para o corpo, está ali tudo a entrar diretamente e há uma relação direta, e há um controlo até da respiração, ao mesmo tempo com a articulação digital. É um trabalho que, muitas vezes, nós nem nos apercebemos mas está ali muita coisa.”

PeEE 9

CONTEÚDOS MUSICAIS – UNIDADES DE SENTIDO

Os conteúdos musicais trabalhados são diferentes consoante se trata do ensino com Pg ou com Pe. Durante a componente letiva, os Pg trabalham quase exclusivamente canções [na grande maioria das vezes enquanto fator motivacional, conforme de apresenta no ponto 1.2.1.13]., e exercícios de coordenação de movimentos. Por sua vez, o trabalho desenvolvido pelos Pe EG assume uma dimensão diferente, em que são trabalhados conteúdos musicais extraídos, ou não, das próprias canções. No caso dos professores do ensino especializado, quer genérico, quer especializado, destaca-se a realização da prática instrumental, o que não acontece com os Pg. Relativamente ao EE, para além de privilegiar essa mesma prática instrumental, sobressai a preocupação com a formação auditiva da criança, bem como algumas noções de teoria musical.

1.2.1.7. Cuidados com a voz cantada e falada

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA

“Sim, tenho sempre esse cuidado porque, para além de este ser um aspeto que eu considero fundamental trabalhar logo de início nas crianças, é também algo que aprendi e cuidei em mim desde há muito, tornando-se, por isso, difícil não o treinar nos alunos.”

“Sim, tenho tido (mais ultimamente, confesso) algum cuidado relativamente à voz falada. Fiz alguma formação nesta área que me ajudou a perceber a importância da voz e dos cuidados a ter com ela. Mas sinto que é muito pouco... Nós, professores, deveríamos ter formação “obrigatória” sobre colocação de voz (tanto para nós como para os alunos).” **Pg EG 1**

“Com alguma preocupação de acordo com as minhas limitações nesta área.”

“Alerto os alunos para não falarem muito alto (berrar).

Para que saibam proteger a sua voz e a conheçam melhor; para que cantem e falem melhor.

Nos professores do 1º ciclo não existe tal preparação.” **Pg EG 2**

“Sim, nisso tenho.”

“Tenho lá um miúdo ou outro que berra muito.”

“Se lhes dou uma musiquinha pretendo que a cantem em condições, não é?”

“Sim, tenho algum cuidado porque tenho lá miúdos que falam muito baixo e outros que só sabem berrar. E então tenho que gerir isso com eles, porque além da parte do perturbar os colegas [...] eles têm que se controlar.”

“Eles não têm noção da intensidade da voz deles e tenho muita atenção com esses.” **Pg EG 3**

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA

“Há cuidado... há cuidado... e nós até sempre que é possível temos desenvolvido atividades, ali por volta do dia 16 de abril, que é quando se assinala o dia mundial da voz, precisamente para tentar que eles fiquem com maior sensibilidade à importância da voz e ao uso que fazem da voz, desde a voz cantada, à voz falada, a outras maneiras de utilizarem a voz.”

“Também está disponível o *site* do dia mundial da voz que tem até pequenos vídeos sobre doenças mais frequentes da voz e alguns até ficam bastante impressionados com as imagens que veem.” **Pe EG 4**

“Tento ajudar as crianças a não esforçar a garganta na entoação. Peço e tento explicar como devem colocar a voz, sem danificar o aparelho vocal.” **Pe EG 5**

“O principal cuidado é que o façam de um modo natural e espontâneo. Ao cantarem que o façam com afinação, sem gritar, usando diferentes dinâmicas, para que aprendam e sintam prazer em cantar de modo suave (piano), descobrindo assim a beleza dos sons. Chamo sempre atenção para a postura corporal. O corpo direito, de preferência de pé e a cabeça levantada. Em certas canções utilizo o movimento corporal para terem a sensação de leveza, descontração. Também, nestas idades, valorizo muitos os jogos de articulação e criação sonora. Explorando sons naturais e artificiais, de vocábulos e de palavras com ou sem significado, partindo de movimentos da língua, dos lábios e do maxilar inferior.”

“A minha maior preocupação é com a afinação e a articulação.” **Pe EG 6**

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA

“Às vezes há exercícios que a gente faz e que, no fundo, permitem às crianças ter um maior controlo sobre a sua voz, de várias formas, tanto ao nível da intensidade como da altura. Às vezes as crianças não têm a mínima noção do que é a voz, e de como é um instrumento, e que é um instrumento que pode ser muito bem trabalhado. Aos poucos, acho que se vão apercebendo dentro dos vários domínios que podem controlar a voz, e que têm um controlo efetivo sobre a voz. Não serve só para gritar; dependendo do contexto, podem usá-la de formas diferentes. É também importante sentir que podem controlar algo que é delas, e que vai acompanhá-las para a vida toda.”

Pe EE 7

“[Tenho cuidados com a voz] e com a postura deles em palco também. Preocupo-me muito com a postura deles em palco. O saber estar, o não estar sempre a implicar com o do lado, o não estar sempre a berrar com aquele, porque isso acaba por os distrair também, e acaba por ter influência na voz.”

“Costumo-lhes dizer, muitas vezes, os cuidados a ter com as cordas vocais. Eu digo-lhes muitas vezes que as cordas vocais não são como as cordas da guitarra que se vai à esquina do lado comprar para substituir, ou que simplesmente se vai à farmácia, compra-se uma corda, chega-se a casa, abre-se a boca e coloca-se. Devem ter muito cuidado com a voz porque quando ela fica doente... fica doente!” **Pe EE 8**

“No primeiro período, foi quando eu tive mais investimento nessa matéria. Não relacionei muito, até porque as canções eram muito simples e muito encaixadas naquilo que é a tessitura deles. Não havia grande dificuldade de resposta. Eles entraram todos muito bem, sem grande dificuldade, eram coisas simples. Daí que não houve grande preocupação da colocação vocal.”

“Eu fico preocupado, por vezes, porque ouço alguns e... mas confesso que às vezes não sei muito bem o que é que lhes hei-de fazer. Depois, tenho aquele problema com os mais ‘espigadotes’ que ficam naquela dúvida se é na oitava superior, se é na inferior. Estão sempre naquilo, para cima e para baixo, ora começam numa oitava e acabam noutra. E andávamos sempre nisto. E como eu sei que isto é aquela fase transitória que eles ‘nem são carne nem são peixe’, também não me preocupo muito. Tento é que haja afinação, e encaixar ritmicamente as coisas em cada um, minimamente bem, a ver se eles percebem.”

“[Quanto à voz falada,] só mesmo em casos assim mais gritantes! No geral, não faço muita análise nem muita reflexão sobre o assunto. Agora, há alguns casos em que ao falar se nota que não estão muito bem, mas também não tenho feito grande trabalho com eles nesse sentido.” **Pe EE 9**

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA

“Como não tenho formação musical não sei se os alunos estão a utilizar a voz de uma forma prejudicial ou não, e se isso pode ter consequências no futuro, facto que me leva a ficar preocupado.” **Dir EG 10**

“A nossa voz é um instrumento; se for mal utilizado vai-se deteriorar ao longo do tempo, podendo daí resultar até algumas doenças.” **Dir EE 11**

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA – UNIDADES DE SENTIDO

Não há divergência de opiniões relativamente à preocupação manifestada com os cuidados a ter com a voz cantada e a voz falada; contudo, é notória a falta de preparação manifestada por todos os professores, de um modo mais incisivo pelos Pg, que chegam a defender a inclusão desta área ao longo da formação inicial dos cursos de Educação Básica. Alguns professores referem que as crianças não têm noção da sua voz, embora a voz seja um instrumento que devem saber utilizar e controlar. No grupo dos Pe, para além da realização de atividades de sensibilização acerca dos cuidados com a voz, verifica-se algum trabalho de informação acerca do funcionamento do aparelho vocal, e uma preocupação com a seleção de repertório que contribua para a manutenção de vozes saudáveis.

1.2.1.8. Ensino de canto no 1º CEB

ENSINO DE CANTO NO 1º CEB

“Considero que [a expresso e educação musical] é a principal lacuna do sistema educativo ao nível do 1º ciclo. Verificámos alguma melhoria com as AEC, com a colaboração de docentes especializados. Atualmente o ensino da música deixou de ser oferta nas AEC, fazendo somente parte das áreas curriculares, ensino genérico, e lecionada pelo docente titular de turma, sem formação especializada.”

“[O ensino de canto] não é atualmente prática nas escolas do 1º CEB de ensino público [genérico]. Penso que seria vantajoso, principalmente para os alunos sem qualidades vocais e que gostam dessa vertente musical. No entanto, também considero importante para os alunos com qualidades vocais.”

“Não existe, mas concordo que se realize. Como referi anteriormente, ainda não é prática na área musical nas escolas do 1º CEB. O ensino da música deveria ser de oferta obrigatória pelos agrupamentos, nas AEC, tal como vem sendo o Inglês, e o ensino do canto deveria fazer parte do referido programa/currículo.” **Dir EG 10**

ENSINO DE CANTO NO 1º CEB

“Penso que poderia ser uma experiência muito interessante, pois nestas idades os alunos já utilizam um instrumento lindíssimo que é a nossa voz. Tendo aulas no sentido de o perceber e como o utilizar da melhor forma, penso que poderia ser bastante enriquecedor para todos os alunos do 1º CEB e em especial para os alunos que frequentam escolas de música como os Conservatórios.”

“[Nunca houve canto na nossa escola, nesta faixa etária] porque nunca foi estruturada uma proposta fundamentada nesse sentido. Penso que seria uma proposta interessante e que teria muitas vantagens para todos os alunos. Principalmente na possibilidade dos alunos poderem aprender a utilizar melhor a voz, não só enquanto um instrumento, mas também enquanto aparelho utilizado para comunicar com os outros ao longo da vida. Acho que este trabalho ainda não é realizado com frequência, nem nas escolas de música, e talvez possa vir a ser uma mais-valia para quem tiver o privilégio de ter aulas de canto ou técnica vocal no 1º CEB.” **Dir EE 11**

ENSINO DE CANTO NO 1º CEB – UNIDADES DE SENTIDO

Ao nível do 1º CEB, no ensino genérico, a música é considerada a principal lacuna. Segundo o Dir EG, o ensino de música deveria ser de oferta obrigatória e incluir o ensino de canto no seu currículo. Neste momento o ensino de música no ensino genérico está reduzido ao que é lecionado curricularmente pelos Pg, uma vez que já não tem oferta nas AEC; quanto ao ensino de canto, este, simplesmente, não existe no ensino público genérico. No ensino especializado o ensino de canto ainda não está generalizado. Reconhecendo as suas vantagens, o Dir EE não nega a eventualidade de tal vir a acontecer na escola que dirige; embora assuma que não é uma realidade, justifica o facto por ainda não ter havido uma proposta coerente nesse sentido.

1.2.1.9. Estado da arte

ESTADO DA ARTE

“É fruto do sistema que temos. Por exemplo, o elevado número de alunos por turma é o que mais impede o sucesso escolar das crianças. [...] Antes, tínhamos mais tempo para as crianças. Agora temos que ter mais tempo para os papéis...”

“A arte (seja ela qual for) é um elemento fundamental para um desenvolvimento completo.” **Pg EG 1**

“É o ‘parente pobre’ do ensino em Portugal, onde todos podem tomar decisões sem nos consultar e onde todos os intervenientes (entenda-se pais, alunos e Ministério) se acham cheios de direitos, mas sem nenhum dever para cumprir.”

“As principais diferenças [desde que comecei a lecionar até agora] são relativas aos pais e alunos, hoje em dia há menos vontade de trabalhar e de empenho, bem menos educação também. Relativamente à tutela a principal diferença é a exigência cada vez menor, o facilitismo, a desculpabilização...” **Pg EG 2**

ESTADO DA ARTE

“Acho que no 1º ciclo não se dá tanto valor à escola como se dá no 2º [...] ainda não há aquela coisa de incentivar, e vemos isso quando é a altura dos testes que eles não estudam, não se esforçam... Claro que há exceções à regra.”

“E depois o facilitismo que há também no 1º ciclo. Não se exige, ou melhor, nós até exigimos mas depois quando vêm provas, assim tipo provas de aferição, a exigência não tem nada a ver com a exigência que nós temos durante o ano e durante os meses que estamos com eles.”

“Quando comecei [a lecionar] havia um bocadinho mais de exigência [...] valorizavam mais a escola. Tenho ideia que os pais [...] eram um pouquinho mais exigentes, davam-nos um pouquinho mais de autoridade e autonomia [...] enquanto que agora não.”

“Na questão da retenção, se nós retivéssemos uma criança, acabou! Estava retida e o professor é que sabia dando conhecimento aos pais. Agora não. Quase que temos de pedir autorização aos pais para reter uma criança. Fomos perdendo um pouco de autoridade... de capacidade... de autonomia, acima de tudo.” **Pg EG 3**

ESTADO DA ARTE

“Da maneira como as coisas estão nos dias hoje [...] o papel do professor está desvalorizado e por isso deveria haver um outro reconhecimento. A nível dos professores em geral. A nível do professor de música, estamos para ver o que vai acontecer.”

“No ensino vocacional o que me parece é que também está a haver uma regressão, porque nos primeiros anos do ensino vocacional os alunos tinham mais tempo, por exemplo, para a prática, para as aulas de instrumento (tinham duas vezes por semana 30 minutos). Hoje têm 22 minutos e meio por semana, uma vez por semana. Portanto não dá para fazer o mesmo trabalho que se fazia há uns anos atrás. Isso a nível do instrumento. Depois também houve uma fase em que os alunos para além da formação musical, também tinham uma classe de conjunto e penso que agora também já não há. Com a classe de conjunto, eles tinham também a possibilidade de poder fazer a prática musical num grupo maior o que, daquilo que se conhece, dá outra satisfação e realização a quem a faz.” **Pe EG 4**

“Em tempos, quando trabalhei nas AEC, tive momentos que achava que não eramos levados a sério, não eramos vistos como professores e servíamos apenas para entreter os alunos e fazer festinhas bonitas. [Há outros momentos] que, como agora, enquanto professora do conservatório, sentia e sinto que o meu trabalho é considerado importante e valioso.”

“Considero que o ensino da música se encontra frágil, no 1º CEB. No início das AEC, a música era considerada como expressão musical. Ela é uma forma de expressão, mas não da forma que era abordada, isto é, a música era tratada como expressão plástica. Depois conseguiu-se que a música fosse lecionada por professores de música e aí fiz e vi fazer trabalhos muito interessantes. Agora, com as questões políticas do ensino, a música está a ser esquecida novamente, isto é, só algumas escolas, alguns alunos têm o privilégio de manter contato com esta arte.”

“Houve muitas mudanças políticas ao nível do ensino, que condicionou o ensino da disciplina no 1º CEB. No meu percurso pelas AEC, o ensino da música foi pouco, depois tornou-se muito produtivo e, agora, penso que voltou a regredir ligeiramente.” **Pe EG 5**

“Acho que a valorização da profissão, somos nós que a fazemos ou não. Porque, como costume dizer ‘se não formos nós a construir, a lutar e a criar a nossa Escola e a valorizar e a organizar o que temos, e o trabalho que fazemos, ninguém o vem fazer por nós’. Tenho alguma pena de sermos nós muitas vezes a ‘dar tiros nos pés’, com as nossas atitudes e muitas das vezes confundindo o profissional com o pessoal no espaço Escola. Este deve ser exemplo para a sociedade, pois é aqui onde as nossas crianças aprendem o amanhã (social, cultural, artístico), e onde passam a maior parte do seu tempo/vida.”

(continua)

ESTADO DA ARTE

“O ensino genérico da música a nível do 1º CEB está a passar um período de grande retrocesso. [...] [As] AEC, que deveriam ter sido/ser, como o nome indica, atividade de enriquecimento curricular, isto é, valorizando e reforçando a componente curricular, vieram aliadas a outras estratégias do Ministério da Educação, ao ‘desresponsabilizar’ o ensino da música por parte do sistema educativo/professor titular de turma. Dizendo: ‘Nas AEC depois vão ter expressões’, esquecendo que nas AEC só participa uma percentagem de alunos.”

“Diferenças [desde que comecei a lecionar] existem muitas. Só lamento que neste momento, por razões economicistas e de visão curta, de quem não sabe o que é a Educação e em especial a Educação Artística e da sua importância para as pessoas ao longo de toda a sua vida... Quando comecei a trabalhar, após o 25 de abril, foi uma fase de inovação e criação, que possibilitou o aparecimento e desenvolvimento de muitos projetos nesta área a nível nacional. Foram pequenos grandes faróis que, um pouco por todo o país, geraram dinâmicas que nunca foram devidamente avaliadas, mas que permitiram um maior desenvolvimento do ensino vocacional, nas suas diferentes vertentes, e da vivência da música. Neste momento, há cerca de 6 anos para cá, houve um desinvestimento no ensino artístico no 1ºCEB, criando falsas ilusões de que este está a melhorar, embora continue a haver algumas autarquias, neste país que, graças à sua visão de futuro, continuam a apostar fortemente na educação.” **Pe EG 6**

ESTADO DA ARTE

“Estamos inseridos numa sociedade que ainda dá muito pouco valor ao ensino da música.”

“Quando comparamos países que dão muito mais valor às artes e às formas de expressão, até como elemento de ligação entre famílias, de valorização do próprio ser humano, percebemos que, às vezes, são países que passam por dificuldades de várias sortes mas, a este nível, conseguem manter uma estrutura de sociedade mais sólida.”

“Lá está a influência depois também dos modelos que a sociedade vai transmitindo e que não se preocupam com a formação sólida do ser humano, na qual a música também tem a sua quota-parte de responsabilidade.”

“Eu acho que ao nível do contacto com as crianças com diferentes experiências, hoje a sociedade evoluiu bastante. As crianças, mesmo pequeninas, hoje já conseguem ter noção de tudo o que se faz a nível musical, e outros, em outras partes do mundo; quer dizer, têm acesso a desenhos animados, a conteúdos com um mínimo de qualidade pedagógica na rádio, em *software* de computador... Se calhar, a esse nível, há dez anos atrás ainda estava no seu começo. Se bem que antes funcionava-se muito na base do modelo, do professor como modelo, e hoje os miúdos já têm muitos modelos.”

“Às vezes, vejo uns vídeos de canções na televisão dos miúdos... eh pá! O pessoal a cantar completamente desafinado! Por um lado é bom, porque os miúdos cantam [...] só que nem sempre com uns bons modelos; no ensino vocacional, trabalhar a questão da voz funciona muito com modelo, e quanto melhor for o modelo, melhor será o resultado.”

“[O ensino da música] está a passar por uma fase de indefinição. Ainda não se percebeu bem o que é que é uma AEC, se é para manter, se foi um programa experimental, se a ideia era complementar o ensino vocacional que já existia, ou se era substituí-lo... Ainda não se percebeu se se quer fazer uma preparação para o ensino, para a educação musical a partir do 5º ano, se já é um verdadeiro ensino da música. Porque depois também entra aqui a terminologia que às vezes é um bocadinho confusa: fazemos ensino da música no 1º ciclo e, depois, no 5º ano passamos a fazer educação musical. Parece que andamos para trás! Onde é que está a expressão musical? Ainda é uma terceira terminologia. Acho que é ainda muito confuso! Percebo que os objetivos foram novos quando se criou o ensino da música, mas depois a implementação... Se bem que teve aspetos muito positivos; para já, poder dar um carácter quase universal a uma experiência musical, mais ou menos boa, mais ou menos com qualidade, mas pelo menos quase todas as crianças puderam passar a ter um contacto com a música mais sistemático. Agora... a confusão está instalada, até porque eu não vejo muito interesse, ao nível governamental, em definir qual é o universo do ensino vocacional, dos conservatórios, e qual é o do ensino público genérico. Ainda não se percebe muito bem onde é que entra um e onde é que entra outro.” **Pe EE 7**

ESTADO DA ARTE

“Começou-se a desvalorizar a ação dos professores dentro da sala de aula. Neste momento há turmas em que é muito difícil trabalhar e, comparando com alguns anos atrás, as turmas eram mais pequenas e mais disciplinadas; agora é o dobro do esforço dos professores. [Isto ao nível do 2º CEB]. Não se consegue fazer, às vezes, aquilo que se pretende, precisamente porque se começou a retirar a autoridade aos professores e as turmas começaram a ficar cada vez maiores dificultando a tarefa dos professores tendo em conta a diversidade dos alunos dentro da sala de aula.”

“Eu penso que, comparado com aqui há alguns anos, têm-se notado algumas melhorias. Já existem muito mais crianças que vêm por opção inscrever-se nestas turmas, já há turmas muito maiores o que nem sempre é uma vantagem, o ideal é que houvesse um maior número de turmas em vez de turmas grandes, no entanto caracterizo-o de uma forma satisfatória.”

“Eu considero que há mais alunos, mas acredito que a evolução seria maior se os alunos fossem distribuídos por mais turmas e se houvesse maior carga horária para o ensino da música.”

“Antigamente usava-se muito o piano, os ditados, as audições... hoje têm-se recursos extraordinários como Cds, livros, jogos e o facto dos alunos poderem participar em espetáculos musicais associando a representação e a dança, não de um modo passivo mas ativo, incentivando os alunos a criarem a sua própria música, dança e espetáculo musical.” **Pe EE 8**

“Da minha experiência, do tempo que foi decorrendo do início da atividade até agora, já foi um grande espaço, mas nota-se uma grande diferença relativamente à maneira de como as pessoas olham para a música. E já se nota que há mais, consideração e mais cautela relativamente àquela ideia que se tinha. Quando eu comecei a dar aulas, quem dava aulas de música normalmente até eram os alunos que tinham passado pelos seminários, ou eram os padres, mas não estavam preparados, nem pedagogicamente nem tecnicamente. A ideia que se tinha da música em geral era uma ideia muito deturpada. Era solfejos e pouco mais; e as coisas evoluíram ao ponto de eu notar que hoje em dia se atingem níveis muito superiores muito mais cedo. Com os alunos aqui da escola [...] houve uma evolução sempre progressiva mas bastante notória.”

“Eu acho que a profissão já está muito mais valorizada do que estava na altura. Eu penso que não há muito que falar por aí, porque neste momento acho que já atingiu um nível de valorização aceitável, e que está valorizada ao nível das outras profissões; elas estão todas um bocado pela rua da amargura, a maioria delas, portanto não penso muito nessa questão porque não sinto muito essa dificuldade. Tanto mais, que se nós notarmos o número de alunos que segue via profissional, e que segue carreira de músicos, modificou substancialmente, o que também quer dizer que os próprios pais e as próprias famílias começam a olhar de outra forma completamente diferente para a carreira. Antigamente, quando eu comecei aqui a dar aulas, havia muita resistência por parte dos pais em deixar seguir alguns alunos. Houve um aluno que teve dificuldades [...] e teve que se render àquilo que era a vontade familiar, mas foi uma questão complicada.”

“Noto que o facto de [o tempo letivo] ter sido reduzido para 45 minutos, para uma vez por semana, cria uma dificuldade acrescida que eu não estava nada à espera. Porque eu acho que nós fazemos aqui algumas coisas que são muito importantes, que é mostrar à comunidade aquilo que somos capazes de fazer. Eu acho isso excelente, soberbo, porque por aí se nota, quando se vai mostrando, que as pessoas que estão do lado de fora começam a olhar também para a escola de outra forma. Vão assistindo. Afinal fazem-se coisas muito bonitas, o trabalho vê-se. Mas com esse tipo de intervenção nossa, o que está por trás... todo o trabalho que está por trás tira-nos, às vezes, o tempo necessário para explorar certas questões que nós gostávamos de ver resolvidas. Eu gostava de ter mais tempo para investir no aperfeiçoamento, por exemplo, na capacidade de leitura. Não é solfejo em si, mas no fundo o solfejo acaba por estar agarrado. Queria fazer um outro tipo de trabalho que agora não estou a conseguir porque também estou muito preocupado com aquilo que é o aspeto da passagem para o exterior, quer para os pais quer para a comunidade em geral, tal como o trabalho que se possa mostrar. Mas como eu gosto de fazer com um mínimo de qualidade, tenho que perder mais tempo a preparar os alunos para isso.”

(continua)

ESTADO DA ARTE

“O tempo de aula foi reduzido para 45 minutos, o que não dá, não deixa margem de manobra para nada, quando, ainda por cima, te é pedido, como professor, que consigas dentro dos 45 minutos gerir a aula, gerir o tempo da aula para fazer duas coisas: iniciação musical e classe de conjunto. Tudo à mistura é complicado de gerir, é muito difícil. Tem sido uma ginástica permanente. [...] A diferença, desde que eu comecei a dar aulas para agora, prende-se principalmente com a redução do tempo e de querer fazer mais coisas, ou de ter quase obrigação moral de fazer mais coisas do que se faziam há uns anos atrás com mais horas. A classe de conjunto, para as iniciações funcionava separada; agora começou a ser misturado; ou seja, eles passaram de duas aulas por semana, para uma aula por semana de 45 minutos e a fazer tudo ao mesmo tempo. É complicado!”

“Eu privilegio mais a parte da execução na parte da classe de conjunto, eu gosto que eles executem; temos aqui na sala ‘montes’ de material *Orff* ao qual tem que ser dado uso, senão... [...] O *Orff* é um material rápido, de resposta rápida por parte deles, porque eles rapidamente aprendem a dominar o instrumento sem grande estudo, sem ter que ir para casa com grandes dores de cabeça. Têm também as flautas, aquilo que a alguns já dá um bocadinho mais de dor de cabeça. Mas passada aquela fase inicial do domínio de tapar o buraco, e de pôr os dedinhos certos para que não saia o ar por nenhum deles, a partir desse momento, quando chegam ali, pronto! Depois a partir dali é que as coisas fluem normalmente. Eu isso acho que é muito importante.”

“Na mesma turma, [há alunos] que estão pela primeira vez nesta escola, mas que no próximo ano [...] saem logo para o primeiro grau. Eu tenho que tentar arranjar formas de equilibrar dentro da turma alunos de 6 anos, que vão continuar por mais dois ou três anos ainda no preliminar, no 1º ciclo de estudos do Ensino Básico, e articular com os de 9 e 10 que vão logo para o 2º ciclo. Isso cria também dificuldades acrescidas, mas o estado do ensino rege-se mais por aquilo que o professor... e pelas estratégias que ele desenvolve na aula do que propriamente pelo programa em si, porque o programa em si não é hermético. Ele começa a ser hermético, na minha perspetiva, no 1º grau quando eles entram no 2º ciclo.” **Pe EE 9**

ESTADO DA ARTE

“Ao nível do ensino da música não são visíveis alterações significativas. Os alunos cantam umas canções e pouco mais. Os docentes mais sensibilizados para a música lá vão introduzindo a pauta, aprendizagem de flauta, construção de alguns instrumentos com objetos do quotidiano e pouco mais.”

“Considero que o mais importante é o professor ser reconhecido e valorizado primeiramente pela comunidade educativa. Hoje verificamos que existe algum desfasamento neste campo, principalmente nos meios citadinos. O professor deve construir e transmitir uma imagem de competência e de confiança no seu trabalho. Obviamente que a imagem da escola e dos professores, por parte dos agentes menos interventivos ou terceiros, deveria ser mais valorizada. Essa descredibilização deve-se a fatores políticos, sociais e até ao comportamento profissional e ético de alguns docentes.” **Dir EG 10**

“A educação está na base das nossas sociedades. Sem bons professores não há boa educação.”

“Sendo que as AEC, na sua maioria, já não oferecem a disciplina de Música, penso que o ensino da música é quase inexistente.”

“Hoje os professores de música já têm muitas especializações e qualificações, o corpo docente das escolas está mais preparado para dar melhor resposta aos alunos das escolas de música.”

“Penso que [a componente artística] seria benéfica quer no complemento de outras áreas curriculares, como também no aprofundamento de uma possível vocação artística manifestada pelas crianças no 1º CEB.” **Dir EE 11**

ESTADO DA ARTE – UNIDADES DE SENTIDO

Segundo os Pg, na atualidade, o 1º CEB é desconsiderado em relação ao 2º CEB, e sofre com a cada vez maior falta de autoridade dos professores, cuja profissão é depreciada, e a crescente interferência dos pais e encarregados de educação na vida da escola. O elevado número de crianças por turma, a pesada carga burocrática atribuída aos professores, a menor exigência, o facilitismo e a desculpabilização, são outros dos fatores invocados e que levam os Pg a considerar o 1º CEB como “o parente pobre do ensino em Portugal.” Os Pe EG consideram frágil o ensino da música ao nível do 1º CEB. Sentem também falta de reconhecimento profissional, embora um dos Pe EG acredite que, por vezes, são os próprios professores a desconsiderar a profissão, ao confundirem questões pessoais com questões laborais. A este respeito, o Dir EG refere que a descredibilização da profissão ocorre devido a fatores políticos e sociais, mas também devido ao comportamento pouco profissional e ético de alguns docentes. Após uma fase de criação e inovação, pós 25 de abril, que permitiu o desenvolvimento do ensino especializado, desde há cerca de 6 anos, há um desinvestimento no ensino artístico no 1º CEB. Com o aparecimento das AEC contribuiu-se para uma desresponsabilização dos Pg, os quais, na maioria dos casos, legaram a essas atividades, onde apenas se encontra uma percentagem de crianças, a componente de *expressão e educação musical*. No início as AEC ofereciam *expressão musical* aos alunos; posteriormente, começaram a ser da responsabilidade de Pe, os quais tinham a seu cargo a atividade de *ensino da música*. Na atualidade esta oferta já não acontece, o que denota um recuo do que havia sido implementado. Este percurso veio originar alguma confusão na medida em que, de acordo com um dos Pe EE, não se compreende se as AEC são para continuar, se foram de cariz experimental, se pretendem complementar o ensino especializado ou se vêm substituí-lo. Também os Pe EE se ressentem da diminuição da autoridade, sentindo quer a desvalorização da sua profissão, quer do próprio ensino. A redução das horas letivas é vista como uma regressão: as aulas de instrumento são diminutas e os 45 minutos de *iniciação musical* têm também de contemplar a prática musical de conjunto. Há, no entanto, mais crianças a procurar o EE e uma maior aceitação desta via por parte das próprias famílias. Embora com mais recursos e com um corpo docente habilitado a trabalhar musicalmente com os alunos, o Dir EE refere que o ensino de música no 1º CEB no EG é quase inexistente.

1.2.1.10. Exercícios de técnica vocal

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL

“Não faço... talvez porque descuide um pouco este aspeto (e não deveria...) e também porque sinto que preciso de mais conhecimentos para o fazer.” **Pg EG 1**

“Não, porque não sei como o fazer corretamente.” **Pg EG 2**

“Penso que seja importante, mas não sei como fazê-lo de maneira correta.” **Pg EG 3**

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL

“[Faço] também alguns exercícios de técnica vocal.”

“Não dá é para fazer um trabalho continuado e individualizado, são situações que vão acontecendo pontualmente.”

“[Tenho cuidado] com a respiração, o relaxamento...”

“Vão-se fazendo coisinhas muito simples e exercícios muito curtos... mas vai-se fazendo. Sobretudo nos coros.”

Pe EG 4

“Confesso que faço pouco trabalho vocal. Algumas vezes faço, mas dado o tempo de aula que dispomos, nem sempre é possível realizar este trabalho.” **Pe EG 5**

“A única preocupação com o trabalho vocal (se assim o possa considerar) é aquando da aprendizagem da canção (imitação de frases melódicas com ou sem letras).”

“Só unicamente na aprendizagem da canção, que muitas vezes é antecedida por diferentes jogos de leituras melódicas com vocábulos e entoando o nome das notas.” **Pe EG 6**

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL

“Preocupo-me com a afinação, preocupo-me com a qualidade do som que vão produzindo, embora tenha que reconhecer que não faço um trabalho de ensino de canto. Quer dizer, a exploração da voz, isso não faço, se bem que é um trabalho importante; mas pronto, se calhar até mais com crianças mais crescidas, a gente ouve os comentários que eles fazem: eles acham ridículo abrir a boca, por ex. A gente sabe o porquê de ser feito, e a aprendizagem está lá, mas para crianças de 5º e 6º ano... É um gozo a gente estar a insistir nisso, às vezes é complicado.”

“A afinação acho que é muito importante, mas estamos a falar de crianças pequeninas que, por norma, a menos que desenvolvam alguma patologia, ou alguma deficiência nas cordas vocais, conseguem cantar afinado se começarem desde pequeninas.”

“Às vezes chegam-nos meninos mais velhos, e os rapazes na mudança da voz, então isso é que são desafios. São desafios muito complicados!”

“Às vezes também se pode [...] fazer algum ensino de colocação vocal, havendo alguma preocupação de colocação vocal. Estamos a trabalhar diretamente com os alunos.” **Pe EE 7**

“Costumo de vez em quando fazer, poucos, tipo... *dó, ré, mi, fá, sol, sol, fá, mi, ré, dó* e pouco mais e tentar-lhes explicar que se eles abrirem o máximo da boca, explorarem o máximo das cavidades todas, puxarem o som para cima, conseguem um melhor som, não é? O resto é explicar-lhes um bocado que a voz é como subir e descer escadas, que vamos ter que ir subindo e cantando sons mais agudos, e ir descendo para cantar sons mais graves e chegar abaixo. Utiliza-se uma linguagem muito acessível.” **Pe EE 8**

“Trabalho vocal com as crianças... tenho que confessar que não. Não tenho feito trabalho vocal com eles, até por causa da falta de tempo. Esta pergunta veio-me trazer assim um bocado de dor de alma porque... esta pergunta é importante! Eu devia, provavelmente, ter algum trabalho com eles mas... com 45 minutos não chega para tudo, é difícil! Portanto, não há assim... Neste caso o trabalho vocal não consiste em nada porque eu não o faço.” **Pe EE 9**

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL – UNIDADES DE SENTIDO

É assumida pelos Pg a importância dos exercícios para a voz; no entanto, o desconhecimento relativamente a: “o que fazer?” e “como fazer?” condiciona a atuação dos professores, que acabam por não fazer qualquer trabalho neste sentido. No caso dos Pe já se encontram iniciativas pontuais, em grupo, designadamente com exercícios de respiração, relaxamento, afinação, colocação e mesmo noções de técnica vocal através do recurso a imagens. A falta de tempo é invocada como fator impeditivo de um trabalho deste género. Um dos Pe EE refere a questão da mudança da voz dos rapazes, que em muitos casos se inicia bastante cedo, e que dificulta imenso o canto e os exercícios vocais; este facto causa mesmo alguma preocupação, na medida em que, sem formação específica na área da voz, o professor não sabe exatamente o que fazer nesses casos.

1.2.1.11. Formação na área/habilitações

FORMAÇÃO NA ÁREA/ HABILITAÇÕES

“Sinto-me relativamente à vontade para trabalhar esta área, embora apenas muito ‘superficialmente’, pois tenho alguns conhecimentos musicais. Sei, no entanto, que a expressão musical é um dos *handicaps* dos professores do 1º CEB.” **Pg EG 1**

“Depende dos objetivos, se for apenas ensinar uma canção/melodia sinto-me minimamente *à vontade*, mas para outros objetivos como trabalhar diferentes ritmos, escalas...já não.” **Pg EG 2**

“Eu sinto-me à vontade para trabalhar essa área com eles e trabalho. Claro que não tenho formação para aprofundar muito, mas gosto de cantar com eles, de lhes ensinar as músicas, gosto de os ouvir cantar, gosto de fazer jogos de músicas com eles.” **Pg EG 3**

FORMAÇÃO NA ÁREA/ HABILITAÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

Embora não se sintam completamente seguras relativamente à Expressão e Educação Musical, área que chega a ser apelidada de “grande *handicap*” dos professores do 1ª CEB, as Pg trabalham canções e jogos musicais com os alunos, embora de forma pouco aprofundada.

1.2.1.12. Metodologia de ensino das canções

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

“Canto uma vez e os alunos repetem. Se for uma canção um pouco mais difícil de aprender ‘à primeira’, canto-a toda uma vez e depois vou cantando frase a frase e eles vão repetindo frase a frase também.” **Pg EG 1**

“Repetição frase a frase.” **Pg EG 2**

“Eles têm sempre acesso à letra.”

“Ou canto e eles repetem, caso não tenha a música, ou vou, por vezes, ao *Youtube* buscar a música e passo no computador, no vídeo-projetor, e eles ouvem e aprendem. Quando não tenho, canto eu para eles repetirem; ou então utilizo o Cd, se tiver Cd, para eles ouvirem.” **Pg EG 3**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

“Eu, nas canções, utilizo muito a metodologia Kodály. Tem a parte da exploração do ritmo mas imediatamente associada à palavra e também à própria entoação.”

“[Ensino] por repetição.” **Pe EG 4**

“Começo por ensinar frase a frase, com base na repetição e imitação. Depois quadra a quadra e por fim a canção toda. Durante todo este processo, associo gestos para ser mais fácil a memorização.” **Pe EG 5**

“A metodologia que uso no ensino de uma canção passa por os alunos ouvirem primeiro toda a canção, fazerem a aprendizagem da letra frase por frase, tendo em atenção diferentes dinâmicas, entoarem a canção repetindo frase por frase com ritmo da música e marcando a pulsação, e cantarem a canção toda marcando a pulsação.” **Pe EG 6**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

“Eu já experimentei várias formas de expor uma canção e se calhar todas elas são válidas, por isso também não creio que haja uma forma universal, uma receita, para se dizer: ‘para ensinar uma canção tem que se seguir estes passos’. Às vezes, até expondo a canção toda logo no início, os meninos ouvirem e depois desconstruindo, e irem aos poucos aprendendo as várias partes, funciona. Outras vezes, dando as partes no início e depois quando eles se apercebem a canção está construída, pelo texto, pela letra, pela melodia, pelo ritmo. Também depende de grupo para grupo e às vezes também do que vem de trás.”

“Eu gosto muito de cantar com o nome das notas. Por várias razões.

Acho que, a longo prazo, mesmo em termos de memorização e de interiorização, acho que cantar com o nome das notas pode ter influência, e, por norma, faço-o. Até às vezes antes de introduzir uma letra. Se comecei pela melodia, por ex., cantamos a canção com o nome das notas até antes de introduzir a letra que foi construída para aquela canção.”

“O que eu valorizo ao ensinar uma canção é haver sempre um modelo. Mesmo com aquelas adaptações que às vezes a gente tem que fazer, em termos de tonalidade ou até da própria voz, a diferença de voz masculina para as crianças. É também uma dificuldade que eu sempre senti, que é quando trabalhamos com crianças muito pequeninas, que ainda não conseguem afinar rigorosamente; o momento em que a gente sente que eles se apercebem, têm consciência da voz do professor, e que o exercício é tentar imitá-la... ou seja, no momento em que há uníssono na voz do professor e do aluno... isso é um momento fabuloso... a nível da voz. [...] Às vezes o professor tem que se aproximar do aluno, para que o aluno consiga; é quase criar uma relação e, depois, tu levá-los.” **Pe EE 7**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

“Utilizo muito o método da repetição, por imitação. O professor canta e eles vão repetindo e depois vou juntando pequenas frases e vamos juntando...até ao todo Normalmente, apresento a canção toda, mas depois vou trabalhando por partes e só depois de eles dominarem essas partes é que juntamos o todo.” **Pe EE 8**

“Muitas das vezes uso as canções para fazer as duas coisas, ou seja vemos a letra que está subjacente à canção e depois executamos a melodia na flauta para ser mais fácil, até eles aprenderem ritmicamente. Outras vezes não, porque quando o objetivo for preparar já uma coisa para audição já não entro muito nesse modo de abordar a canção.” **Pe EE 9**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

Todos os professores referem a repetição frase a frase/imitação como método de ensino, contudo há casos em que, por vezes, apresentam toda a canção e só depois a trabalham por etapas. A metodologia difere bastante entre Pg e Pe. Os Pe não se limitam à repetição das frases, trabalhando também ao nível de dinâmicas, ritmo, pulsação e melodia com o nome das notas. O recurso à metodologia Kodály e à utilização da flauta para leitura da partitura da canção é ainda uma realidade ao nível dos Pe.

1.2.1.13. Música facilitadora da aprendizagem

MÚSICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

“Considero que uma criança consegue aprender melhor se tiver, primeiro, algo que lhe prenda a atenção, que a fascine, que a motive. Esta pode ser uma das estratégias para o bom sucesso escolar.”

“[Cantamos] normalmente, no início do dia, em momentos de cansaço (para descontrair um pouco), como introdução a um determinado conteúdo...” **Pg EG 1**

“Motivação e celebração de dias festivos/especiais.”

“Uma vez que uma canção pode ser a motivação para um novo conteúdo de matemática (*O numerozinhos*), de estudo do meio (*Uma árvore um amigo*), de língua portuguesa (*Dia da mãe*), de história de Portugal (*O homem do leme*)...” **Pg EG 2**

“Este ano andámos a falar dos transportes e então, por vezes, ia pesquisar uma música que estivesse de acordo com o tema para o introduzir. Ou até para eles aprenderem alguns nomes mais específicos.”

“Com uma canção eles conseguem chegar lá mais depressa e reter a informação mais depressa.”

“[Utilizo a canção] para explorar conteúdos.” **Pg EG 3**

MÚSICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM – UNIDADES DE SENTIDO

Os Pg consideram que a expressão e educação musical, mais concretamente a canção, é um fator de motivação para todas as outras áreas curriculares, sendo utilizada muitas vezes para introduzir, explorar e reter conteúdos diversificados, e em momentos celebrativos.

1.2.1.14. Relação Pg/Pe

RELAÇÃO PG/PE

“Penso que pode ser uma mais-valia para as crianças, mas tem que haver grande colaboração e coordenação entre os dois professores, pois, embora esteja previsto na Lei, ainda não está completamente implementado (pelo menos eu não tenho conhecimento de nenhuma escola nesta situação), e estas mudanças requerem sempre muitos ajustes e muita colaboração de ambas as partes.” **Pg EG 1**

“Penso que seria muito mais proveitosa para nós e alunos do que a relação professor titular – professor das AEC. Pessoalmente não concordo com a essência das AEC, principalmente quando as colegas responsáveis pelas mesmas as transformam em mais disciplina com conteúdos para estudar, memorizar, trabalhar, resolver testes (aumento a carga horária); ou então não fazem absolutamente nada!”

“Uma relação professor titular de turma-professor especializado poderia ser mais proveitosa uma vez que, para começar, estaríamos a trabalhar o currículo e não a arranjar formas de ‘entreter meninos’.” **Pg EG 2**

“Eu não tenho formação em música. Portanto, há coisas que eu gostava que eles aprendessem mas eu não lhes sei ensinar [...] tal como introduzi-los no ensino de um instrumento musical.”

“Deve haver, lá está, o tal professor especializado para nos ajudar. Aí entrariam as AEC, já que eles têm música com uma pessoa especializada. Era aí que eu gostava de ir buscar aquela parte dos meninos aprenderem um instrumento, aprenderem... música, as notas, aquelas coisas mais específicas da música e que eu não sei ensinar. Eu gostava de trabalhar até de acordo com o professor. Por exemplo, se eu ensinasse uma música sobre o verão, uma canção, depois o professor poderia trabalhá-la na aula dele, de outra maneira, mais aprofundada, com a parte mais especializada/técnica.”

“Os colegas têm a formação musical, [...] mas não sei [...] se estão habituados a trabalhar com crianças tão pequenas que precisam, se calhar, de outro tipo de atenção. [...] É óbvio que à hora que são as AEC os alunos já não estão motivados e concentrados [...] mas mesmo assim, eu sinto essa falha.”

“A professora de música [...] não consegue trabalhar com uma turma. [...] Os meus não aprendem um instrumento, todas as turmas aprendem mas a minha ainda não aprendeu.”

“As AEC também deviam trabalhar em conformidade connosco, e então a música ainda mais, porque poderia haver ali uma ligação entre o professora titular e a professora especializada da música.”

“Penso que havendo uma cooperação entre ambos todos saíam a ganhar, principalmente os alunos.” **Pg EG 3**

RELAÇÃO PG/PE

“Em relação ao funcionamento das AEC, a minha opinião é a de que seja posto em prática o que está previsto na organização curricular, que é a coadjuvação dos professores do 1º ciclo nas áreas de expressões; e nós já lá tivemos essa experiência na minha escola e funcionava muito bem. E porquê? Porque os alunos têm as aulas durante o período escolar, têm um professor especializado na área, e todos os alunos têm esse tipo de formação. Enquanto que, nas AEC, o que estamos a verificar é que, para além de não haver oferta para todos os alunos, há também o outro lado: dos alunos que têm oferta nem todos frequentam. E portanto, chegamos ao 5º ano com alunos que tiveram AEC um ano, tiveram AEC dois anos, tiveram AEC três anos, tiveram AEC quatro anos ou nunca tiveram AEC. Do conhecimento que temos da prática de ensino dos professores do 1º ciclo, são muito poucos aqueles que fazem uma expressão musical dentro das suas áreas curriculares. Os alunos querem aprender e não têm como: não têm nem o apoio do professor do 1º ciclo, nem têm as AEC. Terão de recorrer a escolas de ensino da música, que não é gratuito. Não há outras alternativas... ou então... o ensino doméstico.” **Pe EG 4**

“Acho que o ensino gratuito deveria chegar a todos os alunos de forma igual. No entanto, se tal não acontecer, não vejo mal na deslocação a uma escola de ensino vocacional de música, se é algo que os alunos pretendem e têm gosto em fazer.” **Pe EG 5**

“Sei que as decisões muitas vezes são tomadas em função de interesses e não das necessidades educativas (é para dizer que temos). Como já referi, era importante que todos os alunos tivessem música. A ida das crianças para uma escola de ensino especializado é importante como enriquecimento curricular, decorrente da formação ministrada no ensino genérico (base do sistema que não existe neste momento) e como forma de especialização segundo os interesses de cada criança. Esta oferta, tal como as AEC, deveria ser normal, articulada e gratuita, tal como quando uma criança ou jovem vai para uma banda de música, um grupo de dança, uma equipa de atletismo, um grupo de teatro.”

“Sendo eu defensor, há muitos anos, de uma *visão integrada da educação*, este é um dos meus sonhos, onde o trabalho colaborativo é uma das bases para a aprendizagem e esta é vista como um todo, tal como na vida de todos nós. Fazendo a música parte integrante da formação humana, esta deveria estar incluída nos programas escolares, como acontece em alguns países, pelo menos até ao fim da escolaridade obrigatória. Assim, tendo por base esta relação de trabalho colaborativo, a música seria desenvolvida de um modo mais consistente e equilibrado/seguro, de acordo com os diversos níveis de ensino.” **Pe EG 6**

RELAÇÃO PG/PE

“Cá, na prática, se calhar é melhor ter os meninos durante 45 minutos uma vez por semana do que não ter nada, mas se houvesse possibilidade de, por ex, aquilo que se passa com o ensino articulado, os professores se deslocarem e se fosse, no mundo ideal, implementado um programa desses... Um professor de música que pudesse deslocar-se à escola duas, três, cinco vezes por semana, acho que seria o ideal para as crianças do 1º ciclo. Se calhar, a partir do 1º grau/5º ano já conseguem desenvolver um trabalho autónomo, trabalhar durante a semana, e mostrá-lo quando voltam a ter aula. Agora no 1º ciclo, a gente sabe que é um trabalho muito de repetição. Diário.”

“Não há a possibilidade dos professores irem lá [à escola] ter com elas [as crianças]; quer dizer, haver há, está previsto, mas não acontece.” **Pe EE 7**

“Eu acho que é muito mau, e acho que aqui o país ainda tem um grande caminho a percorrer, porque se continua ainda a pensar que o ensino da música é para entreter, é para quem pode; as AEC nem sempre funcionam da mesma maneira, nem da melhor maneira, porque, na minha opinião, deveria ser realizado um controlo e uma avaliação efetiva das AEC, mas, ‘do mal o menos’! Acho bom que elas existam! Agora quando os alunos têm de ir para outra escola porque aquela gestão, ou aquela Câmara, não oferece o ensino da música, é de facto muito triste e mediocre, até porque existe hoje um conjunto de estudos, e não são só nossos, por esse mundo fora, que evidenciam a importância da música no crescimento das crianças, no seu estado emocional e na educação futura delas, e perante isso só posso repetir: é triste e inaceitável.” **Pe EE 8**

RELAÇÃO PG/PE

“É evidente que, por um lado, é bom para a escola, para esta, porque lhe garante uma continuidade porque tem alunos. Tem essa oferta e tem esses alunos que vêm para aqui [os alunos que não têm oferta de música no ensino genérico]. Mas, na minha perspectiva, não deveria ser assim. O acesso ao ensino da música deveria ser incluído nos currículos do ensino curricular normal. Não faz sentido estar à espera só do 5º ano para terem contacto com a formação musical ou com a música em geral. Faz-me muita confusão que os alunos vão para o 1º grau quando entram para o 5º ano na sua vida curricular normal. Isso faz-me confusão! E depois criam-se situações de exceção em que há escolas que aderem, no 1º ciclo, ao ensino da música, outras que não aderem, e isso cria alguma instabilidade nas próprias crianças.” **Pe EE 9**

RELAÇÃO PG/PE

“A colaboração de um professor especializado na área de música é do agrado do professor generalista e bem aceite.” **Dir EG 10**

“Penso que há poucas relações estabelecidas entre as escolas do 1º ciclo e as escolas especializadas de música como os Conservatórios. Consequentemente, entre professores destas realidades paralelas, penso não existirem muitas relações estabelecidas.” **Dir EE 11**

RELAÇÃO PG/PE – UNIDADES DE SENTIDO

É consensual que, a cooperação entre ambos os professores, apenas traria benefícios. Os Pg consideram importante a colaboração do Pe de modo a dar continuidade, de uma forma mais técnica e específica, ao trabalho realizado, contudo asseguram que tal coadjuvação não existe. Todos os professores consideram que o que está previsto deveria mesmo ser posto em prática, havendo uma formação para todos os alunos, durante as horas letivas; desta forma, o ensino da música chegaria a todas as crianças e não apenas às que têm a oferta das AEC, ou a possibilidade de frequentar uma escola de EE. Seria desejável uma visão integrada da educação, em que o ensino da música estivesse inserido nos currículos do ensino regular, uma vez que é tardia a sua oferta efetiva apenas a partir do 5º ano de escolaridade. São ainda levantadas duas questões pelos Pg: uma prende-se com o facto de que havendo a referida cooperação entre professores, poderia proporcionar-se aos alunos a aprendizagem de um instrumento musical; a outra remete para a questão das habilitações dos Pe, particularmente dos professores das AEC, uma vez que, embora detenham competências científicas na área, nem todos têm a devida formação na área pedagógica, manifestando dificuldades em trabalhar com as turmas.

1.2.1.15. Repertório

REPERTÓRIO

“Canções infantis, canções populares, canções de épocas festivas, canções de ‘coordenação de movimentos’...”

Pg EG 1

“[Música] popular, ligeira, clássica, infantil.” **Pg EG 2**

“Aquilo que eles cantam, por norma, é músicas infantis.”

“Já ouviram música clássica, através das vezes das horas do conto.”

“Também, às vezes, ouvem música de relaxamento.” **Pg EG 3**

REPERTÓRIO

“Canções tradicionais, canções infantis, mas também canções assim mais... na moda, sei lá, de filmes, de desenhos animados. Às vezes com adaptação de letras, quando são letras estrangeiras.” **Pe EG 4**

“A nível de entoação trabalho músicas populares, procuro dar a conhecer músicas de novos compositores, que as crianças ainda não conhecem, como por exemplo “Histórias de cantar” de Margarida Fonseca Santos, ou “O Segredo Maior, Canções a Brincar” de João Lóio. Depois tento dar a conhecer música erudita, através de interpretação corporal e ainda dar a conhecer músicas do mundo, com a utilização das danças do mundo.”

Pe EG 5

“Nos anos iniciais, 1º e 2º anos utilizo um conjunto de canções infantis de vários pedagogos ou criadas por mim, de acordo com os conteúdos, contextos e realidades da turma. No 3º e 4º anos também utilizo canções que adapto com base em música de clássica e pop/rock. A escolha das canções tem também sempre a ver com a tessitura das crianças e as tonalidades.” **Pe EG 6**

REPERTÓRIO

“As crianças cantam tudo, desde que esteja adaptado a elas, quer dizer, dentro da tessitura delas, elas cantam tudo, em português, em qualquer língua e qualquer tema. Se bem que, se calhar, haja alguma inclinação, uma predisposição para temas infantis, canções com animais, canções com historinhas que eles conheçam e que fazem parte do universo infantil [...]. Aquilo que eu acho é que às vezes ainda se veem muitos atropelos, como usar-se canções com uma tessitura que não está adaptada; às vezes nem é a tessitura, é uma tonalidade que não tem nada a ver com a tonalidade das crianças. Às vezes veem-se crianças a tentar cantar mas elas não chegam lá; vão estar ali a esforçar a voz. Outras vezes, canções muito graves, porque é a tonalidade do professor. Sobretudo quando não há [...] um instrumento a acompanhar, quando o professor chega lá e canta a canção, e não tem um mínimo de preocupação em qual é a tonalidade daquela canção, ou qual é a tonalidade que as crianças melhor conseguem cantar a canção.”

“As canções infantis se foram inventadas é porque há algum objetivo. Por norma são construídas numa forma que permita uma percussão mais simples, sem grandes saltos, intervalos mais fáceis de entoar; por isso é que começamos com canções com menos notas e depois vamos acrescentando outras. Se calhar isso é que as valoriza. Não é tanto se é uma canção para adultos ou se é uma canção para crianças, mas é a estrutura da canção. Se foi pensada para crianças, para crianças que estão a começar; senão é como pôr uma criança a ler um texto de Fernando Pessoa! Se calhar uma criança com 7 anos já consegue ler, mas não vai perceber nada daquilo que está a ler. E, musicalmente, também é uma linguagem que se quer que as crianças vão desenvolvendo e também tem que ser passo a passo, de modo progressivo.” **Pe EE 7**

REPERTÓRIO

“Trabalho o que vier, mas tenho particular atenção com o repertório tradicional português.” **Pe EE 8**

“Não há género específico. Aqui é tudo o que aparecer e que se revele dentro daquilo que é o objetivo da minha aula, que vá encaixando, porque eu vou acrescentando ou notas, ou figuras rítmicas, e tenho que ir escolhendo. Vou procurando encaixar nas medidas daquilo que eu pretendo fazer.” **Pe EE 9**

REPERTÓRIO – UNIDADES DE SENTIDO

Depreende-se que a seleção de repertório não se restringe às canções infantis, e que todos os professores têm em mente a utilização de um lote variado de obras e/ou canções. Não obstante, as formas de atuar são diferentes: enquanto os Pg utilizam obras e/ou canções na sua versão original, consoante são disponibilizadas nos mais variados meios, alguns dos Pe realizam adaptações das mesmas, de forma a ficarem mais adaptadas à faixa etária infantil. Revelam, assim, o cuidado com a tessitura própria das crianças e com a tonalidade em que a melodia está escrita. Destaca-se, também, o cuidado com que estes professores manifestam relativamente à utilização de música erudita variada, de compositores distintos.

1.2.1.16. Ser professor

SER PROFESSOR

“A motivação para lecionar já foi maior [...] porque, para além das burocracias que são cada vez mais, o comportamento e educação das crianças deixam cada vez mais a desejar. Por muito que me custe dizer, há crianças mal-educadas e que não têm respeito nenhum pelos mais velhos (seja professor, seja auxiliar, seja funcionário, seja o que for...). Por outro lado, a ‘autoridade’ do professor é cada vez menor, chegando ao ponto de termos “medo” de chamar a atenção de um aluno num tom mais agressivo porque isso pode traumatizar a criança, porque os pais podem não gostar, enfim... acho que passámos (e passo a expressão) do 8 para o 80. Estamos muito longe do equilíbrio ou do ‘meio-termo’.”

“Os professores são uma peça fundamental na evolução de qualquer sociedade.”

“Parece-me que as pessoas estão a dar cada vez menos valor à nossa profissão. Sinto que, por vezes, se deveriam tratar os professores com um pouco mais de respeito.” **Pg EG 1**

“Este nível de ensino é a base da educação, onde se inicia de uma forma mais sistemática a aquisição e compreensão de novos conhecimentos. É o alicerce do sistema de ensino.”

“[Sinto que não valorizam esta profissão por] comentários e juízos de valor expressos nos meios de comunicação social, nas pessoas que me rodeiam.” **Pg EG 2**

SER PROFESSOR

“Como gostava de línguas fui para inglês, e tirei a variante de Português-Inglês porque sempre gostei de ensinar. Só que como o meu curso é bivalente sou colocada sempre no 1º ciclo. E, realmente, prefiro porque acho muito mais interessante trabalhar Matemática, Português, Estudo do Meio e as Expressões, do que trabalhar um ano inteiro só Português, ou só Inglês. É mais enriquecedor.”

“Hoje em dia, cada vez mais, nós estamos a ser desvalorizados. Não se dá tanto valor ao ensino, já nem falo enquanto professor, falo do ensino em geral. Mas mesmo assim continuo a gostar e a achar que vale a pena insistir com esta profissão ajudando a que as crianças venham a ser alguma coisa na vida.”

“Acho que deveria ser valorizada principalmente pelos encarregados de educação e pelos pais, uma vez que são os filhos que estão a ser o alvo do nosso trabalho.” **Pg EG 3**

SER PROFESSOR

“Trabalho com os alunos por gosto.”

“Podemos dar um grande contributo no crescimento dos miúdos, não só na nossa área específica mas também a nível da formação para a cidadania e contribuindo também para o enriquecimento das outras áreas curriculares.”

Pe EG 4

“Valorizo [a minha profissão] porque me torna uma pessoa feliz em todos os aspetos. Trabalhar, para mim, não é um fardo, é um gosto.” **Pe EG 5**

“A melhor maneira de ajudar os outros [é] através da educação, comunicando e trocando ideias, sonhando com novos desafios com a possibilidades de juntos construirmos um mundo melhor.”

“Adoro aquilo que faço. Ao longo do meu percurso educativo sempre consegui ter/criar oportunidades de fazer e fazer aquilo que fui sonhando, embora com muitos passos atrás e de ter que recomeçar de novo. Valorizo muito o meu trabalho, procurando estar sempre a par do que se passa à minha volta no mundo, das inovações e em especial trocando ideias com os jovens, pois são eles que temos que ajudar para acreditarem que é possível mudar.” **Pe EG 6**

SER PROFESSOR

“É uma questão também de realização. [...] Sobretudo com as crianças é muito aliciante trabalhar a nível musical.”

“Conforme vai passando o tempo vamo-nos apercebendo que é muito difícil um professor, nomeadamente um professor do 1º ciclo, abranger um leque muito grande de competências a nível musical e ao nível das expressões, as várias expressões.”

“Achei muito interessante, desde o tempo em que fiz a minha formação até agora, poder auxiliar nesta área sobretudo com as crianças pequeninas, porque é por aí que se deve começar.” **Pe EE 7**

“Fui sempre muito apaixonada pela música, desde muito nova, para aí desde os meus 14/15 anos, e continuo.”

“Na altura a minha situação profissional encaminhou-se para aí. Fui trabalhando e fui-me adaptando à situação.”

Pe EE 8

“Estava com vontade de voltar a ensinar.”

“Se valorizo a profissão?! É claro que valorizo! Porque a música, na minha perspetiva, é quase a pedra basilar da educação e do crescimento enquanto ser sensível. E depois não é só isso. Como sabes, eu fiz uma licenciatura numa área técnica que envolve muita matemática e muita física, mas sempre achei que era muito importante, até no enquadrar dos raciocínios, nos raciocínios mais abstratos. A música, para mim, acho que me ajudava imenso no sentido lógico. No encontrar a lógica das coisas porque a música tem muito de lógico, apesar de nós acharmos que é tudo quase sensibilidade.”

(continua)

SER PROFESSOR

“A parte teórica da música é muita matemática, e o fundamento da música é matemática pura. É tu pegares no tempo, que é uma coisa que parece abstrata, mas que não, que existe bem, e conseguir dividi-lo, conseguir mantê-lo sob controlo. Para mim isso foi uma das questões que me acompanhou sempre. E eu valorizo a profissão porque acho que os alunos sem isso, os miúdos na formação da personalidade sem essa parte, ficam algo coxos. Não quer dizer que não atinjam a formação plena como os outros, mas têm uma pecha muito grande que é essa dificuldade, ou essa... ‘menos valia’ de não terem muitas vezes um contacto direto com a música. Porque eles, a música, têm-na sempre. Vão ouvindo rádio e é curioso ouvir muitos deles a cantarolar e com apetências inatas que nunca exploraram. Eu ouço, vejo miúdos aqui, ali, acolá demonstram muitas capacidades, e no entanto, estão contidas e nunca são exploradas; é uma pena nós não termos, às vezes, um ensino que potencie ou que explore essa vertente.” **Pe EE 9**

SER PROFESSOR

“De uma forma geral cargos que acarretam alguma responsabilidade e trabalho sem compensação económica, ou outra, são pouco apreciados. Pessoalmente não me sobrecarrega, dado que exerci esta função inúmeras vezes, tendo adquirido um capital de experiência que facilita as minhas tomadas de decisão. No entanto, devo referir que tendo em consideração a atual situação socioeconómica, o tempo de permanência dos alunos na escola, almoços, AEC, etc, etc, cada vez se torna mais difícil gerir estas instituições.”

“O futuro de um país depende da forma como preparamos os nossos vindouros. Assim sendo, deve o professor sentir-se vocacionado para investir na sua formação especializada, atualizada e científica de forma a exercer as suas funções, na área da construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, preparando e intervindo com mestria.”

“A imagem da escola e dos professores, por parte dos agentes menos interventivos ou terceiros, deveria ser mais valorizada. Essa descredibilização deve-se a fatores políticos, sociais e até ao comportamento profissional e ético de alguns docentes. Pessoalmente considero que o mais importante é o professor ser reconhecido e valorizado primeiramente pela comunidade educativa. Hoje verificamos que existe algum desfasamento neste campo, principalmente nos meios citadinos. O professor deve construir e transmitir uma imagem de competência e de confiança no seu trabalho.” **Dir EG 10**

“Gosto [do cargo de direção], porque podemos criar projetos para a escola englobando toda a comunidade educativa e também podemos enriquecer o panorama cultural da nossa cidade e região.”

“Valorizo muito a profissão de professor, apesar de termos um trabalho um pouco desvalorizado na opinião pública; esta é uma profissão que é a base de toda a nossa sociedade. Seremos com certeza um país melhor, quanto melhor for o nosso sistema de ensino, quanto melhor forem as nossas escolas e, conseqüentemente, não há escolas boas sem bons professores.”

“Valorizo muito a componente artística no 1º ciclo. Trabalhar a criatividade desde tenra idade só vai trazer benefícios às nossas crianças no processo do seu crescimento.” **Dir EE 11**

SER PROFESSOR – UNIDADES DE SENTIDO

As opiniões de todos os professores foram generalizadas, contrapondo a importância que todos dão à profissão de professor, com a desvalorização que se faz sentir por parte dos próprios discentes e encarregados de educação. Apenas os Pg referiram situações concretas onde tal se faz sentir, designadamente: no mau comportamento das crianças, na falta de autoridade dos professores e na falta de respeito por professores e auxiliares de educação. O aumento exponencial de burocracia e de documentos a elaborar e a preencher, trouxe um enorme desgaste aos professores que ficam, certamente, com menos tempo para o que realmente lhes deve ser pedido: o trabalho com os alunos. Não obstante, e apesar do mal-estar sentido, é geral o gosto pela profissão e a convicção pela necessidade e mérito da mesma. Os professores são o alicerce de toda a sociedade; é através da educação que se contribui para o desenvolvimento da criança e para a formação para a cidadania. Um dos Pg considera o 1º CEB a base de todo o sistema de ensino; por sua vez, uma dos Pe EE refere o ensino da música como essencial à formação da personalidade das crianças, nomeadamente enquanto “ser sensível”. Retém-se a ideia do Dir EE: melhores professores contribuem para que haja melhores escolas, contribuindo para uma melhor sistema de ensino e, conseqüentemente, um país melhor.

1.2.2. Alunos - Unidades de sentido

1.2.2.1. Acompanhamento de canções

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

“Cantamos quase sempre com a gravação da música.” **AEG Pg 1**

“Com uma gravação.” **AEG Pg 2**

“Sem nada ou com gravação.” **AEG Pg 3**

“Outras vezes até pegamos numas maracas.”

“Só quando é [acompanhamento] tipo Cds ou no computador é que não.” **AEG Pg 4**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

“Normalmente, nós cantamos e tocamos flauta; o professor acompanha-nos com a viola para nós apanharmos o ritmo.” **AEG Pe 5**

“Às vezes é com cd, outras é com flauta...” **AEG Pe 6**

“Quando estamos todos, por ex., há uma parte que primeiro cantamos, depois tocamos a flauta, depois cantamos... Vamos alternando.” **AEG Pe 7**

“Tem acompanhamento de Cd.”

“Cantamos com um instrumento ou com um rádio.” **AEG Pe 8**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

“O professor às vezes acompanha ao piano.” **AEE Pe 9**

“Às vezes é com instrumentos, outras vezes é discos. Não é disco na audição; na audição são os outros meninos a tocar.”

“Às vezes nas aulas o professor toca piano.” **AEE Pe 10**

“Costumamos cantar com o professor a acompanhar ao piano.” **AEE Pe 11**

“Normalmente cantamos com o acompanhamento do piano. Quando é o concerto final às vezes o professor arranja a música no computador, e até nos pede para pesquisar, e põe para nós cantarmos. Há alturas em que temos a música com outras pessoas a cantarem e noutra é só a música e cantamos nós.” **AEE Pe 12**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

Os AEG Pg cantam sem acompanhamento ou com recurso a acompanhamentos áudio, com gravações do *playback* musical. No caso dos APG Pe, para além das gravações, estes têm acompanhamento à guitarra ou com flauta. No EE, os alunos apenas cantam com gravações em casos de exceção, mais no sentido de conhecer as obras do que propriamente como forma de acompanhamento. O piano é o modo de acompanhamento mais utilizado, bem como o acompanhamento com instrumental Orff.

1.2.2.2. Atividades

ATIVIDADES

“Nas festividades.”

“Mais nas festas ou quando vamos de sala em sala, por ex. na altura dos Reis. Colocamos uma coroa, vestimo-nos de vermelho e vamos cantar os Reis aos nossos colegas.” **AEG Pg 1**

ATIVIDADES

“Cantamos no dia 25 de abril, a canção ‘Somos livres’ e no último dia de aulas, na festa de Natal.” **AEG Pg 2**

“No Natal, na Páscoa, nas estações do Ano [...]” **AEG Pg 3**

“Nós costumamos só cantar quando são tipo festas de Natal, Carnaval... ou às vezes até cantamos porque nos apetece.” **AEG Pg 4**

ATIVIDADES

“[Cantamos] nas festas da escola.” **AEG Pe 5**

“Agora estamos a fazer uma peça de teatro, também em conjunto com a professora de música... vamos cantar músicas baseadas na peça do ‘Pinóquio’.” **AEG Pe 6**

Só cantam “às vezes” em apresentações públicas. **AEG Pe 7**

Não costumam cantar em apresentações públicas. **AEG Pe 8**

ATIVIDADES

“Concertos do conservatório, por ex. no Natal e no final do ano.” **AEE Pe 9**

“Vai ser todo o conservatório, todos os meninos: pequenos, grandes, uns cantam e outros tocam. Nós vamos participar no coro com todos.” **AEE Pe 10**

“Audições e concertos.” **AEE Pe 11**

“Nos finais dos períodos quando temos audições.” **AEE Pe 12**

ATIVIDADES – UNIDADES DE SENTIDO

No EG os alunos costumam cantar nas festas da escola e nos dias festivos/comemorativos, contudo, alguns AEG Pe assumem cantar em apresentações públicas apenas esporadicamente, ou não cantar de todo. No EE, as crianças cantam nas audições e nos concertos promovidos pela escola.

1.2.2.3. Cantar

CANTAR

“Na expressão musical só cantamos. [...] Gosto muito de cantar.” **AEG Pg 1**

“Cantar, ouvir música. [...] Gosto de cantar e gosto de música.” **AEG Pg 2**

“Gosto de cantar.” **AEG Pg 3**

“Aprendemos algumas canções.” **AEG Pg 4**

CANTAR

“Sim, [cantamos] em todas as aulas.”

“É só para animação.” **AEG Pe 5**

“Cantamos de vez em quando.” **AEG Pe 6**

“Cantamos praticamente em todas as aulas.” **AEG Pe 7**

“Sim, [costumamos cantar] muito.” **AEG Pe 8**

CANTAR

“Adoro cantar.” **AEE Pe 9**

“Cantamos em quase todas as aulas.” **AEE Pe 10**

“[Cantamos] mais quando estamos nos finais do período e temos audições.” **AEE Pe 11**

Costumam cantar nas aulas. **AEE Pe 12**

CANTAR – UNIDADES DE SENTIDO

É consensual que todos os alunos cantam nas aulas, independentemente da via de ensino que frequentam e do professor com quem trabalham.

1.2.2.4. Canto individual ou em grupo

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Em grupo, sempre.” **AEG Pg 1**

“Em grupo e, quando a professora pede para memorizar, cantamos sozinhos.” **AEG Pg 2**

“Em grupo.” **AEG Pg 3**

“Costumamos cantar todos juntos.” **AEG Pg 4**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Primeiro cantamos em grupo e depois um de cada vez.” **AEG Pe 5**

“Todos juntos. Nunca canta ninguém sozinho.” **AEG Pe 6**

“Sempre em grupo.” **AEG Pe 7**

“Só uma vez é que cantámos um de cada vez.” **AEG Pe 8**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

“Em grupo”

“[Cantamos também] no coro das vozes brancas para os concertos finais do conservatório.” **AEE Pe 9**

“Só fizemos [sozinhos] com o ritmo, nunca fizemos a cantar.” **AEE Pe 10**

“Em grupo. Nunca cantámos a solo.”

“Quando preparamos o concerto do final do ano, com todos os alunos, é que cantamos no coro das vozes brancas.”
AEE Pe 11

“Cantamos em grupo.”

“[Cantamos] no coro do final do ano, em que participam todos os alunos. No entanto também há alturas em que os meninos das Iniciações se juntam para fazer um coro infantil que canta nas audições, por ex. no Natal.” **AEE Pe 12**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO – UNIDADES DE SENTIDO

O canto coletivo é prática generalizada no 1º CEB; contudo, ao nível do ensino genérico, há momentos em que alguns alunos referem cantar sozinhos.

1.2.2.5. Conteúdos musicais

CONTEÚDOS MUSICAIS

“Cantar, tocar pauzinhos*, ouvir música.” (* clavas) **AEG Pg 2**

“Gosto de cantar e de tocar nos instrumentos.” **AEG Pg 3**

“As maracas... quando nós fizemos as maracas...” **AEG Pg 4**

CONTEÚDOS MUSICAIS

“Tocamos flauta.”

“O professor diz-nos em ‘linguagem musical’ ... por ex. ‘agudo’ ou ‘fortissimo’.” **AEG Pe 5**

“Tocamos a flauta.”

“Cantamos primeiro com as notas, depois fazemos com ti-ti, tá.” **AEG Pe 6**

CONTEÚDOS MUSICAIS

“Cantamos canções e as notas e ritmos dos exercícios e das peças da flauta.”

“Cantamos para aprender as notas e os ritmos é assim que o professor quer.” **AEE Pe 9**

“Cantamos as notas e escalas.”

“Primeiro fazíamos a leitura das notas, depois fazíamos a leitura das notas com ritmo e depois cantávamos com o nome das notas. Nós nunca fizemos uma canção em que tocamos e cantamos; temos primeiro uma música que tocamos e depois outra em que só cantamos. Nunca fazemos as duas coisas ao mesmo tempo.” **AEE Pe 10**

“Gosto mais de tocar as peças de flauta de bisel. Eu este ano toquei flauta alto.” **AEE Pe 11**

“Tocar na flauta de bisel músicas em que há vários grupos, em conjunto.”

“Treinar a leitura das notas.” **AEE Pe 12**

CONTEÚDOS MUSICAIS – UNIDADES DE SENTIDO

Relativamente aos conteúdos musicais não se encontra semelhança no que é trabalhado. Os AEG Pg cantam canções e tocam instrumentos de percussão, nomeadamente os que são construídos nas aulas; já os AEG Pe, para além de cantarem, tocam flauta, fazem leituras com o nome das notas e com o ritmo, segundo a pedagogia Kodály, utilizando terminologia musical. No EE os conteúdos musicais são bastante mais aprofundados: leitura de notas, leitura de notas com o ritmo, entoações com o nome das notas, escalas, prática musical em instrumental Orff e com *flauta de bisel soprano* e *flauta de bisel alto*.

1.2.2.6. Cuidados com a voz – professor

CUIDADOS COM A VOZ – PROFESSOR

“Às vezes diz para termos cuidado ao falar porque ela também tem problemas com a voz. Diz para não tossirmos para não arranhar as cordas vocais, diz para não lermos muito agudo e para não esforçarmos a voz.” **AEG Pg 1**

“Sim, diz para não gritarmos porque ficamos ‘roucos’.” **AEG Pg 2**

“Não.” **AEG Pg 3**

“Tem cuidado, porque quando nós cantamos a berrar... ela diz: um bocadinho mais alto. Mas os meninos berram e abusam.” **AEG Pg 4**

CUIDADOS COM A VOZ - PROFESSOR

“Às vezes estamos a cantar de qualquer forma e o professor diz-nos em ‘linguagem musical’, se devemos cantar mais alto ou mais baixo”. “Por ex. ‘agudo’ ou ‘fortíssimo’.” **AEG Pe 5**

“Também se preocupa e ouve os meninos para ver se cantam bem.” **AEG Pe 6**

“Não [costuma ter].” **AEG Pe 7**

“Não [costuma ter].” **AEG Pe 8**

CUIDADOS COM A VOZ – PROFESSOR – UNIDADES DE SENTIDO

Aqui dividem-se as atitudes: se há professores que manifestam cuidados, pedindo aos alunos para não esforçar a voz, outros há que não o expressam.

1.2.2.7. Cuidados com a voz cantada e falada – aluno

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA - ALUNO

“Devo cantar de uma forma cuidada para não ficar mal da voz. Por vezes, quando faço notas agudas sinto que arranho as cordas vocais.”

“Falo de forma moderada, mas a falar não penso muito nisso.” **AEG Pg 1**

“[Canto] de forma cuidada.”

“De forma moderada. Mas nos intervalos quando brinco com os meus amigos grito.” **AEG Pg 2**

“[Canto] de uma forma cuidada, porque gosto de cantar bem, é bonito.”

“Depende das situações, às vezes grito e falo alto.” **AEG Pg 3**

“Eu, quando dizem mais alto, canto mais alto, não berro; e quando dizem mais baixo eu canto mais baixo.”

“Também tenho cuidado com a afinação.”

“[As professoras] devem tentar fazer o menor esforço possível com a voz. E se os alunos não as entenderem, devem tentar falar, talvez, um bocadinho com mais calma.”

“Outras vezes, sem querer, falo um bocadinho mais alto, outras falo um bocadinho mais baixo.” **AEG Pg 4**

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA - ALUNO

“Devo cantar de uma forma cuidada.”

“Nas aulas costumo ter cuidado.”

“Acho importante. Mas nas aulas tenho de respeitar as regras: não gritar. Em casa, às vezes, esqueço-me.”

AEG Pe 5

“Eu preocupo-me.”

“Preocupo-me porque gosto de fazer as coisas bem-feitas.”

“Eu costumo ter [cuidado].”

“Porque não quero ter problemas com a voz.” **AEG Pe 6**

“Eu preocupo-me um pouco, para sair bem.”

“Não costumo pensar nisso.” **AEG Pe 7**

Eu canto como a professora me ensina.”

Falo normal, mas no recreio, às vezes, grito um bocadinho.” **AEG Pe 8**

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA - ALUNO

“Sinto que devo cantar de forma cuidada, porque a minha mãe já me avisou que devo ter cuidado com a minha voz e porque também não gosto de ouvir cantar de forma errada, aos gritos.”

“Às vezes faço coisas erradas, grito e não devo gritar porque pode-me fazer mal e estragar a minha linda voz, mas vou tentar ter cuidado para não a estragar, senão não posso ser cantora e atriz” **AEE Pe 9**

“Nós devemos cantar afinadinhos porque depois nas audições as pessoas veem-nos e nós somos um coro.” “As pessoas depois dizem que nós cantamos mal. E também eu preocupo-me porque a música tem que ser boa e devemos cantar com qualidade. É isso que eu acho.”

“Eu preocupo-me, porque também preciso de fazer isso; é que eu não costumo abrir muito a boca.”

“Tentar falar de forma correta.” **AEE Pe 10**

“[Ter cuidado] para não arranhar a voz nem ficar rouca ou com problemas na voz.”

“Tenho cuidado e falo de forma moderada pelos mesmos motivos [não arranhar a voz nem ficar rouca ou com problemas na voz].” **AEE Pe 11**

“Canto de uma forma cuidada pois preocupo-me em ver se estou sempre afinada e normalmente não esforço a voz.”

“Não costumo gritar, mas não me preocupo muito quando falo.” **AEE Pe 12**

CUIDADOS COM A VOZ CANTADA E FALADA – ALUNO – UNIDADES DE SENTIDO

Na generalidade, as crianças manifestam cuidado quando cantam; contrariamente, quando falam, dizem falar moderadamente, mas assumem gritar de vez em quando ou não pensar muito na sua voz falada. Um dos AEG Pg expressa alguma preocupação com a voz da professora, quando fala, afirmando que os professores devem falar com mais calma. Constata-se a responsabilidade dos AEE Pe relativamente às apresentações públicas/audições, ao referirem que devem cantar com afinação e qualidade.

1.2.2.8. Exercícios de técnica vocal

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL

“Não fazemos” **AEG Pg 1**

“Não fazemos” **AEG Pg 2**

“Não fazemos” **AEG Pg 3**

“Cantamos logo. Primeiro temos de ouvir o ritmo e depois cantamos. Só quando está alguém desafinado, a professora avisa e vai até falar com ele.” **AEG Pg 4**

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL

“Não fazemos” **AEG Pe 5**

“Às vezes cantamos primeiro com as notas, depois fazemos com “ti-ti, tá”...” **AEG Pe 6**

“Acho que não. Só cantamos.” **AEG Pe 7**

“Não fazemos” **AEG Pe 8**

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL

“Não fazemos” **AEE Pe 9**

“Ele não costuma fazer antes de cantarmos. Mas se nós cantarmos e não estivermos afinados ele chama à atenção.” **AEE Pe 10**

“Quando cantamos no coro das vozes brancas é que fazemos com as professoras de coro.”

“Fazemos vocalizos, exercícios com a letra para articular bem e às vezes de descontração.” **AEE Pe 11**

“Quando treinamos para os concertos finais ele faz [com as professoras de coro], de resto não.”

“São vocalizos.” **AEE Pe 12**

EXERCÍCIOS DE TÉCNICA VOCAL – UNIDADES DE SENTIDO

Nenhum dos alunos referiu fazer exercícios de técnica vocal nas suas aulas, mas alguns referiram o cuidado manifestado pelos professores quando ocorre alguma desafinação. Contudo, ao nível do EE, os alunos referiram que quando trabalham em coro de vozes brancas, para a apresentação do final do ano, as professoras de coro fazem alguns exercícios de aquecimento vocal, nomeadamente vocalizos, exercícios de descontração e de articulação.

1.2.2.9. Metodologia de ensino das canções

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

“Às vezes a professora dá-nos a letra, nós vamos ouvindo a melodia no quadro interativo e tentamos aprender. Outras vezes, quando não temos a letra escrita, ela ensina-nos a letra e a melodia e nós vamos aprendendo.”

“Ela canta tudo, várias vezes e nós vamos cantando com ela.” **AEG Pg 1**

“Primeiro ouvimos e depois cantamos.”

“Às vezes a professora imprime as letras mas depois a professora diz para memorizarmos e cada um canta.”

AEG Pg 2

“A canção ‘canta’ no rádio ou no computador e nós repetimos.” **AEG Pg 3**

“Temos um papel à nossa frente, com a letra, e às vezes até decoramos.”

“Costumamos cantar todos juntos logo.” **AEG Pg 4**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

“O professor canta e nós repetimos, até nós aprendermos a canção. Depois escreve a letra no quadro para nós copiarmos para o caderno. Depois treinamos mais vezes, se não tivermos tempo nessa aula, treinamos na aula a seguir.” **AEG Pe 5**

“A professora costuma cantar e depois nós cantamos, repetimos... assim uns bocadinhos e depois a canção toda.”

“Às vezes dá [a letra], outras vezes é de cor. Depende das canções.” **AEG Pe 6**

“A professora canta e nós repetimos. Canta em bocadinhos e no final a canção toda.”

“Às vezes dá-nos a letra, outras vezes decoramos. Depende da canção.” **AEG Pe 7**

“Primeiro cantava a professora e depois nós cantávamos a seguir.”

“Temos um papel [com a letra].” **AEG Pe 8**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

“Primeiro canta uma frase ou mais e depois nós repetimos.”

“Primeiro temos a letra e depois memorizamos algumas partes, mas levamos para o concerto as capas pretas, porque só decoramos algumas partes.” **AEE Pe 9**

“Em algumas canções primeiro começamos a dizer a letra, depois ouvimos o ritmo e depois cantamos tudo junto.”

AEE Pe 10

“O professor toca a melodia, depois aprendemos a letra (sem melodia) e vamos, devagarinho, cantando tudo junto, repetindo as partes em que temos mais dificuldades. Uma vez cantamos com o nome das notas porque o professor nos dá a pauta das canções.” **AEE Pe 11**

“Normalmente o nosso professor canta com o piano e às vezes canta com a boca fechada para aprendermos a melodia. Outras vezes ele canta sozinho e nós tentamos acompanhar.”

“Nas músicas mais difíceis o professor faz por partes, mas nas mais fáceis ele canta sozinho e nós tentamos acompanhar.” **AEE Pe 12**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

Os AEG Pg são unânimes em afirmar que habitualmente ouvem toda a canção diversas vezes, cantada pelo professor ou através de gravação, e vão tentando acompanhar seguindo a letra. Os AEG Pe costumam aprender por repetição, tendo como modelo a voz do professor que vai fazendo a canção por partes. O mesmo se passa com os AEE Pe que ora têm como modelo a voz do professor, ora têm a melodia tocada no piano. Encontra-se ainda uma diferença: por vezes, os alunos têm a pauta da canção à sua frente e vão “lendo” a melodia com o nome das notas.

1.2.2.10. Música facilitadora da aprendizagem

MÚSICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

“Por vezes é para decorar coisas, mas também cantamos só para nos divertirmos.” **AEG Pg 1**

“Por ex. a canção do dia mundial do ambiente foi para aprender a não poluir o planeta.” **AEG Pg 2**

“Para aprendermos as matérias novas (quando falámos dos dentes).” **AEG Pg 3**

MÚSICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

“A professora quer que nós aprendamos qualquer coisa especial. Não é só cantar por cantar... Acho que é para controlar a voz e a respiração.” **AEG Pe 6**

MÚSICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM – UNIDADES DE SENTIDO

Embora os AEG Pg e AEG Pe assumam que quando cantam uma canção é, geralmente, para aprender algum conteúdo, a diferença situa-se precisamente ao nível dos próprios conteúdos; enquanto os primeiros referem que é para aprender, memorizar ou motivar, o aluno AEG Pe 6 acredita que há conteúdos musicais por detrás da prática da canção, designadamente o controlo vocal e a respiração.

1.2.2.11. Repertório

REPERTÓRIO

“Às vezes são [canções] infantis, outras vezes não.” **AEG Pg 1**

“[Canções] variadas.” **AEG Pg 2**

“[Canções] variadas.” **AEG Pg 3**

REPERTÓRIO

“[Canções] variadas.” **AEG Pe 5**

“[Cantamos] praticamente tudo. Não há nenhum tipo especial.” **AEG Pe 6**

“Mais canções infantis.” **AEG Pe 7**

“[Canções] variadas.” **AEG Pe 8**

REPERTÓRIO

“Canções infantis e peças para a flauta” **AEE Pe 9**

“Vamos ter um espetáculo, um concerto onde vamos cantar músicas, estamos a treinar mais as cinco músicas que vamos cantar. Mas quando é Natal, cantamos músicas de Natal. Nós cantamos muitas músicas.” **AEE Pe 10**

“São músicas clássicas e também infantis.” **AEE Pe 11**

“Geralmente cantamos músicas clássicas para o espetáculo final, mas há alturas em que fazemos leituras com o nome das notas ou com a boca fechada.” **AEE Pe 12**

REPERTÓRIO – UNIDADES DE SENTIDO

Todos os alunos referem que o repertório que usualmente cantam é variado, não conseguindo especificar o género de canções trabalhadas. No caso dos AEE Pe, há referência a “músicas clássicas”, no sentido de *músicas eruditas*.

2. Análise dos dados recolhidos: observações

2.1. Codificação das observações por recorte

Dando continuidade à fase da análise de dados, serão trabalhadas as informações recolhidas a partir das observações efetuadas, atuando do mesmo modo relativamente ao processo de recorte das entrevistas. A *unidade de registo* selecionada será: *incidentes críticos*, que, segundo Amado (2013), “são os registos feitos a partir da observação [...] de atividades humanas observáveis” (p. 317). Uma vez que as observações foram realizadas em dois contextos diferentes, (sala de aula e apresentação pública), serão considerados dois grupos distintos, assumindo ainda a dissemelhança entre os ramos de ensino (EG Pg; EG Pe; e EE Pe). Tal como efetuado na análise das entrevistas, a base de todo o recorte da unidade de registo assentou nos quatro objetivos do estudo.

2.1.1. Observações em sala de aula - Unidade de registo: incidentes críticos

As observações realizadas tiveram como meta responder aos objetivos: *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico e conhecer metodologias utilizadas; refletir acerca dos programas implementados, designadamente o que é previsto em teoria e o que é efetivamente praticado; fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado; enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal.* Nas *Tabela 99, Tabela 100* *Tabela 101* apresentam-se os *incidentes críticos*, considerados mais relevantes, que ocorreram durante nas observações em sala de aula no EG Pg, no EG Pe e no EE Pe.

EG Pg Unidade de registo: <i>Incidentes críticos</i>		
EG Pg - 2º A	EG Pg - 2º B	EG Pg - 1º C
Duração: 1h30m Nº de crianças: 18	Duração: 35m Nº de crianças: 26	Duração: 1h30m Nº de crianças: 21
Descrição		
<p>A professora entregou às crianças uma folha A4 com a letra de uma canção infantil sobre as profissões. Com recurso à projeção de um vídeo através do quadro interativo, as crianças puderam escutar a canção infantil, cujo texto estavam a trabalhar, e ver o vídeo alusivo com desenhos animados. Foram criadas novas estrofes para a canção.</p> <p>A professora colocou um Cd com a mesma música mas, desta vez, apenas com a versão instrumental. As crianças cantaram a canção com as quadras, feitas em grande grupo, das novas profissões.</p> <p>A professora questionou os alunos acerca dos gestos que poderiam fazer para mimar a letra da canção utilizando os adereços.</p> <p>Escolhidos os gestos, as crianças cantaram a canção, em grande grupo, mimando as profissões com o recurso aos adereços construídos.</p>	<p>Visualização de um vídeo com a canção: “Tabuada do 2”, de Maria de Vasconcelos.</p> <p>A professora empreendeu um diálogo com os alunos acerca da letra da música, levando-os ao conteúdo que pretendia desenvolver: a multiplicação.</p> <p>As crianças voltaram a visualizar o vídeo e foram cantando acompanhando pelas designações matemáticas que iam surgindo no vídeo.</p>	<p>A professora colocou o Cd com a música “Foi na loja do Mestre André”. Alguns meninos começaram logo a cantar.</p> <p>A professora perguntou aos alunos qual o assunto de que a canção tratava.</p> <p>As crianças enumeraram os instrumentos musicais que apareceram na canção e, a pedido da professora, foram lembrando outros instrumentos.</p> <p>A professora apresentou alguns instrumentos que ainda não tinham sido falados: o adufe, as maracas e os bongós. Depois de mostrar imagens dos instrumentos, assegurou às crianças que iriam construir esses instrumentos a partir de materiais de desperdício, contribuindo assim para a reutilização de materiais.</p> <p>Terminados os instrumentos, os meninos experimentaram o som de cada um.</p> <p>A professora voltou a colocar o Cd com a canção e os meninos cantaram e acompanharam com os instrumentos, ora marcando a pulsação, ora fazendo o ritmo da canção.</p>

Tabela 99 - Unidade de registo das observações em sala de aula EG Pg: *Incidentes críticos*.

EG Pe Unidade de registo: <i>Incidentes críticos</i>		
EG Pe – 3º e 4º D	EG Pe - 2º E	EG Pe – 2º, 3º e 4º F
Duração: 45m Nº de crianças: 10	Duração: 45m Nº de crianças: 8	Duração: 45m Nº de crianças: 21
Descrição		
<p>A professora iniciou a aula colocando um Cd com uma música infantil desconhecida das crianças. Foi efetuando alguns batimentos corporais em 4 pulsações, acompanhando a música, e pediu aos alunos para reproduzir.</p> <p>Os meninos tocaram em conjunto a parte [da melodia de flauta] que já tinham trabalhado. Com a ajuda da professora fizeram a leitura das notas de mais 4 compassos e, de seguida, experimentaram tocar na flauta.</p> <p>Posteriormente, os alunos começaram a ensaiar uma dramatização que irão fazer na festa da escola.</p>	<p>O professor inicia a aula fazendo uma revisão das figuras rítmicas trabalhadas anteriormente: semínima, colcheia, semicolcheia e pausa de semínima.</p> <p>O professor escreveu pequenas frases rítmicas no quadro, com 4 pulsações cada. Depois de copiar no caderno, os alunos leram todas as frases em conjunto, marcando a pulsação.</p> <p>Após a leitura em grupo, os meninos leram as frases individualmente.</p> <p>De seguida, o professor distribuiu pelos alunos alguns instrumentos de percussão (instrumental Orff: clavas, triângulo, 2 caixas chinesas, 2 tamborins e 2 xilofones), para executar as mesmas frases rítmicas.</p> <p>O professor pegou na guitarra e começou a tocar e a cantar uma canção infantil [já conhecida dos alunos]; logo foi seguido por todas as crianças que cantaram a canção em grupo.</p>	<p>A professora iniciou a aula fazendo pequenas frases rítmicas, de 4 pulsações, percutidas no tampo da secretária, para os alunos repetirem, em grupo.</p> <p>De seguida, colocou um Cd com uma canção infantil sobre o S. Martinho, que os meninos foram acompanhando no refrão.</p> <p>Distribuiu a letra da canção às crianças e voltou a colocar o Cd. Os meninos cantaram a canção toda.</p> <p>Foi construída, em conjunto, no quadro, uma nova letra para a mesma melodia.</p> <p>A professora colocou novamente o Cd, desta vez apenas com a versão instrumental, e os meninos cantaram a canção com a “nova letra” feita em grande grupo.</p>

Tabela 100 - Unidade de registo das observações em sala de aula EG Pe: *Incidentes críticos*.

EE Pe Unidade de registo: <i>Incidentes críticos</i>		
EE Pe – Iniciação III G	EE Pe – Iniciação III H	EE Pe – Iniciação IV I
Duração: 45m Nº de crianças: 7	Duração: 45m Nº de crianças: 8	Duração: 45m Nº de crianças: 12
Descrição		
<p>O professor inicia a aula fazendo batimentos rítmicos, com palmas, em 4 pulsações, para os meninos repetirem.</p> <p>Inicia uma série de 4 ditados rítmicos, em 4 pulsações, com estrutura semelhante às frases rítmicas trabalhadas. O professor faz o ritmo em palmas e, antes de escreverem, as crianças repetem o ritmo.</p> <p>Depois de todos fazerem o exercício, o professor corrige no quadro e todos leem. No fim dos 4 ditados, leem tudo com vocábulos e palmas.</p> <p>O professor vira o <i>quadro mágico</i> e aparecem as pautas do outro lado. Começa a escrever uma frase melódica na clave de sol, compasso binário, na pentatónica de dó, com as células rítmicas trabalhadas mais a pausa de semínima, com 8 compassos.</p> <p>Fazem em conjunto a leitura rítmica da mesma, primeiro em vocábulos e depois em palmas.</p> <p>O professor diz para ler com o nome das notas. Tocam em conjunto e depois cantam (primeiro com a ajuda do professor e depois sozinhos).</p> <p>O professor senta-se ao piano e vai tocando a melodia enquanto as crianças cantam.</p>	<p>O professor inicia a aula fazendo batimentos rítmicos, com palmas, em 4 pulsações, para os meninos repetirem.</p> <p>Inicia uma série de 4 ditados rítmicos, em 4 pulsações, com estrutura semelhante às frases rítmicas trabalhadas. O professor faz o ritmo em palmas e, antes de escreverem, as crianças repetem o ritmo.</p> <p>Depois de todos fazerem o exercício, o professor corrige no quadro e todos leem. No fim dos 4 ditados, leem tudo com vocábulos e palmas.</p> <p>O professor vira o <i>quadro mágico</i> e aparecem as pautas do outro lado. Começa a escrever uma frase melódica na clave de sol, compasso binário, na pentatónica de dó, com as células rítmicas trabalhadas mais a pausa de semínima, com 8 compassos.</p> <p>O professor diz para ler com o nome das notas e de seguida pede que toquem a melodia na flauta de bisel.</p> <p>Cantam com o nome das notas.</p> <p>O professor senta-se ao piano e vai tocando a melodia enquanto as crianças cantam.</p>	<p>O professor inicia a aula fazendo batimentos rítmicos, com palmas, em 4 pulsações, para os meninos repetirem.</p> <p>Inicia uma série de 4 ditados rítmicos, em 4 pulsações, com estrutura semelhante às frases rítmicas trabalhadas. O professor faz o ritmo em palmas e, antes de escreverem, as crianças repetem o ritmo.</p> <p>Depois de todos fazerem o exercício, o professor corrige no quadro e todos leem.</p> <p>No fim dos 4 ditados, leem tudo com vocábulos e palmas.</p> <p>Todos tocam a peça [que levaram para estudar em casa] em conjunto. O professor escreve no quadro uma nova frase melódica..</p> <p>Leem o ritmo da frase enquanto marcam a pulsação; depois, continuando a marcar a pulsação, leem com o nome das notas e, de seguida, tocam a melodia na flauta de bisel.</p> <p>As crianças cantam com o nome das notas; o professor senta-se ao piano e acompanha-as.</p>

Tabela 101 - Unidade de registo das observações em sala de aula EE Pe: *Incidentes críticos*.

2.1.2. Observações em apresentações públicas - Unidade de registo: incidentes críticos

Na *Tabela 102* são apresentados os *incidentes críticos* que ocorreram durante as observações em apresentação pública no EG com Pg e Pe e no EE com Pe. Desta forma, procurou responder-se aos objetivos: *averiguar de que modo é realizado o ensino de canto no 1º ciclo do Ensino Básico e conhecer metodologias utilizadas e fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado.*

EG Pg e Pe EE Pe			Unidade de registo: Incidentes críticos		
Festa de Natal	Festa de Natal	Concerto de final do ano letivo			
EG Pg - 2º J	EG Pe – 3º e 4º K	EE Pe – todas as turmas de Iniciação			
Duração: aprox. 3 minutos Nº de crianças: 22	Duração: aprox. 2 minutos Nº de crianças: 20	Duração: aprox. 20 minutos Nº de crianças: aprox. 60			
Descrição					
<p>A turma de alunos do 2º ano, ao ser anunciada, levantou-se e preparou-se para cantar no próprio local.</p> <p>Estavam vestidos com roupa castanha e usavam bandeletes com hastes de rena.</p> <p>Assim que se iniciou o acompanhamento da música gravada, as crianças começaram a cantar a canção “O Rudolfo era uma rena”, em uníssonos e com gestos. A Pg acompanhou os alunos cantando e fazendo os gestos.</p>		<p>A turma de alunos das AEC, que reunia crianças do 3º e do 4º anos, ao ser anunciada, levantou-se e preparou-se para fazer a sua atuação no próprio local.</p> <p>O professor das AEC situou-se à frente das crianças e dirigiu-as enquanto tocavam flauta de bisel. Os alunos tocaram, de memória, uma peça do compositor Jos Wuytack, a duas partes.</p>		<p>O concerto foi realizado à noite, num espaço amplo, com amplificação sonora. Na frente do palco estava colocada a orquestra formada por alunos e professores da escola de EE.</p> <p>Os alunos do Coro estavam todos vestidos com calça ou saia preta e camisa branca, tal como os músicos da orquestra. A entrada em palco, para os estrados situados por detrás da orquestra, foi feita pela seguinte ordem: coro de vozes brancas dos 5º e 6º anos, sopranos, contraltos, tenores, baixos, coro juvenil e coro de vozes brancas das Iniciações (1º CEB). Todos levavam capa preta com as partituras a executar. As professoras de coro e o professor das Iniciações integravam o grupo dos coralistas.</p> <p>Com a entrada do maestro deu-se início à parte do concerto que envolvia coro e orquestra. As vozes brancas tinham partitura com partes específicas. Foram interpretados quatro coros de óperas de compositores de música erudita: “Coro dos escravos” de <i>Nabucco</i>, Verdi; “Humming chorus” de <i>Madama Butterfly</i>, Puccini; “Coro dos ciganos” de <i>Il trovatore</i>, Verdi; e “Les voici” de <i>Carmen</i>, Bizet.</p> <p>O público aplaudiu e pediu um extra, sendo repetido o coro da ópera <i>Il trovatore</i>.</p>	

Tabela 102 - Unidade de registo das observações em apresentação pública EG Pg, EG Pe e EE Pe: *Incidentes críticos*

2.2. Agrupamento dos dados das observações e comparação horizontal: unidades de sentido

Após a realização da análise e recorte das observações em sala de aula e em apresentação pública, com base na unidade de registo *incidentes críticos*, irá empreender-se um trabalho de reagrupamento e comparação horizontal. Assim como no tratamento das entrevistas, será elaborado um documento único com os *incidentes críticos* recortados, os quais serão organizados com base nos *temas qualificadores* designados na análise dos dados das entrevistas. Os temas serão ordenados alfabeticamente salientando-se a informação mais relevante (unidades de sentido).

2.2.1. Dados relativos às observações em sala de aula

2.2.1.1. Acompanhamento das canções

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

A professora colocou um Cd com a mesma música mas, desta vez, apenas com a versão instrumental.

EG Pg - 2º A

As crianças voltaram a visualizar o vídeo e foram cantando **EG Pg - 2º B**

A professora voltou a colocar o Cd com a canção e os meninos cantaram **EG Pg - 1º C**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

O professor pegou na guitarra e começou a tocar [...] logo foi seguido por todas as crianças que cantaram a canção em grupo. **EG Pe - 2º E**

A professora colocou novamente o Cd, desta vez apenas com a versão instrumental, e os meninos cantaram a canção. **EG Pe - 2º, 3º e 4º F**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

O professor senta-se ao piano e vai tocando a melodia enquanto as crianças cantam. **EE Pe – Iniciação III G**

O professor senta-se ao piano e vai tocando a melodia enquanto as crianças cantam. **EE Pe – Iniciação III H**

As crianças cantam com o nome das notas; o professor senta-se ao piano e acompanha-as. **EE Pe – Iniciação IV I**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

Nas aulas com os Pg, as crianças cantaram sempre acompanhadas por uma gravação (áudio e vídeo). No caso dos Pe EG, enquanto um se serviu também de uma gravação áudio, outro acompanhou as crianças com a sua guitarra. No EE, o Pe utilizou sempre o piano.

2.2.1.2. Cantar

CANTAR

Com recurso à projeção de um vídeo através do quadro interativo, as crianças puderam escutar a canção infantil, cujo texto estavam a trabalhar, e ver o vídeo alusivo com desenhos animados.

As crianças cantaram a canção com as quadras, feitas em grande grupo, das novas profissões.

As crianças cantaram a canção, em grande grupo. **EG Pg - 2º A**

Visualização de um vídeo com a canção: “Tabuada do 2”, de Maria de Vasconcelos. **EG Pg - 2º B**

A professora colocou o Cd com a canção “Foi na loja do Mestre André”. **EG Pg - 1º C**

CANTAR

O professor pegou na guitarra e começou a tocar e a cantar uma canção infantil [já conhecida dos alunos].

EG Pe - 2º E

Colocou um Cd com uma canção infantil sobre o S. Martinho, que os meninos foram acompanhando no refrão.

Os meninos cantaram a canção toda. **EG Pe – 2º, 3º e 4º F**

CANTAR

As crianças cantam com o nome das notas. **EE Pe – Iniciação III G, III H e IV I**

CANTAR – UNIDADES DE SENTIDO

No EG, quer com os Pg, quer com os Pe, as crianças cantaram canções infantis com a letra. No EE, cantaram as canções de uma ópera infantil, inicialmente com o nome das notas e só então com a letra.

2.2.1.3. Canto individual ou em grupo

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

As crianças cantaram sempre em grupo (toda a turma) **EG Pg - 2º A, 2º B e 1º C**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

As crianças cantaram sempre em grupo (toda a turma) **EG Pe - 2º E e EG Pe - 2º, 3º e 4º F**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

As crianças cantaram sempre em grupo (toda a turma). **EE Pe - Iniciação III G, III H e IV I**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO – UNIDADES DE SENTIDO

Quer no EG Pg ou Pe, quer no EE Pe, as crianças cantaram sempre em grupo.

2.2.1.4. Conteúdos musicais

CONTEÚDOS MUSICAIS

A professora questionou os alunos acerca dos gestos que poderiam fazer para mimar a letra da canção.

EG Pg - 2º A

Depois de mostrar imagens dos instrumentos, assegurou às crianças que iriam construir esses instrumentos a partir de materiais de desperdício, contribuindo assim para a reutilização de materiais. Terminados os instrumentos, os meninos experimentaram o som de cada um. **EG Pg - 1º C**

CONTEÚDOS MUSICAIS

[A professora] foi efetuando alguns batimentos corporais em 4 pulsações, acompanhando a música.

Os meninos tocaram em conjunto a parte [da melodia de flauta].

Fizeram a leitura das notas de mais 4 compassos e, de seguida, experimentaram tocar na flauta.

EG Pe – 3º e 4º D

Revisão das figuras rítmicas trabalhadas anteriormente: semínima, colcheia, semicolcheia e pausa de semínima.

O professor escreveu pequenas frases rítmicas no quadro, com 4 pulsações cada [...]. Os alunos leram todas as frases em conjunto, marcando a pulsação.

O professor distribuiu pelos alunos alguns instrumentos de percussão (instrumental Orff: clavas, triângulo, 2 caixas chinesas, 2 tamborins e 2 xilofones), para executar as mesmas frases rítmicas. **EG Pe - 2º E**

Pequenas frases rítmicas, de 4 pulsações, percutidas no tampo da secretária. **EG Pe – 2º, 3º e 4º F**

CONTEÚDOS MUSICAIS

O professor inicia a aula fazendo batimentos rítmicos, com palmas, em 4 pulsações, para os meninos repetirem.

Inicia uma série de 4 ditados rítmicos, em 4 pulsações, com estrutura semelhante às frases rítmicas trabalhadas.

No fim dos 4 ditados, leem tudo com vocábulos e palmas.

[O professor escreve] uma frase melódica na clave de sol, compasso binário, na pentatónica de dó, com as células rítmicas trabalhadas mais a pausa de semínima, com 8 compassos. Fazem em conjunto a leitura rítmica.

EE Pe – Iniciação III G

O professor inicia a aula fazendo batimentos rítmicos, com palmas, em 4 pulsações, para os meninos repetirem.

Inicia uma série de 4 ditados rítmicos, em 4 pulsações, com estrutura semelhante às frases rítmicas trabalhadas.

No fim dos 4 ditados, leem tudo com vocábulos e palmas.

[O professor escreve] uma frase melódica na clave de sol, compasso binário, na pentatónica de dó, com as células rítmicas trabalhadas mais a pausa de semínima, com 8 compassos.

O professor diz para ler com o nome das notas e de seguida pede que toquem a melodia na flauta de bisel.

EE Pe – Iniciação III H

O professor inicia a aula fazendo batimentos rítmicos, com palmas, em 4 pulsações, para os meninos repetirem.

Inicia uma série de 4 ditados rítmicos, em 4 pulsações, com estrutura semelhante às frases rítmicas trabalhadas.

No fim dos 4 ditados, leem tudo com vocábulos e palmas.

O professor escreve no quadro uma nova frase melódica.

Leem o ritmo da frase enquanto marcam a pulsação; depois, continuando a marcar a pulsação, leem com o nome das notas e, de seguida, tocam a melodia na flauta de bisel. **EE Pe – Iniciação IV I**

CONTEÚDOS MUSICAIS – UNIDADES DE SENTIDO

Os conteúdos musicais trabalhados no EG Pg resumem-se, para além de cantar canções, a arranjar gestos para mimar as letras das canções e à construção de instrumentos a partir de desperdícios. No EG Pe pôde observar-se o trabalho das crianças com instrumental Orff e com flauta de bisel, bem como a leitura e percussão de algumas frases rítmicas. Já no EE, os conteúdos musicais ganham volume: figuras rítmicas, ditados rítmicos, frases melódicas, utilização da flauta, leituras entoadas e noções básicas de teoria musical.

2.2.1.5. Metodologia de ensino das canções

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

A professora entregou às crianças uma folha A4 com a letra de uma canção infantil sobre as profissões. Com recurso à projeção de um vídeo através do quadro interativo, as crianças puderam escutar a canção infantil.

EG Pg - 2º A

As crianças voltaram a visualizar o vídeo e foram cantando acompanhando pelas designações matemáticas que iam surgindo no vídeo. **EG Pg - 2º B**

A professora colocou o Cd com a canção “Foi na loja do Mestre André”. Alguns meninos começaram logo a cantar.

EG Pg - 1º C

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

[A professora] colocou um Cd com uma canção infantil sobre o S. Martinho, que os meninos foram acompanhando no refrão. Distribuiu a letra da canção às crianças e voltou a colocar o Cd. Os meninos cantaram a canção toda. **EG Pe – 2º, 3º e 4º F**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES

Tocam em conjunto e depois cantam **EE Pe – Iniciação III G**

[O professor] pede que toquem a melodia na flauta de bisel. Cantam com o nome das notas. O professor senta-se ao piano e vai tocando a melodia enquanto as crianças cantam. **EE Pe – Iniciação III H**

Tocam a melodia na flauta de bisel. As crianças cantam com o nome das notas. **EE Pe – Iniciação III I**

METODOLOGIA DE ENSINO DAS CANÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

A aprendizagem de canções ao nível do EG Pg ocorre a partir da audição das mesmas, diversas vezes, na sua totalidade. A mesma metodologia foi utilizada na turma F, do 2º, 3º e 4º anos, EG Pe. No EE as crianças leem primeiro as notas tocando a melodia na flauta; de seguida cantam com o nome das notas e só posteriormente com a letra da canção.

2.2.1.6. Música facilitadora da aprendizagem

MÚSICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

A professora entregou às crianças uma folha A4 com a letra de uma canção infantil sobre as profissões. Foram criadas novas estrofes para a canção. **EG Pg - 2º A**

A professora empreendeu um diálogo com os alunos acerca da letra da música, levando-os ao conteúdo que pretendia desenvolver: a multiplicação. As crianças voltaram a visualizar o vídeo e foram cantando acompanhando pelas designações matemáticas que iam surgindo no vídeo. **EG Pg - 2º B**

A professora colocou o Cd com a canção “Foi na loja do Mestre André”. Alguns meninos começaram logo a cantar. A professora perguntou aos alunos qual o assunto de que a canção tratava. As crianças enumeraram os instrumentos musicais que apareceram na canção e, a pedido da professora, foram lembrando outros instrumentos. **EG Pg - 1º C**

MÚSICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM – UNIDADES DE SENTIDO

As canções, no EG Pg, foram o fator motivacional para introduzir conteúdos afetos a outras áreas do saber. A letra de uma das canções continha informação a reter pelos alunos.

2.2.1.7. Repertório

REPERTÓRIO

Canção infantil sobre as profissões. **EG Pg - 2º A**

Canção: “Tabuada do 2”, de Maria de Vasconcelos. **EG Pg - 2º B**

Canção “Foi na loja do Mestre André”. **EG Pg - 1º C**

REPERTÓRIO

Canção infantil sobre o S. Martinho. **EG Pe – 2º, 3º e 4º F**

REPERTÓRIO

Canções da ópera ligeira infantil, em um ato, “À procura de um pinheiro” de José Carlos Godinho, compositor português. **EE Pe – Iniciações III G, III H e IV I**

REPERTÓRIO – UNIDADES DE SENTIDO

No EG Pg e Pe foram trabalhadas canções infantis, com temáticas a trabalhar ou de acordo com a época do ano. No EEP e as canções pertenciam a uma ópera ligeira infantil, em um ato, de um compositor português.

2.2.2. Dados relativos às observações em apresentações públicas

Uma vez que a Turma K, do 3º e 4º, EG Pe, interpretou uma peça de flauta de bisel, a duas partes, do compositor Jos Wuytack, e visto que a investigação incide no ensino e na prática de canto, os dados relativos a esta observação não serão tidos em consideração.

2.2.2.1. Acompanhamento das canções

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

Iniciou o acompanhamento da música gravada. **EG Pg - 2º J**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES

Na frente do palco estava colocada a orquestra formada por alunos e professores da escola de EE. **EE Pe – todas as turmas de Iniciação**

ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES – UNIDADES DE SENTIDO

A apresentação dos AEG Pg foi acompanhada por música gravada. A apresentação dos AEE Pe foi em conjunto com uma orquestra formada pelos alunos e professores da escola de EE.

2.2.2.2. Canto individual ou em grupo

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

Cantaram em grupo. **EG Pg - 2º J**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

As vozes brancas tinham partitura com partes específicas, sem solos. **EE Pe – todas as turmas de Iniciação**

CANTO INDIVIDUAL OU EM GRUPO – UNIDADES DE SENTIDO

Em ambas as observações, EG Pg e EE Pe, as crianças cantaram em grupo.

2.2.2.3. Repertório

REPERTÓRIO

Canção “O Rudolfo era uma rena”. **EG Pg - 2º J**

REPERTÓRIO

“Coro dos escravos” de *Nabucco*, Verdi; “Humming chorus” de *Madama Butterfly*, Puccini; “Coro dos ciganos” de *Il trovatore*, Verdi; e “Les voici” de *Carmen*, Bizet. **EE Pe – todas as turmas de Iniciação**

REPERTÓRIO – UNIDADES DE SENTIDO

Se no EG Pg foi interpretada uma canção infantil de Natal, no EEP e o repertório consistiu em coros de ópera adaptados para as vozes brancas.

CAPÍTULO 6 - CATEGORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

1. Sistema de categorias

Efetuada a triagem de dados, mediante a sua codificação através de recorte, as unidades de sentido foram inseridas em categorias, construídas de forma indutiva, capazes de traduzir o seu verdadeiro sentido. Os procedimentos subsequentes resultam do trabalho realizado nas fases anteriores, culminando na construção de um sistema de categorias que, segundo Amado (2013), “não só nos dá uma visão global e uma unidade genérica das características do corpo documental, como nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise” (p. 334).

Respeitando o princípio da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade, obtiveram-se as seguintes categorias: Estado da arte; Música no 1º CEB: Pg e Pe; Conteúdos; Ensino de canto no 1ºCEB; Prática vocal; Cuidados com a voz. A sua apresentação foi feita de modo descritivo, recorrendo, pontualmente, a esquemas que contribuíssem para revelar detalhes e peculiaridades dos dados, sintetizando informação. Não se pretendeu uma comparação de casos, temas ou situações; o sistema de categorias utilizado visou a compreensão da totalidade do fenómeno em estudo, “o ensino de canto no 1º Ciclo do Ensino Básico, nos ramos genérico e vocacional”, que segundo Stake (2006), se designa por *the quintain*.

1.1. Estado da arte

Esta categoria, *Estado da arte*, emergiu das unidades de sentido e revela o sentir dos professores envolvidos na investigação, contribuindo para a caracterização da temática em estudo, e para a exploração de novos axiomas e conceções.

São muitos os fatores invocados para o desgaste do sistema de ensino, entre os quais: o elevado número de crianças por turma; o seu mau comportamento e a falta de respeito por professores e auxiliares de educação; a cada vez maior falta de autoridade dos professores; a

menor exigência; o facilitismo e a desculpabilização; a interferência dos pais e encarregados de educação na vida da escola; o aumento da carga burocrática atribuída aos professores e o seu consequente desgaste. O sentir globalizado da classe docente é que a profissão de professor está desvalorizada, e que a sua descredibilização acontece devido a fatores políticos e sociais, mas também devido ao comportamento pouco profissional e ético de alguns docentes.

Todavia, e apesar da depreciação vigente, a dedicação à profissão e a convicção da necessidade e do mérito da mesma, levam os professores inquiridos a considerar que os professores são o alicerce de toda a sociedade, considerando o 1º CEB a base de todo o sistema de ensino. Acresce o facto de que estes professores sentem que, na atualidade, o 1º CEB é visto como “o parente pobre do ensino em Portugal”, sendo desconsiderado em relação ao 2º CEB.

Mais concretamente em relação ao ensino de música, este é considerado frágil, no 1º CEB, ensino genérico; *a música é mesmo considerada a principal lacuna deste nível de ensino*. Após uma fase de incerteza e indefinição, em que as AEC apenas ofereciam expressão musical aos alunos, a colaboração de professores especializados veio permitir a oferta de ensino de música. Recuando no avanço efetuado, o qual, de certa forma, contribuiu para uma desresponsabilização dos Pg relativamente à área de expressão e educação musical, cessou a oferta de ensino de música nas AEC. O ensino de música está, novamente, reduzido ao que é lecionado curricularmente pelos Pg, situação que leva os professores a afirmar que o ensino de música no 1º CEB, no EG, é quase inexistente, apesar de podermos contar hoje com mais recursos e com um corpo docente habilitado para trabalhar musicalmente com os alunos.

Nos últimos anos, tem-se verificado o desinvestimento no ensino artístico no 1º CEB, designadamente no ensino da música ao nível especializado, o qual é considerado essencial à formação da personalidade das crianças, nomeadamente enquanto “ser sensível”. Um dos grandes retrocessos prende-se com a redução das horas letivas, com aulas de instrumento diminutas (sublinhe-se o ridículo: “hoje têm 22 minutos e meio por semana, uma vez por semana” - professora Anabela) e sessões de Iniciação Musical que devem considerar a prática musical de conjunto.

Convictos de que, a melhoria do sistema de ensino teria consequências benéficas para todos os seus intervenientes, os professores sugerem algumas alterações curriculares. As alterações sugeridas pelos Pg não contemplam o ensino da música, excetuando-se o Dir EG que

refere que o ensino da música deveria ser atribuído a docentes especializados. Os restantes docentes entrevistados apontam para a urgência da redução do grau de exigência do programa de Matemática, para o qual as crianças ainda não dispõem de maturidade; para a diminuição do programa de Estudo do Meio, cuja extensão se torna incomportável; a indispensabilidade de poder efetuar a retenção das crianças no 1º ano de escolaridade; e a para a necessidade de operacionalização dos níveis de desempenho dos diferentes anos de escolaridade. Os Pe sugerem: ajustes nos programas de educação musical de modo a facilitar a transição entre o 1º e o 2º CEB; conceber uma disciplina de específica de prática musical em conjunto; o aumento da carga letiva semanal; o retorno às aulas de instrumento, duas vezes por semana; e a possibilidade de uma formação gratuita e especializada para todas as crianças, na área da música, ao nível do 1º CEB. O ensino de música deveria ser de oferta obrigatória no ensino dito regular e incluir o ensino de canto no seu currículo.

As sugestões dos docentes revelam a premência de repensar a educação a nível nacional, por parte das esferas governamentais e parceiros sociais, tendo em conta a avaliação das experiências já realizadas ao nível do EG e EE. Consultem-se, na *Tabela 103*, os tópicos de resumo desta categoria.

Quadro síntese da primeira categoria <i>Estado da arte</i>	
Objetivos	Tópicos
Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto. Refletir acerca dos programas implementados, designadamente o que é previsto em teoria e o que é efetivamente praticado. Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado. Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal.	Desgaste e descredibilização do sistema de ensino e da profissão de professor, por fatores diversificados; Crença dos professores na necessidade e no valor da sua profissão; Desvalorização do 1º CEB, relativamente ao 2º CEB; Fragilidade e quase inexistência de ensino de música no 1º CEB, ensino genérico; Necessidade de alteração de programas e cargas horárias; O ensino de música e o ensino de canto deveriam ser de oferta obrigatória no ensino regular; Urgência na reavaliação e remodelação da educação.
Todos os dados obtidos relativamente ao estado da arte prendem-se com o ensino do 1º CEB ou o ensino de música no 1º CEB; no que se refere ao ensino de canto no 1º CEB, apenas uma breve referência à vantagem de estar inserido no currículo.	

Tabela 103 - Quadro síntese da primeira categoria: *Estado da arte*.

1.2. Música no 1º CEB: Pg e Pe

Resultante das unidades de sentido emergentes na análise por recorte, a categoria *Música no 1º CEB: Pg e Pe* congrega os dados referentes à relação entre o Pg e o Pe em música, no universo do 1º CEB. A Música no 1º CEB, no âmbito do ensino genérico e especializado, é da responsabilidade de professores com formações distintas. A própria designação da área curricular é diferente: Expressão e Educação Musical, se trabalhada pelo Pg; Ensino de Música, quando ministrada por um Pe no ensino genérico; e Iniciação Musical, ao nível de Conservatórios e Academias de Ensino Especializado da Música. A formação (mínima exigida) dos Pg é a licenciatura em Educação Básica, com Mestrado Ensino do 1º CEB, ou os cursos antigos de licenciatura em Ensino do 1º CEB. Ao longo da sua formação inicial, os Pg recebem formação na área das Expressões Artísticas, o que lhes permite uma abordagem aos conteúdos programáticos; porém, uma vez que não se sentem completamente seguros relativamente à Expressão e Educação Musical, e dado os programas das outras áreas curriculares serem demasiado extensos e exigentes, o trabalho na área que consideram “grande *handicap*” dos professores do 1º CEB, é realizado de forma pouco aprofundada e não é cumprido na íntegra.

Relativamente aos professores especializados, existe um leque variado de habilitações a ser aceite; não obstante, embora detenham competências científicas na área musical, apenas os que obtiveram licenciatura na área da Educação possuem a devida formação na componente pedagógica.

Embora prevista na Lei, a coadjuvação Pg/Pe não existe em termos práticos. É consensual que tal cooperação apenas traria benefícios, quer por poder haver continuidade de conteúdos em termos mais aprofundados, quer pela possibilidade de aprendizagem de um instrumento musical, quer, acima de tudo, pelo facto do ensino da música chegar a todos os alunos, independentemente de frequentarem, ou não, as AEC ou o EE. Seria uma visão integrada da educação, em que o ensino da música seria assimilado pelo currículo do ensino regular do 1º CEB, havendo uma formação especializada para todas as crianças, durante a componente letiva (a oferta da Educação Musical apenas a partir do 5º ano de escolaridade é considerada tardia). Ambiciona-se a possibilidade de implementação do ensino articulado da

música no 1º CEB, à semelhança do que acontece logo no ciclo de estudos seguinte (“Como sucedeu no 2º e 3º CEB, através do regime articulado, também no 1º CEB, poderíamos ter várias crianças a iniciar uma formação especializada na área da música, de forma gratuita, em idades muito favoráveis para a aprendizagem da música” – Diretor Luís). Consulte-se o resumo apresentado na *Tabela 104*.

Quadro síntese da segunda categoria	
<i>Música no 1º CEB: Pg e Pe</i>	
Objetivos	Tópicos
Refletir acerca dos programas implementados, designadamente o que é previsto em teoria e o que é efetivamente praticado.	Formação distinta Pg e Pe; Pg formação insuficiente na área da Expressão Musical; Pe ausência de formação no âmbito pedagógico; A coadjuvação Pg/Pe não existe; O ensino da música deveria ser integrado nos currículos do ensino regular do 1º CEB; O ensino articulado da música deveria existir logo a partir do 1º CEB.
Não se verifica qualquer referência ao ensino de canto no 1º CEB.	

Tabela 104 - Quadro síntese da segunda categoria: *Música no 1º CEB: Pg e Pe*.

1.3. Conteúdos

Nesta categoria, *Conteúdos*, inscrevem-se as unidades de sentido relativas aos conteúdos trabalhados no 1º CEB, na área de Expressão e Educação Musical/Ensino de Música/Iniciação Musical, conforme se apresenta na *Tabela 105*. No EG, os Pg trabalham quase exclusivamente canções, na maioria das vezes enquanto fator motivacional. Os alunos cantam canções, arranjam gestos para mimar as suas letras e tocam instrumentos de percussão, construídos nas aulas a partir de reutilização de materiais. Ressalva-se que, quando cantam uma canção, é quase sempre para introduzir, explorar e reter conteúdos diversificados (afetos a outras áreas do saber), e em momentos celebrativos.

No EG Pg a prática instrumental não existe, sendo remetida para os professores especializados, quer do EG quer do EE. No EG, os Pe recorrem à pedagogia Kodály e utilizam terminologia musical; os alunos cantam canções infantis, tocam e fazem leituras rítmicas e com o nome das notas.

No EE, para além de se privilegiar a prática instrumental, a formação auditiva da criança é a base de todo o trabalho desenvolvido. Embora coincidentes em muitos pontos, os conteúdos musicais são bastante mais aprofundados no EE relativamente ao EG Pe: leituras e ditados rítmicos, entoações de frases melódicas, prática musical com *flauta de bisel soprano* e *flauta de bisel alto* e noções básicas de teoria musical.

Quadro síntese da terceira categoria	
<i>Conteúdos</i>	
Objetivos	Tópicos
<p>Refletir acerca dos programas implementados, designadamente o que é previsto em teoria e o que é efetivamente praticado.</p> <p>Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal.</p>	<p>Os conteúdos trabalhados com Pg são diferentes dos trabalhados com Pe;</p> <p>Os conteúdos trabalhados por todos os professores são integrantes do programa, mas o programa não é cumprido na totalidade;</p> <p>No EG trabalham-se quase exclusivamente canções e como fator motivacional;</p> <p>Com Pe alarga-se o leque de conteúdos, mas estes são mais aprofundados no EE;</p> <p>A prática musical restringe-se ao trabalho dos Pe;</p> <p>No EE, para além de canções, as crianças entoam leituras melódicas e cantam com o nome das notas.</p>
<p>Em termos de canto/voz, objeto desta investigação, os conteúdos musicais limitam-se a canções e frases melódicas entoadas.</p>	

Tabela 105 - Quadro síntese da terceira categoria: *Conteúdos*.

1.4. Ensino de canto no 1ºCEB

Todas as informações relativas ao ensino de canto no 1º CEB, designadamente as unidades de sentido referentes ao modo como se realiza este ensino, foram integradas numa categoria com a mesma designação: *Ensino de canto no 1º CEB*. Sem exceção, todos os alunos cantam nas aulas, sendo a voz encarada como o primeiro instrumento da criança. O canto coletivo é uma realidade em sala de aula, seja pelo desenvolvimento do prazer de cantar, seja pelo facto das crianças se sentirem mais confiantes. Apenas no EE se encontram coros na escola, embora não haja coro das Iniciações/1º CEB; não obstante, no final do ano, os alunos das Iniciações formam um coro de vozes brancas e integram o grande coro da escola. Em todo o 1º CEB, genérico ou especializado, os alunos apenas cantam individualmente em situações pontuais; no EE cantam individualmente, os alunos que escolheram canto como instrumento, o que se verifica apenas a partir do 5º ano de escolaridade.

Como método de ensino, a gravação, a melodia tocada no piano ou na flauta e a voz do professor, que vai fazendo a canção por partes, são os modelos utilizados na aprendizagem da canção, por repetição, frase a frase/imitação, contudo há casos em que, por vezes, apresentam toda a canção e só depois a trabalham por etapas.

No EG é prática habitual o recurso às gravações áudio (quer através de Cds, quer com recurso ao *Youtube*), para acompanhamento das crianças. Já os Pe EE apenas utilizam estes meios para dar a conhecer as obras e não como forma de acompanhamento. Quando são os próprios professores a realizar o acompanhamento, o que é raro ao nível do Pg, apenas os Pe utilizam piano que nem sempre existe na sala de aula (no EG); relativamente aos Pg, verifica-se o recurso à guitarra, a qual é levada de casa pelo próprio professor. No que se refere às apresentações públicas, sobressai a diferença. No caso dos Pe EG, embora as crianças participassem na festa observada, foi apresentada uma peça instrumental; os alunos do EG Pg cantaram uma canção infantil acompanhada por uma gravação, enquanto os alunos do EE se apresentaram em conjunto com uma orquestra formada pelos alunos e professores da própria escola.

Segundo os diretores entrevistados, no ensino público genérico o ensino de canto, simplesmente, não existe, e no ensino especializado ainda não está generalizado. No Reconhecendo as suas vantagens, o Dir EE não nega a eventualidade de tal vir a acontecer na escola que dirige; embora assuma que não é uma realidade, justifica o facto por ainda não ter havido uma proposta coerente nesse sentido.

Na *Tabela 106* é apresentada a resenha desta quarta categoria.

Quadro síntese da quarta categoria	
<i>Ensino de canto no 1º CEB</i>	
Objetivos	Tópicos
Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto. Refletir acerca dos programas implementados, designadamente o que é previsto em teoria e o que é efetivamente praticado. Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado. Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal.	Todos os alunos cantam nas aulas, em grupo; Apenas no EE as crianças vivem a experiência de cantar em coro, proporcionada como atividade não curricular; A metodologia de ensino (das canções) assenta na imitação/repetição, frase a frase ou totalidade da canção; Quando cantam, no EG Pg, as crianças são acompanhadas com gravação ao piano; já no EG Pe os alunos ora são acompanhados com gravação, ora pelo professor; no EE os alunos são sempre acompanhados pelo professor ou pela orquestra da escola (quando cantam em coro); No EG o ensino de canto não existe, embora se cante muito e as crianças aprendam canções; No EE o ensino de canto não está generalizado.
Conforme é referido por um dos diretores entrevistado: “o ensino de canto não existe”. Nas escolas ensina-se a cantar canções ou frases melódicas, mas não se trabalham as noções básicas de técnica vocal.	

Tabela 106 - Quadro síntese da quarta categoria: *Ensino de canto no 1º CEB*.

1.5. Prática vocal

Diferenciando as unidades de sentido relativas ao ensino de canto, das unidades de sentido referentes às atividades de índole vocal realizadas, sobretudo no que se prende com o

repertório que cantam e em que momentos o fazem, estabeleceu-se a categoria: *Prática vocal*, sintetizada na *Tabela 107*.

Os professores procuram a utilização de um lote variado de obras e/ou canções, contudo as canções infantis, com temáticas a trabalhar, ou de acordo com a época do ano, obtêm a preferência dos Pg no EG. No EE Pe as canções trabalhadas, nas aulas observadas, pertenciam a uma ópera ligeira infantil, em um ato, de um compositor português. Desenvolvendo um pouco mais a abordagem à canção, os Pe do EG e do EE trabalham as canções também ao nível de dinâmicas, ritmo, pulsação e melodia com o nome das notas, recorrendo à metodologia Kodály e à utilização da flauta de bisel para leitura da partitura da canção. No EE, por vezes, os alunos têm a pauta da canção e vão entoando a melodia com o nome das notas (estes alunos cantam também frases melódicas com o nome das notas).

Por vezes as obras e/ou canções disponibilizadas nem sempre estão adequadas à tessitura vocal das crianças. Cientes desses problemas, e uma vez que detêm a necessária formação nesse sentido, alguns dos Pe realizam adaptações das canções, de forma a ficarem na tonalidade mais conveniente às crianças. Encontram-se, ainda, Pe que manifestam um cuidado especial relativamente à utilização de repertório variado, dando a conhecer aos alunos obras eruditas variadas e de compositores distintos.

As atividades musicais dos Pg e dos Pe decorrem em espaço de sala de aula e também de acordo com as atividades dinamizadas pelas escolas, sendo que estas apresentações fazem parte da dinâmica do 1º CEB. No universo do EG, os alunos apresentam-se em festas, desfiles e datas comemorativas; no âmbito do EE, as crianças participam em audições ou concertos, atividades que são parte integrante da sua aprendizagem, e onde desenvolvem a capacidade de interação com o público. O repertório executado, nas atividades observadas, consistiu numa canção infantil de Natal, interpretada pelos alunos do EG Pg, com acompanhamento através de gravação, e em coros de ópera, adaptados para as vozes brancas, no caso dos alunos do EE.

Quadro síntese da quinta categoria <i>Prática vocal</i>	
Objetivos	Tópicos
Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto. Refletir acerca dos programas implementados, designadamente o que é previsto em teoria e o que é efetivamente praticado. Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado. Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal.	As canções infantis, com temáticas a trabalhar, ou de acordo com a época do ano, obtêm a preferência dos Pg no EG; Embora de índole infantil, as canções trabalhadas no EG e no EE apresentam estruturas muito diferentes; Os Pe trabalham conteúdos musicais ao ensinar a canção e ao cuidar o seu modo de interpretação; Os Pe têm em consideração a tonalidade das canções relativamente à tessitura vocal dos alunos; As apresentações públicas das crianças são integradas nas atividades das escolas.
No 1º CEB a prática vocal é efetuada em conjunto: em uníssono no EG e em coro no EE, em sala de aula ou em apresentações públicas promovidas pelas escolas. O repertório é destinado a vozes brancas, mas difere bastante em ambas as vias de ensino.	

Tabela 107 - Quadro síntese da quinta categoria: *Prática vocal*.

1.6. Cuidados com a voz

Esta categoria reúne as unidades de sentido apuradas que detêm informações acerca dos conhecimentos e cuidados a ter com a voz, nomeadamente quais os exercícios realizados para a manutenção de vozes saudáveis. Aqui dividem-se as atitudes: se há professores que manifestam cuidados, pedindo aos alunos para não esforçar a voz, outros há que não o expressam. Na *Tabela 108* apresenta-se uma sinopse dos tópicos principais.

De um modo geral, as crianças manifestam alguns cuidados quando cantam, embora não o façam quando falam, principalmente se estiverem em situação de recreio, ou em atividade exterior em grupo. Apercebem-se rapidamente do que origina os seus problemas vocais, ou os dos colegas, mas mostram-se incapazes de os prevenir ou minimizar, e quando cantam, a sua principal preocupação é a afinação e a dinâmica das vozes (cantar forte ou piano).

Os professores, na sua totalidade, manifestam grande preocupação no que diz respeito aos cuidados a ter com a voz cantada e a voz falada, expressando o seu desencanto relativamente à sua falta de preparação nesta área. Embora a voz seja um instrumento que as crianças devem saber utilizar e controlar, estas não têm noção da sua voz; por outro lado, os

professores, embora sensibilizados, não detêm conhecimentos nem formação que lhes permita ensinar os alunos a utilizar as suas vozes, acautelando problemas futuros. A questão da mudança da voz dos rapazes, que em muitos casos se inicia bastante cedo, causa alguma preocupação, na medida em que, sem formação específica na área da voz, os professores não sabem, exatamente, o que fazer nesses casos. É pelos motivos referidos que os Pg defendem a inclusão desta área ao longo da formação inicial dos Cursos de Educação Básica.

Embora nenhum dos alunos tenha referido fazer exercícios de técnica vocal nas suas aulas, alguns referiram o cuidado manifestado pelos professores quando ocorre alguma desafinação. No caso dos Pe já se encontram iniciativas pontuais de trabalho vocal, mais intuitivas do que baseadas em conhecimentos adquiridos, designadamente com exercícios de respiração, relaxamento, afinação, colocação e mesmo noções de técnica vocal, através do recurso a imagens em sentido figurado e a analogias.

Ao nível do EE, os alunos referiram que quando trabalham em coro de vozes brancas, as professoras de coro fazem alguns exercícios de aquecimento vocal, nomeadamente vocalizos, exercícios de descontração e de articulação.

Quadro síntese da sexta categoria <i>Cuidados com a voz</i>	
Objetivos	Tópicos
Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto. Refletir acerca dos programas implementados, designadamente o que é previsto em teoria e o que é efetivamente praticado. Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado. Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal.	As crianças manifestam alguns cuidados quando cantam, embora não o façam quando falam; As crianças apercebem-se do que origina os problemas vocais, mas mostram-se incapazes de os prevenir ou minimizar; Os professores manifestam grande preocupação relativamente aos cuidados a ter com a voz cantada e a voz falada, contudo não detêm conhecimentos, nem formação, que lhes permita ensinar os alunos a utilizar as suas vozes, Com os Pe começam a surgir iniciativas pontuais de trabalho vocal; As professoras de coro (com formação na área da voz) realizam exercícios de técnica vocal com os alunos de vozes brancas que integram o coro; Os Pg defendem a inclusão desta área ao longo da formação inicial dos cursos de Educação Básica.
Há sensibilização relativamente a esta temática, mas a falta de conhecimentos, por parte do corpo docente, impede a concretização de um trabalho vocal efetivo com as crianças do 1º CEB, independentemente da via de ensino que frequentam ser genérica ou especializada.	

Tabela 108 - Quadro síntese da sexta categoria: *Cuidados com a voz*.

CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

1. Conclusões

Terminada a análise e interpretação dos dados, é tempo de efetuar as respetivas conclusões relativas aos casos estudados. Toda a investigação incidiu sobre a problemática do ensino de canto no 1º CEB, em ambas as vias de ensino: genérico e especializado. Detetada a falta de informação acerca das práticas efetivas de ensino de canto foram estabelecidos os quatro objetivos centrais ao estudo, em torno dos quais se desenvolveu toda a pesquisa. Será em torno destes que, tal como ao longo de todo o processo de seleção, codificação e categorização dos dados, se apresentarão as conclusões de toda a investigação.

→ Averiguar de que modo é realizado o ensino de canto

A partir deste estudo de caso foi possível concluir que é consensual para os sujeitos envolvidos no estudo que Segundo os entrevistados, sem exceção, a canção faz parte do dia-a-dia da sala de aula e das atividades escolares, interpretada coletivamente (seja por uma questão de confiança, seja de modo a desenvolver o prazer de cantar), embora nem sempre por razões idênticas. Subsidiária da aprendizagem de outras áreas não musicais, a canção no ensino genérico é utilizada na grande maioria das vezes enquanto fator motivacional. Atualmente, no ensino genérico, os horários letivos reservam tempos específicos para trabalhar a área de expressões, mas a utilização da canção transpõem frequentemente esses limites, pelos objetivos com que é trabalhada. Para os entrevistados, mesmo ao nível do ensino especializado, a canção constitui um meio de aprendizagem de conteúdos, neste caso musicais, esquecendo o que deveria estar também por detrás da sua interpretação: o trabalho vocal, cuja necessidade se manifesta já em idade infantil.

Neste estudo os entrevistados concordam que embora ainda se levantem muitas vezes que defendem posições contrárias, é benéfico e apropriado realizar um trabalho de educação vocal com crianças e jovens, desde que este seja de acordo com o seu desenvolvimento físico e que evite todo e qualquer exagero na utilização do aparelho vocal (uma vez que, como a

generalidade dos intervenientes no estudo assume, a voz é o primeiro instrumento da criança). Nesta fase de desenvolvimento, as crianças não têm ainda noção da sua voz, de como a utilizar e dos limites do desempenho vocal; embora a voz seja o seu instrumento, ainda não o sabem utilizar e controlar. Na generalidade, as crianças manifestam algum cuidado quando cantam, mais no sentido de não destoar do grupo em que se inserem do que pela consciência da necessidade de contenção da sua produção vocal; contudo, quando falam, dizem falar com moderação, embora não pensem nessa questão e assumam gritar com frequência nas suas brincadeiras e no contacto com os amigos.

É generalizada a preocupação de todos os docentes com os cuidados a ter com a voz cantada e falada, no entanto, a falta de formação específica na área condiciona a atuação dos professores, que optam por ficar isentos de qualquer trabalho com os alunos.

Já reconhecida através de outros estudos, a falta de formação e de motivação dos professores para lecionar as disciplinas relativas à área da música é uma questão que tem sido alvo de muita discussão. Nesta investigação esta realidade foi extrapolada para outra dimensão: a inexistência de qualquer formação acerca da fisiologia e técnica vocal durante a formação inicial dos cursos de Educação Básica e dos cursos de Música, à exceção dos cursos relativos à área de canto. A necessidade de inclusão desta área no 1º ciclo de estudos destes cursos permitiria, de acordo com a opinião dos intervenientes no estudo, prevenir futuros problemas e permitir uma melhor utilização do aparelho vocal, quer dos alunos, quer dos próprios professores.

No Ensino Básico genérico, segundo as conclusões deste estudo, não se pode sequer falar de “ensino de canto”, uma vez que os intervenientes defendem, direta ou indiretamente, que este não existe. Canta-se, sim, e pode afirmar-se que o canto coletivo é prática generalizada no 1º CEB, contudo não se realiza o ensino de canto propriamente dito. O ensino da música está reduzido ao que é lecionado pelos professores generalistas, uma vez que cessou a sua oferta nas AEC, e o ensino de canto circunscreve-se ao ensino de canções, em que a única preocupação manifestada se prende com questões de afinação.

No Ensino Especializado, ao nível da *Iniciação Musical*, o ensino de canto não está generalizado. Verificam-se algumas iniciativas pontuais, geralmente em grupo, em que se propõe aos alunos a realização de exercícios de respiração, relaxamento e afinação, aplicando certas

noções de técnica vocal através do recurso a imagens e analogias; não obstante, não deixam de ser iniciativas que dependem da iniciativa do próprio professor que, não tendo formação na área, procura, de forma mais intuitiva do que assente em conhecimentos académicos, realizar um trabalho de educação vocal com os seus alunos. Um dos entrevistados refere a sua impotência mediante situações específicas, nomeadamente a mudança da voz dos rapazes, que em muitos casos se inicia bastante cedo, assumindo as limitações que sente ao não conseguir ajudar esses alunos a superar dificuldades.

Nos casos estudados, em nenhum dos ramos de ensino existe um coro infantil, embora o canto seja praticado sempre em conjunto. Todavia, no ensino especializado os alunos podem usufruir dessa experiência ao integrarem o coro de vozes brancas, para a apresentação do final do ano. Assume-se relevante referir que os alunos do ensino especializado entrevistados revelaram que ao trabalhar com as professoras de coro, especializadas em canto, realizam alguns exercícios de aquecimento vocal, nomeadamente vocalizos, exercícios de descontração e de articulação.

Ao nível do 1º CEB, no ensino genérico, a música, em geral, é considerada a principal lacuna, havendo quem sugira que o ensino de música deveria ser de oferta obrigatória e incluir o ensino de canto no seu currículo.

→ **Analisar os programas e refletir acerca da sua implementação prática descrevendo as metodologias utilizadas**

Concebidos segundo as novas pedagogias ativas do século XX, os programas de Educação e Expressão Musical (EG), de Ensino de Música (AEC no EG) e de Iniciação Musical (EE) contemplam e destacam a prática vocal e a interpretação de canções como base de todo o trabalho musical. Verificam-se, no entanto, algumas incongruências na formulação dos mesmos programas, os quais apresentam, por vezes, metas demasiado arrojadas e impossíveis de alcançar.

A dicotomia *ouvir-fazer* manifesta-se também ao nível da dicotomia *ensino genérico-ensino especializado*. Enquanto no ensino genérico se privilegia o acompanhamento musical áudio, em que o recurso às tecnologias está sempre presente, no ensino especializado investe-se na prática, no *fazer música*, em que o professor realiza ao vivo os acompanhamentos dos alunos e em que os próprios alunos se acompanham uns aos outros através da utilização do instrumental Orff de que dispõem nas salas de aula. O recurso à metodologia Kodály, à utilização da flauta para leitura das partituras das canções que vão aprender, ler e cantar com o nome das notas são realidades exclusivas do ensino especializado.

Centrando o olhar ao nível da área vocal, os programas contemplam a prática vocal, designadamente a utilização da canção, como área de desenvolvimento privilegiado. Não se fala de metodologia de ensino de canto, uma vez que, conforme foi já referenciado, este não existe enquanto tal. Refere-se a metodologia de ensino de canções, que encontra mais diferenças do que afinidades nas práticas efetuadas em ambas vias de ensino. A canção é ensinada por repetição, frase a frase, tendo a imitação como método de ensino, e a voz do professor como modelo; contrariamente, na grande maioria das vezes, o modelo de ensino da canção no ensino genérico é a voz gravada do áudio e não a voz do professor.

No que se refere à preocupação registada pelos professores do ensino genérico prende-se apenas com a afinação dos alunos, enquanto ao nível do ensino especializado as canções são trabalhadas ao nível de dinâmicas, ritmo, pulsação, melodia e nome das notas. É assumido pelos próprios professores generalistas que, dada amplitude dos programas do 1º CEB e, nalguns casos, a sua dificuldade de adequação ao desenvolvimento cognitivo das crianças, o tempo previsto para o trabalho da área da Expressão e Educação Musical reverte em favor das áreas, ditas, principais.

A prática musical conjunta é uma realidade nos casos estudados, contudo são abissais as diferenças dessa prática entre as duas vias de ensino. Se no ensino genérico se proporciona às crianças a possibilidade de se apresentarem em grupo, interpretando uma canção com acompanhamento áudio gravado, no ensino especializado as crianças têm a oportunidade de integrar um coro infantil (embora como atividade não letiva), acompanhado por uma orquestra formada pelos alunos e professores da escola de ensino especializado, e de realizar atividades

em que enquanto um grupo canta, o outro realiza o seu acompanhamento instrumental, com o recurso ao instrumental Orff e mediante a orientação do professor.

Sendo o ensino genérico e o ensino especializado dois ramos do mesmo sistema de ensino público, seria expectável uma unificação de programas e metodologias nas idades precoces do 1º CEB. Tal não ocorre e as limitações inerentes à formação do professor generalista impedem que assim seja. Como foi defendido pelos entrevistados, a tão referenciada coadjuvação entre professor generalista e professor especializado, prevista na Lei mas sem aplicação prática efetiva, seria um meio mais rápido e eficaz de conseguir a tão almejada uniformização de práticas curriculares. Por outro lado, como também foi sugerido, o desenvolvimento do ensino articulado no 1º Ciclo do Ensino Básico seria um processo de muito maior alcance em termos de número de alunos atingidos, e em termos de rentabilização de recursos humanos e materiais.

→ **Fazer o levantamento das práticas pedagógicas ao nível da educação vocal e do repertório trabalhado**

Este objetivo foi parcialmente alcançado, na medida em que os entrevistados não referiram e não se observou qualquer prática realmente “pedagógica” ao nível da educação vocal. O canto é uma realidade em sala de aula e em atividades escolares, conforme foi já referenciado, contudo não existem ações de carácter pedagógico relativamente à área da voz. A falta de preparação dos docentes nesta área, e o desconhecimento do modo como devem proceder, impede a realização de intervenções a este nível, por mais motivados que se encontrem os professores e por maior que seja a valorização que fazem deste conteúdo.

Relativamente ao repertório trabalhado, a sua seleção não se restringe às canções infantis. Alunos e professores revelam ouvir/trabalhar repertório diversificado, em que tudo pode “servir” para utilizar nas aulas. Manifesta-se, contudo, uma grande diferença na seleção de repertório dos docentes de ambas as vias de ensino. Se no ensino genérico as canções são utilizadas na sua versão original, consoante são disponibilizadas através dos meios audiovisuais,

no ensino especializado os professores revelam cuidado com a tessitura própria das crianças, adaptando e transpondo as melodias de forma a ficarem adaptadas ao estado de desenvolvimento vocal daquela faixa etária infantil. É comum utilizar canções que estão numa tonalidade acessível aos professores, mas que de forma alguma se adaptam à voz da criança. Embora essa dificuldade possa vir a ser descortinada pelos professores não especializados mais sensibilizados para estas questões, estes não detêm os conhecimentos necessários para poder adaptar os materiais pelo que, numa atitude preventiva, apenas lhes resta alterar o repertório escolhido.

É manifesto o cuidado que alguns docentes do ensino especializado manifestam relativamente à utilização de música erudita variada, de compositores distintos. Já ao nível do ensino genérico, e na linha de que a canção é subsidiária de outras aprendizagens não musicais, a preocupação dos professores é encontrar uma “musiquinha” que permita motivar os alunos para determinado conteúdo, ou que contribua para reter informação acerca das mais variadas temáticas. Certo é que, nas apresentações públicas observadas, os alunos do ensino genérico interpretaram uma canção infantil de Natal, com acompanhamento gravado, enquanto os alunos do ensino especializado interpretaram um repertório constituído por coros de ópera adaptados para as vozes brancas, sendo acompanhados pela orquestra da escola, formada pelos seus colegas e professores. Apraz referir que, nas observações realizadas, estes alunos se encontravam a trabalhar canções que pertenciam a uma ópera ligeira infantil, em um ato, de um compositor português.

→ **Enunciar conclusões fundamentadas no processo de investigação quanto a possíveis melhorias a realizar ao nível do ensino de canto e da educação vocal**

Partindo da certeza da existência de um ensino ramificado em duas vias, genérica e especializada, um dos primeiros pontos a sobressair foi o de constatar que uma tal divisão apenas se justifica no *topo da pirâmide* e não na *base*, isto é, não no 1º CEB. Mediante a análise

das opiniões dos entrevistados, ficou patente que tal diferenciação não faz sentido, na medida em que a formação dos alunos deve assentar em princípios de democratização do ensino e não de seleção precoce de talentos, ditos, inatos. Se por um lado ainda se verifica a descrença na possibilidade de um ensino genérico de qualidade, que promova o ensino da música gratuito, entregue a professores especializados, capaz de realizar uma formação musical de base a todas as crianças, por outro lado, muitos acreditam que é possível alimentar e defender essa convicção, promovendo a já prevista deteção de aptidões e capacidades que, aí sim, numa fase posterior, ao longo da progressão em direção ao topo da pirâmide, venham a optar pelo ensino especializado da música, seguindo uma orientação vocacional construída ao longo do Ensino Básico. Os professores entrevistados sentem existir um certo preconceito relativamente ao 1º CEB que, não obstante constituir a base de todos o sistema educativo, é considerado por muitos como *o parente pobre do ensino em Portugal*, e consideram frágil o ensino da música neste ciclo de estudos, embora o considerem essencial à formação da personalidade das crianças, nomeadamente enquanto *seres sensíveis*.

Foram sugeridos ajustes nos programas de *Iniciação Musical* modo a facilitar a transição entre o 1º e o 2º CEB, concebendo uma disciplina específica de prática musical em conjunto e o retorno às aulas de instrumento, duas vezes por semana. A redução das horas letivas constituiu um enorme recuo; as aulas de instrumento são diminutas e os 45 minutos de *Iniciação Musical*, que devem abranger também a prática musical de conjunto (vocal e instrumental), são manifestamente insuficientes, pelo que o aumento da carga letiva semanal contribuiria para a efetivação de uma prática musical sistemática.

Atribuir o ensino da música a docentes especializados foi pensamento comum a todos os professores entrevistados. Proporcionar uma formação gratuita e especializada, na área da música, ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, com um corpo docente habilitado a trabalhar musicalmente com os alunos deveria ser uma prioridade ao nível das políticas educativas. A curto prazo, a cooperação entre professores generalistas e especializados apenas traria benefícios devendo ser proporcionada uma formação para todos os alunos, durante as horas letivas. Os docentes referem a necessidade de evoluir para uma visão integrada da educação, em que o ensino da música esteja inserido nos currículos do ensino dito regular desde a entrada para o 1º ano de escolaridade, chegando a todas as crianças, e não apenas às que têm a oferta

das AEC, ou a possibilidade de frequentar uma escola de ensino especializado; a oferta efetiva de uma Educação Musical apenas a partir do 2º CEB, altura em que a criança, com nove ou dez anos, teria um primeiro contacto com um professor de música especializado, é extremamente tardia.

É sugerida a ideia de implementação do ensino articulado no 1º CEB, à semelhança do que acontece ao nível dos 2º e 3º ciclos. A leção das disciplinas da componente de ensino artístico especializado seria, assim, assegurada por uma escola de ensino especializado, enquanto as restantes componentes seriam ministradas por uma escola de ensino genérico. Começa a ser uma vez que autores como Vieira (2008; 2013; 2014a; 2014b), A. J. Ribeiro (2013), Cabral (2013), Pintão (2013) e Tracana (2013b) já refutaram essa ideia nas investigações realizadas.

Havendo a referida cooperação entre professores, poderia proporcionar-se aos alunos a aprendizagem de um instrumento musical, como acontece em alguns dos países cuja realidade musical foi estudada. É um contrassenso que, quando aumenta o número de professores com habilitação para o ensino de música, bem como a disponibilização de recursos educativos, o ensino de música no 1º CEB seja praticamente inexistente, confinado que está às intervenções dos professores generalistas, assoberbados com programas extensos e burocracias excessivas e num devaneio pseudo-renascentista que só pode estar condenado ao fracasso continuado.

Com o aparecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular, mesmo que sem intenção, contribuiu-se para uma desresponsabilização destes professores que, devido às razões apontadas, legaram a estas atividades a responsabilidade de cumprir o que deveria ser trabalhado curricularmente. No início, aquando da sua implementação, as AEC ofereciam *expressão musical* aos alunos; posteriormente, foram alteradas as habilitações necessárias à leção nestas atividades e a oferta de ensino de música, da responsabilidade de *técnicos/professores especializados*, entrou em vigor. Embora a medida fosse bem acolhida, houve um revés na sua concretização. Apesar de deterem competências científicas na área, nem todos os docentes contratados para as AEC apresentavam a devida formação na área pedagógica, manifestando dificuldades no trabalho com as turmas. Alguns docentes entrevistados chegaram a referir que nem todas as turmas eram contempladas com a possibilidade de realizar a prática instrumental e que, nalguns casos, os professores se

limitavam a *entreter* as crianças durante as atividades, colocando de lado o programa previsto por não conseguirem manter a ordem na sala.

Na atualidade a oferta de ensino de música nas AEC já não acontece, o que revela mais um retrocesso naquilo que havia sido implementado (embora o facto de as AEC terem nascido como “lúdicas e facultativas” pudesse fazer antecipar, sem grande esforço, que estariam condenadas à extinção). Acabou por não se compreender o intuito destas atividades; de momento ainda não se sabe se são para continuar, se foram de cariz experimental, se pretendem complementar o ensino especializado ou se (esperemos que não) vêm substituí-lo.

São ainda sugeridas alterações de carácter mais generalizado e não especificamente relativas à área musical. Descontentes com a sua falta de autoridade, a depreciação da profissão, a crescente, e exagerada, interferência dos pais e encarregados de educação na vida da escola, o elevado número de crianças por turma, a pesada carga burocrática atribuída aos professores, o facilitismo e a desculpabilização, a generalidade dos docentes inquiridos anseia por uma intervenção global em termos educativos. Destaca-se a visão holística de um dos professores que sustenta a necessidade de *repensar a Educação a nível nacional, e por parte das esferas governamentais e parceiros sociais*. Para este professor, a melhoria das práticas de ensino musical, e especificamente vocal, tem solução por decisão política e governamental. As decisões políticas de âmbito educativo são atualmente tomadas mais numa visão economicista do que pedagógica. As sucessivas mudanças de orientações e de programas, que ficam ao sabor das políticas governativas de quem se encontra em funções, contribui para um clima de instabilidade, em que os professores sentem estar sempre a adaptar-se a novas normas e inovações pedagógicas, e conduz a um constante retrocesso na evolução do sistema educativo.

É consensual a importância que todos dão à profissão de professor e a convicção pela necessidade e mérito da mesma, apesar da desvalorização que se faz sentir por parte dos próprios discentes e encarregados de educação, e do enorme desgaste a que os professores estão sujeitos. Os professores são um importante alicerce de toda a sociedade e é através da educação que se contribui para o desenvolvimento da criança e para a formação para a cidadania: “seremos com certeza um país melhor, quanto melhor for o nosso sistema de ensino, quanto melhor forem as nossas escolas e, conseqüentemente, não há escolas boas sem bons professores.” (Diretor Luís)

Sintetizando o mais possível o sentir dos entrevistados, relativamente à fugacidade de medidas e contra-medidas legislativas do sistema de ensino português, relembra-se a afirmação de um dos docentes: “a nível do professor de música, estamos para ver o que vai acontecer” (Professora Anabela).

2. Perpetivas para futuras investigações

O estudo de caso múltiplo realizado incidiu em três realidades, circunscritas a uma determinada zona geográfica (distrito). Seria desejável ampliar este estudo a outras áreas, nomeadamente regiões mais abrangentes como as zonas Norte, Centro, Sul, Algarve ou Regiões Autónomas. Seria interessante compreender o porquê de nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores o ensino de canto e a prática de projetos vocais no 1º CEB ser uma realidade, enquanto ao nível de Portugal Continental se permanece no marasmo, continuando a cantar canções e “musiquinhas” como prática recorrente nas escolas.

Assumidas que são as vantagens da prática vocal de conjunto, com todos os seus benefícios individuais e sociais, seria desejável ponderar acerca da viabilidade de criação de Corais Infantis, de uma forma generalizada, ao nível de todo o 1º CEB.

3. Epílogo

O ensino da música no 1º CEB não deve ser cobaia de experiências pedagógicas ou de adaptação a sucessivos paradigmas. A necessidade de democratizar verdadeiramente o ensino da música, promover a oferta de ensino artístico, especializado, gratuito e acessível a todos, abandonar as conceções, tão enraizadas como obsoletas, de ramificação do ensino da música, (sobretudo ao nível do 1º CEB onde fazem menos sentido), em que cada via se encontra radicalmente apartada da outra, são certezas que se extraem deste estudo e que remetem para

a necessidade de construir uma nova filosofia de ensino. Desta forma, fundados os alicerces do Ensino Básico, do qual a música seria parte integrante independentemente da designação que aproovesse utilizar (*Educação e Expressão Musical, Ensino da Música, Iniciação Musical* ou *Educação Musical*), seria certamente mais viável a concretização efetiva de um trabalho técnico vocal, presenteando a todas as crianças com a possibilidade de conhecer, utilizar e cuidar do seu aparelho vocal (mesmo numa fase muito precoce das suas vidas), e com a possibilidade de fazer música em conjunto e passar a viver, numa escola tão assolada por tecnicismos e burocracias, momentos de comunhão e beleza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Aguiar, M. C. (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aguiar, M. C., & Vieira, M. H. (2011). Ensinar canções ou ensinar a cantar. O papel do coro infantil na educação musical das crianças portuguesas. *International Conference on New Horizons in Education*, (pp. 351-358). Guarda.
- Alonso, L. (2008). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves-Mazzotti, A. J. (setembro/dezembro de 2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36, n.º129, pp. 637-651.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Academy of Teachers of Singing. (november de 2002). *American Academy of Teachers of Singing*. Obtido em maio de 2012, de <http://www.americanacademyofteachersofsinging.org/assets/articles/TeachingChildren.pdf>
- Anguera, M. (junho de 2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología em Revista*, 10, n.º 15, pp. 13-27.
- Associação Portuguesa de Educação Musical. (maio de 2013). Projeto Cantar Mais. *APEM Newsletter*, pp. 1-14.
- Associação Portuguesa de Educação Musical. (janeiro de 2014). Projeto Cantar Mais. *APEM Newsletter*, pp. 1-12.

- Associação Portuguesa de Educação Musical. (maio de 2014). Projeto Cantar Mais: gravações em estúdio. *APEM Newsletter*, pp. 1-16.
- Bago d'Uva, J. C. (abril de 2013). Projeto Crescer a Cantar. *APEM Newsletter*, pp. 12,13.
- Barbosa, J. L. (junho de 1996). Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da ABEM n° 3*, pp. 39-49.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, M. J. (1999). *A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo: contributo para a história do ensino da educação musical em Portugal*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Beineke, V., & Freitas, S. P. (2007). *XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007*. Campo Grande-MS. Obtido em maio de 2012, de ABEM Associação Brasileira de Educação Musical:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_c/Cancao%20infantil%20e%20educacao%20musical_Viviane%20Beineke.pdf
- Bellochio, C. R., & Figueiredo, S. L. (outubro de 2009). Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na educação básica*, pp. 36-45.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2006). *How to research*. Maidenhead: Open University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonnette, P. (março de 2012). L'éducation musicale: quelle place dans l'école? *Notes du CREN*, n° 9, pp. 1-8.
- Branco, J. F. (1995). *História da música portuguesa* (3ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Bresler, L., & Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 75-89). New York: Schirmer Books.
- Brito, M. C., & Cymbrom, L. (1992). *História da música portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cabral, M. H. (2013). *O ensino da flauta de bisel em grupo como inovação pedagógica. Uma investigação-ação no 2º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Cabral, M. H., & Vieira, M. H. (2010). O ensino da flauta doce em grupo na aula de Educação Musical: Projecto de Investigação-Ação. *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e III Encontro Goiano de Educação Musical*, (pp. 1414-1423). Goiânia Goiás.
- Cámara Izagirre, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, n° 017, pp. 75-84.
- Cámara Izagirre, A. (2008). Actividades de canto en la educación primaria: posicionamento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música. *Revista de Psicodidáctica*, 13, n° 2, pp. 113-116.
- Caregnato, R. C., & Mutti, R. (outubro-dezembro de 2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, pp. 679-684.
- Carvalho, M. V. (1993). *Pensar é morrer ou o Teatro de São Carlos na mudança de sistemas sociocomunicativos desde fins do século XVIII aos nossos dias*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castarède, M.-F. (1988). *A voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Castro, M. A. (maio a agosto e setembro a dezembro de 2007). As actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 22-26.

- Cobb, D. (2007). *An exploration of children's attitudes towards singing*. (Master Thesis) Sydney: The University of New South Wales.
- Coelho, L. B. (2012). *Da inserção da disciplina de canto no ensino básico*. (Projeto Educativo). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London. New York: Routledge.
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2014). *Estado da educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Correia, L. G. (outono de 2010). *Centenário da república: o ensino primário na primeira república. O homem vale, sobretudo, pela educação que possui*. Obtido de Revista Seara Nova: <http://www.searanova.publ.pt/pt/1713/dossier/163/Centen%C3%A1rio-da-Rep%C3%BAblica-O-ensino-prim%C3%A1rio-na-primeira-rep%C3%BAblica-O-homem-vale-sobretudo-pela-educa%C3%A7%C3%A3o-que-possui.htm>
- Costa, A., & Liebmann, R. (1997). *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. London: Sage Publications.

- Cruvinel, F. M. (2004). I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. *Anais do I ENECIM Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, (pp. 30-36). Goiânia Goiás.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.
- Cruvinel, F. M. (2006). Ensino coletivo de instrumento musical: uma alternativa para uma educação musical ativa e transformadora por um mundo melhor. *Anais do II ENECIM Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, (pp. 105-113). Goiânia Goiás.
- Cruz, I. (1985). *O que fiz e o que não fiz*. Lisboa: Renascimento Musical.
- Cruz, J. M., Vieira, H., Antunes, C., Carvalho, M. L., Virgílio, M., Melo, M. C., & Gama, M. (2000). O currículo aberto: polifonia das artes no desenvolvimento humano. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & I. C. Viana (Org.), *Políticas curriculares: caminhos de flexibilização e integração. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 267-276). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia-Universidade do Minho.
- Cunha, M. H. (julho de 2002). O ensino secundário liceal na 1ª República. *Millenium*, 26, pp. 226-254.
- Cury, C. R. (maio/junho/julho/agosto de 1996). Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação n° 2*, pp. 4-17.
- Darcos, X. (2008a). *Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Obtido em 2 de setembro de 2014, de http://cache.media.education.gouv.fr/file/09_septembre/89/9/la_musique_a_l_ecole_34899.pdf
- Darcos, X. (2008b). *Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Obtido em 2 de setembro de 2014, de <http://www.education.gouv.fr/cid22425/musique-ecole-signature-conventions.html>
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Transaction Publishers, Rutgers - the state university of New Jersey.

- Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (2007). Introdução. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. Nascimento (Org), *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 7-12). Brasília: Leograf - Gráfica e Editora.
- Department for Education & Department for Culture, Media and Sport. (2011a). *Music education in England. A review by Darren Henley for the Department for Education and the Department for Culture, Media and Sport*. London: Department for Education & Department for Culture, Media and Sport.
- Department for Education & Department for Culture, Media and Sport. (2011b). *The Importance of Music. A National Plan for Music Education*. London: Department for Education and Department for Culture, Media and Sport.
- Department for Education and Employment. (1999). *Music. The National Curriculum for England*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Dias, M. A. (2009). *Para uma genealogia da educação artística. História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*. (Tese de Doutoramento) Braga: Universidade do Minho.
- Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en la Educación Musical*, 1 (2).
- Diniz, A. W. (julho a dezembro de 2008). Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinios especializado e genérico da música. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 17-17.
- Diniz, L. N., & Ben, L. D. (setembro de 2006). Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, nº 15, pp. 27-37.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.

- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Escudero, M. P. (1984). *Metodologia musical II*. Madrid: Ediciones Anaysa S.A.
- Escudero, M. P. (1987). *Educacion de la voz 2º*. Madrid: Real Musical.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Feliciano, P. (julho-dezembro de 2008). Propostas de reforma do ensino artístico especializado da música: algumas reflexões. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 5-11.
- Fernandes, J. N. (março de 2004). Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, 10, pp. 75-87.
- Ferreira, S. R. (2009). *Implicações educativas das práticas informais no contexto das actividades de enriquecimento curricular. O projecto artístico-formativo Grande Bichofonia*. (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Figueiredo, C. A., Lakschevitz, E., Cavalcanti, N. H., & Kerr, S. (2006). *Ensaio. Olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral/Oficina Coral.
- Figueiredo, S. L. (setembro de 2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, 11, pp. 55-61.
- Flash, L. (1998). Music in the classroom at key stage 1. In J. Glover, & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school*, 2nd ed. (pp. 74-104). London: Cassel.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *Ensino especializado da música, reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Formosinho, J., & Machado, J. (julho de 2011). Escola, igualdade e autonomia. *ELO 18*, pp. 15-26.

- Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência-Edições Técnicas e Científicas.
- França, C. C. (outubro de 2009). Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*, pp. 23-35.
- Freire, V., & Jardim, H. (2007). Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino. *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007*. Campo Grande-MS. Obtido em maio de 2012, de ABEM Associação Brasileira de Educação Musical:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/Analisando%20aulas%20de%20m%C3%BAsica%20no%20ensino%20b%C3%A1sico%20Vanda%20Freire%20e%20A6.pdf
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fucci-Amato, R. (junho de 2007). O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus, 13 (1)*, pp. 75-96.
- Fuchs, F. (2009). *CRDP de l'Académie de Strasbourg | Des ressources pour les enseignants et les éducateurs*. Obtido em 20 de novembro de 2013, de http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_sentir/documents/culture_voc.pdf
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Gaspar, T. (2008). Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos em seis países. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 110-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giga, I. G. (2004). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação, n.º 6*, pp. 69-80.

- Giga, I. G. (2005). *Efeitos da pedagogia musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Giga, I. G. (janeiro a junho de 2008). Efeitos da Pegagogia Musical Ward no desenvolvimento musical e desempenho vocal de crianças de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 130, pp. 29-39.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.
- Gois, M. P., & Oliveira, A. P. (2010). Canto coletivo: brincando e cantando - uma proposta de educação musical. *Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IV Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e III Encontro Goiano de Educação Musical*, (pp. 543-550). Goiânia-Goiás.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. (Memória final do CESE). Almada: Instituto Jean Piaget.
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 11, pp. 133-164.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Griilo, E. M. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In B. Campos, *A investigação educacional em Portugal* (pp. 76-81). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Hernández-Vázquez, M. D. (25 de abril de 2010). El canto en las escuelas infantiles de la comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño.

- Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n° 52/4*, pp. 1-12.
- Heywood, A.-L., & Beynon, C. (2007). Finding a voice: why boys (don't) sing. *The Phenomenon of Singing International Symposium VI*, pp. 108-123.
- Hughes, D. (2007). *Teaching singing in Sydney government schools*. (Tese de Doutoramento). Sydney: University of Western Sydney.
- Iria, A. V. (2011). *O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Justino, D. (10 de outubro de 2013). *Blogspot Conselho Nacional de Educação*. Obtido em novembro de 2013, de <http://cne-cdd.blogspot.pt/2013/10/discurso-do-prof-david-justino-na.html>
- Kaelblen, P. (2012). Éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui: pratiques et formation des professeurs des écoles. *Eduquer/Former*, pp. 123-152.
- Kleber, M. (março de 2006). Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM, n° 14*, pp. 91-98.
- Lajes, M. A., & Reis, S. (2006). *Universidade Nova de Lisboa*. Obtido em setembro de 2013, de <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/alajes/coloquio.pdf>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (junho de 2006). Obtido em agosto de 2014, de Le Boterf Conseil: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, C. (Janeiro a Agosto de 2004). Contributos para uma história da música em Portugal. (1972-2002). *Revista de Educação Musical, 118-119*, pp. 14-26.

- Lima, L., & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In J. Á. Lima (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 25-95). Porto: ASA Editores II.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Lips, H. (1996). *Iniciação à técnica vocal - A voz da criança no canto e princípios de um trabalho vocal para os adultos*. Lleida: Orfeo Lleidatà.
- Long, V. (1997). Choral arranging for the adolescent voice: selecting and adapting indigenous music into the curriculum. *The Phenomenon of Singing International Symposium I*, pp. 138-144.
- Lopes, J. O. (2011). *A voz, a fala, o canto; como utilizar melhor a sua voz: cantores, actores, professores...* Brasília: Thesaurus Editora.
- Lopes-Graça, F. (1973). *A música portuguesa e os seus problemas III*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Lorente, R. (1980). *Expresion musical en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire: quels savoirs enseignés? *Eduquer/Former*, pp. 13-34.
- Martin, G. C. (s/d). *The art of training choir boys*. London: Novello, Ewer and CO.
- Martins Filho, A. J., & Barbosa, M. C. (julho/dezembro de 2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Reflexão e Ação*, 18, nº 2, pp. 8-28.
- Mateiro, T., & Egg, M. d. (2013). O canto na sala de aula: reflexões sobre uma prática em uma escola pública. *Anais do IX Fórum de Pesquisa em Arte* (pp. 204-215). Curitiba: ArtEmbap.
- Matias, A. M., & Abeledo, E. J. (2008). *Documentos/Rede de Educação Artística*. Obtido em 2 de outubro de 2009, de http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/gt_docs/Ana%20Maria%20Matias%20e%20Eduardo%20Jose%20Fuentes%20Abeledo.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Mena, O. A., & González, A. M. (1992). *Education musical. Manual para el profesorado*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: a chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores/Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Mota, G. (maio a agosto e setembro a dezembro de 2007). A música no 1º ciclo do Ensino Básico - contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 16-21.
- Nery, R. V., & Castro, P. F. (1991). *História da música*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Nico, J. B. (2007). Entrevista a Maria Teresa Estrela. *Educação Temas e Problemas*, 3, pp. 235-243.
- Nicolás, G. V., & Kirihara, A. (janeiro-abril de 2012). Educación musical en Japón y en España: análisis del curriculum para educación primaria. *Profesorado - Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16, nº 1, pp. 379-390.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.
- Palheiros, G. B., & Encarnação, M. (maio a agosto e setembro a dezembro de 2007). Música como actividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 27-36.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Penna, M. (2001). O (des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*, (pp. 1-6). Uberlândia. Obtido em maio de 2012, de ABEM Associação Brasileira de Educação Musical:
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2001/ABEM_2001.pdf
- Penna, M. (março de 2007). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, 16, pp. 49-56.

- Pereira, A. L. (janeiro a junho de 2009). A voz cantada infantil: pedagogia e didáctica. *Revista de Educação Musical*, 132, pp. 33-45.
- Pereira, É., & Vasconcelos, M. (2007). O processo de socialização no canto coral. Um estudo sobre as dimensões pessoal, ineterpessoal e comunitária. *Música Hodie*, 7 (1), pp. 99-120.
- Pereira, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores. Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, M., & Brazão, P. (2013). Evolução curricular em Portugal: relações e tensões. In A. Mendonça(Org.), *O futuro da escola pública* (pp. 164-276). Funchal: CIE-UMa.
- Phillips, K. H. (1992). Research on the teaching of singing. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning. A project of the music educators national conference* (pp. 568-576). New York: Schirmer.
- Pimenta, P. S. (2006). *A escola portuguesa. Do "Plano dos Centenários" à construção da rede escolar no distrito de Vila Real*. (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Pintão, R. P. (2013). *O ensino de piano em grupo para uma nova literacia musical. Impactos de um projetos de investigação-ação numa escola pública*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Queiroz, L. R., & Marinho, V. M. (outubro de 2009). Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*, pp. 60-75.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of musica education* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Reis, A., Magalhães, A. M., & Alçada, I. (2010). *O 5 de Outubro e a Primeira República*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. J. (2013). *O ensino da música em regime articulado. Projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

- Ries, A. (2005). The child voice as social construct. *The Phenomenon of Singing International Symposium V*, pp. 257-267.
- Roberge, A. (2010). *Les difficultés de l'éducation musicale en France / Thot Cursus*. Obtido em 28 de novembro de 2012, de <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/5561/les-difficultes-education-musicale-france/>
- Rocha, A. (janeiro-dezembro de 2012). Reflexões sobre "os porquês" da educação musical nos currículos escolares: a música aprende-se com música. *Revista de Educação Musical*, nº138, pp. 63-66.
- Rocha, F. (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português. I. Período de 1820 a 1826*. Porto: Paisagem Editora.
- Rocha, I. (julho a dezembro de 2008). A cultura/formação geral nos currículos do ensino especializado da música. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 12-15.
- Rocha, M. C. (2005). *Educação, género e poder. Uma abordagem política, sociológica e organizacional*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, A. D. (março de 2012). Características e objectivos do ponto de vista naturalista do estudo das interacções verbais. *Gaudium Sciendi*, nº 1, pp. 47-60.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Rodrigues-Lopes, A. (2004). *La formation des enseignants. Un problème de notre temps. Une contribution à la clarification des compétences professionnelles des enseignants*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Rosa, M. V., & Arnoldi, M. A. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rugg, D. (2010). *An introduction to triangulation*. Geneva: UNAIDS Monitoring and Evaluation Fundamentals.
- Rutkowski, J. (1997). The nature of children's singing voices: characteristics and assessment. *The Phenomenon of Singing International Symposium I*, pp. 201-209.
- Santos Silva, A. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA.

- Santos, A. (julho a dezembro de 2008). Ensino especializado de música: novos e velhos desafios. *Revista de Educação Musical*, 131, pp. 23-26.
- Santos, A. S. (2008). Das "expressões artísticas" na educação básica. In A. S. Santos, *Mediações Artedacionais* (pp. 330-338). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schostak, J. F. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education. Framing the project*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Seabra, F. B. (2012). O ensino da expressão musical e dramática no 1º CEB – O caso da Região Autónoma da Madeira. Uma visão curricular. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(2), pp. 197-216.
- Silva, L. U., & Ferreira, C. C. (dezembro de 2000). O cidadão geograficamente competente: competências da geografia no ensino básico. *Inforgeo* 15, pp. 91-102.
- Simões, S. B. (2011). *Especificidades do canto no ensino básico*. (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Skerritt, N. (1997). Process as content. In A. Costa, & R. Liebmann (Edits.), *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum* (pp. 63-75). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Smeets, J. (2004). *Europacantat*. Obtido em 2 de outubro de 2009, de http://www.europacantat.org/conpresso/_data/Attakatamoeva.pdf
- Soares, D. M. (2012). *O ensino da música no 1º ciclo do ensino básico: das orientações da tutela à prática lectiva*. (Tese de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Soares, G. D. (2006). *Coro infantil: uma proposta ecológica*. Vitória: BIOS.
- Sobreira, S. G. (2012). *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei nº 11.769/2008*. (Tese de Doutoramento). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação, 1º volume - bases pedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. London: Routledge.
- Tafari, J. (2003). Imitações cantadas por crianças de 2 a 3 anos. *Música, Psicologia e Educação*, 5, pp. 21-33.
- Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tracana, M. G. (2013a). Projeto “musicflat” – a ponte entre o ensino genérico e o ensino especializado da música. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*3, (pp. 1440-1450). Braga: Universidade do Minho.
- Tracana, M. G. (2013b). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1º ciclo do ensino básico. Estudo de caso múltiplo*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Valente, L. (1999). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 75-80). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, A. Â. (Janeiro a Abril de 2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, 115, pp. 14-28.

- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da música. 1º ciclo do ensino básico. Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, A. Â. (maio a agosto e setembro a dezembro de 2007). A música no 1º ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 5-15.
- Vasconcelos, A. Â. (setembro de 2013). Começar de novo: contra a violência dos dias e das políticas, não desistir nunca. *APEM Newsletter*, p. 3.
- Vertamatti, L. R. (2007). *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil. Um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo-SP: Editora UNESP.
- Viana, I. M. (2007). *O projeto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Vicente, P. S. (2009). Coral infanto-juvenil - A música e o canto-orfeônico. *Revista Educação*, 4 (1), pp. 69-75.
- Vieira, M. H. (2008). The portuguese system of music education: teacher training challenges. in: Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education. International Yearbook on Teacher Education. *Proceedings of the 53rd. World Assembly of the International Council on Education for Teaching* (pp. 639-646). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 530-537). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 796-801). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2013). Music literacy for enhanced citizenship. What public schools can do for us. In M. Champion et al., *Changing The World: Social, Cultural And Political Pedagogies In*

- Civic Education* (pp. 85-101). Braga: CIEC-Minho University/Campinas: Campinas University/ Krakow: WAX Reklama Kielce.
- Vieira, M. H. (2014a). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal: e se explicássemos bem o que significa “especializado”? *I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa - Do Passado ao Presente Impressões e Expressões* (pp. 60-74). Lousada: Conservatório do Vale do Sousa.
- Vieira, M. H. (2014b). Políticas educativas e pedagogia musical. Educação musical para todos: por uma política de participação no ensino da música. In M. H. Vieira, A. Cachada, M. H. Vieira, & A. Cachada (Edits.), *Pensar a Música II* (pp. 61-85). Guimarães: CEIM.Sociedade Musical de Guimarães.
- Vieira, M. H., & Aguiar, M. C. (2011). "Orientações programáticas para o ensino da música": utopia ou possibilidade? *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (pp. 467-472). Guarda.
- Vieira, M. M. (1996). *Voz e relação educativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vilarinho, P. (2001). *Study of the role of the specialist music teacher in portuguese 1st cycle schools and its implications for the teaching and practice of music education*. (Tese de Mestrado). London: University of Surrey Roehampton.
- Walker, R. (1980). The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedures. In W. B. Dockrell, & D. F. Hamilton, *Rethinking Educational Research* (pp. 163-178). London: Hodder & Stoughton.
- Welch, G. (2003). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Música, Psicologia e Educação*, 5, pp. 5-20.
- Welch, G. (setembro de 2011). *The Cathedral School Llandaff*. Obtido em outubro de 2013, de <http://www.cathedral-school.co.uk/choirs-and-singing.html>
- Welch, G., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., . . . Hill, J. (março de 2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study. *Music Education Research*, 11, n°1, pp. 1-22.

Welch, G., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., . . . Hill, J. (março de 2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study. *Music Education Research*, 11, n°1, pp. 1-22.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pro-Musica.

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Young, S. (1998). Music in the classroom at key stage 2. In J. Glover, & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school, 2nd ed.* (pp. 104-134). London: Cassell.

LEGISLAÇÃO PORTUGUESA

Decreto de 29 de março de 1911 (Criação do ensino infantil público e oficial e reformulação das bases do ensino primário).

Lei nº 623 do Decreto de 26 de maio de 1911 (Cria e regulamenta a Instrução Militar Preparatória).

Decreto nº 4650, de 14 de julho de 1918 (Reforma dos serviços da Instrução Secundária).

Decreto nº 5546, de 9 de maio de 1919 (Remodela os serviços do Conservatório de Lisboa, que passa a denominar-se Conservatório Nacional de Música).

Decreto nº 18461, de 14 de junho de 1930 (Determina que o Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro passem a constituir uma instituição escolar única denominada Conservatório Nacional).

Decreto nº 18881 25 de setembro 1930 (Aprova a reorganização do Conservatório Nacional)

Decreto nº 23577, de 19 de fevereiro de 1934 (Determina que o ensino de solfejo no Conservatório Nacional passe a ser ministrado em três anos, ensinando-se nos dois primeiros o solfejo entoado e sendo o terceiro ano especialmente consagrado à leitura rítmica e ao ditado musical).

Decreto-Lei nº 47480, de 2 de janeiro de 1967 (Institui o ciclo preparatório do ensino secundário, que substitui tanto o 1.º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico profissional - Cria no Ministério a Direcção de Serviços do Ciclo Preparatório).

Decreto-Lei nº 47587, em 10 de março de 1967 (Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respetivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente).

Decreto nº 48572, de 9 de setembro de 1968 (Aprova o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário).

Portaria nº 23601 de 9 de setembro de 1968 (Aprova os programas do ciclo preparatório do ensino secundário).

Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências).

Lei nº 5/73 de 25 de julho de 1973 (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).

Constituição da República Portuguesa - 2 de abril de 1976 - VII Revisão Constitucional [2005].

Decreto-Lei nº 397/77 de 17 de setembro de 1977 (Regulamenta o ingresso no ensino superior).

Decreto-Lei nº 491/77 de 23 de novembro de 1977 (Institui, a nível nacional, a partir do ano lectivo de 1977/1978 o Ano Propedêutico).

Portaria nº 572/79, de 31 de outubro de 1979 (Aprova os programas do ensino primário).

Portaria nº 573/79, de 31 de outubro de 1979 (Aprova os programas do 1º ano do ensino preparatório).

Decreto-Lei nº 583/79 de 31 de dezembro de 1979 (Assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas).

Decreto-Lei nº 240/80 de 19 de julho de 1980 (Cria o 12º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico do ensino superior).

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho de 1983 (Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema).

Despacho 42/SEAM/84, de 4 de maio de 1984 (Estabelece um regime de transição dos alunos para os novos cursos gerais de música).

Portaria nº 294/84, de 17 de maio de 1984 (Aprova os planos de estudos dos cursos gerais de Música ao nível do ensino preparatório).

Despacho nº 72/SEAM/84, de 26 de novembro de 1984 (Define os níveis provisórios de exigência dos novos cursos complementares de música para funcionarem enquanto não estiverem prontos os novos programas do ensino vocacional da música).

Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro de 1985 (Publica os planos de estudos dos Cursos Básicos de Música lecionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo em regime supletivo).

Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de novembro de 1988 (Cria o *Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional* - GETAP).

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto (Aprova os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário).

Despacho nº 139/ME/90 de 16 de agosto, aprova a organização curricular dos programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e apresenta a Educação Musical inserida na área de Expressão e Educação Artística

Despacho nº 65/SERE/90, de 23 de outubro de 1990 (Publica os planos de estudo dos Cursos Complementares de Instrumento, de Canto e de Formação Musical lecionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo).

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro de 1990 (Regulamenta a educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar).

Despacho nº 124 ME/91, de 17 de agosto (Aprova os Programas das disciplinas que integram os planos curriculares para os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e para o ensino secundário).

Despacho nº 4-B/SESE/1991, Série II, de 28 de novembro (Altera a designação da disciplina de *Coro* do Curso Básico de Música (Despacho nº 76/SEAM/85), para *Classe de Conjunto*).

Despacho nº 4848/97, de 30 de julho, de 1997 (Regulamenta o desenvolvimento de projetos de gestão flexível dos currículos do Ensino Básico).

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos).

Lei nº 23/98, de 26 de maio de 1998 (Estabelece o regime de negociação coletiva e a participação dos trabalhadores da Administração Pública em regime de direito público).

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro de 2001 (Regulamenta a reorganização curricular do Ensino Básico).

Portaria nº 59/2002 de 27 de junho de 2002 (Aprova o regulamento de criação e funcionamento do curso de iniciação musical para alunos do 1º ciclo do Ensino Básico - Açores).

Portaria nº 1550/2002 de 26 de dezembro de 2002 (Procede a alguns ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música).

Portaria nº 27/2004 de 8 de abril de 2004 (Aprova o regulamento de funcionamento dos Cursos Básicos de Educação Artística Vocacional).

Despacho nº 12 591/2006 de 16 de junho de 2006 (Cria e regulamenta as Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico das escolas genéricas).

Despacho nº 14460/2008, de 15 de maio, publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº 100, de 26 de Maio de 2008 (Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular).

Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho de 2008 (Transfere para os municípios as atribuições e competências em matéria de educação).

Portaria nº 691/2009, de 25 de junho de 2009 (Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo).

Declaração de Rectificação nº 59/2009 (1ª série), de 7 de agosto de 2009 (Retifica a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009 (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

Decreto-Lei nº 212/2009, de 3 de setembro de 2009 (Estabelece o regime aplicável à contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico nos agrupamentos de escolas da rede pública).

Portaria nº 264/2010, de 10 de maio de 2010 (Aplica as normas de avaliação definidas pela Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, aos alunos que concluíam os cursos básicos do ensino artístico especializado nas áreas da música e da dança, a partir do ano letivo de 2009/2010).

Portaria nº 36/2011 (1ª série), de 13 de janeiro de 2011 (Clarifica o nível de qualificação dos cursos básicos criados pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho).

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

Portaria nº 267/2011, de 15 de setembro de 2011 (Primeira alteração à Portaria nº 691/2009, de 25 de junho).

Despacho nº 17169/2011, DR. Série - II, de 23 de setembro (Revoga o currículo nacional do Ensino Básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares).

Despacho nº 5306/2012, DR. Série - II, de 18 de abril (Prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos Ensinos Básico e Secundário, criando, para este efeito,

um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho de 2012 (Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário).

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho de 2012 (Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1º Ciclo do Ensino Básico).

Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto de 2012 (Define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo).

Despacho normativo nº 7/2013, de 11 de junho de 2013 (Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo).

Despacho normativo nº 7-A/2013, de 10 de julho de 2013 (Introduz normas relativas à distribuição do serviço aos docentes de quadro para o ano letivo de 2013/2014, de acordo com as regras estabelecidas no Despacho Normativo nº 7/2013, de 11 de junho)

Despacho nº 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013 (Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família da componente de apoio à família e das atividades de enriquecimento curricular).

LEGISLAÇÃO ESPANHOLA

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 (Lei para a Ordenação Geral do Sistema Educativo).

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Define os princípios para melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e de formação).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (Estabelece o currículo da Educação Primária).

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre (Define os aspetos básicos do currículo do ensino profissional de música regulados pela Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

LEGISLAÇÃO FRANCESA

Loi n° 11 696 du 28 Mars 1882 (Torna obrigatório o ensino primário)

Loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 (Torna a educação a primeira prioridade nacional).

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 (Lei de orientação e programa para o futuro da escola)

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 (Núcleo comum de conhecimentos e competências listadas na Lei n° 2005-380, du 23 avril 2005).

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Decreto n° 19.890/1931, de 18 de abril de 1931 (Prevê o *Canto Orfeônico* no ensino secundário).

Decreto nº 24.794/1934, de 14 julho de 1934 (Prevê o *Canto Orfeônico* em todos os níveis de ensino).

Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).

Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica).

Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008 (Razões do veto parcial da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008).

OUTROS DOCUMENTOS

PORTUGAL - Ofício do Conservatório Nacional para o Sr. Presidente do Secretariado da Reforma de Ensino, de 6 de abril de 1971

PORTUGAL - Parecer do Conservatório Nacional ao Projecto de Reforma do Sistema Escolar, de 6 de abril de 1971

PORTUGAL - Ofício do Conservatório Nacional, datado de 4 de outubro de 1973

BRASIL - Ministério da Educação e Cultura (1978). *O canto na escola de 1º grau - Uma nova abordagem com proposição de um modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.

BRASIL - Constituição da República Federativa do Brasil (1988)

PORTUGAL - Programa de Educação Musical. Ensino Básico 2º Ciclo. Volumes I e II. Julho de 1991

BRASIL - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

PORTUGAL - Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

PORTUGAL - Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

FRANÇA - Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2002). *Les arts à l'école primaire*. Paris: Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche - Direction de l'enseignement scolaire.

PORTUGAL - Informe OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Ministério da Educação (2003)

PORTUGAL - Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico-1º Ciclo, 4ª Ed.* Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação Básica.

FRANÇA - Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 (Programas de ensino de educação musical)

PORTUGAL - Bago d'Uva, J. C. (2009). *Modalidade Artística de Canto Coral - Documento Orientador 2009/2010*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura.

FRANÇA - Circulaire n° 2011-155 du 21 septembre 2011 (O canto coral na escola, no *collège* e no *lycée*).