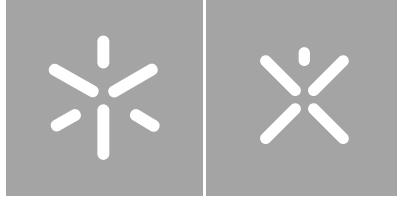




Universidade do Minho
Instituto da Educação

Maria Helena Dias Borges Cabral

**O ensino da flauta de bisel em grupo como
inovação pedagógica: Uma investigação-ação
no 2.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Maria Helena Dias Borges Cabral

**O ensino da flauta de bisel em grupo como
inovação pedagógica: Uma investigação-ação
no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Musical

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

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, aos meus irmãos.
Ao Manuel, meu adorável marido.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos quantos me apoiaram na elaboração desta tese, em especial aos colegas e amigos Luzia Veludo, Torcato David e Marta Garcia Tracana.

Uma referência muito especial à minha querida e prezada amiga Estela Lamas.

Agradeço ainda à Professora Doutora Maria Helena Vieira, toda a dedicação e empenho postos na orientação deste trabalho.

Maria Helena Cabral

O ensino da flauta de bixel em grupo como inovação pedagógica: Uma investigação-ação no 2.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

O Sistema Educativo Português define a escolaridade obrigatória até ao momento da obtenção de um curso conferente de nível secundário ou da conclusão de 18 anos de idade (Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto). Paradoxalmente não proporciona igualdade de oportunidades no que à aprendizagem musical diz respeito. Neste contexto, da preocupação sentida por professores e investigadores, têm surgido tentativas diversificadas para dar resposta à desigualdade. O problema foi identificado a partir da prática profissional e da observação da proliferação de experiências realizadas, sem sustentação científica, muitas das vezes por falta de uma formação de professores adequada à situação. Para além disso, no ensino genérico, verifica-se que as condições de que as escolas públicas dispõem são deficientes, nomeadamente no que respeita a recursos e equipamentos, não permitindo que as experiências resultem.

Foi, pois, neste contexto problemático que se perspetivou a hipótese da pesquisa que constitui esta tese: o ensino instrumental em grupo poderá potenciar a criação de igualdade de oportunidades aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (EB). A operacionalização desta hipótese foi pensada através da prática sistemática da aprendizagem polifónica da flauta.

Em consequência, foram delineados os objetivos a perseguir: (i) promover um ensino estruturado de instrumento em grupo para averiguar o seu potencial pedagógico; (ii) experimentar e avaliar a aplicação de um modelo pedagógico inovador; (iii) propor a experimentação de uma aprendizagem mediada por pares; (iv) contribuir para o desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos dos alunos; (v) descobrir as potencialidades musicais dos alunos; (vi) alterar atitudes e comportamentos no reforço continuado da cidadania, através da (in)formação de públicos.

A metodologia de investigação utilizada foi a investigação-ação. Partiu-se de uma revisão de literatura e de uma análise documental direcionadas para a contextualização da aprendizagem em grupo; para isso, recorreu-se à análise crítica de orientações emanadas do Ministério da Educação, com o foco no ensino da música, preparando o enquadramento legal da componente empírica, não esquecendo a auscultação de pareceres e relatórios internacionais. A investigação foi levada a cabo na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do EB Sophia de Mello Breyner, em Arcozelo, Vila Nova de Gaia, com uma turma de 5.º ano e contou com a colaboração do professor titular da disciplina. Recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados (a documentação estruturante da Escola, o inquérito, a observação, o diário de bordo), constatou-se que a metodologia do ensino instrumental em grupo

cria condições mais favoráveis à aprendizagem da música e, conseqüentemente, à assimilação mais eficaz dos conteúdos programáticos, sendo também uma forma de ajudar os alunos na melhoria da autoestima e no ultrapassar do receio e da timidez. A aprendizagem simultânea das flautas de bisel (soprano e contralto) potenciou a exploração do trabalho polifónico e, através da crítica das *performances*, realizada entre pares, foi atingido o objetivo da interação e da corresponsabilização pelo trabalho comum. Verificou-se que a construção de uma cultura musical pode ser efetuada, para lá da escola, com a colaboração dos alunos, potenciando assim a formação de músicos. Assim se contribuiu para a melhoria da qualidade do sucesso educativo e para que este grupo de alunos acesse, em igualdade de circunstâncias, ao ensino da música, através de um modelo pedagógico inovador que ficou provado resultar e possibilitar a aproximação do ensino genérico e do ensino especializado no que respeita a objetivos, estratégias e práticas pedagógicas. Para além da questão da instabilidade de que padece o sistema de ensino português, verificou-se a ausência de uma cultura musical sólida que possa levar a que à música seja reconhecido o seu valor. A pesquisa sugere que para ultrapassar este constrangimento urge repensar e investir na formação inicial dos professores, nomeadamente no que respeita à disponibilização de recursos humanos habilitados para o ensino de diferentes instrumentos e no seu sistema de colocação nas escolas. Pela constante mutabilidade do conhecimento e pela diversidade do ser humano, a *praxis* educativa deve ser objeto de uma investigação orientada para a procura constante de progresso e qualidade.

Palavras-Chave – Educação Musical; Flauta de bisel; Ensino em grupo; *praxis* educativa; inovação; *saberes*.

Recorder Group teaching as a pedagogical innovation: an action-investigation in elementary school

ABSTRACT

The Portuguese Educational System defines compulsory school up to the moment one obtains a secondary level course or completes 18 years of age (Law-Decree nr.176/2012 of August 2nd). Paradoxically the System does not provide equal opportunities regarding music learning. Teachers have been concerned about this fact and have attempted to change it; however, these attempts have not been based on scientific research. The problem was identified through observation during professional practice. Lack of teacher training appropriate to the situation is another aspect of the problem. Moreover in general teaching the conditions of the public schools are deficient, particularly in what regards school equipment and resources not favourable to the success of the experiments being carried out.

The research hypothesis of this thesis came up in this problematic context and was thus defined: teaching instrumental group may foster the creation of equal opportunities for students of the 2nd Cycle of Basic Education. The operationalization of this hypothesis has been planned and put to practice through a systematic method of polyphonic flute teaching. Consequently, the objectives to pursue were: (i) to promote a structured instrument group teaching so as to ascertain its educational potential; (ii) to experience and to evaluate the implementation of an innovative pedagogical model; (iii) to propose a peer-mediated learning experiment; (iv) to contribute to the development and consolidation of students' knowledge; (v) to discover students' musical potentialities; (vi) to change attitudes and behaviours in the continued strengthening of citizenship, through the training and information of the public; Action research was the chosen research methodology. A literature review and an analysis of documents directed to the context of group learning took place, followed by a critical analysis of guidelines issued by the Ministry of Education. The focus was put on musical education, preparing the legal framework of the empirical component, hearing the opinions of involved actors and following international reports guidelines. The research action took place in the Basic Education School Sophia de Mello Breyner in Arcozelo - Vila Nova de Gaia with 5th school year group having the music teacher as a collaborator. Using different instruments for data collection (School structuring documentation, inquiries, observation, diaries), it was found that the methodology of instrumental group teaching creates more favourable conditions for learning music and hence more effective assimilation of the syllabus, and is also a way to help students improving

their self-esteem and overcome fear and shyness. The act of recorder learning (soprano and contralto) in parallel enhanced the exploitation of the polyphonic work. The *performances* held were criticised between pairs who reached the goal of interaction and co-responsibility desired for the collaborative work. The conclusion has been reached that the construction of a musical culture can be made, outside the school, with the collaboration of students. In that way it is possible to enhance the training of musicians thus contributing to the improvement of the quality and the educational success. This group had access, on similar circumstances, to the learning of music through an innovative teaching model that proved to result and to enable an approach between the general and specialized systems regarding what objectives, strategies and teaching practices are concerned.

The absence of a strong musical culture joins the instability the Portuguese Education System is undergoing. The value of music is not usually recognized. To overcome this constraint the research shows one must rethink and invest in initial teachers' training, in particular with regard to the availability of skilled human resources (for the teaching of different music instruments) and their placement system in schools. By constant mutability of knowledge and diversity of human beings, the educational *praxis* must be the object of a research-oriented strategy in a constant search for progress and quality.

Keywords – Music Education; Recorder; Instrumental Group teaching; educational *praxis*; innovation; *learning*.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XVIII
PRÓLOGO.....	XIX
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1 BREVE ABORDAGEM AO SISTEMA DE ENSINO DA MÚSICA PORTUGUÊS.....	13
1.1 O lugar do ensino da música no Sistema Educativo Português.....	17
1.1.1 Ensino Pré-Escolar do Sistema de Ensino Português	19
1.1.2 Ensino Básico – 1º Ciclo	23
1.1.3 Ensino Básico – 2.º e 3.º Ciclos	27
1.2 As Metas de Aprendizagem para a Educação Musical.....	35
1.2.1 Especificidades e intencionalidades das Metas de Aprendizagem	39
1.2.2 Disparidades e incongruências das Metas de Aprendizagem	40
1.3 A democratização do ensino da música	44
1.3.1 Ensinos genérico e vocacional – diferentes percursos	47
1.3.2 Equidade de oportunidades ao acesso do ensino da música.....	50
1.3.3 Literacia musical	53
2 ABORDAGEM PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA	59

2.1	O valor formativo do ensino da música	60
2.1.1	O ensino da música – a orientação vocacional	62
2.1.2	O ensino da música – a formação de públicos e o reforço da cidadania	66
2.2	Análise do processo educativo: reflexão conducente a uma reformulação permanente	70
2.2.1	A especificidade do ensino da música no processo educativo – o <i>saber</i>	73
2.2.2	A relação professor/alunos no processo educativo – o <i>saber ser</i> e o <i>saber estar</i>	76
2.2.3	A colaboração professor/alunos no processo educativo – o <i>saber fazer</i>	78
2.2.4	A criatividade e a inovação no ato educativo – o contexto didático	79
2.3	Procedimentos didáticos – princípios norteadores	81
2.3.1	Diretrizes curriculares	83
2.3.2	Do currículo à didática – a flexibilização e a adequação	85
2.3.3	Da didática à aprendizagem musical significativa	87
2.4	Funcionalidade dos manuais escolares/métodos	88
2.4.1	Os manuais escolares no ensino vocacional	91
2.4.2	Os manuais escolares no ensino genérico	95
3	A PRÁTICA INSTRUMENTAL ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM	101
3.1	A flauta de bisel no Sistema Educativo Português	101
3.2	Os métodos de ensino instrumental	104
3.2.1	Os métodos de ensino individualizado e coletivo	106
3.2.2	O método de ensino em grupo	110
3.3	O ensino instrumental em grupo em Portugal	133
3.3.1	O papel das bandas no ensino em grupo	134
3.3.2	Ensino em grupo e a redução de custos	136
3.3.3	A opção pela flauta de bisel	140
	SÍNTESE REFLEXIVA	143
	PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	149
4	PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO	153
4.1	Opções metodológicas	156
4.1.1	A investigação-ação	157

4.1.2	A problemática em estudo: Influência do ensino instrumental em grupo na promoção da assimilação dos conteúdos programáticos	163
4.2	As questões de investigação no contexto escolar	164
4.2.1	Contextualização	165
4.2.1.1	<i>Instalações para o ensino da música</i>	168
4.2.1.2	<i>Recursos humanos</i>	169
4.2.1.3	Projeto Educativo do Agrupamento	171
5	UMA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	175
5.1	A planificação da escola	176
5.1.1	Contextualização, dinâmica e propósitos	181
5.2	Planificação do processo: a investigação-ação	183
5.2.1	Primeiro ciclo – iniciação do processo	186
5.2.1.1	O diagnóstico	191
5.2.1.2	Adequação da planificação da escola à turma do 5º E	200
5.2.1.3	Avaliação – balanço do trabalho realizado	201
5.2.2	Segundo ciclo – repensar a ação	213
5.2.2.1	Ajustamentos, reforço e inovação	215
5.2.2.2	Avaliação – escutar, observar, refletir	215
5.2.3	Terceiro ciclo – aprimoramento da ação	219
5.2.3.1	Novos ajustamentos visando o sucesso	221
5.2.3.2	Da dinâmica colaborativa à avaliação	221
6	ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	227
6.1	O método e as técnicas – da estratégia aos recursos eleitos	227
6.1.1	O inquérito aos alunos	228
6.1.2	O inquérito aos encarregados de educação	241
6.1.3	Reflexão sobre as aulas de Educação Musical elaborada no final do 1.º período	255
6.1.4	Recolha de dados sobre a interrupção letiva da Páscoa	257
6.1.5	Os diários de bordo – alunos e investigadora	258
	SÍNTESE REFLEXIVA	261
	CONCLUSÃO	273
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287

LEGISLAÇÃO	309
ANEXOS	311

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Taxa bruta de pré-escolarização (%): relação percentual entre o número total de alunos matriculados (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência do pré-escolar. Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação	19
Tabela 2: Evolução do número de estabelecimentos de educação e ensino, por natureza e tipologia entre os anos letivos de 2005/06 e 2008/09. Fonte: GEPE.....	20
Tabela 3: Oferta artística no 3.º Ciclo do EB (n.º de escolas)	30
Tabela 4: Matriz curricular do 3.º Ciclo do EB	31
Tabela 5: Matriz curricular do 3.º Ciclo do EB	35
Tabela 6: Anexo I do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro	42
Tabela 7: Síntese dos métodos propostos nos programas de flauta de bisel em vigor em Academias e Conservatórios de Música	93
Tabela 8: Tabela síntese da análise dos seis métodos mais utilizados nos conservatórios e escolas de música portuguesas.....	93
Tabela 9: Manuais de Educação Musical em vigor para o 5.º ano, para as escolas de ensino genérico, em 2010/2011	95
Tabela 10: Síntese das vantagens e desvantagens do ensino em grupo (Daniel, 2005, p. 33)	125
Tabela 11: Tabela comparativa entre os sistemas de ensino individualizado e em grupo, a partir dos autores citados neste enquadramento teórico.	132
Tabela 12 Custo médio por aluno e estabelecimento de educação e ensino (extraído do Relatório n.º 31/2012 - Apuramento do custo médio por aluno, do Tribunal de Contas, p. 57).....	138
Tabela 13: Modalidades de Investigação-ação (Coutinho <i>et al</i> , 2009, p.364)	159
Tabela 14: Cronograma da turma 5.º E.....	180
Tabela 15: Registo descritivo dos alunos elaborado no início do ano letivo	190
Tabela 16 Grelha de correção da Ficha de avaliação de diagnóstico	196
Tabela 17 Grelha de avaliação do Grupo III da Ficha de Avaliação Diagnóstica.....	199
Tabela 18 Guião e critérios de correção da Ficha de Avaliação Diagnóstica.....	201
Tabela 19 Planificação para a turma do 5.º E – 1.º período.....	207
Tabela 20: Planificação para a turma do 5.º E –2.º período.....	210
Tabela 21 Planificação para a turma do 5.º E –3.º período.....	212
Tabela 22: Reflexão sobre as aulas de Educação Musical elaborada no final do 2.º período	218
Tabela 23 Recolha de dados sobre o registo descritivo preenchido pelos alunos no início do ano	255

Tabela 24 Recolha de dados sobre as férias da Páscoa.....	257
---	-----

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Espiral de conceitos.....	28
Ilustração 2 : O ensino em grupo da flauta de bisel e a formação do(s) ser(es)	146
Ilustração 3: Mapa do Concelho de Vila Nova de Gaia, dividido por freguesias.	167
Ilustração 4 Ficha de avaliação diagnóstica – 5.º ano.....	193
Ilustração 5 Peças a 2 vozes.....	214
Ilustração 6: Ficha de trabalho.....	219
Ilustração 7: Diploma do Concurso de Flauta de Bisel	220
Ilustração 8 Exemplo de um diário de bordo dos alunos	259

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização dirigido à Diretora do Agrupamento Sophia de Mello Breyner	313
Anexo 2 – Pedido de colaboração efetuado ao professor colaborador	315
Anexo 3 – Declaração de aceitação por parte o professor colaborador	317
Anexo 4 – Pedido de autorização aos encarregados de educação	319
Anexo 5 – Autorização dos encarregados de educação	321
Anexo 6 – Inquérito aos alunos	323
Anexo 7 – Inquérito aos encarregados de educação	327
Anexo 9 – Algum material de apoio às aulas	331

PRÓLOGO

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia. (Paul Valéry, 1931)

A reflexividade crítica para a qual Nóvoa chama a atenção, em 1988, e que, ainda hoje, se mantém como orientadora da formação de professores e por inerência das práticas educativas, fez com que assumisse a história de vida como a via para explicitar as motivações que me induziram à eleição do ensino em grupo da flauta de bisel como temática a explorar nesta investigação. O autor em causa evidencia a ideia de que “(...) a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (p. 116) e daí passa a outra ideia que se impõe convocar neste momento – a impossibilidade de separar o *eu* profissional e investigador do *eu* pessoal. Com efeito, numa investigação centrada em práticas educativas, o *eu* profissional está inevitavelmente presente. Aqui, investigadora e professora são uma e única pessoa que se implica na pesquisa de teorias que concorrem para uma melhor compreensão de algum aspeto da sua *praxis* profissional. Muitas vezes, e aqui é esse o caso, esse aspeto é algo que faz parte da sua vida pessoal – a *performance* musical.

Sem qualquer pretensão inerente à elaboração de um currículo, mas antes com o intuito de fazer uma sumária reflexão sobre determinadas etapas do meu percurso de vida, decidi investigar as razões que definiram a escolha de diferentes trajetos de vida, adotando, por isso, a condição de sujeito, objeto e alvo, numa exigência de rigor e reflexão. Ou seja, a decisão tomada foi ao encontro do que Nóvoa (1988) defende: o processo de formação do docente significa a apropriação crítica das suas vivências. Neste caso, a função docente torna-se indissociável da investigativa.

Para corroborar a posição de Nóvoa (*id.*), invoco Ferry que, em 1990, se referia à formação como o ‘trajeto’ que os professores realizam antes de assumirem a sua profissão e, durante o qual, são sujeitas a experiências diversificadas, a enfoques de núcleos de saberes variados, o convívio com pessoas e ambientes de eleição – a família, os amigos, a comunidade educativa, a comunidade cultural envolvente e toda a sociedade. Há na posição destes dois autores como que um resgate da subjetividade do professor, resgate este que é visto por Duran e Neto (2006) como uma característica da modernidade. Daí que estes autores afirmem:

Lentamente a própria modernidade foi produzindo os caminhos para resgatar a subjetividade entendida não apenas como racionalidade. Assim a psicanálise, a fenomenologia, o existencialismo e a hermenêutica, por exemplo, chamaram a atenção para a necessidade de considerar os aspectos da complexa interioridade humana, não apenas como exigência de rigor e coerência na própria produção do conhecimento, mas também como elemento fundamental para construção de novas práticas que sejam mais significativas e eficazes para este momento histórico. (p. 97)

Neste contexto da metodologia de investigação, tão reivindicado atualmente nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação, na sequência da introdução, emergiu um reforço, que me permitiu servir-me do *eu* pessoal e, assim, resgatar experiências vivenciadas ao longo da sua vida que se tornaram fundamentais para a minha *praxis* letiva.

Passei, então, a recorrer à metodologia das histórias de vida, para me apropriar criticamente das vivências que me proporcionaram, desde a infância, encarar a música como parte integrante da minha vida, do meu ser. Nessa apropriação subjetiva, no mergulhar na interioridade do meu ser, tentei como investigadora discernir os factos e escolher as experiências que pudessem ser de utilidade para a investigação em curso. Assumi, de seguida, uma posição crítica que facilitasse a construção da objetividade, a postura racional que a construção do conhecimento exige. Apresento, então, neste prólogo como que o primeiro ato da investigação projetando, no presente, passagens do passado que sustentaram e justificaram as opções do tempo presente – o ser professora de música e, mais particularmente, o optar pelo ensino em grupo da flauta de bisel.

Fi-lo consciente de que esta recuperação satisfaria com rigor e coerência o trabalho científico em que me envolvi e, assim, organizei a minha história, perspetivando-a a partir do momento que desencadeia o processo de aprendizagem pessoal, tendo em conta o contributo decisivo do ensino em grupo para a minha formação musical e recriando a vivência da música, já no meu estatuto de profissional docente e de profissional da música.

Assim, sustentada por Gordon (2000), por Trehub (2003), por Papousek (1995), entre muitos outros estudiosos que sublinham a importância da estimulação musical nos primeiros anos de vida, recuo no tempo e evoco os momentos marcantes da minha infância, um período significativo do processo de formação de qualquer ser humano. Eles contribuíram decisivamente para a construção da minha identidade, desde o processo de socialização primária, desenvolvido no seio familiar, onde a tradição musical prevalecia há largos anos e onde o gosto pelo canto, pela prática musical e pela audição se faziam sentir a todo o instante, tal como ainda hoje acontece.

Segundo Palheiros (2006), “(...) ouvir música em casa pode ser uma atividade mais significativa, porque possui funções que são mais valorizadas pelas crianças do que as funções de ouvir música na escola” (p. 309), como o estar à vontade com os familiares, o cantar em grupo, os jogos e as brincadeiras. Recordo a frequência com que em minha casa se ouvia música e reconheço que o facto de provir de uma família numerosa facilitou o contacto com a audição de diferentes géneros musicais, não só através dos meios tecnológicos disponíveis na altura, como também pela frequência regular com que ia a concertos, oportunidade de ouvir os mais variados tipos de música, desde o *rock* ao *jazz*, passando pela música erudita.

Este ambiente propício à aprendizagem, pela interação adulto/criança, pela informalidade do contacto com o desconhecido, pelo convívio, pelo lúdico, não só influenciou a minha formação, como disponibilizou possibilidades frequentes de contacto com uma tipologia diversificada de realidades musicais. Foram contributos decisivos para o desenvolvimento das capacidades inatas, numa etapa da vida apropriada pois ““(...) o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais” (Oliveira G. A., 2006, p. 47).

O ambiente familiar foi decisivo para estimular a aprendizagem e o gosto pela música. No presente, com os conhecimentos educacionais construídos académica e profissionalmente, reconheço ter sido fundamental para a forma como nas minhas funções docentes me relaciono com os alunos, imprimindo sempre um grande entusiasmo às tarefas que lhes proponho. Com efeito, ao fazê-lo, contemplo tanto quanto possível as suas vivências, os seus gostos e interesses, envolvendo-os num espaço formal, a sala de aula, contudo, permitindo-lhes que tragam de espaços não formais, seja o familiar, seja o do recreio, contributos pessoais que, tal como a mim acontecia, os levem a sentir-se implicados nas tarefas escolares, isto é, na aprendizagem.

Foi graças a estas vivências que pude tomar contacto com diversas formações e com diferentes instrumentos, iniciando um longo processo de interiorização de diferentes estilos de composição, aprendizagem que nunca terminará. À semelhança do que comigo aconteceu na infância e na adolescência, enquanto professora, estímulo os meus alunos, para que com eles possa acontecer o mesmo – uma educação holística, em que as emoções e os sentimentos são determinantes para o desenvolvimento cognitivo. É através desta reflexão que descobri o quão significativa é a educação integral defendida por Delors (1998), quando enfatiza a importância capital de articular os vários

saberes, isto é, de envolver o ser, o seu relacionamento com os outros, na construção do saber cognitivo e na aplicação deste em situações concretas.

Tendo em mente as palavras de Josso (2008) ““(…) o trabalho biográfico e autobiográfico se encontra no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente previsível ““(…)” (p. 17) e reconhecendo que ““(…) uma memória personalizada desse destino potencial e identidade programada e de um imaginário sensível original [é] capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente” (*id.*, *ibid.*), compreendo que eu própria sou uma consequência direta das interações que fui estabelecendo e do contexto em que cresci.

Enquanto profissional, constato o facto de, pelas razões mais diversas, nem todas as crianças poderem ter acesso a este tipo de vivências no seio familiar, responsabiliza ainda mais a escola, enquanto local de formação de todas as crianças (no âmbito da sua universalidade) sendo esta mais uma razão para que nos preocupemos em torná-la verdadeiramente democrática, proporcionando a todos uma educação integral. É aqui que o ensino instrumental em grupo poderá ter grande relevância. Daí que possa afirmar que:

[o] fundamental é que professores e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (Freire, 2008, p. 86)

Na segunda fase do meu processo de socialização secundária, a aprendizagem musical, iniciada aos sete anos, em paralelo com o ensino regular, ocorreu de uma forma natural, em simultâneo, com a aprendizagem escolar da língua materna. Embora a frequência de duas escolas em simultâneo (a de ensino especializado da música e a de ensino regular), ainda que completamente independentes uma da outra, me possa ter criado alguns constrangimentos a nível da coordenação de horários, pela conseqüente falta de tempo, creio poder afirmar que desta experiência, vivida desde muito cedo, aprendi a ser flexível na gestão do tempo assim como na seleção de tarefas a realizar, de competências a desenvolver. Penso que consegui ultrapassar essa dificuldade e que talvez até tenha sido uma mais-valia para a criação de hábitos de trabalho e de organização.

Assim como, inevitavelmente, verifico que as experiências vividas, mesmo que por vezes com dificuldade, levaram ao meu desenvolvimento enquanto sujeito aprendente, contribuindo para que hoje, como adulta, saiba gerir o meu tempo de uma forma racional, reforçando a minha capacidade

para o trabalho, no desempenho de competências sistémicas, do mesmo modo, sou levada a pensar na minha responsabilidade pela criação de condições para que isso aconteça com os meus alunos. Não posso, pois, deixar de sublinhar quão importante considero que o ensino seja centrado na experiência do aluno e centrado em problemas e que se configure como ponto de partida para as aprendizagens.

O mesmo poderei dizer em relação à aprendizagem da autonomia associada à curiosidade e à importância da descoberta permanente que foi uma realidade no meu percurso infantil e de adolescente. Por isso mesmo, reforço a minha posição com as palavras de Frabboni (2002): “La pedagogía [...] es una de las ciencias de la educación (...) El objeto de análisis de la pedagogía es la educación integral y multidimensional de la persona (...)” (p. 19). Das considerações que este autor faz em seguida sobre a relação pedagógica, saliento também, a partilha como princípio essencial, a resposta às exigências das tarefas, a orientação das aprendizagens para a vivência do quotidiano, a criação de situações de aprendizagem que respondam não apenas a necessidades de longo prazo, mas também de curto e médio prazo, como acontece quando deixamos que a experiência do espaço informal entre na sala de aula, a empatia espontânea, que daí nasce, a abertura de vias para a autonomia na aprendizagem e o gerar de condições para que mais e mais oportunidades de aprendizagem espontânea e em colaboração possam acontecer e levem a consolidar e alargar os conhecimentos.

Destas considerações de Frabboni (2002), ressaltam particularidades que são inerentes ao ensino em grupo e que estarão em foco ao longo da investigação, muito especificamente a partilha de experiências e conhecimentos assim como a colaboração nas tarefas, mas também a autonomia que o espírito de colaboração e a interação das aprendizagens acaba por promover. Inerente a estas reflexões, vem ainda a ideia de que, hoje em dia, ao professor é pedido que desempenhe um novo papel, o qual, em meu entender e, de acordo com a minha experiência, passa por quatro eixos essenciais: a aprendizagem, a reflexão, a colaboração e a interação com a comunidade. A confirmar este facto, vêm as palavras de Formosinho e Machado (2008); estes estudiosos indicam que o trabalho colaborativo surge associado a projetos que partem da iniciativa dos docentes ou que “(...) têm origem externa mas são por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, assim como resultam da percepção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto” (p. 10)

Iniciei os meus estudos no Curso de Música Silva Monteiro, na classe de piano e volvidos dois anos transitei para a classe de flauta transversal, tendo ingressado, mais tarde, no Conservatório de Música do Porto, onde pude vivenciar as mais ricas experiências musicais e pessoais. Se, hoje, relembro este percurso é porque, indubitavelmente, as experiências vividas me marcaram e condicionaram as opções que tenho vindo a fazer ao longo da vida e em muitas das escolhas que ainda hoje faço no desempenho das funções que exerço.

No entrecruzar do meu percurso pessoal com o profissional – a minha história de vida, sou forçada a confrontar-me com as tarefas que sou chamada a desempenhar como docente. A tomada de consciência das minhas aprendizagens, dos sucessos e insucessos que vivi, induz-me a refletir sobre as funções da escola, mas particularmente sobre as funções do professor e concluo que importa encarar cada aluno, na sua dimensão holística, dando atenção aos seus interesses, aos conhecimentos construídos fora da escola, às experiências de vida. Se, para mim, este conjunto de evidências foi importante para a minha formação, não posso deixar de considerar que a subjetividade inerente a cada aluno tem de ser o ponto de partida para as suas novas aprendizagens.

Reitero, então, que as aprendizagens não formais e informais são de importância fundamental para implementar o trabalho a que me proponho – o ensino em grupo da flauta de bisel – uma vez que o que pretendo é desenvolver uma aprendizagem centrada essencialmente no aluno, mas em função das interações que ele possa estabelecer com os seus pares, valorizando as experiências anteriores de todos eles.

O fascínio pela flauta transversal influenciou de forma notória a minha opção. O ambiente que aí se vivia fez com que um grupo de professores trouxesse à realidade um grande entusiasmo, impulsionando vivências musicais extremamente enriquecedoras. Nesta experiência vivida e aqui recordada, sou levada a questionar-me sobre as suas potencialidades e o decisivo contributo para o meu desempenho docente e para o desafio aos meus colegas ao trabalho em equipa.

Nessa época e na área da flauta transversal, assistiu-se a um momento de viragem no panorama das metodologias de ensino até então implementadas. Audições de classe começaram então a ser efetuadas e os alunos passaram a desfrutar da oportunidade de mostrar o seu trabalho aos colegas, participando de momentos de reflexão onde todos partilhavam as opiniões e se sujeitavam à crítica

construtiva quer dos colegas quer do professor. Pese embora o facto de na época não ter tido a perceção da importância do grupo na minha aprendizagem musical, reconheço agora a pertinência de tal metodologia.

Essa pertinência resultante da possibilidade de exprimir a minha opinião e de ouvir a dos outros elementos do grupo, submetendo-me assim à sua crítica, desenvolveu em mim a capacidade de análise, de autocritica e sobretudo o respeito sempre devido pelo trabalho que cada um desenvolve, não só como instrumentista, mas também como crítico. Estes foram momentos fundamentais para que, até hoje, se consiga manter um espírito cooperativo e colaborativo entre todos, fazendo prevalecer uma relação de amizade que está muito para além dos constrangimentos que a natural e inevitável concorrência que existe possa criar. Este tipo de aprendizagem foi muito para além dos conhecimentos musicais, pois englobou também princípios relacionados com o *saber ser* que ainda hoje perduram.

Longworth (2005) recorre a uma metáfora que se reveste, neste contexto, de um sentido profundo e de um valor significativo; refiro-me à metáfora em que o docente se transforma em diretor de uma 'orquestra', que procura a melhoria e alarga os seus conhecimentos, as suas formas de agir e de intervir. Esta metáfora está bastante próxima do trabalho empírico que desenvolvi e que abordarei posteriormente.

Era desta forma que os discentes tinham oportunidade de ouvir colegas com diferentes níveis de desempenho, desenvolvendo assim, através da reflexividade, o sentido da audição e, sobretudo, o sentido analítico e crítico. Ao mesmo tempo que se ia alargando o conhecimento do repertório flautístico, os alunos mais avançados eram naturalmente referenciais, o que é fundamental em qualquer processo evolutivo. Esta é uma opção didática que eu, como docente, posso e sinto que devo transpor para o trabalho com os meus alunos; partindo deste centramento, no caso do ensino em grupo, criando oportunidades para que cada aluno partilhe as suas experiências e escute a apreciação crítica dos outros, para posteriormente, já com uma bagagem cognitiva mais alargada e sustentada, poder avançar e em grupo discutir os problemas com que se vão deparando, encontrando soluções a explorar em grupo ou individualmente.

As audições de classe distinguiam-se das tradicionais audições pelo facto de serem menos formais, por não serem assistidas pelo público em geral, mas apenas pelos colegas de classe,

acompanhadores ou membros dos grupos de música de câmara e por serem sempre encerradas com um momento de análise/discussão/reflexão acerca do trabalho efetuado. A este propósito é de referir que a música de câmara era muito fomentada por alguns dos professores deste conservatório que incentivavam os seus alunos a tocarem em conjunto não só com os da mesma classe como também com os de outras, chegando mesmo eles próprios a fazerem parte de grupos com alunos, experiência esta vivenciada por mim própria, o que elevou o meu interesse pela música de conjunto, bem como o gosto de permanecer nesta escola, para além do horário exigido.

No traçar do meu percurso de vida, recorro, mais um vez, a Delors (1998) que tem sido um mestre para mim, e que alerta no Relatório da UNESCO, que coordenou, para uma atitude de abertura no campo da educação, estando os seus atores sempre disponíveis a repensar a sua atuação, a transformar o seu desempenho de forma a que cada indivíduo, no seu tempo de escola, possa desenvolver o saber, aperfeiçoando os conhecimentos, seja em termos formais, seja em termos informais, como acima refiro. No elencar dos efeitos transformacionais para que aponta Delors, está também a preocupação com o aperfeiçoamento de competências para discernir e agir, assumindo uma atitude crítica, com a promoção do aprimoramento da consciência de si próprio, como o desenvolvimento do pensamento reflexivo, com a tomada de consciência do contexto em que o indivíduo se integra e como o desempenho do papel social, aperfeiçoando-se ao longo do tempo escolar, como cidadão responsável, perante os outros. Estou convicta, pelas experiências que tenho vivido, que a cidadania se constrói no dia-a-dia, nos mais diversos e insignificantes atos. Convoco as próprias palavras de Delors (1998) pois condensam de forma incisiva as ideias que tenho vindo a problematizar:

Este desenvolvimento do ser humano (...) é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. (...) é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interactiva. (p. 101)

Talvez tenha sido esta partilha de experiências e as reflexões a que me têm induzido que contribuíram para que, há já sete anos, eu tenha proposto à direção da minha escola a criação de uma “orquestra” que hoje envolve cerca de 70 elementos e onde participam alunos, ex-alunos (alguns dos quais já a frequentar o ensino superior) e os professores de Educação Musical, enquanto instrumentistas. A frequência de cursos de música de câmara de verão proporcionaram também vivências únicas e muito enriquecedoras que contribuíram de uma forma fundamental para elevar o nível de aprendizagem e de execução musical. E direi, nas palavras de Nóvoa (2007), que

encontro fundamento para o empreendimento realizado:

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres [...] A idéia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso. (pp. 7,8)

Será pertinente também aqui referir que, nas aulas de instrumento, a interpretação de duos, trios e quartetos de flautas era uma prática habitual, o que implicava a realização de um trabalho prévio de afinação, com a execução de escalas e acordes. Surgia então uma forma de aprendizagem em grupo muito enriquecedora, pela possibilidade que proporcionava, em termos de trabalho de afinação e equilíbrio sonoro, que se traduzia numa grande eficácia. Estávamos nos primórdios do “ensino em grupo”, que só há muito pouco tempo tem vindo a ser estudado, nas suas diversas tipologias, em algumas universidades de diferentes países.

Mais tarde, e ainda antes de ter concluído a minha formação musical, começaram a ser frequentes as solicitações para integrar orquestras e grupos de música de câmara, o que contribuiu para a perceção da importância do trabalho colaborativo, enquanto membro de pequenos grupos (duos, trios e quartetos) até orquestras sinfónicas. Este mesmo sentimento foi expresso por Cruvinel (2013) quando se referia aos seus tempos de estudante: “(...) me encantava o trabalho coletivo quando eu tocava em quarteto, quando tocava em duo e mesmo no canto coral”.

Também o trabalho enquanto solista, apesar de, naturalmente, se revestir de um carácter diferente, me ensinou a trabalhar em conjunto, reconhecendo hierarquias, o respeito pelo trabalho dos outros e, sobretudo, que o trabalho colaborativo é muito enriquecedor, não negando, como é óbvio, a constatar a importância do trabalho individual para o sucesso do trabalho de conjunto. Cruvinel (2004), com a sua experiência neste campo, defende:

(...) o educador musical (...) deve ter consciência de qual papel desempenha na sociedade e que tipo de ser humano/cidadão pretende formar. Por outro lado, por meio da prática pedagógica aliada a estudos e pesquisas, poderá sistematizar metodologias eficientes para o ensino instrumental coletivo. (p. 35)

No meu caso, foi o facto de ter participado e vencido os concursos mais importantes e representativos do panorama musical da época que para isso contribuiu. Saliento o caso do Concurso da Juventude Musical Portuguesa e do Prémio Jovens Músicos que ainda hoje se realiza e é uma referência nacional. Toda a motivação que daqui adveio contribuiu para o interesse em ir

mais além na procura de um maior nível de desenvolvimento enquanto flautista. Assim, beneficieei de bolsas de estudo para trabalhar com professores de renome, como Pierre-Yves Artaud, Philippe Malfait e David Reichenberg, continuando até hoje a desenvolver uma atividade flautística regular em diferentes contextos. É evidente que a responsabilidade por este tipo de trabalho será tanto maior quanto melhor for a capacidade de apreciação por parte do público.

A formação de públicos é, por isso, essencial para a análise do trabalho que lhes é apresentado pelos artistas, cabendo às escolas, enquanto instituições de formação, um papel fundamental. Assim, entendo necessário sobre este assunto refletir na investigação em que me comprometi. Recorro a Gomes e Lourenço (2009), e ao trabalho sério que coordenaram e divulgaram transcrevo passagens que, no primeiro momento, enfatizam a necessidade de um comprometimento com esta tarefa, seguindo três vias, das quais, saliento a terceira por estar ligada ao meu percurso profissional; no segundo, apresentam reflexões que considero estimulantes para o meu desempenho quer como docente quer como músico:

As políticas nacionais para a democratização cultural e, particularmente, as que visam a formação de públicos [...] as tentativas de reequacionamento da aprendizagem e do contacto com as artes nas escolas do ensino regular. [...] As transformações ocorridas no sector museológico – nomeadamente a sua crescente notoriedade como importante recurso educativo ao longo de todo o século do XX – são paradigmáticas do relevo que a políticas focalizadas nos públicos alcançaram ao longo das últimas década no sector cultural. [...] o trabalho para (e com) os públicos terá sido um dos principais “motores” para a grande mudança de paradigma operada no sector no início daquela década. (p. 15)

Simultaneamente, e já com a minha formação concluída, enveredei pelo ensino. A lecionar no 2.º Ciclo do EB há 29 anos e, paralelamente em Academias e Conservatórios de Música, Escola Superior de Educação e Universidade, exerço também o cargo de subdiretora na escola onde me encontro colocada, o que me tem proporcionado uma visão ainda mais abrangente do que tem vindo a ocorrer no Sistema Educativo Português, designadamente a nível dos constrangimentos, o que me leva a uma reflexão constante sobre questões que me passariam despercebidas caso não desempenhasse esta função. Esta reflexão tem contribuído para que veja o Sistema Educativo Português com maior objetividade, pois assim passei a conhecer mais uma visão, a da direção e, conseqüentemente, a da Tutela, o que ajuda a perceber alguns constrangimentos que, enquanto professora não teria a oportunidade de entender.

Tudo quanto aprendi, ao longo do meu percurso de vida, fez com que eu decidisse ir um pouco mais além, numa Escola Superior de Educação, enveredando pela formação inicial de futuros

professores, com quem partilhei o meu conhecimento e entusiasmo, assente na minha experiência profissional, nunca deixando de os incentivar para o desenvolvimento da sua criatividade. Orientei também professores estagiários a quem me propus inculcar um espírito inovador, com base no desenvolvimento de uma *praxis* sustentada nos conhecimentos teóricos construídos até então.

Esta vertente da formação de professores foi extremamente enriquecedora, ajudando-me a evoluir, consequência de constantes reflexões sobre a minha própria prática, avaliando-me sistematicamente, como se de um processo de investigação-ação se tratasse, ainda que de uma forma informal, porém consciente e consistente. Tudo isto tem contribuído para que proceda com frequência a ajustamentos na minha *praxis* diária, sempre com o intuito de tentar melhorar o processo ensino/aprendizagem, não só no que concerne a questões científicas e pedagógicas, como também no que se refere ao desenvolvimento das relações humanas, já que se trata de uma profissão em que todos os atores envolvidos, direta ou indiretamente na comunidade escolar, merecem o maior respeito e atenção. Esta prática reflexiva levou-me até esta investigação, assim como a tentar inculcar nos outros, sobretudo nos meus alunos, este hábito de pensar sobre as nossas próprias ações, avaliando-as constantemente, numa procura da melhoria das mesmas.

Uma outra vertente do meu percurso profissional tem sido, há já quase 20 anos, o de autora de manuais escolares, tanto para Portugal como para Moçambique e o de revisora científica dos livros de Educação Musical adotados em Timor Leste. O manual surge como uma oportunidade de questionar não só a minha própria *praxis* docente como a dos outros e é o reflexo disso mesmo. É a minha forma de tornar mais vasta a capacidade de intervenção no meio educativo, com propostas de trabalho a realizar nas aulas de Educação Musical, de partilha de audições selecionadas e de composições originais que têm por objetivo contribuir para que a aprendizagem dos conteúdos seja o mais enriquecedora possível. Os manuais são uma consequência da experiência vivida e resultam do conhecimento criado enquanto professora, formadora e instrumentista.

Através da criação de diversas atividades, para serem desenvolvidas em contexto de sala de aula pelos professores adotantes, muitas questões se foram levantando ao longo de todos estes anos que foram sendo resolvidas com a publicação dos manuais seguintes, até que surgiu esta questão da implementação de uma metodologia de ensino instrumental em grupo. Esta problemática levou-me a uma investigação mais aprofundada que, poderá, eventualmente, dependendo dos resultados obtidos, vir a dar origem à publicação de um novo manual. Ao longo do meu percurso tudo quanto

ocorreu fez com que eu fosse desenvolvendo uma reflexão crítica cada vez maior sobre o que estudei com um pendor pessoal e subjetivo e, por isso mesmo, posso dizer com Fernandes (2011): “(...) a narrativa das pessoas é, em última análise, a expressão da sua cultura” (p. 13). E, de facto, assim é. Pois, na preparação dos manuais, a cultura foi norteadora das escolhas feitas, quer em termos de materiais pedagógico-didáticos, quer em termos de atividades e estratégias.

A minha experiência de vida permite-me também a perceção, a autocrítica e ajuda-me a definir critérios e a traçar trajetórias mais adequadas às funções académicas e profissionais com os quais, a cada momento, me confronto. O desempenho profissional docente exige cada vez mais a dimensão reflexiva, levando a uma reformulação contínua e continuada do aprimoramento do processo ensino/aprendizagem, estimulando os próprios alunos à reflexão e conseqüentemente à metacognição. Daí que, retome Fernandes (2011), com o qual concordo, quando afirma que:

(...) as narrativas são formas mais ou menos organizadas, escritas ou orais, de expressão do pensamento humano; de algum modo, elas dão sentido e significado a acontecimentos (experiências) que se viveram, que se vivem ou que se esperam vir a viver. Neste sentido, pode dizer-se que as narrativas são de natureza eminentemente pessoal e subjectiva. (p. 23)

Forçosamente, tenho de dar destaque à componente reflexiva da profissão docente, aqui plasmada na atitude de (re)construção de percursos de vida, vividos intensamente enquanto pessoa e enquanto profissional. Por ter noção da importância que estes percursos assumem na minha profissão, entendi que eles teriam de constituir o prólogo ao trabalho que resultou da investigação em que me empenhei nestes últimos três anos. Constantemente, a propósito de pesquisas, de leituras, de atividades desenvolvidas, estes percursos emergiam na minha mente e me obrigavam a parar, a recuperar aspetos em evidência no trabalho em que me empenhava (a pesquisa, a leitura, a planificação de aulas).

O que está aqui em causa é, pois, a procura contínua e continuada de me compreender a mim própria, de compreender as influências a que estive e a que estou exposta, os contextos em que me integrei ao longo dos anos, as influências diversas que sobre a minha pessoa eles exerceram, tendo sempre por meta encontrar, enquanto pessoa e enquanto profissional, as duas faces de uma mesma realidade: o ser humano que se assume como o *eu* e que interage com o *outro* e com o *mundo*. Delors (1998), a isso me incitou e me incita:

Todos podem experimentar diversas situações educativas e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa. Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que

passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma nessa mesma educação. (p. 117)

Não tenho dúvidas que o conhecimento, que no percurso de docência tenho construído e espero continuar a construir, assenta nas minhas próprias vivências, realidade do meu percurso de vida que me ajuda a definir o conceito que eu própria faço da minha identidade. Esta é pois uma parte do meu passado e do meu presente sobre a qual continuarei em frente, rumo ao futuro. Consciente da validade do meu percurso e da necessidade de acompanhar a evolução dos tempos, irei continuar a procurar progredir e aprender sempre mais, tentando responder aos desafios que, certamente, surgirão.

Termino esta breve narrativa de vida intensamente sentida, com as palavras de Nóvoa (1992), pois, de facto, sinto que “(...) a maneira como cada um de nós ensina depende daquilo que somos como pessoa. É no ser que definimos o nosso fazer” (p. 78). Sinto, agora mais do que nunca, auxiliada pelos estudiosos que convoquei e sobre cujos trabalhos, ideias e palavras refleti intensamente, que é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

INTRODUÇÃO

A problemática do ensino em grupo, na área científica da música, nas últimas décadas, tem sido alvo da atenção de pedagogos e investigadores e, nas escolas, como eco das propostas que foram sendo divulgadas, por parte dos professores mais atentos e implicados no processo ensino/aprendizagem surgiram iniciativas que se tornaram alvo de reflexão e estudo. O problema reside na implementação das metodologias que vão sendo desenvolvidas.

A prática instrumental no ensino da música em escolas do Ensino B, se bem que recorra à flauta de bisel, pelo execução em conjunto, não tem apostado na metodologia do ensino em grupo, em nenhum dos seus possíveis modelos. Pretende-se, assim, a partir de uma reflexão sobre práticas educativas implementadas em Portugal, focar as potencialidades do ensino em grupo da flauta de bisel, questionando a prática educativa em situação concreta, ouvindo os alunos envolvidos e rentabilizando as suas iniciativas.

Nos ramos vocacional e profissional, contemplados no sistema de ensino especializado da música, a metodologia do ensino instrumental responde à especificidade de cada um deles, aos objetivos que perseguem, atende às limitações impostas pelo tempo que é atribuído, em cada caso concreto, bem como aos recursos pedagógico-didáticos de que dispõe. Todavia, no que ao ensino genérico concerne, esta metodologia não tem sido potenciada. A ação docente é condicionada por *curricula* concebidos em função da natureza até hoje assumida pelo ramo em causa. A diversidade dos ramos do ensino da música leva os professores a recorrer a formas diferentes de planear e executar as aulas, isto é, à opção por procedimentos didáticos que se pretende sejam adequados aos princípios norteadores de cada um dos ramos do ensino da música e aos objetivos que os regem. Contudo, nem sempre a formação que receberam lhes possibilita um trabalho de qualidade e, por outro lado, não é levado em conta o facto de no EB, sobretudo no 1º e 2º Ciclos, as crianças não estarem em ramos diferentes por motivos de maior ou menor talento ou vocação. Assim, assumem-se práticas pedagógicas por razões de tradição, não se considerando que os programas vigentes são suficientemente flexíveis par introduzir inovações curriculares ao nível dos modelos pedagógicos. A investigação incide, portanto, por um lado, sobre as dificuldades encontradas na prática docente e, por outro, procura encontrar vias para uma inovação sustentada em teorias de reconhecido mérito.

Daí que a intenção desta investigação seja, pois, questionar as particularidades e potencialidades do

ensino instrumental em grupo para a aprendizagem da música, para o cumprimento dos programas disponibilizados pelo Ministério da Educação, para o ensino da flauta de bisel e para o desenvolvimento holístico do ser. Coloca-se, portanto, à partida, uma questão norteadora do trabalho a desenvolver: Será que a metodologia do ensino instrumental em grupo, a nível do 2.º Ciclo do EB, propicia, no caso da flauta de bisel, condições mais favoráveis à aprendizagem da música e, conseqüentemente, a uma assimilação mais eficaz dos conteúdos programáticos?

Com o intuito de encontrar respostas para a questão colocada, esta pesquisa é orientada no sentido de procurar indagar se as metodologias utilizadas nas aulas conduzem a um ensino eficaz que permita, efetivamente, o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos. Paralelamente, em função de registos efetuados, em termos dessa indagação, vai-se reformulando o que previamente é planificado, isto é, a investigação assume o carácter cíclico da metodologia da investigação-ação.

A investigação é então direcionada no sentido de promover um ensino estruturado, garantir o desenvolvimento de competências que levem à orientação dos alunos, com maior aptidão, para o ensino especializado da música, tão cedo quanto possível e em qualquer fase do seu percurso escolar, experimentar a aplicação, nas aulas de Educação Musical, de um sistema inovador, contemplando o trabalho polifónico e, como antes foi referido, envolver a sistematização da prática instrumental em grupo como forma de aprendizagem. A estes objetivos, juntam-se ainda outros: questionar a pertinência de que se reveste a investigação, que o sustenta, quanto à acuidade da implementação do ensino em grupo, propor a experimentação de uma aprendizagem mediada por pares, contribuir para o desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos dos alunos, para criar condições em que as crianças possam descobrir as suas potencialidades musicais e, paralelamente, consolidar a (in)formação de públicos com vista ao reforço da cidadania.

Complementarmente, em termos da componente empírica, o objetivo será verificar se a metodologia escolhida proporciona, ou não, a todos, um acesso verdadeiramente democrático à aprendizagem da música já que, em grupo, se evidencia a preocupação de todos terem a possibilidade de, em conjunto, aprenderem a tocar um instrumento, o que, de acordo com Cruvinel (2004) “[...] é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical” (§24).

Ao delimitar-se o ponto de partida, com o erguer de uma questão norteadora, bem como ao definir

os objetivos a que anteriormente se fez referência e no âmbito da persecução das metas, perspetiva-se averiguar se o ensino da flauta de bisel em grupo permite ou não facilitar as aprendizagens dos alunos, num contexto em que todos aprendem com todos e pelo qual se espera se torne mais fácil ir ao encontro das especificidades de cada aluno, dos seus diferentes perfis de aprendizagem, seja no âmbito da cognição, das emoções e/ou das habilidades motoras, através de estratégias que permitam que em grupo não se perca a noção da individualidade de cada um. Ao procurar respostas para a questão de partida e ao viabilizar a concretização dos objetivos delineados, a investigação vai ganhando consistência.

Na procura de soluções para este problema, a história de vida da investigadora pode ser considerada como impulsionadora das pesquisas que se vão sucedendo. Josso (2004) alerta para a importância, em educação, das reflexões que surgem como consequência da recordação de momentos vividos e que evidenciam o potencial de ocorrências no passado as quais, revistas no presente, em função de questionamentos pedagógicos, abrem perspetivas de melhoria das práticas educativas. São como que “charneiras”, no dizer de Elbaz (1983) que potencializam no indivíduo as experiências recuperadas. A perspetiva cíclica da investigação-ação evidencia-se também aqui, já que na recuperação das experiências, a reflexão surge e potencia reconversões do já vivido em perspetivas futuras. Tal como referiu Cruvinel (2013), na sua Conferência Doutoral intitulada “Educação Musical e Transformação Social: democratização do acesso à formação musical numa perspetiva criativa”, proferida em 12 de março de 2013, na Universidade do Minho “[a] nossa história como educadores (...) não está desvinculada da nossa história de vida, ou pelo menos não deveria estar”. É, pois, impossível dissociar esta investigação do percurso de vida daquele que se empenha no estudo. As motivações, que levam um indivíduo a eleger uma determinada problemática como objeto de uma investigação concreta, estão forçosamente ligadas a experiências vivenciadas. Com efeito, para este trabalho, muito contribui a história de vida da investigadora pois a recuperação das suas experiências relacionadas com a aprendizagem da música e com o ensino em grupo deram origem a um processo reflexivo de partilha do saber feito de experiências, desenvolvido ao longo de um determinado tempo. Simultaneamente, as experiências evocadas constituíram-se como a razão principal da escolha da temática em que a presente investigação se centra, gerando-se uma dialética entre as pesquisas feitas e as experiências vividas, que tão determinantes têm sido para o desempenho profissional analisado ao longo do trabalho científico apresentado. Este contributo prende-se ao facto de que a reflexão ajudou a fazer luz, isto é a compreender, como as opções feitas, relativas a uma atividade, a uma estratégia ou mesmo a um

recurso didático são determinantes para o envolvimento ou não do aluno na sua aprendizagem. A motivação e a aplicação ao estudo depende muito da forma como é conduzido em sala de aula, do entusiasmo que o professor ou os colegas lhe passam.

A experiência vivida na primeira pessoa é, com efeito, uma forte sustentação para as opções que são feitas neste trabalho de investigação. Efetivamente, as fortes motivações desencadeadas pela história de vida da investigadora levam a pesquisas direcionadas para as questões evidenciadas a partir da recuperação do passado, em termos das aprendizagens, e, na sequência das reflexões, pelo relacionamento com o tempo presente e futuro, já em termos profissionais docente, isto é, em termos do ensino. Assim, na sequência das pesquisas realizadas, abordam-se os seguintes aspetos:

No capítulo 1, *Breve abordagem ao sistema de ensino da música português*, faz-se a contextualização prática e analítica da disciplina de Educação Musical, sobretudo no que concerne ao ensino genérico, já que é neste contexto que a investigação se desenrola. Assim, tendo em conta os normativos legais e outros documentos emanados do Ministério da Educação e ainda diferentes pareceres de entidades como o Conselho Nacional da Educação e a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), perspetiva-se *O lugar do ensino da música no Sistema Educativo Português*, com especial enfoque para a forma como é levada a cabo a prática instrumental, desde o Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do EB. Procura-se ainda verificar se o ensino da música é verdadeiramente democrático ou se, apesar da filosofia de base patente em toda a legislação e documentos oficiais do Ministério da Educação (agora Ministério da Educação e Ciência), a prática instrumental em grupo, utilizando a flauta de bisel, poderá contribuir para a melhoria dessa democratização.

Para suportar o estudo da temática em causa, procede-se a uma investigação documental, tendo em vista a contextualização e problematização do ensino instrumental e a forma como tem vindo a desenvolver-se em Portugal, incidindo o enfoque no ensino da flauta de bisel, quer individual quer em grupo, tanto no ensino genérico como no vocacional. Simultaneamente é efetuado o levantamento de orientações emanadas do Ministério da Educação visando evidenciar as diretrizes que sustentam o ensino da música, sobretudo aquelas que incidem no 2.º Ciclo de Estudos do EB, já que a intervenção é levada a cabo com uma turma de 5.º ano. Pretende-se construir uma sustentação normativa do trabalho, para um enquadramento legal da componente empírica. Recorre-se a documentos, como pareceres e relatórios internacionais, com o intuito de que a

investigação levada a cabo se enquadra com clareza no contexto internacional e, sobretudo, no que concerne às tendências do panorama educacional europeu.

Já no capítulo 2, *Abordagem pedagógico-didática do ensino da música*, orienta-se a pesquisa para o contributo do ensino da música, não só no que à orientação vocacional do indivíduo concerne, mas também relativamente à sua formação integral, enquanto membro da sociedade que se pretende sempre mais conhecedora e esclarecida. Pelo recurso a autores basilares, muito especificamente a Suzuki e Orff, que sustentam os trabalhos posteriormente divulgados é feita uma análise dos procedimentos didáticos e princípios norteadores da prática docente, com vista à implementação, com eficácia, do currículo da disciplina de Educação Musical. A importância da didática é, também, aqui tida em conta, assim como a da flexibilização curricular, perspetivando uma aprendizagem musical significativa, para a qual concorre a análise e reflexão sobre o processo educativo assente nos eixos que sustentam a educação (UNESCO, 2005). Neste contexto, a abordagem das pedagogias mais implementadas no ocidente, desde 1970, por pedagogos de renome como Orff, e Wuytack é considerada fundamental, para o conhecimento das suas especificidades bem como das suas potencialidades. Entende-se, no contexto em que se integra a temática, que a análise dos manuais escolares publicados para as disciplinas de Educação Musical (ensino genérico) e de flauta de bisel (ensino vocacional) seria uma tarefa não só complementar da anterior como basilar para a problematização do ensino/aprendizagem, uma vez que se constituem no recurso eleito de apoio ao trabalho quer do aluno quer do professor.

O capítulo 3, *A prática instrumental enquanto experiência de aprendizagem*, permite fazer uma reflexão sobre as qualidades deste instrumento e sobre o seu papel enquanto meio de promoção de experiências de aprendizagem. Neste sentido, é feita uma síntese das informações recolhidas sobre a flauta de bisel, uma sistematização das normativas que remetem para o uso que dela se faz no Sistema Educativo Português, tanto no ensino genérico quanto no vocacional, tendo em conta os métodos de ensino – individualizado e em grupo. A este último é dada uma particular atenção, na medida em que se trata do método investigado neste estudo, focando-se, por isso, aspetos como princípios e vantagens para o ensino da música e a sua implementação nos contextos internacional e nacional. Também o papel das Bandas que utilizam o ensino em grupo como opção para a formação dos seus elementos, assim como a associação à questão económica são aqui explorados.

Termina-se então a componente teórica desta investigação, com uma síntese reflexiva das ideias

apresentadas, através de considerações sobre o estado da arte, de modo a avançar para a parte empírica com uma base de sustentação devidamente consolidada e que possa justificar as opções metodológicas tomadas.

No capítulo 4, *Paradigmas da investigação*, já na componente empírica, começa-se por apresentar e justificar as opções metodológicas que passam pela investigação-ação participativa, por se tratar de um processo de observação de práticas educativas, com vista quer a uma maior identificação presencial das realidades e dos fenómenos e também como vista a procurar, contribuir para um maior sucesso educativo dos alunos envolvidos, quer profissional dos professores intervenientes. Esta é a metodologia de base de toda a investigação já que “es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (Latorre, 2008, p. 57). Recorre-se à observação de comportamentos e atitudes dos alunos, em contexto de sala de aula (face à implementação sistemática de uma metodologia didática que privilegia o ensino instrumental em grupo) e, neste sentido, o processo de observação é fundamental. Por isso mesmo, ocorre em ambiente natural de sala de aula, com a colaboração do professor titular da turma, contexto esse onde a investigadora, tanto quanto possível, se mantém suficientemente afastada, de forma a dar lugar à distância crítica necessária à objetividade. Diversos momentos de avaliação são criados, o que faz com que a reflexão sistemática se torne possível, bem como a reformulação do próprio processo ensino/aprendizagem que, recorrentemente, leva ao reinício de um novo ciclo de pesquisa. A tomada de consciência da “necessidade de promover outros modos de ensinar obriga-nos a assumirmo-nos como profissionais reflexivos e críticos” (Prefácio de Oliveira-Formosinho e Formosinho, in Máximo-Esteves, 2008, p.7).

No capítulo 5, *Uma inovação pedagógica*, feita a contextualização, após a contextualização do meio em que a investigação decorre, a nível instalações e dos recursos humanos, tendo em linha de conta o Projeto Educativo do Agrupamento, dada a importância de que se revestem as linhas orientadoras que dele fazem parte, procede-se à implementação da investigação, no terreno, começando pelos necessários pedidos de autorização e respetivas respostas (anexos 1 a 5) e também de anuência dos próprios alunos. Este é um processo sequencial que se inicia com a planificação das ações a levar a cabo no decorrer das aulas em que são abordados conteúdos programáticos definidos no programa curricular de Educação Musical, de acordo com a calendarização. Esta, por sua vez, é subdividida em etapas, sujeitas a uma avaliação, para aferir do

resultado das ações implementadas e para indagar da necessidade de se proceder ou não a eventuais reformulações, quando necessário, reiniciando todo o processo.

O capítulo 6, *Análise e tratamento dos dados*, contempla a análise de dados, feita a partir dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos de recolha utilizados que passaram pela aplicação de inquéritos a alunos e pais, recolha de registos descritivos dos alunos em momentos considerados fulcrais para o processo, elaboração de diários de bordo por parte dos alunos e registos da professora/investigador. Finalmente, procedeu-se à análise e discussão dos dados recolhidos, tendo-se feito a leitura dos mesmos à luz da componente teórica, deixando, no final, algumas questões em aberto para possíveis investigações futuras. O desenho de investigação foi, portanto, pensado em função dos objetivos, levando à sistematização de conhecimentos relacionados com a atividade pedagógica, face à prática de funcionamento bem-sucedido do método de ensino em grupo de flauta de bisel, no que concerne ao desenvolvimento:

Da mesma forma, são criados momentos em que a qualidade das aprendizagens destes alunos é confrontada com a de outros, recorrendo a apresentações públicas, meio que permite aquilatar do nível de desempenho de cada um. Os instrumentos de recolha de dados utilizados passam pela aplicação de inquéritos a alunos e pais, recolha de registos descritivos dos alunos em momentos considerados fulcrais para o processo, elaboração de diários de bordo por parte dos alunos e da professora/investigador. Finalmente, procede-se à análise e discussão dos dados recolhidos, fazendo-se a leitura dos mesmos à luz da componente teórica, deixando, no final, algumas questões em aberto para possíveis investigações futuras. O desenho de investigação é, portanto, pensado em função dos objetivos, levando à sistematização de conhecimentos relacionados com a atividade pedagógica de ensino em grupo com flauta de bisel, no que concerne ao desenvolvimento:

- das capacidades melódico-rítmica e técnica, através da utilização sistemática de um instrumento musical;
- da capacidade de leitura, a uma e a duas vozes;
- das competência auditiva, a nível monódico e polifónico, utilizando as flautas de bisel soprano e contralto;
- da qualidade da *performance* de cada um, quer pelo seu trabalho individual, quer pelo papel desempenhado enquanto membro de um grupo;
- da capacidade de fruir a música, para além dos aspetos técnicos e conceptuais.

Por fim, foi elaborada uma síntese reflexiva da componente empírica, com vista à reflexão sobre a implementação do processo de investigação a que se seguiram as conclusões.

PARTE I – Enquadramento teórico

Resumo do capítulo 1

Neste primeiro capítulo é dada uma visão global do Sistema de Ensino Português, com uma incidência especial no que diz respeito à Educação Musical dos alunos em idade escolar. É feita a recola dos normativos legais em vigor, assim como dos recentemente revogados, com o intuito de fazer o enquadramento do ensino da flauta de bisel, sob o ponto de vista do legislador. É também analisado o paradigma da democraticidade do ensino da música em Portugal e as condições de acesso ao mesmo.

1 Breve abordagem ao sistema de ensino da música português

A filosofia de base do Sistema Educativo Português sempre pressupôs uma aplicação no terreno de práticas educativas sólidas mas estas, pelas mais variadas razões, acabaram por nem sempre serem levadas a cabo, ou nunca chegaram a ser devidamente regulamentadas, ou por falta de interesse político ou económico ou, porventura, pela ausência de (in)formação e de abertura à inovação dos agentes educativos. Verifica-se assim um certo desinteresse no que diz respeito às iniciativas que, apesar de tudo, ainda vão surgindo. Sem se pretender levar a efeito uma abordagem exaustiva ao Sistema Educativo Português da Música, nem tão pouco ao seu historial, optou-se pela contextualização prática e analítica da disciplina de Educação Musical, desde a sua criação, dando especial ênfase no que se refere ao ensino genérico.

Foi com a publicação do Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, durante o Ministério de Inocêncio Galvão Teles que se operou “(...) a unificação do 1.º ciclo do ensino liceal com o ciclo preparatório do ensino técnico”, dando origem a um novo, denominado “preparatório do ensino secundário (...)” (Ponto 1) e onde se pode verificar que “(...) todas as disciplinas são de frequência obrigatória, com excepção das de Moral e Religião e de Educação Física, quando o aluno delas for dispensado, respectivamente a requerimento dos pais ou tutores ou com base em parecer médico” (art.º 17.º).

Na sequência deste Decreto-Lei, surgiu então a Portaria n.º 23 601, de 9 de setembro de 1968 que aprova os programas deste novo ciclo de estudos. Na introdução, no que à disciplina de Educação Musical diz respeito, são então apresentados a finalidade e os princípios da disciplina que reconhecem a sua importância na formação integral do aluno, vendo a música “(...) como um dos meios poderosos de formação da personalidade e de elevação espiritual do aluno (...)” (§2). Refere-se, ainda, que “(...) largas experiências e verificações feitas sobre as relações psicológicas existentes entre os elementos fundamentais da música e os da natureza humana, demonstraram de modo insofismável a influência da música na educação (...)” (*id.*, §5). No que concerne às “instruções”, que aí são apontadas é contemplada “uma prática musical viva (...)” (*id.*, §1 da secção “Instruções” do Programa), mas através do canto, não havendo qualquer referência à prática instrumental, estando esta opção fundamentada quando se afirma que “(...) é também evidente a importância dada à canção neste programa. Pelo seu valor real de síntese, a canção torna-se indispensável a uma profunda acção pedagógica” (*id.*, §9 e 10 da secção “Instruções” do

Programa). Também não está prevista a audição de obras musicais.

Na década de 1970, Veiga Simão, como ministro da educação, é o grande reformador do sistema de ensino português que começou um processo de democratização do ensino. Pelo seu impacto e alcance esse processo ficou conhecido por “Reforma Veiga Simão”. Muitas escolas foram então criadas, alargando-se o período de escolaridade obrigatória e sendo criado o ensino pré-primário. Foi com esta reforma, entretanto interrompida pela Revolução de Abril, em 1974, que ocorreu o maior investimento orçamental jamais feito na área da educação. Em apenas três anos mais de 100 000 alunos passaram a ter acesso ao ensino o que, conseqüentemente, fez crescer a necessidade de professores.

À extinção da disciplina de Canto Coral, seguiu-se a criação da de Educação Musical, em 1968, e, em simultâneo, registou-se uma certa massificação do ensino. Em consequência, novos conceitos e métodos foram adotados e novos horizontes começaram, então, a abrir-se e a proporcionar aos alunos um acesso mais alargado à aprendizagem musical. Para que tal se concretizasse, o governo português, em meados da década de 70 do século passado, levou a cabo uma ação por todo o país tendente a equipar as escolas do 2.º Ciclo e algumas do ensino secundário com instrumental Orff, facto este que muito contribui para a promoção e utilização deste tipo de instrumentos. Terá sido, porventura, esta a época em que o Estado mais investiu na área da Educação Musical, o que proporcionou grandes avanços na política educativa na altura.

Relativamente ao ensino vocacional, em 1971, iniciou-se uma “experiência pedagógica” que, tal como a própria denominação expressa, pressupunha uma limitação temporal que, segundo a Comissão Orientadora, cuja presidente era à data Madalena Perdigão, seria de três anos. No entanto, contra tudo quanto era expectável, a experiência pedagógica referida, manteve-se em vigor por mais de uma década, pois, só em 1 de Julho de 1983, através da publicação do Decreto-Lei n.º 310 é que o ensino artístico foi inserido no sistema geral de ensino, facto que então evidenciou a ideia de que a partir dessa altura este setor viesse a acompanhar a evolução do referido sistema.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), ainda em vigor, norteia o nosso atual sistema de ensino e tem como princípios gerais:

- 1 – Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

(...)

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas deias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Art.º 2.º, da Lei n.º 46/86, Ministério da Educação)

Estes princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo apontam para a necessidade da criação de condições no Sistema Educativo Português, tendo em vista a inclusão, a democratização, a equidade de oportunidades, o desenvolvimento holístico/integral, a cidadania e o espírito crítico, sustentáculos da educação preconizada para o século XXI. Foi, pois, durante a década de 1980 que o panorama musical em Portugal sofreu alterações significativas, consequência de diversos fatores, tais como a proliferação, um pouco por todo o país, de muitas escolas de música, quer públicas quer privadas e a preocupação em proporcionar uma formação abrangente a todos os alunos que frequentavam a escolaridade obrigatória. Verificou-se então um aumento do interesse pela prática musical, inerente ao aparecimento de diversos tipos de música e à experiência musical ativa, proporcionada pelo ensino preparatório, levando muitos dos alunos a optarem por enveredar simultaneamente pelo ensino vocacional.

Entretanto, em 1990, com a publicação do Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, já o governo admitia existirem lacunas na educação artística, como se pode verificar no preâmbulo da referida lei:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas. (Ministério da Educação, 1990)

Esta legislação e orientações, com ela relacionadas, foram emanadas do Ministério da Educação de forma avulsa. Decorridas duas décadas, continua a verificar-se a atualidade do Decreto-Lei n.º 344/90, quando mais à frente e ainda no preâmbulo, se refere 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”.

O documento emanado do Ministério da Educação “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (entretanto extinto pelo atual ministro da educação, Nuno Crato, através da publicação do Despacho n.º 17 169/2011, de 23 de Dezembro referia que

[a]s artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno [...] [e] a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento . (2001, p. 149)

Também as competências específicas para o ensino da música, definidas nesse mesmo documento “Currículo Nacional do Ensino Básico” eram aí apresentadas em quatro grandes organizadores a ter em conta: interpretação e comunicação; criação e experimentação; percepção sonora e musical e culturas musicais nos contextos (2001, p. 170).

No âmbito do ensino da música, esta vivência procura tornar-se significativa, na medida em que quanto mais cedo se iniciar o envolvimento da criança pela arte, mais as capacidades artísticas inatas ao ser humano poderão vir a ser acionadas e promovidas. Neste sentido, Gordon (2000) afirma que “jamais o potencial de aprendizagem de uma criança é tão elevado como no momento em que ela nasce” (p. 305) e que

se uma criança muito pequena não tiver oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que deveriam ser usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, na melhor das hipóteses, reconvertidas para outro sentido, talvez o da vista, ficando este fortalecido em detrimento do sentido do ouvido” (*id.*, p.306).

A este propósito, Gordon (2000) afirma que

a educação musical deverá iniciar-se o mais cedo possível, sendo o Jardim de Infância o momento privilegiado dentro do sistema escolar. Defendendo que o potencial para a aprendizagem nunca é tão elevado como nos primeiros anos de vida, e que é nessa fase que se constróem todos os alicerces para o futuro desenvolvimento educativo, Gordon atribui grande responsabilidade aos pais e educadores na sua tarefa de orientadores. (p. 305)

Assim sendo, em termos curriculares, a implementação de experiências programadas desde cedo, a partir do Pré-Escolar, mas sequencialmente organizadas ao longo de todo o percurso escolar, são decisivas para o desenvolvimento musical.

Apesar de estar definido, no ponto 4, do art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, que entrou em vigor no ano letivo 2012/2013, que “os programas e as metas curriculares para as diversas áreas disciplinares e disciplinas dos três Ciclos do EB são objeto de homologação através de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” apenas foram publicados os programas das chamadas “disciplinas estruturantes” de língua portuguesa e de matemática, assim definidas pelo próprio Ministro da Educação, e as de Educação Visual e de Educação Tecnológica, do 2.º Ciclo do EB, por serem disciplinas novas que resultaram da extinção da de Educação Visual e Tecnológica. Foram homologados as respetivas metas de aprendizagem, sem contudo terem sido definidas as habilitações necessárias para os professores as ministrarem.

Pacheco (2005) enfatiza a necessidade de constante reflexão sobre as opções culturais específicas quando refere que

(...) o currículo não pode ser assumido como um projecto intemporal, mas como uma realidade em permanente construção na busca constante de novas relações entre o conhecimento, de modo a responder-se às seguintes questões: qual o conhecimento e as formas de experiência que são mais valiosas? Qual é a relação que existe entre o conhecimento veiculado no currículo formal e aqueles que estão envolvidos na sua selecção e organização? Que relações sociais e educacionais são desejadas ou exigidas para facilitar as experiências curriculares? De que forma os contextos social, político e institucionais afectam as experiências curriculares dos alunos? Quais são as concepções implícitas e explícitas de democracia que existem no interior do currículo? (p. 76)

Só o facto de as ideias serem transmitidas por perguntas faz com que a reflexão se imponha. As perguntas levam à reflexão e conduzem ao questionamento; confrontam o leitor com as potencialidades do currículo quando assumido como projeto.

1.1 O lugar do ensino da música no Sistema Educativo Português

De acordo com diversos autores, o atual modelo de ensino da música em Portugal está ultrapassado e urge proceder à sua renovação, através da exploração da criatividade, da conceptualização, da improvisação e de tudo quanto possa contribuir para melhorar o atual panorama, pois “a música é uma área subvalorizada” (Mota, 2008). Aliás, muitos dos estudos que estão atualmente a ser desenvolvidos têm vindo a ser levados a cabo por professores que se encontram a trabalhar nas escolas, ao contrário do que se verificava há anos atrás, em que na maior parte dos casos eram realizados por quem desconhecia a realidade escolar, o que foi

reiterado por Iduína Mont'Alverne (2010).

O facto do estudo da música no 1.º Ciclo ser muitas vezes negligenciado pelo professor generalista (por falta de formação) e ser uma atividade de frequência facultativa, conforme está definido no ponto 34 do Despacho n.º 8683/2011, onde se pode ler que “a inscrição nas actividades de enriquecimento curricular, por parte dos encarregados de educação, é facultativa”, tem feito com que pais e alunos fiquem com a ideia errada de que a música não possui o valor curricular que deveria ter e a que faz jus, o que de certa forma muito contribui para que crianças cheguem aos 9/10 anos de idade sem nunca terem passado por vivências musicais adequadas. Segundo Gordon (2000, p. 65), a aptidão musical é inata, mas não hereditária e evolui até aos 9 anos, consoante o ambiente musical em que a criança está inserida. Também Levitin (2007) defende que “(...) todos temos uma capacidade inata para aprender qualquer música do mundo (...)”. O mesmo autor vai mais além quando cientificamente afirma que a criança

quando nasce, o cérebro passa por um período de rápido desenvolvimento neuronal que se prolonga nos primeiros anos de vida. Durante este período, as novas conexões neuronais formam-se de forma mais rápida do que em qualquer outro período da nossa vida, e, durante os anos intermédios da nossa infância, o cérebro começa a podar estas conexões, retendo as mais importantes e as mais usadas. (*id.*, p.115-116)

Convocando ainda o mesmo autor, pode afiançar-se que isto não inviabiliza a aprendizagem ou apreciação musical em idade adulta, no entanto condiciona uma vez que “(...) os elementos estruturais mais básicos são incorporados nas descargas neuronais dos nossos cérebros, quando, muito cedo nas nossas vidas, ouvimos música” (*id., ibid.*).

Vieira, M. H. (2009) refere que a

noção de que há uma quebra no processo criativo por volta dos nove anos de idade tinha sido já, aliás, estudada por Torrance (1967) e deveria ser fulcral para a concepção dos planos curriculares do ensino infantil, desde o pré-escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. (p. 534)

É pois numa altura em que a criança está já numa fase de “estabilização da aptidão musical” que justamente começa a frequentar o 2.º Ciclo do EB onde, porventura, na maioria dos casos, lhe é proporcionada, pela primeira vez e em alguns casos a única, uma aprendizagem musical estruturada e sistematizada.

Já Bruner (1999) considerava que é necessário ter em linha de conta os fatores que levam à satisfação da aprendizagem quando afirma que

quase todas as crianças possuem aquilo a que se chama motivos 'intrínsecos' para aprender. O motivo intrínseco é o que não depende da recompensa externa à actividade que impele. A recompensa é inerente à conclusão bem sucedida dessa actividade, ou mesmo à própria actividade. (p. 143)

Está aqui em causa a motivação intrínseca indispensável à aprendizagem, a motivação que leva a criança a implicar-se, a partir à descoberta, à procura de algo que a satisfaça.

1.1.1 Ensino Pré-Escolar do Sistema de Ensino Português

A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, n.º 5/97, de 10 de Fevereiro no seu art.º 3.º, ponto 1 refere que “a educação pré-escolar [se] destina às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no EB (...)” e no 2.º ponto que “a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar (...)”. Porém esta situação ainda não se verifica em todo o país, pelo que nem todos os alunos têm acesso ao ensino Pré-Escolar e às consequentes vivências musicais a ele associadas. Segundo os dados publicados na página eletrónica da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI) e que abaixo se transcrevem, a cobertura da rede de jardins-de-infância no ano letivo de 2005/06 era apenas de 78,4% do país, pelo que foram necessários 20 anos para que se ultrapassasse ligeiramente a duplicação do número de estabelecimentos públicos e privados de Educação Pré-Escolar.

Educação pré-escolar (Continente)						
1985/86	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
29,7	57,8	75,4	76,9	76,9	77,5	77,8

Tabela 1: Taxa bruta de pré-escolarização (%): relação percentual entre o número total de alunos matriculados (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência do pré-escolar. Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

Relativamente à evolução nos anos que se seguiram e, de acordo com os dados disponibilizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) a seguir transcritos, pode concluir-se que entre os anos letivos de 2005/06 e 2008/09, o número de jardins-de-infância públicos diminuiu 10,6 % e das privadas aumentou 11,8 %, o que leva a inferir que a cobertura, pelo menos dos locais menos populosos, diminuiu.

Educação pré-escolar (Continente)		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Público	Jl	3 113	2 997	2 878	2 784
	EB1	6 053	4 509	3 851	3 389
	EB1/1	1 259	1 353	1 460	1 480
	EB1, 2	5	7	5	5
	EB2	31	25	20	19
	EB 2, 3	615	594	570	523
	EBl	53	72	82	112
	EB/Jl	34	35	43	45
	EBM	16	1	1	1
	EB2, 3/ES	79	92	125	144
	ES/EB3	317	303	274	267
	ESA	3	3	3	5
	EP	17	18	31	31
	Sub-Total		11 659	10 071	9 398
Privado	Jl	1 623	1 637	1 622	1 816
	EB1	51	51	45	50
	EB1/Jl	266	270	276	302
	EB1, 2				1
	ESA	1	1	1	1
	EP	192	196	205	208
	M-N	282	284	290	277
Sub-Total		2 415	2 439	2 439	2 655
Total		14 074	12 510	11 837	11 514

Tabela 2: Evolução do número de estabelecimentos de educação e ensino, por natureza e tipologia entre os anos letivos de 2005/06 e 2008/09. Fonte: GEPE

A educação Pré-Escolar é uma importante fase do percurso escolar dos alunos. É a primeira etapa da educação básica e é nela que os primeiros passos no acesso ao ensino da música devem ser dados. Neste momento, esses passos dependem apenas do conhecimento musical que porventura o educador de infância possa ou não ter. Laranjeiro (2002) defende que “a Escola terá que investir na qualidade da formação musical dos alunos a nível do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do EB, concretizável na presença de um professor especialista (coadjuvante)” (p. 111). No ponto 1 do art.º 10.º do Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que se refere ao docente pode ler-se que “na educação artística Pré-Escolar, a sensibilização da criança para o ensino artístico é feita pelo responsável educador de infância, sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais e encarregados de educação.” É, pois, neste contexto que o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner (2007), pode ser citado a título de

exemplo:

Nesta estratégia procura-se evidenciar a necessidade de uma intervenção estratégica entre a escola e a família reconhecendo-se, portanto, que o sucesso escolar e o crescimento sócio-afectivo de cada criança irá depender em primeiro lugar de um acompanhamento familiar contínuo e das próprias intervenções dos pais e encarregados de educação em situações particulares da vida da escola. (pp. 34, 35)

Em 27 de outubro de 2010, a ex-ministra da Cultura, Gabriela Canavilhas, na conferência “A Educação Artística e a Formação de Públicos”, promovida pelo Clube Unesco de Educação Artística, em parceria com o Centro Nacional de Cultura, realizada na Casa da Música, no Porto, referiu que

a promoção do nível cultural e artístico da população portuguesa depende prioritariamente, da intervenção precoce, e da qualidade da educação artística. Sem deixar de atender, desde logo, às necessidades próprias do ensino pré-escolar, importa ter especialmente em conta a importância de medidas a nível do ensino básico. Mais do que uma questão de tempos lectivos ou de currículos, a valorização da educação artística no nível básico implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas, de modo a garantir o seu contributo para a formação global do aluno e o seu justo reconhecimento enquanto disciplinas estruturantes do ser humano. (Canavilhas, §9)

Esta ideia é agora contrariada pelo atual Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, quando classifica as disciplinas de português e matemática como “estruturantes”, o que contrasta com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, onde se pode ler que é “importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico (...)” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). Daí se conclui que à Educação Musical não é reconhecida a relevância com que deveria ser distinguida, como se verifica em países como a Alemanha, onde o ensino da música há mais de 50 anos está incluído nos planos de estudo, sendo considerado obrigatório e fazendo parte do currículo. Tanto no ensino primário como no secundário as escolas estão bem apetrechadas com instrumentos Orff. No ensino primário, a carga horária é de uma ou duas horas semanais, ao que acresce o tempo para ensaios de orquestra e de coro. Em relação ao ensino secundário, a carga horária é de duas horas semanais, com a obrigatoriedade destes alunos frequentarem orquestra e coro.

Na Bélgica e no Luxemburgo, as escolas do ensino primário têm autonomia para decidir sobre questões como a implementação de horários, sendo que a música é uma das disciplinas contempladas. Relativamente ao ensino secundário a carga atribuída à área da música é de três a quatro horas semanais. Já na Holanda, a lei estabelece que o ensino da música deve ser transversal a toda a escolaridade obrigatória, sendo a duração das aulas no mínimo de 30 minutos,

existindo programas curriculares pré-definidos e de cumprimento obrigatório.

Nos países nórdicos, nomeadamente na Suécia, o ensino da música é obrigatório durante os nove anos da escolaridade obrigatória e o tempo de aula por semana varia entre os 40 e os 80 minutos. Na Finlândia, a Educação Musical é obrigatória desde o Pré-Escolar ao secundário. Na primária o ensino da música reparte-se por uma ou duas aulas semanais, durante os sete primeiros anos, sendo que no oitavo e nono este alterna com o das artes visuais, havendo ainda a possibilidade dos alunos participarem em conjuntos instrumentais e coros por opção própria.

Em França, a escola primária está organizada em três ciclos, sendo que a flauta de bisel é utilizada em todos eles. O tempo das aulas é de uma hora semanal e, no ensino médio superior é de quatro horas semanais, embora de carácter opcional. Os objetivos do ensino da música vão variando ao longo dos vários ciclos. Em termos genéricos, no primeiro pretende-se promover a integração do aluno em atividades coletivas, no segundo, desenvolver a motricidade através da execução instrumental e vocal, quer em grupo, quer a solo e, finalmente, no terceiro promover a criação musical individual e coletiva.

Em Espanha, França e Itália, à semelhança do que acontece em Portugal, a responsabilidade pelo ensino da Educação Musical tradicionalmente recaía nos conservatórios; porém, como consequência das reformas dos diferentes sistemas educativos, a música faz parte dos programas do ensino genérico. No entanto, Leal (2007) afirma que “(...) sin embargo la realidad nos demuestra que existen todavía importantes carencias: espacios curriculares mal definidos y profesores poco formados musicalmente que urgen una atención inmediata por parte de las diferentes Administraciones educativas” (p. 70).

Também o “Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada publicamente a 12 de dezembro de 2011 pelo Senhor Ministro da Educação e Ciência” referindo-se às áreas das artes e da música, chama a atenção para o facto de que estas

(...) enfrentam o problema de se pensar o currículo como um dos instrumentos centrado nas ‘disciplinas fundamentais’ o que remete as disciplinas artísticas para um plano secundário. Existe uma contradição entre as declarações de intenções dos dirigentes e responsáveis políticos nos documentos relacionados com as políticas educativas e culturais e as provisões geralmente deficientes das componentes artísticas nas escolas. (p. 3)

Em Portugal e de acordo com Palheiros (1993), “(...) muitos dos problemas que afectam o ensino

da música advêm da ausência de uma política estruturada e coerente para o setor e da negligência com que este tem sido tratado” (p. 36). Relativamente ao ensino da música, parece persistir, por parte dos sucessivos responsáveis que têm vindo a tutelar a área da educação, aquilo a que poderíamos chamar de “cegueira voluntária”, já que a certeza da sua importância no desenvolvimento intelectual da criança, é de altíssima relevância, facto provado por diversos estudos ligados à neurociência. Segundo Levitin (2007) “[...] a atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro que conhecemos e praticamente todos os subsistemas neuronais. Os diferentes aspectos musicais são processados por regiões neuronais distintas (...)” (p. 92).

1.1.2 Ensino Básico – 1º Ciclo

O EB, ministrado gratuitamente nas escolas públicas, reparte-se por três ciclos, estando prevista, pela legislação em vigor, a presença da música em todos eles. É, no entanto, quase consensual que o percurso real prático é irregular e desajustado aos vários estádios de desenvolvimento da criança, embora o preconizado no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, art.º 9.º, continue a ser sustentado no art.º 14 do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que o veio revogar e onde se pode ler que

as escolas do 1.º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação. (art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho)

Para o 1.º Ciclo do EB está definido que os alunos tenham acesso ao “desenvolvimento [...] das expressões plástica, dramática, musical e motora”, através do professor titular de turma, conforme o determinado na alínea a) do n.º 3 do art.º 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86. Ao mesmo tempo é facultada aos alunos a possibilidade de frequentarem Atividades de Enriquecimento Curricular, criadas através do Despacho n.º 12 591/2006, de 16 de Junho, mais tarde, revogado pelo Despacho n.º 14 460/2008 e entretanto alterado pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho. O ponto 22 do despacho n.º 14 460/2008 refere que são “de frequência gratuita e não se podem sobrepor à actividade curricular diária”. O seu propósito, plasmado na introdução, visa na essência

(...) [o] desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré -escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico (...)

(...) [a] implementação do conceito de escola a tempo inteiro(...)

(...) a necessidade de continuar a consolidar e alargar as atribuições e competências das autarquias ao nível destes níveis de ensino;

(...) a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e simultaneamente de garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas. (Ponto 22, do Despacho n.º 14 460/2008)

Através da verbalização e conseqüente partilha de saberes que ocorre quotidianamente nas escolas, é quase do senso comum que tudo configura que as Atividades de Enriquecimento Curricular, na prática, não cumprem os seus objetivos, razão pela qual “[...] muitos jovens procuram as escolas vocacionais de música, para terem acesso a uma formação artística que, no ensino regular, é ainda insuficiente” (Canavilhas, 2010, §30). Também Ferreira (2009) afirma: “(...) a oportunidade de aprender música não é uma realidade para todas as crianças devido ao seu carácter facultativo” (p. 185); por isso mesmo, o acesso a este tipo de aprendizagens não é verdadeiramente democrático. Reforça ainda mais esta ideia ao questionar as habilitações mínimas exigidas aos professores, agora apelidados técnicos, colocando naturalmente em causa a qualidade das aprendizagens e levando “(...) esta tentativa de democratização do ensino da música [a] ser, assim, eventualmente, mais nefasta do que benéfica para o sistema educativo português” (*id., ibid.*). Graça Mota, por sua vez, vê na implementação das AEC um recuo; a autora opina: “a verdade é que a Música existe no currículo, com um programa próprio, mas simplesmente não há professores do 1.º Ciclo do EB capazes de o desenvolver. Fizeram uma formação generalista, certamente com alguma formação musical mas manifestamente insuficiente” (Mota, 2008, 5.ª questão).

Ainda a este propósito, já na alínea a), do ponto 1, do art.º 8.º, da Lei de Bases do Sistema Educativo, alusiva à organização, se previa a possibilidade de existência de um professor coadjuvante, quando se afirma: “(...) no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (...)”. Ora, segundo Mota (2007),

(...) abria-se, assim, uma porta para o reconhecimento de que o professor do 1.º ciclo do EB não poderia ser responsável único por todas as áreas curriculares e sobretudo por aquelas que exigem um perfil de competências com base numa sólida formação especializada. (p. 16)

Esta é, aliás, uma ideia também defendida por Palheiros (1993). Este corroborar de ideias, entre atores educacionais implicados no processo, reforça a importância da especificidade da área, o que traz para o cenário educativo, o assumir do ensino da música nos *currícula*. Por outro lado, a partilha da responsabilidade, defendida por estas autoras, entre o professor titular de turma e o coadjuvante, reconhece o estatuto deste último e o contributo da música para a educação holística do aluno.

O mesmo se pode constatar no Relatório Intercalar de Acompanhamento da Comissão do Acompanhamento do Programa (CAP), de 2006, onde se pode ler:

apesar da taxa de cobertura dos estabelecimentos que oferecem Ensino da Música ser elevada (85%), a adesão dos alunos situa-se apenas nos 65,3%. Concorrem para a justificação destes valores os constrangimentos relacionados com o recrutamento de professores qualificados para assegurar esta atividade que, em muitas situações, embora exista nas escolas, não é possível ser proporcionada a todos os alunos, sendo a sua frequência sujeita ao estabelecimento de prioridades. (p.19)

Aliás, o art.º 16.º do Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, altera o Despacho n.º 14460/2008 e define, de forma inequívoca, o perfil dos até então chamados “professores de ensino da música”, agora apelidados de “técnicos de ensino da música”, o que de certa forma reflete uma grave desconsideração pelos professores de música em geral e também por aqueles que possuem Mestrado e Doutoramento na área. Confirma-se:

- 1 – Os técnicos de ensino da música no âmbito do presente programa devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de educação musical ou música no ensino básico ou secundário.
- 2 – Os técnicos de ensino da música podem ainda deter as seguintes habilitações:
 - a) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano;
 - b) Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música;
 - c) Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitações para a docência;
 - d) Outros profissionais com currículo relevante.
- 3 – A contratação de profissionais referidos na alínea d) carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar e atribuir ou não relevância ao currículo respectivo.

Por isso mesmo, a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) no documento “Relatório e Recomendações” de 2007 defende

que a aprovação de um currículo relevante de um candidato a professor de ensino da música, implica, cumulativamente, como mínimo, duas situações: (1) uma licenciatura em educação básica ou educação de infância e cinco anos de estudos musicais comprovados, ou (2) seis anos de formação musical comprovada e um ano de experiência pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico. (p. 8)

Porém, a aprendizagem da música não pode ficar sujeita à necessidade dos pais ocuparem os seus filhos, mas sim à vontade de aprender dos próprios. Um outro problema surgiu, com a entrada em vigor deste despacho:

o ensino vocacional tem estado assim a ser utilizado como substituto do ensino genérico, o que o descaracteriza e lhe provoca problemas graves na obtenção de sucesso nos seus objectivos profissionalizantes. A ocupação de tempos livres, a aprendizagem lúdica de um instrumento, o enriquecimento cultural como complemento educacional tem sido o principal objectivo de muitos dos utilizadores do ensino vocacional – comprometendo assim o objectivo profissionalizante do ensino vocacional. (Canavilhas, 2010, §32)

Acresce a tudo isto o facto de nem todos os Agrupamentos oferecerem esta área porque, conforme o ponto 8 do referido despacho, “as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do EB são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas” opinião desenvolvida no ponto 9 do mesmo despacho, referindo-se aí que este abarca os mais variados domínios. Assim, “os alunos não sentem no seu percurso artístico, uma linha condutora que corresponda a um natural desenvolvimento do seu conhecimento e prática artísticas” (Folhadela, Palma, & Vasconcelos, 1998, p. 68).

Também no ponto 20.1 do Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada publicamente a 12 de dezembro de 2011 pelo Senhor Ministro da Educação e Ciência, se verifica que esta associação

(...) considera fundamental que a música no 1º ciclo seja uma realidade estável e efetiva e não apenas uma atividade extracurricular facultativa, ou simplesmente um texto no documento curricular. Para tal será necessário que o professor especialista de música integre a equipa de profissionais que desenvolvem o currículo do 1º ciclo. (2012, p. 9)

Apesar da implementação dos sistemas de ensino articulado e integrado, nada se alterou; bem pelo contrário, os pais veem, no regime articulado, uma garantia da obtenção do horário do turno da manhã para os seus filhos e, no integrado, uma forma de lhes proporcionar o acesso a um ensino de proximidade, similar ao de carácter privado, com a vantagem de ser a custo zero. Aliás, se o que está previsto nos pontos 2 e 3, do artigo 8.º, da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, fosse efetivamente implementado, tal não ocorreria:

2 – Para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano é realizada uma prova de seleção aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela componente de formação vocacional.

3 – O resultado obtido, na prova referida no número anterior, tem carácter eliminatório. (Ministério da Educação e Ciência, 2012)

Segundo Maria Helena Vieira (2009), as frequentes mudanças que têm ocorrido ao longo de tantos anos fazem refletir que “a detecção de aptidões musicais e a orientação vocacional têm sido, sobretudo, um fruto do acaso e da sorte” (p. 534). A tudo isto acresce o facto de serem atividades com as características anteriormente referidas e, por isso, se revestirem de um carácter lúdico, de frequência facultativa e de ocupação de tempos livres; assim elas reduzem de “forma escandalosamente óbvia, as pretensas intenções democratizantes que o despacho visava conferir ao modelo que denominou de “Escola a Tempo Inteiro” (*id.*, p.533). O resultado não foi, pois, o que se esperava, estando mesmo a deixar marcas cujas reais consequências só poderão ser avaliadas com o decorrer do tempo.

1.1.3 Ensino Básico – 2.º e 3.º Ciclos

No 2.º Ciclo do EB e uma vez que a disciplina tem carácter obrigatório, ao contrário do que acontece no 3.º Ciclo e na disciplina de música nas AEC, todos os problemas inerentes ao facto de, no primeiro caso, a oferta ser opção da escola e, no segundo caso, ser de frequência facultativa, não se colocam. Surgem sim outros que se prendem com o facto de o programa ter sido criado para ser ministrado com uma carga horária semanal de 150 minutos e, neste momento, estarem atribuídos apenas 90, sem que no entanto se tenha assistido a qualquer alteração dos conteúdos programáticos. Desta forma torna-se quase impossível que os professores possam ministrar todos os conteúdos incluídos no programa que a tutela exige, pedindo uma prestação de contas sistemática, vendo-se estes obrigados a reduzir a componente prática.

O 2.º Ciclo do EB é a fase da escolaridade obrigatória em que se pretende “(...) promover nos alunos a gradual especialização dos conhecimentos” (Ministério da Educação, 2010), daí se poder inferir que este é “(...) 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” (Palheiros, 1993, p. 32), com um programa organizado por conteúdos, claramente definidos, pese embora alguns deles estarem perfeitamente desajustados relativamente à faixa etária dos alunos. Aliás, Delors (1998) afirma que

[o] ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais. (p. 57)

A estrutura curricular apresentada pelo Ministério da Educação “(...) tem por base princípios que propõem uma organização dos conceitos musicais de acordo com a Teoria da Estrutura de Jerome Bruner (1966) e a sua consequente construção em termos de um currículo em espiral.” (Ministério da Educação, 1991, p. 9), como a seguir se demonstra:

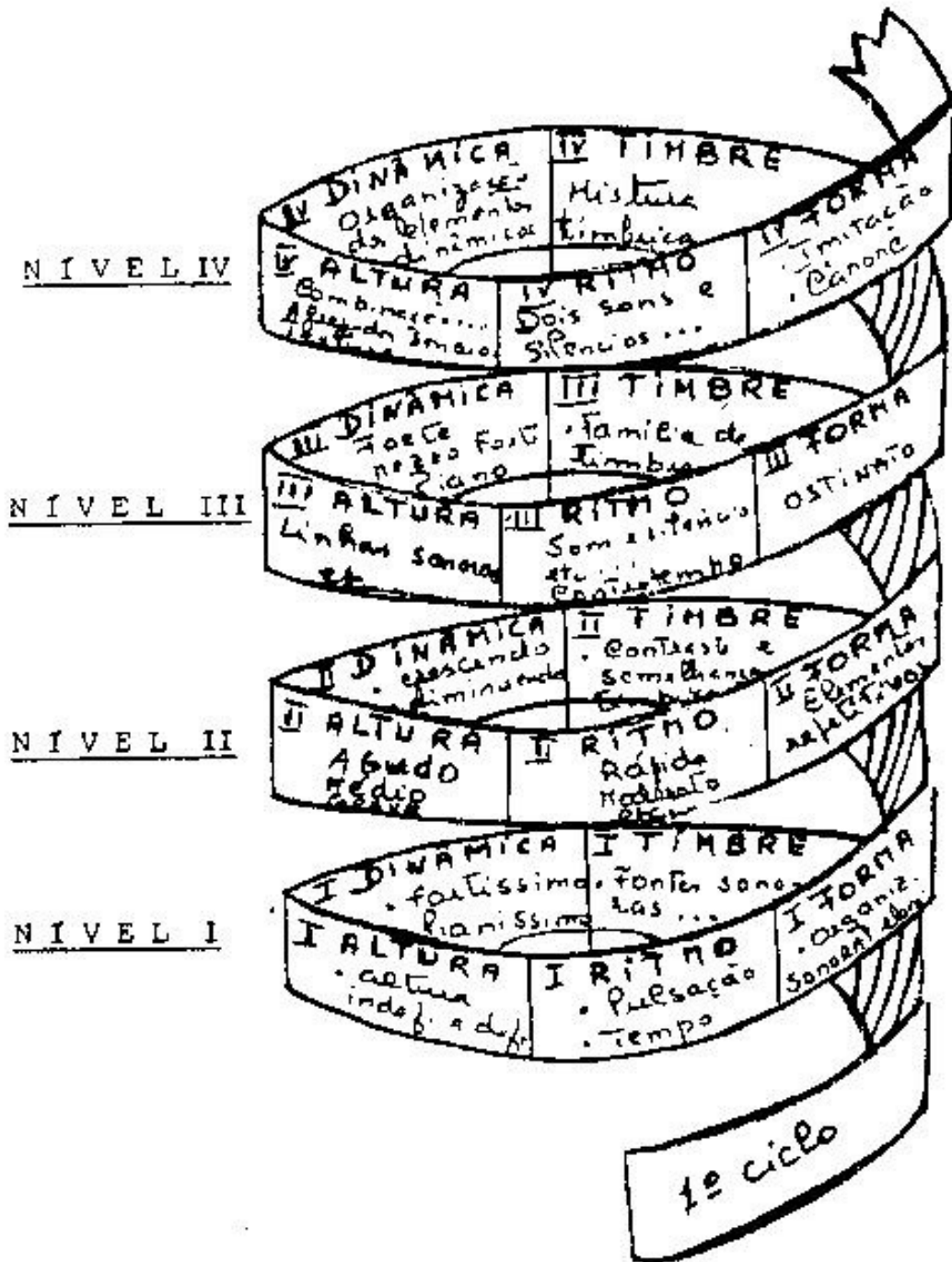


Ilustração 1: Espiral de conceitos adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program (*id.*, p. 15) e apresentada no Programa de Educação Musical (5.º e 6.º anos)

Jerome Bruner, conhecido como “pai da psicologia cognitiva”, defende a aprendizagem como processo ativo, em que o conhecimento vai sendo construído com base em conhecimentos anteriores. A informação é selecionada e transformada pela própria pessoa, tornando-se assim a aprendizagem num processo interno e não numa mera receção e assimilação de informação externa. O autor (1991) insiste na importância do recurso à narrativa, afirmando que o relato de um acontecimento depende da capacidade humana para processar conhecimento, através de

sucessivas tentativas de interpretação; ao implicar a compreensão do evento e a estruturação de uma história, leva à construção e/ou reconstrução de conhecimentos.

Também nos objetivos gerais definidos para o 2.º Ciclo do EB se faz referência, no domínio das competências, ao desenvolvimento da “(...) motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico” (Ministério da Educação, 1991, p. 11), bem como, no domínio das atitudes e estética, à necessidade de “(...) valorizar a sua expressão musical e a dos outros; valorizar o Património Musical Português; fruir a Música...” (*id.*, p.12).

São pois de referir os objetivos da disciplina de Educação Musical que constam do Programa de Educação Musical (5.º e 6.º anos) (1991):

- 1 – Domínio da Compreensão Conceptual
Compreender conceitos da MÚSICA
- Timbre, Dinâmica, Ritmo, Altura e Forma
Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas.
Identificar características da música portuguesa.
- 2 – Domínio das Competências
Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico.
Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da Música e sua representação.
- 3 – Domínio das Atitudes e Estética
Valorizar a sua expressão musical e a dos outros.
Valorizar o Património Musical Português.
Fruir a Música para além dos seus aspectos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais.
Desenvolver o pensamento criativo e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia. (Ministério da Educação, 1991) (pp. 11-12)

Por último, no que diz respeito ao 3.º Ciclo do EB, a disciplina de Educação Musical até ao ano letivo de 2011/2012 apenas existia em algumas das escolas do país, já que, de acordo com o extinto Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, se tratava de uma “oferta da escola”, cuja carga horária era articulada com a disciplina de Educação Tecnológica, esta sim, inserida no currículo de todos os alunos. Assim sendo, o acesso a estas aprendizagens ficava à mercê da vontade e empenho dos professores de cada uma das escolas, das suas direções e das respetivas direções regionais de educação. Os critérios de escolha eram variáveis, pois tanto podiam envolver Educação Musical, Teatro, Dança, Pintura, como qualquer outra área entendida por pertinente.

Como contributo para mais uma reflexão, apresenta-se uma tabela (Xavier *et. al.*, 2004, p. 15) baseado numa recolha de dados efetuada junto das Direções Regionais de Educação, agora

extintas, onde se pode verificar o panorama da Educação Musical no 3.º Ciclo do EB, no ano letivo de 2003/2004:

DRE	Escolas	Música	Oficina Teatro	Dança	Outra disciplina	S/ opção
DREL	Esc. Públicas c/ 3º CEB (248)	124	54	22	76	26
	Esc. Part. E Coop. c/ 3º CEB (11)	7	0	1	2	1
DREC	Esc. Públicas c/ 3º CEB (223)	115	39	21	101	15
	Esc. Part. E Coop. c/ 3º CEB (44)	29	15	8	9	0
DRE Algar.	Esc. Públicas c/ 3º CEB (57)	41	10	5	11	9
DRE Norte	Esc. Públicas c/ 3º CEB (399)	59	30	9	-	-

Tabela 3: Oferta artística no 3.º Ciclo do EB (n.º de escolas)

Daqui se conclui que

a maioria da oferta [se situa] na área da Música (...) existindo ainda uma percentagem residual de escolas que não oferecem qualquer opção artística. Esta situação, [...] poderá ser consequência dos constrangimentos legais colocados às escolas na contratação de professores (...). (Xavier & et., 2004, p. 15)

Estes constrangimentos passam ainda hoje pela impossibilidade das escolas poderem proporcionar aos seus alunos disciplinas para as quais não têm professores do quadro da sua escola/agrupamento. Esta constatação faz com que muitas destas instituições de ensino sejam obrigadas a sujeitar a sua “oferta de escola” às áreas para as quais têm professores, dos seus quadros, disponíveis, ao contrário do que seria expectável, ou seja, de acordo com as metas e objetivos de cada Projeto Educativo. Mais uma vez se verifica que as questões políticas e orçamentais se sobrepõem aos interesses educativos quer dos alunos, quer do próprio país.

Recentemente, com a publicação, pelo Ministério da Educação e Ciência, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, em que são aprovadas as matrizes curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do EB (julho 2012), pode verificar-se, mais uma vez, a desvalorização desta disciplina ao privar os alunos da possibilidade de optar, no 9.º ano, entre as disciplinas de Educação Visual, Tecnologias da Informação e Comunicação e a disciplina de Oferta de Escola, conforme se pode constatar pelo desenho curricular do 3.º Ciclo do EB (anexo III do referido documento) a seguir transcrito:

Componente do currículo	Carga Horária semanal (a)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português.....	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras.....	6	5	5	16
Inglês; Língua Estrangeira II;				
Ciências Humanas e Sociais.....	5	5	6	16
História; Geografia;				
Matemática.....	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais.....	6	6	6	18
Ciências Naturais Físico-Química;				
Expressões e Tecnologias.....	(b) 4	(b) 4	3	11
Educação Visual; TIC e Oferta escolar (c); Educação Física.....	3	3	3	9
Educação Moral e Religiosa (d).....	(1)	(1)	(1)	(3)
Tempo a Cumprir.....	34 (35)	33 (34)	33 (34)	100 (103)
Oferta Complementar.....	(e)	(e)	(e)	(e)

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) Do total da carga, no mínimo, 2 x 45 minutos para Educação Visual

(c) Nos termos do disposto no artigo 11.º

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º, parte final, com carga fixa de 1 x 45 minutos.

(e) Frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão do crédito letivo disponível, nos termos do artigo 12.º

Tabela 4: Matriz curricular do 3.º Ciclo do EB

Acrescem ainda os factos do art.º 11.º do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, referir que “(...) nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, a matriz integra uma disciplina de “Oferta de Escola” na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo” e da Direção Regional de Educação do Norte, pouco mais de um mês após a publicação desta

legislação, ter enviado para as escolas um documento intitulado “Orientações para a distribuição de serviço letivo”, datado de 17 de julho de 2012, onde se pode ler que as medidas a tomar deverão ser concretizadas sem recurso a contratações e que relativamente à organização da “oferta de escola”, esta deverá ser “ajustada aos recursos humanos existentes na escola.”

Ora, assim sendo, ficou de novo ao critério das escolas a definição das referidas disciplinas, correndo o risco da de Educação Musical fazer parte do currículo de uma grande parte dos alunos portugueses apenas durante os dois anos em que frequentam o 2.º Ciclo do EB em vez dos nove anos que o constituem, ou até mesmo, dos 12 anos que dura a escolaridade obrigatória. Constatase então que, à semelhança de muitas outras decisões no campo educacional, não se delibera tendo em conta os superiores interesses dos alunos e da sua formação, nem de uma forma integrada e coerente, mas sim em função da necessidade de redução das despesas do Estado e da rentabilização dos recursos humanos que o Ministério da Educação e Ciência tem ao seu dispor e que necessita de ocupar, como é o caso concreto dos professores da extinta disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Esta matriz, embora seja apresentada apenas como “referência e para efeito exemplificativo” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, Anexo III), acaba por ser vinculativa, uma vez que, ao estabelecer-se como carga fixa 45 minutos para a disciplina de Educação Moral e Religiosa, está-se, conseqüentemente, a definir todos os outros tempos letivos com 45 minutos, até porque um outro tipo de organização, com a mistura de diferentes tempos letivos, apenas é possível em escolas com uma população escolar reduzida e em regime normal. Trata-se de uma questão organizativa que não se coaduna com princípios pedagógicos e de autonomia quando existem ainda no país tantas escolas em regime duplo. Considera-se que a autonomia a que este normativo tanto apela é uma falácia quando, no terreno, se constata a manifesta impossibilidade de se organizar o dia-a-dia das escolas de outra forma que não aquela que aqui é sugerida.

É também curioso notar que, quando

o país tem visto aparecer consumidores de cultura que se limitam a absorver sem questionar os eventos que lhes são disponibilizados, em vez de verdadeiros receptores de cultura, de pessoas capazes de interagir com o objecto, de o seleccionar conscienciosamente e, por essa via, de estarem mais receptivas a novas experiências e linguagens culturais, (Marques & Sarmiento, 2007, pp. 6,7)

o atual Ministro da Educação, numa reunião com os diretores das escolas afetas à Direção Regional de Educação do Norte, realizada no Fórum da Maia, no dia 18 de janeiro de 2012, em que se fez acompanhar pela Secretária de Estado do EB e Secundário, Isabel Leite, e pelo Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, João Casanova de Almeida, se referiu às disciplinas da área artística como as “outras”. Este seu posicionamento só vem reforçar a ideia de que a própria tutela as desvaloriza, esquecendo que “as primeiras e mais decisivas batalhas da cultura é na escola que têm de ser travadas, pois é aí que se criam, se fixam e se fidelizam os públicos que irão assegurar a perenidade de manifestações culturais (...)” (Sacristán, 2000, p. 40). Aliás, a postura assumida pelos nossos governantes pouco se tem alterado, pois segundo Palheiros (1993), já em 1909, Arroyo “referiu o desprezo dos altos personagens portugueses pela música e pelas artes em geral” (p. 14). Hoje, Letria (2000) defende ainda ser “na escola que começa a educar-se a sensibilidade artística e a predisposição cultural daqueles que irão ser os públicos e a interveniente massa crítica das próximas décadas” (p. 41). É, pois, na escola que a maior aposta deve ser feita para que os jovens vão construindo a sua própria identidade e possam, no futuro, fazer parte de uma sociedade capaz de tomar decisões de forma consciente.

Ainda sobre a questão da “formação de públicos” há que referir que urge implementar uma cultura nas escolas que tenha em linha de conta a linguagem musical que possa proporcionar aos alunos a capacidade de apreciar a música, tendo em conta que, quanto maior for a sua bagagem musical, maior será a sua motivação não só para a audição e fruição da música como também para a sua capacidade seletiva.

O facto de Portugal, tal como a Grécia e a Irlanda registarem elevados níveis de atraso relativamente a outros países comunitários, no que se refere ao ensino artístico, reforça ainda mais a necessidade da implementação de um maior investimento, por parte da Tutela, nas áreas artísticas, o que não se tem vindo a verificar (Sacristán, 2000). Aliás, poder-se-á dizer que a disciplina de Educação Musical (área curricular disciplinar) é posta ao mesmo nível que as áreas curriculares não disciplinares, cuja extinção começou pela área de projeto e pela alteração de estudo acompanhado para atividades de apoio ao estudo (no ano letivo 2010/2011), seguindo-se, em 2011/2012, a cessação desta última e da de formação cívica, o que se pode comprovar pela comparação da tabela anterior com o que a seguir se apresenta.

Componente do currículo		Carga Horária semanal (a)				
		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo	
Educação para a cidadania	Áreas disciplinares:					
	Língua Portuguesa.....	2	2	2	6	
	Línguas Estrangeiras..... LE1. LE2	3	2,5	2,5	8	
	Ciências Humanas e Sociais..... História; Geografia;	2	2,5	2,5	7	
	Matemática.....	2	2	2	6	
	Ciências Físicas e Naturais..... Ciências Naturais Físico-química;	2	2	2,5	6,5	
	Educação Artística: Educação Visual.....Outra disciplina (oferta da escola) (b).....	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5	
	Educação Tecnológica.....	(c) 1	(c) 1			
	Educação Física.....	1,5	1,5	1,5	1,5	
	Formação pessoal e social	Educação Moral e Religiosa (d).....	1,5	1,5	1,5	4,5
		Áreas curriculares não disciplinares (e)..... Áreas de projeto Estudo acompanhado Formação cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
		Total.....	17	17	17	51
		A decidir pela escola.....	0,5	0,5	0,5	1,5
		Educação Moral e Religiosa (f)	0,5	0,5	0,5	1,5
		Actividades de enriquecimento curricular (g)				

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 90 minutos assumindo, a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá utilizar uma diferente

organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.).

(c) Nos 7.º e 8.º anos os alunos têm i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e ii), numa organização equitativa, ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Tecnológica.

(d) No 9.º ano os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.

(e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projeto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por uma equipa de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

(g) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

Tabela 5: Matriz curricular do 3.º Ciclo do EB

É ainda de referir que um dos princípios orientadores do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, é o de que

[a] organização e a gestão do currículo dos ensinos básico e secundário subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

[...]

p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de actividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola. (art.º 3.º)

deixando, mais uma vez, a ideia de que o desenvolvimento artístico pode e deve ser levado a cabo, mas sempre com “carácter facultativo”.

1.2 As Metas de Aprendizagem para a Educação Musical

As grandes linhas orientadoras do trabalho a desenvolver até 2015 por todos os agentes do Sistema Educativo Português foram definidas pelo Ministério da Educação, através do projeto “Metas de Aprendizagem” (2010) que se insere

[...] na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Corresponde a resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular, que recomendam este tipo de abordagem. (Mensagem da ex-ministra da Educação, Dr.ª Isabel Alçada, a propósito da apresentação do projecto “Metas de Aprendizagem”)

Na sequência, a par de Bases do Sistema Educativo e do recentemente publicado Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de junho, este projeto estruturante do EB pretende constituir-se como documento orientador da prática letiva. Segundo o Ministério da Educação “[a]s Metas de Aprendizagem constituem, assim, instrumentos de apoio à gestão do currículo, e são disponibilizadas para serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores no seu trabalho quotidiano.” (Ministério da Educação, 2010).

O referido documento “Metas de Aprendizagem” (*id.*) pressupõe ainda

(...) uma articulação entre os diferentes níveis educativos, num plano de continuidade das ações musicais em termos programáticos e de desenvolvimento da criança, as metas de final de Pré-escolar, de 1.º Ciclo e de 2.º Ciclo seguem uma linha que contempla as mesmas tipologias de actividade musical (cantar, tocar, criar, investigar ou comunicar, por exemplo).

Enfatiza-se, portanto, no respeitante ao ensino da música, a sua importância para o desenvolvimento da criança, sobretudo no que concerne ao canto, à *performance*, à criação, à investigação ou à comunicação.

Na introdução ao mesmo documento, pode encontrar-se uma chamada de atenção:

[i]sso obriga a uma adequação didática perante diferentes níveis de maturação das crianças, uma vez que à mesma idade cronológica pode não corresponder o mesmo grau de desenvolvimento musical. Assim, as evidências de evolução na aquisição de competências musicais verificam-se através do grau de concretização das ações de uma mesma tipologia musical, nomeadamente no que se refere à crescente complexidade dos materiais musicais envolvidos, ao aperfeiçoamento da linguagem musical mobilizada e ao progressivo aumento da autonomia e da consciência musical. (*id.*, *ibid.*, Introdução – 2.º Ciclo – Educação Musical, p. 2)

Mais uma vez se realça a função didática: adequação dos conteúdos programáticos aos perfis dos alunos. Realça-se também o contributo da música para o desenvolvimento da criança, sobretudo no que se refere ao espírito crítico e à autonomia. Ainda a propósito do “Projecto Metas de Aprendizagem”, refere o parecer elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (a 3 de janeiro de 2011, solicitado pela então Ministra de Educação Maria de Lurdes Rodrigues), o reconhecimento da importância do trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e as instituições de Ensino Superior quando alude a que “(...) é a primeira vez que o Ministério entrega a concepção, organização e coordenação de uma medida política deste alcance a uma universidade, o que importa saudar” (Parecer n.º 2/2011, Diário da República, 2.ª série – N.º 1, 2011). Todavia, na quinta recomendação é feito um alerta no sentido de “(...) atender à necessidade de se utilizar no

documento uma linguagem académica menos sofisticada, para que seja acessível não só aos professores, mas também aos alunos e às famílias que a equipa do Projeto pretende mobilizar para o seu uso efectivo nas escolas” (*id., ibid.*).

Também a ideia de que em Portugal se legisla muito, isoladamente e sem contextualização, está patente neste mesmo parecer do Conselho Nacional da Educação quando se lê que o documento “Metas de Aprendizagem” é “(...) um documento híbrido e desfasado no tempo das publicações dos sucessivos dispositivos curriculares, Currículo Nacional (2001) e Programas (1991, 2007 e 2009) e de outras orientações intermédias emitidas pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular” (*id., ibid.*). Esta ideia pode ainda ser reforçada com outros exemplos de normativos que, apesar deste parecer, continuaram a ser publicados como é o caso do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, em cuja alínea a) se pode ler que “(...) o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal” e, inclusivamente, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, ou ainda a Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho que aprova os planos de estudos dos Cursos Básicos de Música, Dança e Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclo do EB.

O documento “Metas de Aprendizagem”, agora já referido no portal da DGE (Direção Geral da Educação) como “Antigas Metas Curriculares”, prima pela ambiguidade e pela falta de clareza conforme se pode comprovar pelo número de metas de aprendizagem definidas para as várias disciplinas e para os vários ciclos o que “(...) dificulta uma compreensão mais rigorosa do modo como foi utilizado o conceito de metas de aprendizagem e do papel destas na orientação da prática lectiva” (Parecer n.º 2/2011, Diário da República, 2.ª série – N.º 1, 2011).

Vive-se numa época em que no meio escolar a cada momento se acumulam diretrizes contraditórias, em que tudo se altera quotidianamente, em que raramente se tem a certeza de coisa alguma, nem sequer existe tempo para refletir sobre as diversas questões, pela proliferação constante de normativos que, regra geral, são pouco claros e, por isso mesmo, passíveis de serem sujeitos a diferentes interpretações, e orientações por parte dos vários organismos estatais. Por vezes é notória uma certa desorganização e uma sobrecarga de trabalho nas escolas. Este é um dos parâmetros que está bem sintetizado nas recomendações do Conselho Nacional de Educação que alerta para o facto de “(...) perante a desorganização curricular que hoje se verifica (...)” ser importante construir

(...) um dispositivo de apoio à gestão da actividade curricular destinado, sobretudo, a melhorar os procedimentos de monitorização e avaliação das aprendizagens, com vista à regulação e readequação sistemáticas do trabalho curricular dos alunos e dos professores. As Metas de Aprendizagem, tal como foram apresentadas, pretendem responder a essa necessidade. (*id, ibid.*)

Tendo em atenção estas recomendações, importa lembrar a dimensão da flexibilidade do currículo e a sua gestão organizada, na procura da adequação à realidade de cada uma das turmas e ao contexto em que estas se encontram inseridas, considerando a especificidade de cada aluno. Só assim os alunos serão capazes de consolidar as aprendizagens.

Porém, neste parecer são deixadas sete recomendações sobre a adoção das “Metas de Aprendizagem” que importa ter em conta, tais como “[...] as necessidades de actualização científica e de aperfeiçoamento pedagógico dos professores (...)” e ainda a pertinência de se avaliar

(...) a possibilidade de alargar a rede de consultores a nível nacional, como suporte dos coordenadores dos departamentos curriculares, para que assim se atenuem os previsíveis efeitos perversos que a adopção de mais um novo documento curricular, estruturado de forma diversa dos documentos anteriores, pode gerar, em virtude do aumento de ruído cognitivo na sua apropriação. (*id, ibid.*)

Sente-se a necessidade de implementar o trabalho, seja colaborativo, seja cooperativo, de forma a conjugar esforços e evitar o referido ruído cognitivo.

A reforçar ainda mais as ideias plasmadas no Parecer n.º 2/2011, de 3 de janeiro de 2011 e o total desinteresse revelado pela Tutela por este parecer do Conselho Nacional da Educação, são publicadas, pelo Ministério da Educação e Ciência, em agosto de 2012, as “Metas Curriculares do Ensino Básico”, cuja missão é estabelecer

aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual.

Este documento surge na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

Ainda no mesmo documento e na secção “Sobre as metas curriculares” pode ler-se:

conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (...)

Na continuidade da recomendação do princípio da adequação, define-se, agora, a estratégia da ordenação dos conteúdos conforme a sua pertinência para cada situação, sempre em função da aprendizagem dos alunos, reforçando uma vez mais a importância e necessidade da flexibilização curricular.

Ora, se apenas foram homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto as metas curriculares para português e matemática – 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do EB, para tecnologias de informação e comunicação – 7.º e 8.º anos, para educação visual, 2.º e 3.º Ciclo do EB, para educação visual – 2.º e 3.º Ciclo do EB e ainda para educação tecnológica – 2.º Ciclo do EB, uma questão se impõe levantar: será que do desenho curricular dos 2.º e 3.º Ciclo do EB passarão apenas a fazer parte estas disciplinas? A assim não ser, então questiona-se o que justificará o facto das restantes disciplinas não estarem contempladas no documento que

representa um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino. Na medida em que as metas expressas neste documento incluem aquilo que é considerado como aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, este constitui-se, igualmente, como um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para o GAVE (Ministério da Educação e Ciência, 2012)

Uma nova questão se ergue: deverá a essencialidade passar pelo pressuposto da avaliação?

1.2.1 Especificidades e intencionalidades das Metas de Aprendizagem

Na introdução do documento “Metas de Aprendizagem”, publicado no início do ano letivo de 2010/2011, verifica-se que para o 2.º Ciclo do EB, relativamente à disciplina de Educação Musical, “(...) a definição de metas para a música teve em conta que a abordagem a este domínio artístico pressupõe uma prática sistemática e contínua, com intencionalidades específicas direccionadas para um desenvolvimento progressivo de competências musicais” (Ministério da Educação, 2010, p. 1). Tal orientação evidencia uma estratégia focalizada na prática, justificando a necessidade de seguir princípios sustentadores de uma aprendizagem significativa: a sistematicidade, a continuidade, a intencionalidade, a especificidade. Evidencia-se, pois, a sustentabilidade do processo ensino/aprendizagem que só se atingirá quando bem estruturada/organizada. Isso só por si justifica a presente pesquisa no sentido de levar a cabo uma investigação que permita concluir até que ponto o ensino instrumental em grupo poderá ou não contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, empenhando-se numa planificação que integra os princípios acima referidos.

Apesar da forma como foram definidas as sete metas de aprendizagem finais (2010) para esta

disciplina, apontando, sistematicamente, para a prática instrumental, em caso algum é sugerida a utilização de um instrumento em concreto. Neste domínio – *Desenvolvimento da Habilidade de Expressão e Comunicação* – a prática instrumental, tal como a audição, surgem como vias privilegiadas para ampliar as capacidades de expressão e comunicação dos alunos.

No que ao *Desenvolvimento da Criatividade* concerne, são apresentadas mais duas metas: “4 – O aluno improvisa e compõe (...) utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo (...); 5 – O aluno expressa ideias sonoras utilizando recursos técnico-artísticos (...)”. Para além da utilização da própria voz e de instrumentos não convencionais, os alunos são convidados a utilizar diversos instrumentos, onde habitualmente se inclui a flauta de bisel, não só a solo, como em conjunto com os seus colegas e/ou professor.

Com a *Apropriação da Linguagem Elementar da Música*, pretende-se que: “6 – o aluno identifique, analise e descreva características rítmicas, melódicas, tímbricas, dinâmicas, texturais, formais e estilísticas em obras musicais de diferentes géneros, estilos e culturas.” Relativamente ao trabalho de apropriação dos conteúdos mais técnicos da linguagem musical, quando feito através da prática, instrumental e vocal, torna-se mais atrativo e motivador, e a sua compreensão mais lógica e pertinente. Finalmente, surge ainda uma meta de aprendizagem que visa a perceção da contextualização da música em função dos diferentes realidades:

7 – O aluno reconhece e valoriza a música como construção social (...)

Também a visão integradora da música não é descurada neste conjunto de metas, proporcionando atividades de interpretação de músicas de diferentes contextos, em função dos perfis de cada aluno, o que o faz sentir-se membro do grupo turma, da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Em todos estes domínios, sempre centrados no aluno, faz sentido a inclusão e a pertinência da utilização da flauta de bisel nas aulas de Educação Musical do 2.º Ciclo do EB, como já acontece em Portugal e em países como a Alemanha, França, Espanha e Brasil, já que este instrumento possibilita o desenvolvimento das capacidades musicais das crianças.

1.2.2 Disparidades e incongruências das Metas de Aprendizagem

O que mais pensar se também na introdução deste mesmo despacho se pode verificar que “ainda em 2013 serão homologadas as Metas Curriculares para outras disciplinas do EB e do ensino secundário”? Repare-se na expressão utilizada: “para outras” em vez de “para as outras”. Será então, dada continuidade à compartimentação dos *saberes* e, portanto, ao virar as costas ao princípio holístico da educação?

No ponto 2, do art.º 1.º do referido despacho pode ler-se que “as disposições constantes do presente despacho aplicam-se às diferentes ofertas curriculares do ensino básico e aos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (...)”. De novo uma interrogação se impõe: quererá isto dizer que a disciplina de Educação Musical irá passar a extra-curricular?

Como encara, então, o Ministério, as potencialidades da aprendizagem da música por parte dos alunos, já que, na visão de especialistas, a presença do ensino da música é determinante para o desenvolvimento integral do ser humano? Na opinião de Gordon (2000):

Nascemos com direitos iguais perante a lei, mas isso não significa que nasçamos iguais. Antes do nascimento, todas as crianças têm potencialidades inatas mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas. Parte dessas diferenças reside no seu potencial para aprender e compreender música. No entanto, todas têm igual direito a atingir o nível máximo de que são musicalmente capazes. (p. 63)

A falta de resposta a este desafio vai, nitidamente, contra a defesa do direito à educação ignorando o respeito pela recomendação da UNESCO no que à inclusão de todas as crianças diz respeito – *Educação para Todos* (UNESCO, 2005).

Contribuindo um pouco mais para o (des)esclarecimento destas questões e, deixando antever um pouco do que, provavelmente, poderá acontecer à disciplina de Educação Musical, foi publicado, a 14 de dezembro do ano passado, o Despacho nº 15971/2012, que “define o calendário da implementação das Metas Curriculares das áreas disciplinares e das disciplinas constantes do Anexo I” que se passa a transcrever e do qual não faz parte a disciplina de Educação Musical, nem a de Educação Física:

Ano letivo de aplicação obrigatória	Anos de escolaridade											
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º
2013-2014.	P, M		P, M	P	P, M, EV ET	EV, ET	P, M, EV	EV	P, EV			
2014-2015		P, M		M	HGP, CN, ING	P,M, HGP, CN, ING	FQ, CN, H, G, ING, TIC	P, M, FQ, CN, H, G, ING, TIC				
2015-2016									M, FQ, CN, H, G, ING	BG, FQ, P, MAT A		
2016-2017											BG, FQ, P MAT A	
2017-2018												B, G, F, Q, P, MAT A

B - Biologia

BG - Biologia e Geologia

CN - Ciências Naturais

EV - Educação Visual

ET - Educação Tecnológica

FQ - Físico-Química A

G - Geografia, no ensino básico, e Geologia, no ensino secundário

HGP - História e Geografia de Portugal

H - História

ING - Inglês

M - Matemática

MAT A - Matemática A

P - Português

Q - Química

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Tabela 6: Anexo I do Despacho nº 15971/2012, de 14 de dezembro

Também no ponto 2, do art.º 2.º do Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, alude à importância que a Tutela dá às Metas Curriculares quando refere que “as Metas Curriculares de uma dada disciplina são o referencial primordial da respetiva avaliação externa dos alunos a partir do ano escolar em que se tornem obrigatórias”. Mais uma vez outra questão aqui se levanta: será que a disciplina de Educação Musical, por não se incluir nas disciplinas em que irá ocorrer a implementação das referidas metas, é desvalorizada e não considerada a par das outras, daí não necessitar, por isso, de um “referencial primordial da respetiva avaliação externa”?

Tendo em conta a preocupação do Conselho Nacional de Educação, com a simultaneidade da implementação de diversos mecanismos (caso de novos programas e manuais, do novo acordo ortográfico e da nova terminologia linguística), plasmada no Parecer n.º 2/2011, e a legislação anteriormente referenciada, verifica-se pois que, por vezes, se instala uma certa “instabilidade anunciada por decreto”. No Ministério que tutela a área da educação, a constante alteração dos normativos legais e a implementação de sucessivas reformas, sem que nenhuma se chegue a consolidar, dada a frequência com que constantemente são levadas a efeito, contribui para que não seja possível proporcionar aos alunos uma formação coesa, alicerçada na (re)construção do conhecimento de forma progressiva. Os alunos, ao longo do seu percurso escolar, são muitas vezes confrontados com diversas alterações da estrutura curricular, uma vez que as reformas do ensino não são implementadas de forma faseada, partindo dos anos iniciais de ciclo de estudos.

Veja-se, por exemplo, o caso das áreas curriculares não disciplinares de Área de Projeto e de Estudo Acompanhado que passaram a ser avaliadas no início do 2.º período do ano letivo de 2004/2005, através da publicação, pelo Ministério da Educação, do Despacho Normativo n.º 1/2005, onde, na alínea b) do seu 33.º ponto se pode ler que nos 2.º e 3.º Ciclos, estas áreas passam a ser avaliadas com uma “(...)menção qualitativa de Não satisfaz, Satisfaz e Satisfaz bem (...)”. Outro exemplo a referir é o da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, extinta pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e cujo grupo de professores continua a aguardar a redefinição das habilitações para as novas disciplinas de educação visual e educação tecnológica.

1.3 A democratização do ensino da música

Desde a instauração do regime democrático em Portugal, em 1974, que o enfoque na cultura tem sido um dos principais objetivos dos sucessivos governos. O investimento feito até ao final da década de 1990, pressupôs

estratégias de democratização cultural [que] incidiam especialmente na *democratização da oferta* através da construção descentralizada de equipamentos culturais; do apoio à itinerância de espectáculos; do apoio à cultura popular e práticas amadoras e da apresentação e difusão de actividades culturais através dos meios de comunicação social. (Gomes & Lourenço, 2009, p. 34)

Mais recentemente, as preocupações passaram a ser mais conduzidas para a “(...) democratização da procura, no sentido em que incidem especialmente nas estratégias e meios de acesso (formação/sensibilização) e de comunicação da arte e da cultura a mais amplas e diversificadas camadas da população” (*id., ibid.*). A melhor forma de atingir “amplas e diversificadas camadas da população” é a promoção generalizada do ensino. Aliás, já os programas dos XV, XVI e XVII Governos Constitucionais (2002 a 2005) previam a “(...) articulação ministerial como via para a criação de meios e iniciativas de democratização do acesso à cultura por via da escola” (*id.*, p. 32). É curioso referir que no Programa do XV Governo Constitucional (2002 a 2004) se insistia já neste ponto:

(...) será atribuída prioridade absoluta à articulação com o Ministério da Educação, nos termos seguintes:

(...)

- promovendo o desenvolvimento de uma componente artística nas escolas públicas e particulares, disponibilizando ou apoiando docentes fornecendo instrumentos e locais próprios para o ensino da música, dança, teatro, artes plásticas e audio-visuais;

(...)

- solicitando aos agentes culturais contrapartidas a apoios públicos, designadamente por uma presença regular nas escolas;

- organizando programações locais e nacionais de espectáculos e exposições, quando possível itinerantes, com ligação articulada aos programas escolares.

(XV Governo Constitucional, pp. 130-131)

No entanto, a necessidade constante de estabelecer prioridades, consequência das diversas conjunturas económicas, tem levado a que os nossos governantes releguem para segundo plano as opções de carácter educacional e cultural. Na realidade, verifica-se até um certo retrocesso relativamente ao investimento que tem sido feito na cultura e, muito especialmente, na área da música, como é facilmente comprovável através da leitura do programa do atual governo, apenas voltado para as questões económicas, em função das imposições necessárias à ultrapassagem da crise que o país atravessa, não relevando da forma que seria desejável as questões educacionais e

de cidadania. Como exemplo, é possível verificar que a palavra “artes” apenas surge duas vezes e associada à “[r]edacção, com os restantes sectores envolvidos (Economia, Finanças, Segurança Social, Emprego, Educação e Ciência), de um Estatuto dos Profissionais das Artes, a completar no prazo de 270 dias(...)” (XIX Governo Constitucional, p. 130) e que o termo “música” é referido apenas uma vez, ligado à Lei das Sociedades de Gestão Colectiva de Direitos que o Governo se compromete a atualizar. Quanto a uma vertente tão importante como a da criação de públicos para todas as áreas da cultura, nada refere.

Por outro lado, face à crescente valorização do conhecimento e da sua implicação no desenvolvimento das nações, a UNESCO criou, em 1993, a *Comissão Internacional de Educação para o século 21*, com o propósito de refletir sobre os desafios que a educação viria a enfrentar nos anos seguintes. A centralidade da discussão, então iniciada, era a necessidade de universalizar e democratizar o acesso ao conhecimento. Dessa discussão, resultou um relatório, que veio a ser publicado, com o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Sendo todavia mais conhecido por *Relatório Delors*, contém sugestões e recomendações que, desde então, têm vindo a servir de parâmetro para as agendas públicas de diversos países do mundo. A tônica assenta na visão holística da educação e, por várias ocasiões, ela é evidenciada; recomenda-se a presença da arte e da poesia na escola como acontece na passagem abaixo transcrita:

Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como económica deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; [...]. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização. Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social [...]. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. (Delors, 1998, p. 100)

Em consonância com estas ideias, encontram-se os objetivos propostos pela UNESCO (2006), já que apontam para a defesa do direito humano à educação e à participação cultural, para o desenvolvimento das capacidades individuais, para a melhoria da qualidade da educação e, ainda, para a promoção da expressão pela diversidade cultural. Afirma-se que, no espaço educativo, se pretende satisfazer a “(...) necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI” (p. 4).

A reforçar a posição assumida pelo Relatório da UNESCO, no documento *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* (Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à

Cultura (EACEA P9) Eurydice, 2009), encontra-se a introdução “Justificativa do estudo; o contexto político e investigação”, na qual se refere que

[e]m 1999, o Director-Geral da UNESCO apelou a todas as partes interessadas no domínio da educação artística e cultural para que envidassem todos os esforços necessários para atribuir ao ensino das artes um lugar especial na educação de todas as crianças, desde o ensino pré-escolar até ao último ano do ensino secundário (p. 7).

[...]

Em Março de 2009, o Parlamento Europeu aprovou uma Resolução sobre os estudos artísticos na União Europeia (Parlamento Europeu, 2009). As principais recomendações incluíram: a educação artística deve ser obrigatória em todos os níveis de ensino; a educação artística deve utilizar as mais recentes tecnologias da informação e da comunicação; o ensino da história da arte deve promover encontros com artistas e visitas a espaços culturais. Para realizar progressos nestas questões, a resolução apelava a uma maior supervisão e coordenação da educação artística a nível europeu, incluindo a monitorização do impacto produzido pela educação artística nas competências dos estudantes na União Europeia. (p. 9)

Faz-se, nesta passagem, o remate de uma retrospectiva da caminhada feita ao longo de dez anos na luta pela promoção da educação artística na União Europeia. O documento, no seu todo, reforça a importância das ligações transversais, a nível curricular, entre as artes e outras disciplinas, dando realce à perspectiva de integração.

Na repercussão do acima referido, em Portugal, em abril de 2008, na inauguração do auditório das novas instalações do Conservatório de Música do Porto, o então primeiro-ministro José Sócrates anunciou que o Governo estava decidido a apostar na democratização do ensino da música, criando condições para que cada vez mais jovens pudessem ter acesso a esse ensino. Afirmou, nessa altura:

Esta inauguração tem o significado simbólico da aposta que é necessário fazer no ensino da música nas nossas escolas. E o ensino da música precisa de um grande investimento. Ao longo dos últimos anos demos o nosso melhor para que o ensino da música se democratizasse, por assim dizer. (Sócrates, 2009)

Contrariamente às expectativas resultantes de tomadas de posição como as acima referidas, a legislação divulgada nos últimos anos não tem criado as condições necessárias para a aprendizagem da música.

Também Vasconcelos (2012), referindo-se a uma multiplicidade de fatores, afirma que nas últimas décadas ocorreu uma certa massificação e democratização do ensino: daí que a diferença entre os professores mais tradicionalistas e aqueles que preconizavam formas de ensinar mais inovadoras se fosse acentuando cada vez mais, sublinhando que

[e]stas duas tendências estão na confluência de duas concepções distintas e divergentes. Uma associada ao “mestre” que pretende criar a sua “classe”, a sua “escola” – conceito simbólico associado à forma de perpetuar uma determinada tradição técnica e artística e, fundamentalmente, perpetuar a memória e o prestígio do professor. A outra, com a diluição de diferentes fronteiras e a incorporação de outros modelos, não se centra no professor como “o mestre” mas na música e na pessoa do aluno. (*id.*, §10)

1.3.1 Ensinos genérico e vocacional – diferentes percursos

Os ensinos genérico e vocacional têm assumido características diferentes e representado percursos paralelos para crianças das mesmas idades. No entanto, seria desejável, como conclui Vieira, M. H. nas suas pesquisas (2009) proporcionar um ensino musical de qualidade para todos, na base da “pirâmide” de modo a que todos os alunos pudessem fazer opções de forma consciente e não por mero acaso ou por imposição dos pais. De acordo com Vieira, M. H. (*id.*), quanto mais sólida e robusta for a base da “pirâmide”, maiores serão as possibilidades de detetar os alunos com maiores aptidões para a aprendizagem musical. Nesse sentido, o ensino vocacional deveria ser, como em qualquer outra área, a sequência natural do ensino genérico.

A título de exemplo apresenta-se o caso de Espanha onde, segundo Touriñan (2011), a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), que rege o Sistema Educativo Espanhol, vai ao encontro desta ideia quando

(...) establece el concepto de educación artística en la educación general. La educación artística aparece con esa denominación como área en el currículo de educación primaria (artículo 18.2 de la LOE) [e ...] en la educación secundaria obligatoria se determina que la música y la educación plástica y visual formen parte del currículo general obligatorio de los alumnos (artículos 24 y 25 de la LOE).” (p. 70)

Este sistema educativo prevê, por um lado, a existência de escolas artísticas, “(...) entendidas como vía vocacional y profesional de formación, en centros profesionales específicos y especializados, para un determinado arte – música, teatro, danza, cine, diseño, pintura, etcétera–(...)” e, por outro, a “(...) educación artística como área formativa integrada en el currículum general de primaria y secundaria, porque las artes son ámbito general de educación, con lugar propio en el currículum de la educación general.” (*id.*, p. 71). É no decurso do seu percurso escolar que o aluno deveria poder ir clarificando os seus objetivos de vida e definindo a sua própria trajetória, fazendo opções. É neste sentido que Touriñan (2011) realça o facto de, ao falar-se em educação artística, “(...) ni se trata[r] de preparar a todos los alumnos de la educación común y obligatoria, como si fueran a ser artistas, ni de presuponer erróneamente que todos los alumnos de la educación general son, vocacionalmente, artistas” (*id.*, *ibid.*). Vai ainda mais longe afirmando:

(...) las artes aparecen como parte del currículo general de la educación obligatoria y común para todos; aparecen como una finalidad de la educación

general. No se trata ya de hablar sólo de la Educación artística en términos de pericia instrumental o técnica, sino que, al colocar las artes como ámbito formativo dentro de la educación general, estamos abriendo el camino para comprender una nueva arquitectura disciplinar y curricular que centra la intervención pedagógica en la obtención de competencias de la cultura artística para todos los alumnos, es decir, con carácter general. (*id.*, p. 74)

O investimento na prática instrumental no ensino genérico e as possibilidades de formação são, porém fundamentais para que as opções vocacionais possam de facto existir para todos os alunos. À medida que os alunos vão avançando no seu percurso escolar e o nível de especialização e exigência vai aumentando, naturalmente que as diferenças entre os dois sistemas de ensino se vão acentuando, tal como é apresentado por Zaragoza (2009, p. 34), na tabela que se segue e que se refere ao Ensino Secundário:

Enseñanza General ESO [Educação Secundária Obrigatória]	Enseñanzas artísticas (Escuelas de música y conservatorios)
1. La enseñanza es obligatoria. No optativa.	1. Enseñanza no obligatoria. Voluntaria.
2. Es para todos. Universal, sin selección.	2. Selectiva, no es para todos.
3. El objetivo es alcanzar las competencias musicales básicas.	3. El objetivo es formar músicos aficionados o profesionales.
4. Existe una gran variedad de estados de motivación y desmotivación. La motivación es un proceso que hay que construir.	4. Los alumnos están motivados por defecto, les gusta la música y estudiar música.
5. El rango de diversidad aptitudinal y actitudinal es muy amplio.	5. El rango de diversidad actitudinal y aptitudinal es estrecho.
6. El formato didáctico es grupo-clase con 25/30 alumnos estándar.	6. El formato didáctico es en grupos reducidos o enseñanza individualizada.
7. Es una enseñanza comprensiva, para todos por igual (...)	7. Existen submodalidades específicas para cada ámbito de formación musical.

Tabela 07 – Tabela comparativa sobre os ensinos genérico e vocacional (nível secundário) em Espanha

Estas diferenças, tão bem explicitadas por Zaragoza (2009), vêm reforçar a ideia de que os objetivos destes dois sistemas de ensino são, naturalmente, diferentes, ainda que complementares. Questões como a obrigatoriedade, a universalidade, a motivação e a aptidão concorrem para essa diferença, tal como os objetivos a atingir e as condições de trabalho proporcionadas, quer a alunos, quer a professores. No fundo, o que a metodologia de ensino instrumental em grupo proporciona é um acesso verdadeiramente equitativo e democrático à prática instrumental, por forma a que situações de aprendizagem sejam criadas, de maneira a possibilitar a orientação dos alunos que revelem mais capacidades para o ensino vocacional, isto é, para as escolas de ensino artístico (Vieira M. H., 2009). Assim, retomando o princípio da estrutura do sistema de ensino da música em “pirâmide” defendido por Vieira, M. H. (*id.*), seria então possível a todos os alunos do EB aceder a

uma aprendizagem musical, devidamente estruturada e contínua, durante toda a escolaridade obrigatória (à semelhança do que acontece com todas as outras disciplinas). Deste modo, todos estariam em condições de, a qualquer momento e em função dos seus interesses e capacidades, transitar do sistema de ensino genérico para o vocacional.

A verdade é que o Sistema Educativo Português, tal como está a ser implementado, nem sempre proporciona a equidade de oportunidades de que já se falou anteriormente, visto que não faculta a todos a possibilidade de enveredarem por um percurso curricular ajustado às suas necessidades e interesses. Isto verifica-se também nas artes visuais, no desporto, no cinema e no teatro.

Ainda a este propósito, Zaragozá (2009) vai mais longe quando refere que

[a]tendendo a las notables diferencias entre uno y otro sistema en cuanto a objetivos, formatos didácticos y, sobre todo, a la obligatoriedad del sistema general a diferencia de la voluntariedad del ámbito especializado, es lógico que el perfil competencial de los docentes sea notablemente diferente en cada caso. (p. 35)

Isto não pressupõe, de forma alguma, que o perfil destes professores não deva ser igualmente qualificado, de elevado nível. À semelhança do que se tem vindo a verificar noutras áreas, a especialização impõe-se cada vez mais, a música é essencial. O ensino da música deve ser ministrado por professores especializados e com uma formação musical específica e adaptada a cada contexto, uma vez que são eles próprios os pilares de toda a ação didática. Ainda há poucas décadas esta não era a realidade. Os responsáveis pelo ensino nesta área possuíam reduzidos conhecimentos musicais e não detinha qualquer preparação a nível pedagógico, facto que se ficou a dever à falta de professores da área da música, tanto no ensino vocacional, como no genérico. Nas décadas de 1930 a 1970, o professor de violino ensinava simultaneamente viola d'arco, o de sopros (da área das madeiras) ensinava flauta transversal, oboé, clarinete, fagote e o de sopros-metais abarcava todos os instrumentos desta família. Aliás, segundo Andrade (2007), referindo-se especificamente ao ensino da flauta transversal,

[u]m dos aspectos de relevo, que caracterizou o ensino público da flauta em Portugal até 1840, foi a falta de um professor especialista para assumir a disciplina. Como se constatou, ficava à responsabilidade de um professor a leccionação de um leque de instrumentos de sopro. (p. 17)

Esta era uma realidade que não era exclusiva de Portugal. Ainda de acordo com o mesmo autor,

(...) esta realidade não foi diferente da de outros países europeus, como comenta Gianni Lazzari (2003, p. 1); no início do século XIX, era comum verificar-se que o ensino da flauta estava sob a direcção do professor de oboé, como era o caso em Itália. (*id.*, *ibid.*)

Hoje, a exigência e o rigor são cada vez maiores, sendo, por isso, impossível manter a mesma situação. Neste contexto, a especialização tem vindo a ser uma realidade. Cada vez se exige mais do professor, o que o leva à procura de uma formação científica mais profunda e em simultâneo mais adequada à didática da música no que concerne a um só instrumento e que a variedade de cursos venha aumentando.

Também no ensino genérico, a exigência a nível de habilitações para a docência tem vindo a aumentar. Inicialmente, verificou-se falta de professores especializados (à semelhança do que aconteceu com muitas outras disciplinas), pelo que muitos começaram a lecionar a disciplina de Educação Musical no 2.º Ciclo do EB com qualificações, de certa forma, limitadas, o que, segundo Palheiros (1993), pode ter contribuído “(...) para o estatuto pouco elevado do professor e da disciplina de Educação Musical nas escolas preparatórias” (p. 85). Com o passar dos tempos, a exigência foi sendo cada vez maior, fruto também da natural concorrência entre professores na procura das melhores colocações, e o nível das habilitações foi subindo. Mais tarde, com a criação das Escolas Superiores de Educação, começaram a surgir professores com uma formação mais abrangente, passando, por isso, a abarcar a componente pedagógica. Cursos de complemento de formação foram criados para que os professores formados pelos conservatórios e academias de música, com estágio pedagógico realizado, pudessem alargar a sua formação, adquirindo por este meio o grau de licenciados.

É de salientar que estes professores, a que anteriormente se fez referência e que foram formados pelos conservatórios e academias de música, tinham uma preparação, que objetivava a formação de músicos, especializados num instrumento ou em composição, ao contrário dos que adquiriram a sua formação nas Escolas Superiores de Educação que realizavam cursos de professores direcionados para a docência no EB. Estes cursos ainda hoje incluem no seu desenho curricular as disciplinas de flauta de bisel, guitarra e práticas de teclado, instrumentos cujo domínio é fundamental para os professores de Educação Musical.

1.3.2 Equidade de oportunidades ao acesso do ensino da música

A todos assiste o direito de acesso à igualdade de oportunidades no que ao ensino artístico diz respeito. Porém, segundo Vieira M. H. (2009) o que efetivamente se verifica é “(...) que a maioria das crianças portuguesas ainda não tem acesso a um professor de música especializado, de forma consistente e regular, durante a sua frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico” (p. 534). Tal

constatação, a ser reconhecida pela Tutela, levará à concretização de muitas alterações relativamente ao ensino da disciplina de Educação Musical, visto que, apesar de, como já foi anteriormente referido, há já muitos anos, a legislação (Decreto-Lei n.º 344/90, 1990) prever a presença de um professor coadjuvante neste ciclo de estudos, a verdade é que, efetivamente, tal não se verifica. Novas medidas deverão ser adotadas no sentido de efetivar a implementação do que está patente nos documentos orientadores, até porque a formação de professores (Bolonha) já contempla a profissionalização para o 1.º Ciclo do EB. Ao mesmo tempo “(...) o aluno deve ter a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas” (Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2001, p. 150), pelo que são imperativas novas metodologias que passem pela inovação, no sentido de tentar chegar ao maior número de alunos possível. A música envolve não só a educação sensorial como também a corporal e a emocional, ela surge como resposta à necessidade de criar novas metodologias. É sabido que a música tem uma grande influência na melhoria dos movimentos de coordenação do corpo, no processo de respiração, ritmo cardíaco, pressão arterial. Por outro lado, a música exerce forte influência na forma de ser e estar, podendo, conforme os casos causar sensações contraditórias, como acalmar e agitar, alegrar ou entristecer, concentrar e distrair.

Esta ideia de democratização do ensino é também defendida por Cruvinel (2008) que a complementa com uma outra, a de socialização, quando afirma que “[o] Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical” (p. 5). Aliás, quatro anos antes já Cruvinel (2004) exprimiu o pensamento de “(...) que a democratização do ensino musical deve ser uma bandeira para todos educadores musicais que entendem que a música é parte integrante da formação do ser humano” (§27), questionando a forma

(...) como iniciar o processo de democratização da Educação Musical por meio do ensino coletivo?

Primeiramente, acredita-se que o educador musical deve assumir um posicionamento crítico e reflexivo no sentido de intervenção social. Ele deve ter consciência de qual papel desempenha na sociedade e que tipo de ser humano/cidadão pretende formar. (*Id.*, *ibid.*)

Na senda do Roteiro da UNESCO (2006), já anteriormente convocado, salienta-se que a educação artística evidencia-se, hoje, como um imperativo de ordem social, escolar e ética, já que está comprovado o contributo decisivo para promover o desenvolvimento e a consolidação da consciência cultural no indivíduo, tal como o “(...) sentido de criatividade e iniciativa a uma

imaginação fértil, inteligência emocional e uma ‘bússola’ moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção, além do desenvolvimento cognitivo” (p. 6).

O ensino da música deve estar direccionado a todos os alunos, incluindo os que apresentam falta de capacidade psíquica ou física e para os quais se devem definir objetivos de ensino em função das suas necessidades. Por isso, a planificação das aulas deve ter por base os objetivos previamente definidos, tendo em linha de conta o respeito pela individualidade de cada aluno. A verdadeira dimensão da democratização do ensino também passa por aqui.

Nos novos paradigmas emergentes a partir de meados do século XX, a tónica cola-se na adequação aos perfis diversificados dos alunos (Saviani, 2005); importa, pois, ter em conta a identidade de cada um, a partir da qual, a música na complexa riqueza que a caracteriza pode criar potencialidades não só para as aprendizagens, mas também para o desenvolvimento do ser e, conseqüentemente, para ultrapassar limitações que possam nele existir, reforçando, deste modo, as diretrizes para a inclusão.

Porém, apesar das reformas que têm vindo a ser implementadas, sobretudo a partir da década de 1970, com o intuito de que todos possam aceder ao ensino em igualdade de circunstâncias, na realidade pouco se tem alterado. No caso específico da música, a democratização “depende não apenas do alargamento do público nela interessado mas também, e sobretudo, da criação de condições que favoreçam a revelação de todos os talentos e vocações potenciais e permitam, depois, o seu pleno desenvolvimento” (Carvalho M. V., 1978, p. 48). Com efeito, como sublinham Alçada e Ferrão:

[a] ideia de que as grandes obras da humanidade estão ao alcance de todos e que, portanto, a música erudita pode e deve ser apreciada por toda a gente ganhou força no séc. XX. Mas se é verdade que o prazer da música surge na infância de modo natural e espontâneo, também é certo que o prazer das grandes obras exige quase sempre um longo processo de iniciação (Prefácio de Isabel Alçada e Ana Maria Ferrão *in* Amado, 1999, p.11)

Retoma-se a ideia já abordada anteriormente da necessidade de proporcionar à criança, vivências que apelem à aptidão musical inata, no tempo certo, já que ela só evolui até aos nove anos (Gordon, 2000).

Espera-se, num futuro próximo, que a investigação desenvolvida sobre as práticas de ensino

instrumental em grupo possa fornecer dados e conhecimentos a serem potencializados na melhoria das práticas pedagógicas e assim elevar os padrões de eficácia definidos nas linhas orientadoras do Ministério da Educação. Tal como Burnard (2000, citado por Beineke 2008), afirma

(...) se nós (professores) valorizarmos verdadeiramente as práticas musicais das crianças, isso resultará em professores que se tornam pesquisadores, e eles mesmos aprendizes, quando observam e se engajam nos mundos musicais dos alunos. Uma consequência dessa abordagem para a pedagogia musical escolar é que ela será transformadora por natureza, porque está em ressonância com a visão que os alunos têm de si mesmos. (p. 74)

Mais uma vez se evidencia a centralidade do aluno no processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a necessidade dos professores partirem dos seus perfis e interesses. Enfatiza-se, também, a dialética prática/teoria, isto é, a necessidade do professor estar continuamente em investigação.

A equidade de oportunidades sobre a qual se refletiu neste ponto está intimamente relacionada com a procura de práticas que promovam a inclusão e, por inerência, o sucesso escolar. Só criando condições que viabilizem atingir, através de uma educação holística, a integração na comunidade e a inserção responsável do indivíduo na sociedade, se estará a promover a sustentabilidade da educação.

A propósito da *Década da Educação e Desenvolvimento Sustentável* [DEDS] que se constitui numa grande oportunidade para a renovação dos currículos dos sistemas formais de educação, Silva (2011, p. 28) refere que a UNESCO definiu para a DEDS os seguintes objectivos: (i) promover e melhorar a qualidade da educação; (ii) reorientar e rever os programas de ensino; (iii) reforçar a formação técnica e profissional; (iv) informar e sensibilizar o público em geral, bem como os media para o conceito de desenvolvimento sustentável.

1.3.3 Literacia musical

Segundo Vasconcelos (2006) “[...] a literacia musical além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música, engloba também competências da leitura e escrita musicais” e que o seu desenvolvimento se constitui “[...] como o grande objectivo do ensino da música” (p. 4). Está aqui patente a dialética teoria/prática acima posta em destaque.

Leonido (2007) assume: “[...] ao falarmos de Literacia musical, estamos obviamente a referirmo-

nos à aprendizagem musical básica, assim como se este processo fosse tal qual a aprendizagem da leitura e da escrita” (§1). De facto, o enriquecimento musical contínuo pode ser desenvolvido ao longo de toda uma vida, quer através da interpretação, quer da audição ou ainda da criação.

A música é uma componente significativa da formação integral dos indivíduos, desenvolve capacidades com uma enorme envolvência, contribuindo para a sua educação integral. Em diversas épocas e culturas, tem sido valorizada de diferentes formas. Sabe-se que, por exemplo, nas civilizações orientais, tal como na Grécia e Roma antigas, a música ocupava um lugar de destaque na educação dos povos, na formação de cidadãos responsáveis, interventivos, críticos.

Também a APEM, no parecer que emitiu acerca da recente revisão curricular, considera

(...) de especial relevância e pertinência que a Educação Musical no ensino genérico possa conceber-se em torno de metas de aprendizagem, quando determinadas e seleccionadas da própria natureza do conhecimento musical e que quando alcançadas permitam o acesso, compreensão e uso desse conhecimento a todos os alunos, tornando-os letrados musicalmente, ou seja, competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a vida se relaciona com a música, ou seja, que a música se institua como instrumento de inteligibilidade da vida e do mundo. (2012, p. 6)

Há, nestas considerações, uma chamada de atenção para a dimensão holística da educação defendida já na Paideia Grega e evidenciada no final do século XX, no Relatório da UNESCO, para o qual já houve oportunidade de remeter. Os *saberes*, sejam eles de que área forem, não podem ser tomados isoladamente no seu teor. A recomendação vai no sentido de considerar sempre o *saber* não apenas pela sua compreensão, mas também pelo uso que dele se pode fazer; não apenas pela compreensão e pelo uso, mas também pelos contributos que possam trazer, a quem deles se apropria, de uma forma geral para uma vida melhor e um mundo melhor. Estão, pois, aqui presentes os eixos que devem sustentar a educação holística – o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser*, o *saber estar*.

Aliás, já em 2001, no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, na secção “Competências Específicas – Educação Artística – Música”, no capítulo “Literacia” se referia que

[a]s competências específicas estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção 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 e 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 diferente aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural. (p. 165)

Através das nove dimensões aqui apresentadas, pode-se perceber que a literacia musical permite aos alunos, não só ter a capacidade de ler partituras, como também a de ouvir, de forma atenta, consciente e crítica, as mais diferentes obras musicais, de diferentes géneros e culturas.

Também no capítulo destinado às experiências de aprendizagem é feita alusão ao facto de

[a]o longo da educação básica todos as crianças e jovens [deverem] ter oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais, que visem contribuir para o desenvolvimento da literacia musical e para o pleno desenvolvimento das suas identidades pessoais e sociais (...). (*id.*, p. 167)

A menção que, nos diversos documentos orientadores, é feita ao facto da experimentação de diferentes tipos de instrumentos ser fundamental é uma constante, reforçando assim a ideia de que só através da prática se poderá dotar os alunos de uma verdadeira literacia musical. Tal como refere Camus “[n]ão se pode criar experiência. É preciso passar por ela”. O experienciar faz parte da aprendizagem, o envolvimento do ser, a sua relação com o outro, a (des)construção dos *saberes* e a sua aplicação prática em situações motivadoras.

Nas Orientações Curriculares para o 3.º Ciclo do EB (2001), mais especificamente para a disciplina de música, logo na introdução afirma-se que

(...) estas orientações curriculares estão pensadas no sentido de providenciar práticas artísticas diversificadas e adequadas aos diferentes contextos onde se exerce a acção educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical (...). (p. 1)

No entanto, esta ideia de interligação entre o desenvolvimento da literacia musical e a prática, acaba por não ter os efeitos que seriam desejáveis, considerando que, ao pensar as cargas curriculares das diferentes disciplinas, a Tutela aposta, cada vez mais, na teoria do que na prática, o que contraria a filosofia de base do ensino da música, plasmada nestes documentos.

Também o conjunto de objetivos gerais aí elencados apontam para a construção do conhecimento musical quando se refere, por exemplo, que

[a] aprendizagem e a utilização de diferentes tipos de instrumentos musicais (tradicionais, electrónicos, inventados) são primordiais no desenvolvimento da literacia musical quer na sua vertente prática e lúdica, quer na descoberta e apropriação de diferentes tipos de elementos e conceitos musicais e outros existentes nas diferentes culturas musicais.

(...)

[no] desenvolvimento da literacia e cultura musical a compreensão do papel desempenhado pelas artes e pelos artistas nas diferentes sociedades e culturas, do passado e do presente, é outro aspecto que se a importante para a compreensão das diferentes subjectividades artísticas. Assim, o aluno deve ouvir e reflectir sobre um conjunto alargado de obras musicais estudando os contextos onde essas obras são produzidas. (*id.*, p. 9 e 10)

Pela riqueza e diversidade da música *per se* – elementos, conceitos – e pelo recurso a diferentes instrumentos viabiliza-se o desenvolvimento da literacia e da cultura musicais permitindo ao aluno escutar, refletir, criar obras, sempre que possível tendo em conta os seus contextos.

Resumo do capítulo 2

A vertente pedagógica-didática do ensino da música é aqui abordada tendo em conta que se trata de uma investigação sobre a metodologia de ensino em grupo da flauta de bisel.

Partindo de uma reflexão sobre a importância que a música tem no desenvolvimento holístico da criança, é feita uma análise sobre a forma de implementação do processo ensino/aprendizagem da música em Portugal, abordando os princípios didáticos em prática, correntes pedagógicas da Educação Musical preponderantes e a função dos manuais escolares no sistema de ensino português.

2 Abordagem pedagógico-didática do ensino da música

Considerando a realidade do Sistema Educativo Português, especificamente no que à democratização do ensino da música concerne e na sequencialidade das ideias apresentadas no ponto anterior, o enquadramento teórico da pesquisa sob o ponto de vista das abordagens pedagógico-didáticas presentes no sistema de ensino português. Esta abordagem implica a a consciência da complexidade da tarefa do professor, não apenas no que respeita a à investigação que lhe compete realizar para estar ciente dos saberes em causa – a didática enquanto epistema –, mas também no que diz respeito à forma de os apresentar aos alunos – a didática como *techne* –, sobretudo no caso da educação de adolescentes, já que, por parte destes alunos, como houve oportunidade de referir, por várias ocasiões, nem o tempo previsto tem sido o suficiente, nem as condições têm sido as mais adequadas.

Um facilitismo, ou antes, uma negligência, face à implementação do processo ensino/aprendizagem tem dificultado o trabalho do professor. Para ultrapassar estas condições negativas que têm dificultado esta abordagem, importa ainda que o professor se consciencialize da necessidade de criar um ambiente de confiança, implicando os alunos na aprendizagem, a partir dos contextos em que se integram, das suas vivências e experiências, relacionando-as com os saberes a abordar – a didática como arte (Lamas, 2000). A pedagogia é, pois, também convocada já que ela reúne tudo o que possa facilitar o processo de educação. Todavia, a didática leva à concentração na especificidade do saber e, conseqüentemente, na identificação de técnicas e da arte de pôr em prática essa especificidade, criando condições para a sua (re)construção. Só assim o saber pode ser usado em função das necessidades do sujeito, das condições contextuais e epocais (Martins E. , 2011).

Destaca-se, em consequência, o relevo do papel do professor como pedagogo e como didata, facto que nos leva a refletir sobre a importância da sua formação não apenas na área específica da música (área científica), mas também na área educacional. A responsabilidade é, pois, da tutela a quem cabe a conceção de uma formação potenciadora da construção de conhecimentos que viabilizem a abordagem dos conteúdos programáticos, nomeadamente no que ao ensino da flauta diz respeito, assim como na área da pedagogia, ou mesmo na da psicopedagogia, a procura de conhecimentos que propiciem a criação de ambientes que motivem os alunos e os impliquem na aprendizagem. Ao professor cabe também investigar a sua própria ação, no sentido de a melhorar,

em consonância com os seus pares e com o(s) contexto(s) dos alunos, sendo que estes têm de ser encarados como portadores de diversos saberes cujas origens, não se confinam à escola. Neste sentido, importa destacar a competência de comunicação – base do relacionamento humano, mas também a competência de comunicação didática – trunfo do professor, para que o envolvimento aconteça, para que a aprendizagem se desenvolva e para que o aluno lhe dê significado.

Considera-se, então, a relevância que a abordagem pedagógico-didática assume no ensino/aprendizagem e, por essa razão, apresenta-se de seguida um conjunto de contributos do que se tem feito no campo do ensino da música, para posteriormente se poder questionar os princípios norteadores dos procedimentos didáticos a implementar.

2.1 O valor formativo do ensino da música

Cientes de que “(...) a cultura é cada vez mais um espaço de mútua aprendizagem e desenvolvimento” (Sacristán, 2000, p. 131), urge preservar e incrementar os seus valores, que tal como as suas atitudes, constituem um pilar da formação e são fatores determinantes na conduta do ser humano. É pois essencial notar que a educação é o alicerce sobre o qual edificamos não só os nossos valores, que são muitos, como também as nossas atitudes, que condicionam a nossa conduta, ainda que não a determinem. Touriñan (2011) reitera esta ideia ao afirmar que

[!]a educación artística es específicamente ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida (Touriñan, 2006b). (p. 68)

Através da educação, são transmitidos valores essenciais à nossa vida em sociedade, o que permite uma participação efetiva na vida democrática. Em sociedade é exigível educação e hábitos de convivência e de respeito. A música será sempre um instrumento de referência para alcançar estas metas, pois expressa criatividade em toda a sua dimensão, estimulando e desenvolvendo a capacidade percetiva e criativa, tornando o aluno capaz de compreender e apreciar os sons que o levem a despertar para o maravilhoso mundo da arte musical. As crianças e os jovens são, por natureza, curiosos e “a curiosidade é apenas um dos motivos intrínsecos para a aprendizagem” (Bruner, 1999, p. 147), pelo que canalizam muitas das suas emoções para canções que os ajudam a entender o mundo que as rodeia e a crescerem melhor. É pois necessário refletir sobre a relação entre a música e os valores, numa estratégia pedagógica de envolvimento em que a utilização da prática musical se possa inserir. A música é um meio privilegiado no processo comunicacional, tão

eficaz que pode acrescentar uma mais-valia na forma de ensinar e de estimular, o que passa pela criação de novos métodos de ensino, assim como pela formação de melhores professores, capazes de desenvolverem no aluno o interesse pela sua aproximação à música.

Roldão (2012), na conferência proferida no dia 24 de abril, integrada no 2.º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Gestão Escolar, na Universidade Católica do Porto, subordinada ao tema “O desenvolvimento do currículo e a melhoria dos processos e resultados educativos”, levantou algumas questões sobre “Ensinar e aprender”, considerando os constrangimentos, que inevitavelmente surgem, como oportunidades relacionadas com a complexidade da investigação educacional e com a dimensão sócio prática que provêm da força das realidades socioeducativas. Estes constrangimentos contribuem também para a produção de conhecimento, o que dificulta, por vezes, a escolha das metodologias a aplicar. É neste sentido que se evoca Touriñan (2011):

En tanto que ámbito general de educación, la educación artística es educación en valores: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia artística axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherente al significado de educación (...). (p. 68)

De acordo com o autor evocado, a aposta na educação artística será uma via para conseguir o que Roldão (2012) aponta, isto é, a criação de oportunidades que viabilizem por parte de professores e de alunos – questões sobre “ensinar e aprender”, um maior envolvimento. A sustentação de Touriñan (2011) vai no sentido de que a experiência artística, pela educação para os valores que promove, contribui definitivamente para realçar o significado da educação, implicando professores e alunos no ato educativo. Essa implicação passa pelo recurso a estratégias que levam à escolha de metodologias que envolvam os alunos no processo de aprendizagem, isto é, que partam dos seus interesses, que neles despertem a curiosidade pela descoberta do conhecimento, que lhes possibilitem uma educação holística. Mais especificamente, no que à aprendizagem da música diz respeito, importa que o seu valor formativo seja potenciado e direcionado para o desenvolvimento integral do aluno. Reconhece-se que ultimamente e no que concerne ao nosso país, a Educação Musical não tem conseguido afirmar-se da melhor forma, facto que se deve às mais diversas condicionantes. No entanto, poder-se-á dizer que o importante será criar oportunidades para quem está no terreno poder refletir sobre o que se tem passado, visando o futuro sem contudo ficar agarrado a explicações/justificações para a descredibilização em que esta área tem caído, e partir

para a procura de novas soluções, novas propostas de trabalho.

Mejía (2010) apresenta alguns argumentos a favor da Educação Musical, dividindo-os em dois grandes grupos. Em termos intelectuais, a Educação Musical contribui para o

desarrollo y perfeccionamiento de la capacidad de desenvolvimento lingüístico del alumno en su doble vertiente: comprensiva y expresiva (...). Facilita las facultades necesarias para otros aprendizajes: lenguaje, cálculo, lectura, psicomotricidad.

Desde el punto de vista afectivo-social:

Crea lazos afectivos y de cooperación en la práctica instrumental y vocal, tan necesarios para lograr la integración en el grupo, con la considerable pérdida de sentimiento de recelo, timidez, etc. (p. 13)

Afirma ainda que, para além das funcionalidades apontadas, facilita outras aprendizagens, melhorando a autoestima, "(...) contribuye al desarrollo de la creatividad [... e] desarrolla la sensibilidad estética y el gusto artístico, lo que les permite captar no sólo su mundo exterior, sino también su mundo interior" (*id.*, *ibid*). Esta autora defende ainda a importância desta área para a socialização, através de atividades de interpretação em grupo, como é o caso dos coros e dos grupos instrumentais que naturalmente desenvolvem nos alunos o sentimento de cooperação por forma a conseguirem um resultado final que seja do seu agrado.

2.1.1 O ensino da música – a orientação vocacional

O ensino em grupo possibilita o desenvolvimento de atitudes positivas por parte dos alunos, quer nos aspetos social e musical, quer na descoberta e no desenvolvimento de ações, da contextualização pessoal, da criatividade, iniciativa e independência, permitindo uma mais fácil deteção dos mais vocacionados para a posterior orientação para o ensino vocacional. Porém, "(...) todos os alunos são capazes de aprender música [...] uma vez facultadas a orientação e a formação devidas, tudo quanto aprendem e como aprendem individualmente, depende do nível de aptidão musical de cada um" (Gordon, 2000, p. 41). Isto pressupõe também a necessidade de "(...) uma acção oficial verdadeiramente direccionada para a deteção de aptidões e orientação vocacional" (Vieira M. H., 2009, p. 532).

Caberia então aos responsáveis pela educação, pais e professores, identificar e compreender as características específicas de cada criança, dando-lhe a possibilidade de acesso, em igualdade de circunstâncias, a uma educação integral e integrante, segundo as suas aptidões vocacionais, sendo que "a educação artística vocacional destina-se a alunos com aptidões ou talentos específicos e pretende proporcionar uma elevada formação especializada destinada a executantes" (ex-ministra

da Cultura, Gabriela Canavilhas, Portal da Cultura, 2010). Por isso, é imperativo “assumir a diferença no âmbito do ensino vocacional entre o que poderá ser uma escola de música e o que será uma escola de músicos” (Folhadela, Palma, & Vasconcelos, 1998, p. 75), evitando assim serem “confrontadas com o papel de formação que sempre lhes esteve atribuído” e mais ainda, “invadidas por muitos jovens que por sua iniciativa ou dos Encarregados de Educação procuram um complemento educativo que o ensino regular não lhes proporciona” (*id.*, p. 31). No entanto “as escolas vocacionais são portadoras de grande inércia à mudança, não acompanhando muitas vezes as mudanças ocorridas na sociedade” (*id.* p.64).

Por outro lado,

[...] as escolas vocacionais defrontam-se assim com problemas e dificuldades no que diz respeito a aspectos organizacionais e à consecução dos seus projectos educativos, confinadas que se encontram a uma oferta que não responde à procura diversificada actualmente existente, situação que é agravada pelas dificuldades de implantação dos regimes integrado/articulado legalmente previstos. (ex-ministra da Cultura, Gabriela Canavilhas, Portal da Cultura, 2010).

Sendo assim, há que considerar que “o ensino artístico especializado visa uma formação de excelência, orientada, designadamente no que diz respeito à formação de intérpretes e criadores, para o prosseguimento de estudos, com vista a uma futura profissionalização” (*id.*), o que nesta altura e a curto prazo é uma utopia “esse lugar que não existe [... mas que não nos deve] fazer levantar os pés do chão” (Guerra, 1982, p. 255).

Reiterando esta ideia, Letria (2000) afirma:

É na escola que estas realidades deverão começar a ser analisadas e meditadas, sobretudo porque é também nesse espaço que surgem cada vez mais jovens interessados em realizar-se profissionalmente através de actividades culturais e artísticas. O surto de talentos com que hoje deparamos em áreas como a música, o teatro ou a dança mostram que a arte e a cultura são cada vez mais mercados de trabalho alternativos aos mercados tradicionais de emprego para os quais a família e a escola costumam canalizar os jovens. (p. 80)

É por isso imperativo que “a procura de propostas de solução para os problemas através da partilha de ideias, do confronto de experiências, do reconhecimento da urgência da construção de projectos educativos consistentes e qualidade na formação do aluno” (Folhadela, Palma, & Vasconcelos, 1998, p. 24) possa promover uma reestruturação do ensino que torne possível detetar melhor as aptidões musicais dos alunos que se encontram a frequentar o ensino genérico. Como refere Vieira, M. H. (2009, p. 534) “[n]um sistema de ensino público onde existem ramos genéricos e

vocacionais parece prioritário descobrir formas credíveis de encaminhar as pessoas certas para os ramos de ensino adequados”. Assim, os mais dotados poderão ser encaminhados, em qualquer fase do seu percurso escolar, para as escolas de ensino vocacional ou profissional.

De acordo com Letria (2000, p. 41), Portugal é um dos países comunitários que juntamente com a Grécia e a Irlanda segue na cauda do pelotão, em termos de atraso, no que ao ensino artístico concerne. Por isso,

(...) a par da valorização pessoal do indivíduo, um maior interesse pelas várias práticas musicais levaria a um aumento dos públicos dessas mesmas práticas – e, não só teríamos mais ouvintes, mas sobretudo melhores ouvintes – o que resultaria igualmente num alargamento do mercado de trabalho dos músicos profissionais, uma maior facilidade na detecção dos jovens vocacionados para o ensino especializado da música (...). (Folhadela, Palma, & Vasconcelos, 1998, p. 70)

Novas metodologias vão entretanto surgindo, favorecendo uma reflexão epistemológica e metodológica e, provavelmente, o ensino em grupo poderá contribuir para a emergência de uma maior qualidade do binómio ensino/aprendizagem. Os mesmos autores (*id.*) alertam para que talvez tenha chegado o momento de se repensar se

[...] os conservatórios e demais escolas do ensino especializado de música não devem ter apenas como objectivo a formação de futuros músicos profissionais [... e, ou se] deverão também ser pensados como centros de divulgação da cultura musical no meio em que estão inseridos. (*id.*, p. 32)

A estreita relação entre educação e cultura nos processos de formação do ser humano evidencia a indispensabilidade de ações de integração das manifestações intelectuais e artísticas nas práticas pedagógicas de ensino, assumindo a educação a função de mediadora entre a cultura e o público escolar e/ou comunitário. Os desafios sentidos atualmente, em termos culturais, ligam-se aos projetos educacionais que, envolvendo professores e alunos, os levam a descobrir as manifestações culturais vivenciadas na comunidade envolvente e/ou em associações e instituições que se nela se integram. Moreira e Candau (2003) afirmam a este propósito que

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente. (p. 159)

Também no relatório final do grupo de trabalho criado pelos Ministros da Educação e da Cultura (Xavier & et., 2004), é referido um conjunto de medidas que visam a aproximação entre a Escola e a Cultura, de forma transversal a todos os ciclos de estudos (do básico ao secundário), onde também se inclui o Pré-Escolar. Estas medidas estendem-se desde a formação de professores e

outros profissionais da área da cultura, até à possibilidade de articulação entre escolas e instituições culturais existentes no país. Um outro ponto também focado neste relatório é a importância dos artistas estabelecerem um contacto direto com as escolas, aproximando-se dos alunos.

Por fim, podemos naturalmente inferir que “a história recente do ensino da Música no nosso país revela a ineficácia das reformas, o desinteresse, os desvios e equívocos e a ausência de esplendor na nossa cultura musical” (Laranjeiro, 2002, p. 116) e que todos os esforços que se têm vindo a desenvolver, no sentido de melhorar o sistema de ensino da música, continuam a não resultar por se consubstanciarem sempre numa ramificação artificial, deixando de parte a verdadeira génese da questão, a “detecção de aptidões e respectivo encaminhamento vocacional” (Vieira M. H., 2009, p. 533).

Sendo assim, é importante que se reflita sobre as conclusões do estudo realizado por Vieira, M. H. em 2006 das quais se passa a citar:

(...) o ramo de ensino genérico não pode ser, simplesmente, um ramo paralelo ao ramo vocacional, com articulações pontuais e deixadas ao acaso, mas deve funcionar, em vez disso, como *base* da pirâmide da selecção dos alunos vocacionados; a base da pirâmide onde é necessário investir, com professores especializados, equipamentos, e continuidade no processo de aprendizagem. (2009, p. 533)

É imperativo levar a cabo uma reforma do ensino, de forma eficaz e progressiva, que terá necessariamente que começar pelo ensino Pré-Escolar e ser implementada ao longo de vários anos, independentemente dos governos que forem surgindo. Isto é, terá que haver um compromisso e cumplicidade política, que envolva a contratação de professores especializados para trabalharem em coadjuvância com os professores titulares de turma (1.º Ciclo do EB). Esta experiência foi já realizada em alguns concelhos do país com resultados muito positivos. É possível que esta reforma pudesse contar com o ensino em grupo, através da utilização da flauta de bisel, em todos os ciclos de estudos.

Também “(...) neste sentido, torna-se fundamental um incremento forte da participação neste campo do Ministério da Cultura e, obviamente uma articulação deste Ministério com o da Educação” (*id.*, p.65), articulação que sustenta, como defendem Moreira e Candau (2003), a relação intrínseca entre cultura e educação inerente ao processo educativo.

O empenho que se deposita nesta investigação resulta da certeza de que na área da música urge romper com conceitos anquilosados e da necessidade urgente de optar pela pesquisa de novas possibilidades que envolvam novos métodos nos quais se insere o ensino instrumental em grupo, cujos resultados têm vindo a exponenciar um elevado nível de eficácia, designadamente em países de referência neste tipo de ensino como é o caso do Canadá, Estados Unidos da América, Brasil, Espanha, entre outros.

2.1.2 O ensino da música – a formação de públicos e o reforço da cidadania

Ainda hoje, quando se refere a escassez de público em sectores importantes da cultura como um fator altamente negativo que urge inverter, torna-se cada vez mais óbvio eliminar fatores curriculares e de política educativa que não conduzem ao desenvolvimento da literacia musical, essa sim capaz de vir a ser formadora de músicos e de públicos que, segundo Lopes (2003), é “a mais sólida política cultural [para] formar públicos” (p. 9) e a que evita que se percam tantos talentos por falta de uma política educativa capaz de os encaminhar para o ensino especializado. Por isso, é cada vez mais razoável e sensato reter que tão importante como formar artistas é formar um público que reconheça o mérito e que saiba apreciar o sentido estético da arte que tem perante si. Convocando Oliveira (2004), sublinha-se que

[...] provocar a adesão do(s) público(s) às diferentes propostas de exibição de cultura requer um processo complexo e complicado de investigação. Também neste campo, como na oferta dos produtos comerciais, deverá valer a afirmação que sem público um produto não tem razão de existir. (p. 145)

Sem público não existe cultura, tal como sem alunos não existem professores. Sobre este assunto, o sociólogo Paquete de Oliveira (2004) afirma que “(...) sem descobrir público(s) a evolução da cultura será sempre redutora e o aprofundamento da democracia e da cidadania medíocre” (p. 150). Reforça a ideia utilizando o aforismo “(...) o público não existe. Cria-se” (*id.*, 143).

O objetivo de quem cria um produto, seja em que área for é, evidentemente, o seu consumo, seja ele um bem cultural ou de qualquer outra ordem. Ora, se os consumidores da cultura são os públicos e é predominante a ideia de que esta é uma área onde ainda há muito trabalho a realizar, quer a nível da investigação, quer a nível da promoção de iniciativas por parte da Tutela, há que refletir sobre a forma mais rápida e eficaz de chegar ao maior número possível de cidadãos. Sendo assim, e porque a escolaridade obrigatória é, neste momento, de doze anos, abarcando todas as crianças e jovens do país dos seis aos dezoito anos (incluindo ainda grande número de crianças que frequenta o Pré-Escolar) que melhor lugar haverá para fomentar o gosto pelas artes? Para além do

mais, ao ser proporcionada uma ação verdadeiramente concertada e eficaz que levasse a cultura aos alunos, naturalmente que isso se refletiria, de uma forma ou de outra, nos seus familiares que, muito provavelmente, começariam também a procurar a cultura. Veja-se, por exemplo, o que tem vindo a acontecer com a promoção dos hábitos de reciclagem que são incutidos nas famílias, sobretudo, através das crianças. No entanto, “[...] a verdade é que, hoje, andamos quase todos atrás da descoberta dos públicos”, em vez de se educar no sentido da sua formação” (*id.*, *ibid.*).

Também Canavilhas (2010), na conferência já referida, afirmou que “o ensino artístico e a formação de públicos é um assunto da maior importância para todos quantos pensam as artes e a cultura numa perspectiva de futuro”. O investimento terá que ser pensado a longo prazo, pois os hábitos de leitura, de audição de concertos, de procura de espetáculos de teatro, ... não se adquirem em meia dúzia de dias, meses ou até anos, vão-se criando e enraizando ao longo de toda uma vida. A este propósito Letria (2000) refere que “(...) a mais crucial batalha que temos pela frente é da criação, fixação e fidelização de novos públicos” (p. 78).

A audição é um dos aspetos fundamentais do trabalho a desenvolver nas aulas de Educação Musical, podendo ser encarado de diversas formas, tendo em linha de conta os objetivos que se pretenda atingir. Isto, como é evidente, refere-se às competências consideradas importantes para o desenvolvimento dos alunos. É pois de assinalar os mais diversos tipos de audição que vão desde o simples prazer de ouvir música, até à capacidade de distinguir os diferentes sons e senti-los, tendo em conta a expressão musical de quem os interpreta. Hoje em dia, a vulgarização da utilização da música nos mais diversos locais e ocasiões, está a provocar

(...) que la escucha musical sea cada vez menos exigente, menos activa, por una pura adaptación neurológica: el oído no puede procesar de forma masiva y continuada los sonidos que llegan, por lo que el nivel de procesamiento consciente de desvanece por saturación (Zaragozá, 2009, p. 97),

o que tem tornado o trabalho de audição desenvolvido nas aulas de Educação Musical mais difícil de assimilar pelos alunos. A este propósito, Tourinho (2004) refere que

[o]s nossos ouvidos atualmente recebem uma carga de informações sonoras completamente diferente e inexistente até alguns anos atrás. Estamos comumente mais expostos a ruídos e a sons muitos decibéis acima do que normalmente poderíamos suportar. (...) Exigir acuidade auditiva (...) é pedir uma outra escuta. (p. 41)

O facto dos alunos, atualmente, conviverem diariamente com a música em qualquer espaço em que se encontrem, contribui para que nas aulas a audição seja automaticamente associada a situações de entretenimento que nada têm a ver com o propósito com que são ministradas. Cada

vez mais se desvaloriza o silêncio que é, com frequência, substituído pela música, o que a vulgariza e a torna numa ocupação de um espaço supostamente vazio, em detrimento do seu real valor artístico. Por isso, se convoca Parra (2011) que afirma na introdução da sua tese de Doutoramento que o modelo de aulas coletivas no contexto genérico “[s]e universalizado [...] poderia ser responsável por uma melhoria considerável na formação de cidadãos musicalmente inteligentes (...)” (introdução, §28).

Um dos papéis que o ensino genérico deveria desempenhar, para além do de detetar talentos, é o da formação de públicos, pois, numa sociedade onde a audição de música não é cultivada, a existência de músicos não faz sentido. Neste contexto Pedroso (2004) referindo-se ao ensino vocacional, afirma que “(...) este tipo de ensino está a fazer o duplo papel de formação básica de futuros músicos (no sentido profissional) e formação de músicos amadores e/ou públicos” (p. 5).

Mais ainda, Cesário Costa, maestro da orquestra Metropolitana de Lisboa, numa conferência de imprensa, a propósito da apresentação da temporada 2012/2013, intitulada “Música com pessoas”, referiu que um dos objetivos do trabalho a realizar pela orquestra seria o reforço e o alargamento da relação com o público “que se pretende cada vez mais amplo e diversificado e com uma relação de proximidade maior com a orquestra e com o acto de fazer música” (§3), de modo a que “quem faz e quem ouve [fique] unido na mesma partilha” (§2).

O investimento que tem vindo a ser feito, nas últimas décadas não só na área da cultura como na da formação de públicos, por sucessivos governos repartiu-se por duas fases distintas: a primeira foi a da “construção e descentralização de equipamentos culturais – designadamente no que se refere à preservação do património arquitectónico e à criação de redes de equipamentos” (Gomes & Lourenço, 2009, p. 26) e a segunda, a que se refere às “preocupações que, embora já presentes nos anteriores programas políticos, vão ganhando destaque – refiram-se, nomeadamente, as questões relativas ao alargamento social do acesso à cultura e ao aumento e qualificação de públicos” (*id.*, *ibid.*). De outra forma, o investimento tem sido não só a nível “da actividade cultural e artística mas também dos próprios cidadãos, quer enquanto praticantes efectivos, quer enquanto potenciais fruidores dos bens artísticos e culturais” (*id.*, p. 26-27).

Uma das “principais temáticas associadas à democratização cultural evidenciadas nos programas dos Governos Constitucionais” (*id.*, p. 27) entre os anos de 1976 e 2005, foram

as preocupações relativas à *democratização da procura cultural* consubstanciadas quer no aprofundamento da relação entre os ministérios

da Educação e da Cultura com o objectivo de intervir nos currículos escolares, quer pela importância atribuída às actividades pedagógicas como meios para a criação / formação de novos públicos para a cultura. Os programas dos cinco últimos Governos Constitucionais expressam precisamente esta crescente preocupação. (*id., ibid.*)

Com a entrada de Portugal na CEE (Comunidade Económica Europeia), em 1986, e com a disponibilização de verbas, por parte desta, gerou-se um certo investimento quer na criação de infraestruturas, quer na recuperação de edifícios de cariz cultural, no sentido de assim se fomentar uma maior aproximação da população às manifestações culturais. Este tipo de medidas foram acompanhadas por outras, sempre direccionadas à criação de públicos, para darem sentido à existência de salas de espectáculo, museus e até dos próprios artistas. Assim,

[o] aumento e a formação de novos públicos como objectivos explícitos de democratização cultural e cidadania ganham realce no Programa do XIV Governo Constitucional [1999-2002], sendo aí expressas estratégias específicas para “conseguir mais públicos” que passam, entre outras, pelo reforço da articulação entre as escolas, os criadores e os equipamentos culturais. (*id.*, p. 31)

Vários foram os projetos implementados visando não só a democratização cultural como a formação de públicos de entre os quais se impõe destacar

(...) o projecto piloto de Formação de Novos Públicos em Meio Escolar que, embora tendo as limitações associadas aos constrangimentos financeiros e experimentais, é um exemplo em pequena escala das parcerias possíveis na dinamização das actividades educativas/culturais com vista à “educação artística”. (*id.*, p. 66)

Um dos principais objetivos deste projeto piloto era o de “formar um público jovem minimamente conhecedor, consciente e crítico, com capacidade para proceder a uma apreciação individual das artes do espectáculo” (*id.*, p. 69).

Esta preocupação de formar públicos e de reforçar a cidadania é também visível no Projeto Educativo do Agrupamento Sophia de Mello Breyner onde se pode aferir que

o mundo da aprendizagem, o mundo da sociabilidade, o mundo da competição, o mundo do individualismo, o mundo das massificações, todos estes, vectores que poderão representar horizontes para os quais, a preparação científica, cultural e humana de cada escola os terá de preparar com confiança, com dignidade e com autonomia. (2007, p. 30)

Somente uma estruturação da parte cultural fará com que as pessoas evoluam no sentido de serem capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e é no início do percurso escolar de cada aluno que, do ponto de vista pedagógico e organizacional, o maior investimento deverá ser feito. O seu ponto de partida será porventura tão mais rico, quanto mais abrangente e diversificado for.

A este propósito, Letria (2000) afirma que

a escola é hoje, com efeito, muito mais do que o espaço familiar, o primeiro lugar dos jovens com a cultura, considerando que, na esmagadora maioria das casas portuguesas, não há livros, não há hábitos de leitura nem quaisquer outros hábitos de fruição cultural. (p. 78)

É durante todo o seu trajeto educativo que a escola deverá proporcionar aos alunos um ensino de qualidade que abranja todas as áreas do saber, para que assim sejam lançados alicerces para a construção de percursos escolares sólidos. Letria (2000) a este propósito chama a atenção dizendo: “[u]ma população que não é fruidora de cultura, é uma população sem massa crítica, que se mostra incapaz de optar em consciência por aquilo que é essencial para a definição dos seus destinos colectivos” (p. 78). Somente assim será possível aos nossos estudantes fazerem opções de forma consciente e consubstanciada em experiências reais e não assentes na subjetividade das opiniões de outrem que muitas das vezes são para eles completamente irrelevantes e desajustadas da realidade com que a cada momento se confrontam.

A escolaridade obrigatória traz consigo enormes vantagens na formação dos nossos alunos, pelo que seria importante que o ensino da música fizesse parte da mesma, ou seja, desde o 1.º ao 12.º ano e, abrangesse, preferencialmente, o ensino Pré-Escolar, pois, segundo Mejía (2010), “(...) la educación musical es un derecho del ser humano y su enseñanza no debe estar reservada a una minoría privilegiada en función de sus recursos o sus talentos excepcionales.” (p. 4)

Neste sentido, e porque a qualidade da formação do público é essencial à pertinência e sobrevivência dos músicos, é necessário que um dos papéis do ensino genérico (o da formação de públicos) seja devidamente assumido e valorizado, já que “a preocupação dos conservatórios tem sido [e continua a ser], fundamentalmente, a formação de intérpretes (instrumentistas e cantores) e de compositores (...)” (Palheiros, 1993, p. 42).

2.2 Análise do processo educativo: reflexão conducente a uma reformulação permanente

O processo educativo está em permanente reestruturação e, nessa perspetiva, implica não só estar atento à evolução que vai sofrendo, mas também estar disponível a promover um diálogo permanente, por um lado, entre o presente e o passado, revisitando-o, questionando-o e distinguindo o que vale a pena recuperar do que não interessa e, por outro, entre o presente e o futuro, antevendo com tempo e cuidado as ações a implementar. Como refere Carvalho (1988),

esta dialética dá realce ao futuro; daí que o autor refira que é esta dimensão que confere sentido prospetivo à educação; ela “(...) visa principalmente a reestruturação dos processos educativos e das sociedades e não a sua desestruturação” (p. 131).

As estratégias de análise e de reformulação são indispensáveis para se aprimorar o processo, cuja especificidade, neste caso, é a do ensino da música e, por inerência, o envolvimento dos intervenientes nesse mesmo processo – professor e alunos, a forma como esses intervenientes se envolvem, o primeiro no ensino e os últimos na aprendizagem. É, pois, este processo que ocupará a atenção da reflexão que se segue cuja finalidade é a promoção de qualidade, tendo por base a criatividade e a inovação.

A mudança que se faz sentir em educação depende do que os professores dela pensam e da forma como a orientam e a constroem. Por isso mesmo, na atualidade, cada vez mais se defende o perfil do professor reflexivo, do professor que revê as suas práticas e sobre elas reflete tendo em vista a inovação pela criatividade com que as refazem procurando eficiência e eficácia. Não só valorizam o ensino como valorizam também as aprendizagens. Nóvoa (1988, p. 27), lembra que é impossível que a construção de um conhecimento não seja feita a partir de uma reflexão sobre a prática e afirma que “[o]s professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aulas e no contexto da organização escolar” (*id.*, p.37).

Também Almeida (2004) reitera esta ideia da importância da reflexão na prática letiva:

A auto-crítica e a autoanálise devem sempre ser nossas companheiras de jornada. O princípio da dúvida precisa estar presente no nosso dia a dia quando planejamos as nossas ações educativas. Aqueles que vivem de certezas, muitas vezes, vêem seus esforços malogrados (§2).

Esta nova postura do professor faz com que, a par do desempenho docente, ele se assuma também como investigador, procurando analisar as suas práticas à luz das teorias que investiga. Efetivamente, já não se reconhece a existência de dois grupos distintos – o grupo dos que ensinam e o grupo dos que investigam. Hoje em dia, o professor tem forçosamente de se assumir também como investigador, valorizando desse modo o seu desempenho docente e, em consequência, oferecendo situações de aprendizagem inovadoras e envolventes.

Sacristán (2003) defende que importa clarificar as implicações dos professores nas suas práticas

letivas; estas têm contribuído para que os professores se emancipem profissionalmente, desenvolvam a sua profissionalidade e aprimorem a qualidade do ensino que implementam. Todavia, as práticas de ensino não dependem exclusivamente dos professores; nem sempre os professores encontram condições favoráveis ao seu desempenho e, muito menos, o estímulo necessário para nelas se implicarem, mantendo os seus saberes atualizados, nem tão poucas condições propícias a porem os seus saberes em prática.

Thurler (2002) implica as escolas nesta valorização das práticas dos professores e defende a partilha de saberes e de experiências, para que o *saber* e os *saberes fazer* possam ser gerados com mais implicação e com mais cuidado. Este é o cenário que, mais e mais, se deveria evidenciar; no entanto, as condições nem sempre são favoráveis e a formação profissional nem sempre corresponde às necessidades sentidas. Impõe-se a necessidade de lutar por uma formação de qualidade e pela valorização profissional, por uma autonomia e responsabilização profissional, por uma ética que leve o professor a assumir um novo perfil, tornando-se facilitador de uma relação que suscite nos alunos o desenvolvimento do seu *saber ser* e do seu *saber estar*, de forma ao processo ensino/aprendizagem convergir no sentido do sucesso escolar dos alunos; como complemento não poderá deixar de contribuir também para o bem-estar do professor.

A importância que é dada por Delors (1998) a uma aprendizagem com características mais holísticas do que a que é habitualmente preconizada por metodologias mais tradicionalistas, com caráter mais formal, está plasmada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – *Educação um tesouro a descobrir*.

[p]ara poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (pp. 89,90)

Em suma, e de acordo com os critérios gerais de avaliação em vigor na escola em que a presente investigação é levada a cabo, estas quatro aprendizagens encontram-se agrupadas em quatro *saberes*: *saber*, *saber ser* e *saber estar* e *saber fazer*, a partir dos quais são definidos os critérios de avaliação das diversas disciplinas e dos diferentes projetos curriculares de turma. Estes *saberes* dizem respeito aos domínios cognitivo (aprendizagens associadas ao pensamento lógico e às

operações intelectuais), sócio afetivo (aprendizagens de nível social e afetivo), ao e psicomotor (aprendizagens a nível do domínio do próprio corpo e da manipulação de objetos) e ao pragmático (a aplicação prática eficaz e eficiente

Infelizmente, na atualidade, as condições não são propícias e, como referem Fullan e Hargreaves (2001), não existe, na escola, um trabalho de cooperação entre quem lidera e quem é liderado, estabelecendo redes de relacionamento que reforcem a coresponsabilidade, evitando a sobrecarga quer de uns quer de outros. Esta situação não favorece o desenvolvimento da competência de liderança por parte dos professores, tão indispensável em sala de aula; bem pelo contrário, gera impotência e falta de vontade para alterar as práticas que, muitas vezes, ainda se mantêm ligadas ao ensino tradicional. Daí que os teóricos, que mais têm investido sobre o assunto, proponham a prática da reflexão conducente à investigação e à permanente reformulação do processo educativo, numa dinâmica que se oriente pela adequação permanente aos contextos e aos alunos implicados.

2.2.1 A especificidade do ensino da música no processo educativo – o *saber*

A base do conhecimento epistemológico comporta uma visão que explica ações consequentes e absolutamente necessárias a uma docência eficaz. De facto, a formação na área da especialidade em que se leciona é fundamental. O saber epistémico é a base para a construção do saber didático, estabelecendo-se deste modo uma relação forte entre o *saber* e o *saber fazer*.

A heurística pode definir-se como a arte e a ciência do descobrimento e da invenção e permite resolver questões, através da criatividade, ou até mesmo que se pense de uma forma diferente. Assenta essencialmente na descoberta que se vai fazendo em consequência do questionamento do saber em causa, questionamento esse que leva à compreensão da realidade com a qual se confronta o aluno e da qual possui já, à partida, alguma noção. A descoberta estimula-o a prosseguir na construção de conhecimentos ou mesmo na reconstrução dos conhecimentos que possuía.

Por isso, o *saber fazer* deverá ser um conhecimento quanto à forma de proceder, em que a flexibilidade e a rapidez das decisões são, naturalmente, importantes. Essa flexibilidade abre, portanto, a possibilidade de caminhos diferentes na aventura da descoberta, isto é, na forma como cada aluno, de acordo com o que sabe e com o que gosta constrói novos conhecimentos. É imperativo que o professor, ao planificar as suas aulas, diversifique as suas estratégias de modo a

corresponder à variedade de alunos com que se confronta e que, naturalmente, vivenciam experiências de aprendizagem de modos diferentes, uma vez que

(...) los alumnos son muy desiguales unos de otros y sus procesos de aprendizaje también, por lo que no podemos generalizar procesos de enseñanza-aprendizaje iguales para todos, sino garantizar una educación personalizada en función de las necesidades de cada uno. (Mejía, 2010, p. 364)

Por isso é importante proporcionar a todos a oportunidade de contactarem com a EM, independentemente das suas limitações, físicas ou mentais, apesar das dificuldades de aprendizagem ou outras que demonstrem. Só assim o ensino poderá ser verdadeiramente democrático. Esta ideia está também patente na Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões, intitulada *Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar* (2008):

2.9 Cada aluno tem necessidades diferentes. Cada sala de aula é um espaço de diversidade: de géneros, de grupos socioeconómicos, de capacidades ou incapacidades, de línguas maternas e de estilos de aprendizagem. Melhorar as competências significa ensinar os alunos de uma forma mais personalizada.

2.10 A adequação do ensino às necessidades de cada criança pode aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos nas actividades de aprendizagem e melhorar os seus resultados, mas os benefícios desta abordagem deverão verificar-se de forma homogénea junto de todos os alunos. (p. 7)

No Sistema Educativo Português os alunos são agrupados em turmas que neste momento integram entre 26 e 30 alunos, como é o caso dos 2.º e 3.º Ciclos do EB. De acordo com indicações emanadas do Ministério da Educação e Ciência, com carácter meramente administrativo, cabe às escolas definirem os critérios pedagógicos a que a elaboração das turmas deverá obedecer. Este é um assunto polémico tendo em conta que, qualquer que seja a opção, gera sempre posicionamentos contraditórios. Por isso, a forma mais comum de agrupar os alunos é através da manutenção do grupo-turma da escola de 1.º Ciclo, juntando grupos de diferentes escolas, independentemente do estágio de desenvolvimento de cada um, evitando-se assim a criação de turmas de nível de aprendizagem. Também relativamente a nível de conhecimentos adquiridos nas Atividades de Enriquecimento Curricular, relembra-se aqui que, por serem de frequência facultativa, acontece haver alunos numa mesma turma com níveis de desenvolvimento muito diferentes, concretamente no que à música concerne. Não é feita qualquer seriação dos alunos, uma vez que o critério que prevalece é o da manutenção dos grupos iniciais.

Ora isto contribui para que, numa mesma turma, possa coexistir a heterogeneidade, ou seja, que se encontrem alunos com diferentes níveis de conhecimento, de ritmo de trabalho, de entusiasmo e até de motivação para a aprendizagem, em consequência de fatores tão diversos como o contexto socioeconómico, o meio familiar, as suas próprias vivências, circunstâncias resultantes de diferentes percursos de vida, o que obriga a que se recorra a metodologias que permitam a todos, no respeito pela individualidade de cada um, atingir o sucesso. Por isso, é importante ter em linha de conta que, de acordo com Cruvinel (2004),

[a] postura do educador musical crítico e reflexivo [seja] aquela que tem uma escuta sensível aos anseios dos educandos, em um estado de permanente diálogo, além de ser um investigador reflexivo e atuante no sentido de estar sempre atento aos processos de ensino-aprendizagem, considerando a realidade de cada educando em seus diversos aspectos sócio-culturais, tendo em vista a complexidade em que se vive o mundo e se constrói o conhecimento. (§23)

Neste contexto, é importante que o professor seja sensível aos sinais dados pelos alunos, no sentido de perceber os seus desejos, estando sempre alerta. Privilegiar o processo comunicacional é, pois, fundamental. Só assim será possível ao professor conhecer cada um dos seus alunos, os seus perfis e colaborar na construção do *eu* de cada um, respeitando sempre a individualidade de cada um.

Cabe, por isso, ao professor fazer a seleção das atividades que melhor se ajustam a cada grupo de alunos com quem vai trabalhar e que poderão porventura passar pela execução musical em grupo e pelo trabalho cooperativo, aproveitando e tirando o melhor partido das potencialidades, capacidades e conhecimentos de cada elemento do grupo.

A heurística é, por si só, uma condição de excelência para um professor, a quem são exigidas competências e currículo para que ponha em prática a arte de ensinar. De novo, se enfatiza, aqui, a conjugação do saber específico sustentáculo do desempenho profissional do docente e o saber didático que, a partir desse, se organiza, tendo sempre presente as especificidades dos perfis dos alunos, não apenas no que diz respeito à dimensão cognitiva, mas também a psico-motora e a emotiva.

Existem teorias defensoras da didática, não só necessárias, como absolutamente imprescindíveis, pois são elas que nos levam à tomada de decisões. umas mais certas do que outras, mas quando bem fundamentadas justificam a perceção da decisão certa. As explicações que temos para as nossas teorias, nem sempre são conclusivas. Sempre que se presta uma explicação extraem-se

conclusões, porventura condicionantes da nossa maneira de ser ou de agir. Esta é a relevância de um conhecimento teórico, no entanto, as interpretações devem ser sempre fruto de uma reflexão sustentada em conhecimentos bem fundamentados.

As vantagens que nos trazem as teorias sobre o ensino e a aprendizagem são, verdadeiramente, inquestionáveis, porque ajudam a compreender de uma forma mais aberta o resultado das nossas atitudes e ao mesmo tempo, disponibilizam uma panóplia de opções interpretativas, eliminando a automatização. É de salientar a importância dada ao desenvolvimento das competências na Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões (2008), a que já anteriormente foi feita referência:

2.2 A tendência actual, nos programas curriculares, é ajudar os alunos a adquirir tanto os conhecimentos como as competências e as atitudes necessárias para aplicar esses conhecimentos na prática. (...)

2.3 Para adquirir competências, os alunos precisam de «aprender a aprender», desde os primeiros anos de escolaridade, ou seja, aprender a reflectir de forma crítica sobre os objectivos das aprendizagens, a gerir essas aprendizagens com autodisciplina, a trabalhar de forma individual e em grupo, a procurar informação e apoio quando necessários (...) (p. 5)

2.2.2 A relação professor/alunos no processo educativo – o *saber ser* e o *saber estar*

A didática é, também, por outro lado, a arte de envolvimento dos alunos, a arte de os motivar, para a construção do conhecimento, contemplado nos conteúdos que fazem parte do currículo. Entre a ciência e a arte movimentam-se o conhecimento intuitivo e a criatividade para aumentar os campos de conhecimento. A criatividade, normalmente, provém da inspiração e da improvisação e, se bem que recorrendo a conhecimentos técnicos e teóricos, deparamo-nos com a arte do envolvimento e da motivação do ser humano.

A interação social, em contexto de sala de aula, é tão profícua que é impossível enumerar tudo quanto pode influir no processo de ensino, ainda que exista muita subjetividade inerente ao que provém da forma como se comunica. No entanto, o professor tem que ser autêntico e coerente. A sua credibilidade e a forma como se aproxima dos alunos são determinantes. Na sala de aula, o professor deve ter em conta a dinâmica do grupo e os valores socioculturais. Neste contexto, o ensino configura dimensões que requerem, não só conhecimento e criatividade por parte de quem ensina, como impõem experiências de comunicação cognitivas e comunicacionais.

Carneiro (2011), ao estabelecer a relação entre o papel do sujeito na construção do conhecimento e esta visão intersubjectiva que assenta nas dinâmicas de grupo e nos valores socioculturais, afirma:

New learning theories emphasize a “new core” constituted by knowledge constructivism and learners who actively engage in self-management of cognitive processes. Constructivism sheds new light on the role of intersubjectivity vis-à-vis social learning: knowledge is elevated to the category of personal and social construct, indivisible from cultural conditionality and their forceful interplay. The road to knowledge and cognition is thus contingent on memory, history, language, ethnicity and affection. Culture, in itself, acts as a powerful marker of knowledge appropriation and transmission. (p. 15)

Tudo quanto se passa nas aulas obriga a que o professor faça uso de uma dinâmica social contínua e de interação com os seus alunos. A quantidade de informação, que um professor absorve, pode determinar a forma como ensinar e as metodologias a utilizar para otimizar o processo de ensino.

Importa, pois, falar da aprendizagem social. É Ivic (1999) que classifica a teoria de Vigotsky, como sendo uma teoria socio-histórico-cultural, dizendo que ele recorre à sociabilidade do ser humano, à interação social, ao signo linguístico, à cultura, à história e às funções mentais superiores; de facto, para Vigotsky o ser humano caracteriza-se por uma sociabilidade primária; o ser humano é, por natureza, um ser social, daí que a interação com os outros seja essencial para o desenvolvimento do seu conhecimento. Ivic (*id.*) reforça esta mesma ideia, afirmando que a sociabilidade da criança é o ponto de partida para as suas interações sociais com o meio que o rodeia.

Assim sendo, o mediador, por excelência, do desenvolvimento do conhecimento, está intimamente relacionado com esta perspectiva social da aprendizagem, para a qual concorre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual a linguagem facilita a construção do conhecimento, através das interações com os outros e o meio social principalmente. Pela linguagem, encarada como um sistema de símbolos, o indivíduo vai interiorizando conceitos e formas que lhe permitem organizar-se e organizar o real, sobre ele, construindo conhecimento.

Fontes & Freixo (2004) sustentam esta posição quando chamam a atenção para o papel que cabe ao professor assumir, recomendando que

(...) deve centrar-se na promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos sendo esta situação apenas possível se ocorrer uma interferência na ZDP, promovendo-se, deste modo, uma aprendizagem interactiva. Para isso a actividade cognitiva dos alunos é no início regulada socialmente pelo professor (adulto mais capaz) num processo de interacção conjunta; a seguir, definido o problema há um aumento gradual da responsabilidade do aluno sobre a actividade pretendida. (p. 21)

Entra, então, aqui a didática na sua componente de envolvimento, de motivação, isto é, a didática enquanto arte de relacionamento que proporciona o *saber ser* e o *saber estar*. A ela se junta,

inevitavelmente, a componente técnica que recorre a estratégias e atividades – o *saber fazer* –, as quais têm de ser pensadas em função dos diferentes perfis dos alunos. São estas duas componentes da didática que contribuem para a componente epistemológica e a sustentam, isto é, evidenciando o *saber* de forma adequada e adaptada ao(s) alunos(s) (Lamas, 2000).

2.2.3 A colaboração professor/alunos no processo educativo – o *saber fazer*

A arte de ensinar está diretamente relacionada com a formação e a experiência efetiva adquirida em contexto de sala de aula. Este relacionamento é muito interessante pelos resultados da gestão da aula e pela causa-efeito que advém da interação do professor com o aluno.

Fazer uma comparação entre a componente artística da didática com o significado da interpretação de uma *performance* é, no entanto, difícil. Pois, se por um lado se pode entender o comportamento versátil de um ator, a um professor de música dificilmente se entenderia um comportamento diferente daquele que demonstra em contexto escolar. Não se pode ter uma atitude diferente dentro e fora da sala de aula.

A didática, enquanto técnica (*techne*), utilizada na educação, destina-se a proporcionar a devida adequação dos *saberes* (conteúdos), isto é, a criar condições propícias que impliquem os alunos no processo ensino/aprendizagem. É uma ciência porque envolve parâmetros científicos e assenta no conhecimento de uma determinada área científica, aqui, a área da música; é uma tecnologia, na medida em que recorre a recursos e estratégias que viabilizam o desenvolvimento de atividades/tarefas que permitem o envolvimento experiencial dos alunos (Lamas, 2000).

No entanto, o conhecimento que é exigido a um profissional, com um tipo de formação que lhe permite distinguir a diferença entre o saber como proceder, deve desenvolver-se de uma forma permanente. Também o saber proceder adequadamente só é possível através da experiência adquirida ao longo dos anos. Daí a importância de fazer a transposição do conhecimento construído para a prática, não esquecendo a adequação aos contextos e aos sujeitos em causa. Na conceção de Delors (1998), trata-se da transposição do *saber* para o *saber fazer*, relação indispensável, já que não é possível a *prática* sem a sustentação da *teoria* e, por outro lado, esta sai reforçada pelo exercício daquela. À visão política e pragmática de Delors, conhecedor da realidade socioeconómica da Europa, figura proeminente e com conhecimento de causa, face ao seu envolvimento, já que agente de grandes transformações na constituição europeia, nas últimas décadas do século XX,

juntamos um pensamento de uma outra figura europeia notável que, de forma diferente, também pensou a Europa, num outro momento decisivo para a transformação da forma de ser e estar europeias: “(a)ctivity is the only road to knowledge” (Shaw, 1903, p. 230). Com efeito, este pensamento de Bernard Shaw, aponta para a conceção acima referida: a transposição do *saber* para o *saber fazer*. O conhecimento é indispensável a uma atividade útil e produtiva, mas esta por sua vez é a única via para a perceção do conhecimento e a sua permanente atualização.

O *saber fazer*, ou seja, o saber proceder, o pôr em prática os conhecimentos, não é, por si só, uma garantia de êxito. No ensino em grupo tudo pode ser planificado e definido em pormenor no início do ano letivo, mas os resultados finais são imprevisíveis, pois a participação de cada um dos elementos do grupo e do próprio grupo no seu todo poderá sempre implicar a reformulação dos próprios planos de aula, mesmo enquanto decorre a sua implementação. O *saber fazer* tem de ser cada vez mais fundamentado pela aprendizagem, consolidado, questionado e aberto a (re)construções contínuas tendo sempre em conta o tempo e o espaço em que é desenvolvido. Isto requer grande atenção e abertura por parte de quem ensina e nem sempre se atingem os objetivos definidos, pese embora o esforço feito nesse sentido.

A interpretação é, talvez, das atividades levadas a cabo nas aulas de EM que mais satisfação dá aos alunos. É através dela que os alunos podem “(...) disfrutar y aprender *saber* cosas de la música, a *saber hacer* música y a *saber ser* com la música”, embora “(...) la mayor limitación con la que nos encontramos para trabajar los contenidos de expresión musical, [...] es la manifiesta desproporción entre la carga lectiva de nuestra área y las demandas del currículo obligatorio” (Zaragozá, 2009, p. 314).

2.2.4 A criatividade e a inovação no ato educativo – o contexto didático

No dia-a-dia das escolas é frequente o professor ser confrontado com uma multiplicidade de fatores fraturantes. Por vezes, os contextos sociais e culturais fazem com que a Escola se transforme num espaço de gestão de problemas e de conflitos próprios das sociedades educativas. Nem sempre os projetos pedagógicos dão resposta às situações. Talvez por isso seja exigível ao docente uma formação ampla e de tal forma abrangente que possibilite dar resposta a problemáticas cada vez mais díspares.

A dinâmica de um professor deve promover a formação e a reflexão que leve a decisões acertadas

que vão muito para além da improvisação. Ensinar, para além de uma tecnologia, é uma arte, mas a formação epistemológica é essencial. Quanto mais se sabe, menos se inventa. Importa, pois, desenvolver procedimentos reflexivos sistemáticos e mais aperfeiçoados, a fim de chegar a uma fase do processo em que, conforme refere Schön (1992)

(...) um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz
(...) reflecte sobre esse facto (...) procura compreender a razão porque foi surpreendido (...) reformula o problema suscitado pela situação, [e] efectua uma experiência para testar a nova hipótese. (p. 83)

Cada vez mais é necessário que o professor seja reflexivo, que reflita sobre as suas próprias práticas e as dos outros. O professor já não é mais o centro da aula e o aluno um mero recetor de informação. Pelo contrário, o centro de todo o processo ensino/aprendizagem é agora o aluno. Prevalece a teoria do professor reflexivo, defendida por Schön (1992), em que não existe mais a dualidade entre a teoria e a prática, mas sim um processo que se baseia no pensamento prático, que se constrói de forma semelhante ao da investigação-ação, isto é, a partir do conhecimento da ação, procede-se à reflexão sobre essa mesma ação e, finalmente, à reflexão sobre a reflexão sobre a ação, "[a] vantagem é recíproca, pois os homens, enquanto ensinam, aprendem" (Cartas a Lucílio – Séneca).

Na dialética teoria/prática, o professor, sempre centrado no(s) problema(s) com que se defronta, no processo ensino/aprendizagem, identifica as questões, examina-as sob diferentes enfoques, de acordo com os diferentes teóricos estudados, e em função dos seus alunos, procura identificar as falhas e tenta ultrapassá-las. É nessas tentativas de melhoria no seu desempenho, avançando e recuando, que o professor se vai assumindo como um profissional reflexivo, num processo que resulta da "(...) reorganização de conceitos interpretativos" (Alarcão, 1996, p. 14). Faz, assim uma caminhada que se centra na análise do trabalho letivo, na procura da qualidade do seu desempenho e, conseqüentemente, das aprendizagens dos seus alunos. Na persistência, no confronto permanente com as situações problemáticas do ensino ou da aprendizagem, o professor assume-se como um prático reflexivo.

Aqui poder-se-á fazer a analogia entre o professor e o maestro. Ambos dirigem um grupo de pessoas cujo fim último é comum – evoluir de forma a que o produto final seja da melhor qualidade possível. Cabe ao professor/maestro a escolha do conteúdos/reportório a trabalhar, devendo, no entanto, estar sempre atento à forma como os alunos/músicos o rececionam para, dentro do que lhe é possível, adaptar às suas preferências. Também a capacidade de quem dirige a

aula/orquestra para gerir comportamentos e atitudes, sempre respeitando a personalidade de cada pessoa, é fundamental, pois estamos a falar de desempenhos profissionais ligados a seres humanos e não a produtos

A finalizar, importa referir que esta metodologia representa um modelo de trabalho novo quer para professores quer para alunos. Mais do que o relacionamento dos intervenientes, importa que o processo educativo contemple a introdução da criatividade, do subjetivo e do emocional, presentes na construção didática e patentes no seu desenvolvimento. Medina Rivilla e Salvador Mata (2005) afirmam que “(...) es arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, poética y de forma bella. La acción de enseñar para que otras personas aprendan es una tarea en parte artística e en alto grado poética.” (p. 9). Os autores convocados, com esta afirmação, salientam a importância do recurso a uma metodologia que envolva os alunos a partir da realidade em que se integram ou com que se confrontam no processo de aprendizagem. A criatividade e a inovação, apontadas como indispensáveis ao ato educativo, emergem do ser; daí que Medina Rivilla e Salvador Mara (2005) considerem a ação de ensinar como uma tarefa de cariz artístico e poético que, inevitavelmente, nasce na essência do ser.

2.3 Procedimentos didáticos – princípios norteadores

Falar de didática implica pensar como é que o professor põe em andamento estratégias que facilitem e promovam a aprendizagem por parte dos alunos. Tradicionalmente, o professor apenas se preocupava em dizer aos alunos como atuar e assumia a sua função de ensinar, dirigindo de modo excessivo as atividades. Hoje em dia, o professor procura guiar, aconselhar, apoiar os alunos, criando condições propiciadoras para que eles se envolvam nas atividades que lhes propõe e que, pela impliquem na experiência já vivida, permitindo-lhes aprender e, também, induzo-os à autonomia.

É esta nova atitude docente que está no cerne do que se entende por didática; trata-se de uma atitude que desencadeia procedimentos de vária ordem e se revestem de características diferentes. Fala-se da didática como ciência – a ciência de saber ensinar conhecimentos de uma determinada área científica, neste caso, a música; distingue-se o conhecimento da música do conhecimento de saber ensinar música, o recurso a estratégias, atividades e materiais que impliquem e motivem os alunos, concorrendo ambos em consonância e em interação para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Fala-se, pois, da didática como arte – a arte de saber envolver os intervenientes do processo ensino/aprendizagem; neste caso, para além do perfil cognitivo dos alunos, está em causa o seu perfil emocional. É a componente da didática que leva o professor a aproximar-se dos alunos, a conhecer os seus interesses, as suas necessidades e, portanto a pensar em estratégias que levem a envolvê-los, a implicá-los na aprendizagem e, assim, a construir conhecimentos e desenvolver competências.

Reforça-se a didática enquanto *techne*, isto é, a componente que envolve métodos e técnicas, que permitem adequar os conteúdos programáticos aos destinatários, assente na escolha de atividades que os cativem e recursos pertinentes. É aqui que entra a obrigatoriedade de pensar no currículo prescrito pela Tutela. Quando o professor pensa na preparação das suas aulas, parte necessariamente do currículo; é, pois, do trabalho desenvolvido pelo professor com base no currículo, selecionando recursos, pensando em atividades, prevendo o tempo necessário para o seu desenvolvimento, concebendo estratégias, que a didática emerge.

Tendo em atenção os pressupostos, atrás anunciados, este capítulo desenvolve-se em três pontos, nos quais se problematiza a didática na sua tripla conceção, tendo em vista chegar à finalidade que esta investigação persegue – a flauta de bisel e o ensino em grupo.

Por procedimentos metodológicos entenda-se o modo de atuar, os comportamentos a adotar, ou seja, o processo que ao professor cabe desencadear para que a aprendizagem possa ser uma realidade. Para isso, naturalmente, impõe-se a existência de princípios que norteiem a atuação do professor. O ato educativo e a sua essência é que determinam os princípios que orientam o processo ensino/aprendizagem e que levam a ter em consideração diferentes componentes: os intervenientes que nele atuam – professor(es) e aluno(s); os pais/encarregados de educação; o pessoal não docente que concorre para que ele se processe; os elementos da direção; a própria Tutela; o(s) espaço(s) onde ele se desenvolve: o de cariz formal – a sala de aula; a biblioteca, o ambiente *latus sensus* da escola; o informal – o espaço familiar; a comunidade envolvente da escola; o não formal – museus, cinemas, teatros, etc.; o(s) tempo(s) em que ele se desenrola: os tempos letivos; os tempos não letivos; os tempos de complemento aos tempos letivos fora da escola; os tempos de lazer e ócio.

Poder-se-á, então, avançar com alguns princípios orientadores que são considerados indispensáveis

para que a didática possa desenvolver-se de forma positiva. Refira-se, no que à temática concerne, a formação e ação do professor no seu desempenho docente, na programação das aulas; contempla-se este princípio de seguida e, posteriormente, evidencia-se e problematiza-se um outro princípio, este inerente aos alunos, ao que para eles se preconiza. É, então, este segundo princípio, aquele que norteará a ação do professor visando promover aprendizagens significativas por parte dos alunos, neste caso; uma aprendizagem musical significativa. Importa, pois, nunca esquecer que a especificidade da área em causa é determinante, efetivamente “(...) a Didáctica específica diz respeito a uma metodologia de ensino (...) de uma área específica das ciências da especialidade” (Pacheco, Flores, & Pareskeva, 1999, p. 21).

Para enfatizar a necessidade de princípios orientadores para a didática no ensino da música recorre-se à afirmação de Fernández e Riaño (2010): “La música puede ser una fuente de experiencia, un factor motivacional, una vía de comunicación, un motor transformador, un alimento vitalizador, etc., perspectivas todas ellas tan diferentes como son personas, pero tan posibles como enfoques multidimensionales tiene la música” (p. 110). Estes autores realçam a dimensão holística da educação para a qual a aprendizagem da música pode contribuir decisivamente, realidade que levanta a questão de o processo educativo não poder centrar-se exclusivamente na dimensão cognitiva, havendo que ter em conta, também, a complexidade do ser humano e respeitar a dimensão psicossocial bem como a físico-motora. Daí a necessidade de pensar o currículo em termos de educação holística, a qual contempla o ser no seu todo.

2.3.1 Diretrizes curriculares

Recuperando as informações recolhidas no âmbito do enquadramento teórico que foi feito sobre o Sistema Educativo Português, assim como as que emergiram da abordagem pedagógico-didática do ensino da Música, avança-se neste momento para a focalização que evidencia a importância do currículo. A Lei de Bases do Sistema Educativo, n.º46/86, no seu artigo 8.º, ponto 1.a) determina que “o ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” com currículos devidamente definidos.

Partindo da origem etimológica de currículo – curriculum –, mais especificamente, como se encontra referida no Dicionário Etimológico de Cunha (1986, p. 235), “palavra oriunda do verbo latino currere, que significa correr, corrida, carreira, lugar onde se corre”, procura-se o sentido atribuído pelos estudiosos, para melhor entender as orientações presentes na legislação. Sacristán

(2000) parte do étimo do termo para uma chamada de atenção para a importância do currículo escolar:

A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte a Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa que necessita estruturar-se em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controle do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma seqüência na escolarização. (p. 125)

Nesta ótica, o termo currículo ganha sentido mais amplo, já que a caminhada nele pressuposta é proporcionada em função do tempo e do espaço e, portanto, requer uma organização e gestão do ato educativo que responda à complexidade inerente à caminhada – natureza, diversidade, sequencialidade.

Doll Jr. (1997) ecoa esta dinâmica, já que perspectiva o currículo, contextualizando-o no tempo de hoje e alerta para as necessidades que o sistema educativo enfrenta numa época em constantes mutações. Daí que afirme

a dificuldade num currículo pós-moderno, transformativo, é que não existe nenhuma norma idealmente estabelecida, nenhum cânone que sirva como um ponto de referencia universal. Um sistema aberto, transformativo, está por natureza sempre em fluxo, sempre em interação e transação (termo)dinâmica. (p. 189)

Fica-se, a partir dessa afirmação, com a noção da importância da necessidade de abertura e da adequação aos contextos, bem como da natural adequação às características desses contextos e às condições em que o currículo se implementa, sublinhando o autor a dinâmica permanente resultante da interação estabelecida e da conseqüente transformação, quer do currículo, quer de quem o siga. O currículo passa, pois, a ser encarado já não como um determinado conteúdo de conhecimento a transmitir, mas mais como um instrumento preparado para “desenvolver os processo de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens, segundo valores tidos como desejáveis pela sociedade” (Moreira A. F., 1997, p. 11). Voltando a Doll (1997, pp. 171-172), evidencia-se este aspeto, defendendo o autor que “o currículo é um processo – não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; [...] o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimentos, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura”.

Com base nas ideias exploradas, pode-se agora abordar a definição de currículo constante do

Capítulo I do Decreto-Lei nº 139/2012, em que no número um do art.º 2.º estipula: “para estes níveis de ensino [básico e secundário], [se] entende por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores (...)”. Também no seu número três defende: “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino (...)”. Através dos professores “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas...” (ponto 4), respondendo deste modo as particularidades do contexto, dos intervenientes, dos propósitos perseguidos.

2.3.2 Do currículo à didática – a flexibilização e a adequação

Roldão (2012), na conferência a que já se fez referência, aludiu à importância do currículo, à sua utilidade, à sua aplicabilidade profissional, ao seu uso social e falou da legitimidade do currículo e dos seus conteúdos de base.

É importante que o currículo, em Educação Musical como em qualquer outra área, seja a base das tarefas desenvolvidas em contexto de sala de aula; efetivamente, as diretrizes da Tutela direcionam o trabalho escolar. Considera-se, todavia, na atualidade, a importância da flexibilidade curricular, conforme atestam as palavras de Zabalza (2007, p.14):

El *currículum* es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.

É a dimensão da flexibilidade que permite que a adequação das orientações ministeriais possam ser seguidas e implementadas, tendo em conta a natureza dos contextos escolares, as características das condições específicas a cada escola e, ainda, os perfis cognitivos dos alunos. Primeiramente devem ser analisados os objetivos essenciais na área do ensino e as competências básicas contempladas no currículo, seguidas de uma análise e de uma proposta, tendo em conta a estrutura da sequência didática.

As características gerais do currículo definem os objetivos educativos que se pretende sejam atingidos pelos alunos, bem como os conteúdos a trabalhar e os critérios de avaliação da

aprendizagem desses mesmos conteúdos. É desta forma que se descrevem as competências básicas transversais ao currículo e que devem elevar o nível do conhecimento em todas as suas áreas. Recorrendo de novo a Zabalza (2007, p.28), clarifica-se a ideia de que “(...) lo didáctico y lo educativo adquieren en el desarrollo del curriculum un sentido complementario pero diferenciable, dando preferentemente pie lo didáctico a decisiones de tipo técnico y lo educativo a decisiones de tipo axiológico”.

Há ainda que considerar que os objetivos, tal como os conteúdos e os critérios de avaliação, hoje em dia, têm em linha de conta o avanço das novas tecnologias que a todo o momento emergem na área da música como em tudo quanto se relaciona com a criatividade musical em contexto escolar. A música não é só um bem cultural, como também uma linguagem artística, em que a prática é fundamental à promoção do conhecimento, não só crítico como também reflexivo, favorecendo, em situações normais, o desenvolvimento das capacidades musicais e a experiência musical.

Decorrente da dimensão da flexibilidade, acima referenciada, os objetivos estão definidos e os conteúdos selecionados de forma a que se possa optar por diferentes procedimentos a utilizar e níveis de competência a atingir. É importante que o docente tenha autonomia para ele próprio programar as suas aulas, em função dos recursos postos ao seu dispor, bem como optar pelos métodos que entenda serem os mais ajustados, com vista à recomendada adequação a contextos, situações e destinatários – a didática. Cardoso (2003) associa a flexibilidade à inovação e, a propósito, afirma: “(...) ela requer uma boa dose de empenhamento e, até, de sacrifício pessoal, para além da capacidade de correr riscos e de adaptação a novas situações” (p. 41). De facto, esse empenhamento é decisivo pois dele depende a implicação ou especificidade, de cada situação, a atenção à particularidade de cada aluno. Naturalmente exige sacrifício pessoal, em termos de concentração, de disponibilidade ou tempo, de procura de materiais, de criação de estratégias, de conceção de atividades.

Se o currículo flexível, reconhecido hoje em dia, concorre para a autonomia do docente na programação das aulas, na escolha dos recursos a utilizar e dos métodos mais ajustados, na criação inovadora de tarefas mais motivadoras, importa questionar de que forma essa dimensão se torna determinante para a adequação que se considera indispensável contemplar na “didatização” dos conteúdos, isto é, na forma como estes são apresentados nas atividades e tarefas propostas aos alunos, de forma a envolvê-los.

2.3.3 Da didática à aprendizagem musical significativa

Aranguren (2010) reconhecendo que a “(...) pluralidad de perfles e intereses demanda, más que nunca, unas medidas inclusivas que deben caracterizarse por su flexibilidad y adecuación”, avança com a ideia de que “en concreto, por la normativa actual, la atención a la diversidad dentro del aula puede realizarse” (p. 188).

Efetivamente, tendo em conta esta recomendação de atender à diversidade de perfis dos alunos, seja em termos cognitivos, seja ainda em termos emocionais, será possível, partir dos seus interesses e necessidades bem como dos conhecimentos anteriormente construídos, para os implicar e para que procurem reconstruí-los e alargá-los, mediante os contextos em que se integram – familiares, educativos e sociais. Será, assim, promovida uma aprendizagem musical significativa que lhes trará satisfação e mais-valias ao seu dia-a-dia como aprendentes/atores da escola e também como elementos de uma componente familiar e mesmo como membros de uma comunidade sociocultural.

Desta forma, estará a procurar-se uma maior integração de todos os alunos e de cada um, atendendo às suas especificidades, indo ao encontro do que se entende por uma aprendizagem significativa que, como refere Rogers citado por Zimring (2010), “(...) existe uma aprendizagem significativa, cheia de sentido, experiencial” (p. 36). E o autor avança com um repto:

Permitam-me definir com um pouco mais de precisão os elementos que se acham envolvidos nessa aprendizagem significativa e experiencial. Ela tem uma qualidade de envolvimento pessoal – com toda a pessoa, em seus aspectos sensoriais e cognitivos achando-se dentro do ato da aprendizagem. [...] Quando uma aprendizagem assim se realiza, o elemento do significado para o que aprende faz parte integrante da experiência como um todo (*id.*, pp. 36-37).

Com efeito, a construção do conhecimento parte de aprendizagens significativas; daí que a relevância das experiências do quotidiano seja considerada como ponto de partida para a incorporação de novas aprendizagens e que estas concorram para a construção do conhecimento na sua complexidade e no seu todo. Realçamos, ainda, o preconizado pela Academia de Ciências dos EUA (Academia Nacional de Ciências de Estados Unidos, 2002), que concebe como objetivo da educação:

(...) ayudar a los estudiantes a desarrollar las herramientas intelectuales y las estrategias de aprendizaje que se requieren para adquirir el conocimiento que le permite a la gente productivamente (...) la comprensión (...) en torno a las materias, lo que incluye como delimitar y formular preguntas significativas (...) contribuye a que los individuos desarrollen una comprensión más básica

de los principios del aprendizaje que pueden ayudarlos a convertir en automotivados aprendices permanentes (...).(§6)

Realça-se, aqui, a importância da motivação para uma aprendizagem com sentido, reconhecendo-se a importância de centrar no aluno, nas suas características, nos seus dons, nas suas limitações, para o ajudar a tornar-se cada vez mais autónomo. Para isso, concorrem estratégias apropriadas à diversidade dos perfis a contemplar, questionamentos significativos e provocativos que os impliquem.

Um dos critérios metodológicos que o professor deve ter sempre em conta é o de favorecer as aprendizagens significativas, que apelem para as vivências do aluno e integrem os conhecimentos através delas construídos, de forma a que se sinta motivado e aberto a novas aprendizagens e que as/os entenda como uma mais-valia para a sua vida futura, isto é, veja funcionalidade na (re)construção de novos conhecimentos, para tal é grande a importância do diagnóstico, de situações por parte do professor, antes de avançar com as estratégias de aprendizagem, atividades e tarefas pedagógicas. A este propósito, Niza (2012) faz um interessante paralelo entre a importância que o diagnóstico tem para médicos e professores, referindo que, no ensino, é necessário

[a]prender, como na Medicina, a fazer diagnósticos e saber o que faz falta a uma criança, em vez de a empurrar da escola, em vez de a excluir da sociedade. Os professores também deviam ser proibidos de o fazer no plano da deontologia. Têm é de aprender a conhecer os alunos, e aprender com eles a construir as suas aprendizagens, que seria o equivalente a construir a sua saúde. (p. 19)

As situações, que envolvem o aluno no seu todo (dimensões cognitiva, afetiva, emocional), induzem a uma aprendizagem mais consistente e, portanto, mais duradoura. Sempre que o ser humano percebe o que lhe é proposto aprender, através da relação dos conteúdos programáticos com os seus próprios interesses, com as suas vivências, ele envolve-se e toma decisões, assumindo a responsabilidade dos seus atos. Esse envolvimento leva-o a uma experimentação real e efetiva e, desse modo, a aprendizagem assume valor e ganha sentido, isto é: torna-se significativa. Sublinhe-se a importância que assume o confronto direto com problemas práticos (da comunidade escolar, do meio familiar, do grupo de amigos, do contexto social); ele é determinante para uma aprendizagem significativa.

2.4 Funcionalidade dos manuais escolares/métodos

Ao processo educativo está intimamente ligado o manual escolar, pela função que desempenha, no

processo ensino/aprendizagem, quer como auxiliar do trabalho do professor, quer como suporte das tarefas que ele propõe ao aluno. São várias as funções que, atualmente, estão associadas aos manuais. Considerando que esta investigação se centra no ensino em grupo, destacamos a função pedagógica e a social. Pelo recurso ao manual, o professor disponibiliza os saberes que sustentam o currículo que leciona, apresenta as atividades que permitem, aos alunos, o domínio dos conteúdos programáticos assim como as estratégias que viabilizam pô-los em prática. Dessa forma, o manual define-se como um recurso que facilita o acesso ao *saber* e ao desenvolvimento de competências relacionadas com o *saber fazer*. O manual traz, portanto, um contributo sociocultural ao processo educativo (Bénitez, 2000).

Ao falar-se de método, ocorrem de imediato termos como reflexão, verdade, raciocínio. Sendo método um termo que se utiliza com potencialidades semânticas variadas, importa evidenciar, que o significado que aqui interessa focar é o de ordem ou de progressão lógica dos conteúdos inerentes a uma disciplina, ou melhor, a uma ciência ou a uma arte; esses conteúdos integram uma obra, isto é, uma produção livresca, a qual pode ser referida, no mundo da educação, quer por método, quer por manual. Para essa ideia contribui Carvalho, M. G. (2010):

O objecto manual escolar tal como o conhecemos é recente. Segundo Alain Choppin (2004), é o resultado do cruzamento dos primeiros livros escolares laicos de estrutura tipo catecismo, de pergunta resposta, com os livros técnicos e profissionais dos séculos XVIII e XIX e ainda, com a literatura «de lazer» que, durante muito tempo, foi diferente da literatura didáctica, embora hoje apresentem características semelhantes. (p. 21)

O manual escolar é definido no Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro, no artigo 2.º, como:

[...] o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.

Encarado como um dispositivo pedagógico-didático, entende-se que, estando ao serviço da educação, o manual reflete as orientações educativas da época em que se integra, sendo condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais. A circular nº 7/2000 do Departamento de EB sublinha a importância deste dispositivo escolar, referindo que “[...] enquanto auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem, o manual escolar visa contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo”; acrescenta que “[...] contribui também, através de valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos.”

De acordo com Lamas (2000), no processo ensino/aprendizagem, o manual tem lugar como instrumento de orientação e de abertura de pistas à construção do saber. Quando bem concebido e bem utilizado, o manual pode desempenhar um papel importante, na medida em que propõe atividades diversificadas, oferece várias formas de aprender, levando a uma prática efetiva. Reconhece-se, pois, que cabe ao manual a tarefa de organizar a aprendizagem, ora centrando as atenções sobre os conhecimentos a construir, ora sobre a forma de os construir.

A este propósito, Valdemarin e Campos (2007) referem que “(...) os manuais didáticos [...] têm como objetivo influenciar a prática pedagógica por meio da formação escolar e incorporam as discussões conceituais do período de sua produção a fim de se legitimar no campo pedagógico” (p. 344) e vão ainda mais longe ao afirmar que

(...) os autores desse tipo de impresso amparam-se em sua própria experiência de magistério e na ocupação de cargos na hierarquia burocrática escolar. Além disso, demonstram familiaridade e domínio da literatura pedagógica sendo capazes de nela discriminar os aspectos que podem ser transformados em orientações para a prática, além de conhecerem a legislação educacional e buscarem alternativas para a introdução de inovações. (*id.*, *ibid.*)

Também na alínea b), do artigo 3.º, da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, que expõe o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares, se define manual escolar como

o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didáticas (...).

O manual visa, portanto, no seu todo (*corpus* textual, imagens, informações complementares, aparelho pedagógico) criar condições para que o aluno aprenda a aprender, para que ele saiba, por si só, construir os seus conhecimentos, descobrir a forma de os construir; daí deixar uma certa autonomia ao aluno e ao professor, nas propostas que vão sendo avançadas, não os espartilhando nas atividades propostas, nem os prendendo numa cadeia progressiva e em si fechada (Lamas, 2000). Dito de outro modo, a prescrição metodológica nos manuais é exercida sobre um conteúdo a ser ensinado, dividido em disciplinas escolares que, juntas, compõem o currículo escolar.

No meio musical quando se fala em “método” refere-se o material de apoio à aprendizagem instrumental, constituído “(...) por uma sequenciação progressiva de exercícios e/ou reportório (...)” (Penna, 2011, p. 14). Porém, no ensino genérico, o termo utilizado é “manual”. Por tudo quanto se

acabou de referir, é notória a aproximação entre os dois termos – “método” e “manual”. Ora, ao manual cabe a função de guiar o aluno na descoberta dos *saberes*, promovendo a sua autonomia e desenvolvendo as suas capacidades intelectuais.

2.4.1 Os manuais escolares no ensino vocacional

Para que o ensino especializado seja viável, é imperativo promover uma verdadeira articulação entre os sistemas de ensino vocacional e genérico, ao mesmo tempo que se deve relevar a importância da disciplina de Educação Musical e das suas metodologias, o que se justifica pelo “(...) interesse que cada vez mais os jovens dedicam à aprendizagem de um instrumento, como actividade recreativa, lúdica e expressiva para o equilíbrio e desenvolvimento pessoal, levando a crer e a desejar que esta educação se afirme no contexto escolar” (Folhadela, Palma, & Vasconcelos, 1998, p. 71).

Embora não especificando nesta passagem que se está a referir à flauta transversal, Andrade (2007) refere que

o ensino da flauta em Portugal terá adquirido uma estrutura sólida e sustentada apenas a partir de meados do século XIX. No decorrer da primeira metade de oitocentos, a falta de um programa nacional, a ausência de métodos, de estudos e o reduzido repertório específico para o instrumento traçaram o panorama interno do ponto de vista do ensino da música no país e, em particular, da flauta. (p. 17)

Foi então neste contexto de “crescente interesse pelo estudo da flauta” (*id.*, p. 386.) que surgiu a necessidade de “constituir oficialmente um programa que visasse corresponder à formação de novos alunos” (*id.*, *ibid.*) e de onde se pode inferir a importância que passou a ser dada, a partir de então, à organização de materiais de apoio à leccionação no ensino vocacional em geral, devidamente estruturados, tais como programa e métodos.

Atualmente, e na linha de uma forte herança histórica, a utilização de métodos nas escolas de ensino especializado da música é prática comum, daí a importância de se proceder, neste momento, à sua análise. Para tal, foi solicitado, em dezembro último, a 80 conservatórios e academias de música, de todo o país, a informação sobre a existência ou não, do curso de flauta de bisel. Ao mesmo tempo pedido para que, em caso afirmativo, fosse enviado o respetivo programa. A esta solicitação, não responderam 66, nove informaram de que o curso não se encontrava em funcionamento e sete enviaram o programa que utilizam atualmente. Das 14 escolas que responderam, duas referiram ministrar o curso com base nos programas do Conservatório – Escola

das Artes da Madeira e da Escola de Música do Conservatório Nacional, pelo que, na tabela que se segue, surgem algumas quadrículas onde constam simultaneamente dados de duas escolas. Curiosamente uma das escolas onde o curso ainda não funciona, forneceu a informação de que o iria abrir no próximo ano letivo.

Análise dos métodos propostos para o 1.º grau nos programas das escolas de música e conservatórios de música em Portugal	Escola	Conservatório – Escola das Artes Madeira e Conservatório Regional de Ponta Delgada	Fundação do Conservatório Regional de Gaia	Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian	Conservatório de Música de Coimbra	Conservatório de Música do Porto	Escola de Música do Conservatório Nacional e Conservatório Regional do Algarve Maria Campina	Escola de Música do Orfeão de Leiria Conservatório de Artes
	Data	Sem informação	Sem informação	2012/2013	Sem informação	Sem informação	2001/2002	Sem informação
Autor	Sem informação	Sem informação	Departamento Curricular: Instrumentos de sopro de sopro e percussão – Grupo disciplinar: Flauta de bisel	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Departamento de Sopros de Madeiras	
Flauta de bisel soprano	1.º grau	1.º grau	1.º grau	1.º grau	1.º grau	1.º grau	1.º grau	
Flauta de bisel contralto	2.º grau	1.º grau	1.º grau	1.º grau	1.º grau	3.º grau	2.º grau	
Nomes e autores	<i>Die Kleine Ubugen</i> Hans-Martin Linde	X X	X	X		X	X X	
	<i>Sopran Blockfloten Schule</i> Hans-Martin Linde	X X						
	<i>Método per flauto dolce</i> Helmut Mönkemeyer	X X			X		X X	
	<i>Método per flauto dolce contralto</i> Helmut Mönkemeyer		X	X	X	X		
	<i>20 études</i> Hans Keuning	X X	X		X	X	X	
	<i>Études Mélodiques</i> Pierre Paubon	X X	X	X	X	X		
	<i>Method for the treble recorder</i> F. G. Giestert		X	X	X	X		
	<i>Die Altblockflöte, Spielen, Lernen, Musizieren, Band 1</i> Manfredo Zimmermann			X				
	<i>Recorder ABC</i> Lazslo Lórinz e Jenó Paragi			X				
	<i>Recorder Music Beginner</i> Czidra László			X				
	<i>25 études</i> Hans Keuning			X	X			
	<i>Musicalité et Technique</i> Hans-Martin Linde				X			
	<i>Recorder Studies</i> J. Arden						X X	
	<i>30 eenvoudige etudes für blockflöte</i> Hans Keuning						X	
	<i>Spiele Lieder und</i>						X	

	<i>Tänze</i> Diversos autores							
	<i>Solobuch für sopranblockflöte</i> Diversos autores							X
	<i>Exercices d'initiation pour la flüte bec soprano</i> J. C. Veilhan						XX	

Tabela 7: Síntese dos métodos propostos nos programas de flauta de bisel em vigor em Academias e Conservatórios de Música

A partir destes dados foi possível perceber quais os métodos mais utilizados no 1.º grau e elaborar a seguinte grelha de análise comparativa:

Análise dos seis métodos de flauta de bisel mais utilizados nos conservatórios e escolas de música em Portugal						
Nome do manual	Autor	Editora	Data	Organização dos conteúdos	Características das peças	Informações diversas
Die kleine Übung (7 escolas)	Hans-Martin Linde	B. Schott's Söhne (traduzido em 1987 por Pedro Bento)	1960	Conteúdos apresentados de forma sequencial e muito progressiva, focando aspetos da leitura e interpretação musicais.	Exercícios da autoria do autor do livro. Em todo o livro surgem apenas dois duetos.	Todos os exercícios/conteúdos são acompanhados de uma pequena explicação.
<i>20 études</i> (6 escolas)	Hans P. Keuning	Harmonia	Sem informação	Apresentação inicial de vários conteúdos em simultâneo. Ex: 1.º e 2.º estudos: <ul style="list-style-type: none"> • Dó³ a mi⁴; • Mínima, semínima e colcheia; • Legato e staccato. 	Apenas contém estudos de carácter monódico.	Não contém
Études Mélodiques	Pierre Paubon	Alphonse Leduc	1977	Apresentação inicial e em simultâneo de vários conteúdos. Ex: 1.º estudo: <ul style="list-style-type: none"> • Dó³ a dó⁴; • Mínima, semínima, ligadura de prolongação; • Compasso; • Andamento 	Apenas contém estudos a uma voz.	Não contém
Metodo para tocar la flauta dulce soprano (o la flauta dulce tenor)	Helmut Mönkmeyer	Edición Moeck	1966	As notas e figuras rítmicas são apresentadas de forma progressiva, através de exercícios, recuperando as aprendizagens anteriores.	Propõe a execução de adaptações de peças monódicas e polifónicas (duos e um trio), das mais variadas origens, desde a música tradicional à música "erudita" de diversos períodos.	Na parte inicial é feita a apresentação do instrumento focando aspetos como cuidados a ter para uma boa manutenção da qualidade do instrumento, afinação, notação, respiração, dedilhações e articulação.
Metodo per flauto dolce contralto	Helmut Mönkmeyer	Ricordi	1971	A apresentação dos conteúdos associados às leituras melódicas e rítmicas são expostos em simultâneo com noções como as de <i>legato</i> , <i>staccato</i> , <i>portato</i> ,	Todas as aprendizagens propostas têm como objetivo final a execução de duetos de vários autores do panorama erudito e popular.	Aspetos gerais como respiração, articulação e afinação são abordados logo no início do manual.
Schule für die Altblockflöte	F. J. Giesbert	B. Schott's Söhne	1965	Sempre apresentados de forma sequencial e muito progressiva, focando aspetos da leitura e interpretação musicais	Todas as peças/exercícios são duetos do autor do livro ou de outros compositores ou mesmo anónimos dos séculos XVII e XVIII.	Apresentação inicial, por parte do próprio autor, de algumas notas. Todos os exercícios/conteúdos são acompanhados de uma pequena explicação.

Tabela 8: Tabela síntese da análise dos seis métodos mais utilizados nos conservatórios e escolas de música portuguesas

Depois da análise minuciosa dos seis métodos mais utilizados nas escolas e conservatórios de música nacionais, verificou-se que são todos das décadas de 1960 e 1970 e que quatro deles

apresentam os conteúdos de uma forma sequencial e faseada. Os restantes manuais expõem diversos assuntos em simultâneo, alcançando assim uma exposição mais rápida das matérias, pressupondo, no entanto, um empenho e capacidade de estudo maior por parte dos alunos. O “Metodo para tocar la flauta dulce soprano (o la flauta dulce tenor)” de Helmut Mönkemeyer, apresenta os conteúdos básicos relacionados com a aquisição da competência da leitura de partituras de forma sequencial e progressiva, recuperando sempre as aprendizagens anteriores, promovendo desta forma a reconstrução dos conhecimentos, à semelhança do que acontece com a proposta de Bruner (1966). Com exceção do primeiro capítulo, em todos os outros é apresentado um conjunto de exercícios preparatórios à execução das peças propostas.

Metade destes métodos propõem a execução de duetos de vários compositores de diferentes períodos e de música tradicional. A maioria dos livros contém pequenas explicações que ajudam os alunos e professor a tomar consciência dos objetivos a atingir com cada uma das propostas de trabalho e da forma como melhor o rentabilizar. Contudo, a questão da forma como se deve tratar o próprio instrumento e as questões técnicas associadas à postura, respiração e articulação, não são privilegiadas pelos autores em causa, talvez por considerarem que fica a cargo do próprio professor, pois, pressupõe-se que seja alguém especializado na área.

2.4.2 Os manuais escolares no ensino genérico

No que diz respeito aos manuais escolares, existentes no mercado para o 5.º ano de escolaridade do EB, foram analisados os seguintes:

Nome do manual	Autores	Editora	Ano de edição
100% Música 5º ano	António Neves David Amaral Jorge Domingues	Texto Editores	2004
Allegretto 5º/6º anos	Nuno Rocha Nuno Ribeiro	Areal Editores	
Novo Magia da Música 5º/6º anos	Maria Helena Cabral Maria Luísa M. Andrade	Porto Editora	
Música Viva 5º/6º anos	Isabel Carneiro Odete D. Ferreira	Lisboa Editora	
Oficina da Música 5º ano	Abílio Figueiredo Paulo Cairrão	Santillana	
Era Uma Vez a Música 5º ano	José Carlos Godinho	Santillana	
Música a Chamar 5º ano	Carlos Xavier Pedro Valada	Texto Editores	
Vários Sons... Diferentes Músicas 5º/6º anos	Ana Sérgio Carlos Graciano	Edições ASA	
Novo Musicando 5º ano	Isabel Carneiro Manuela Encarnação	A Folha Cultural	
Ensaio Geral 5º ano	Isabel Figueiredo António Â. Vasconcelos	Areal Editores	
Novo Simaestro 5º/6º anos	Madalena Batista Rosa Nunes Rui Machado	Plátano Editora	
O Som da Música 5º ano	Maria Helena Cabral Maria Luísa M. Andrade Pedro Lencastre	Porto Editora	
Músico, Mãos à Obra 5º ano	Abílio Ramos Fernando Costa	Edições ASA	
Simaestro 5º/6º anos	Madalena Batista	Plátano Editora	

Tabela 9: Manuais de Educação Musical em vigor para o 5.º ano, para as escolas de ensino genérico, em 2010/2011

Concluiu-se que todos propõem a utilização da flauta de bisel soprano como um dos instrumentos mais adequados para a contemplação dos conteúdos do programa, construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento das competências artísticas. Todos os autores inserem as notas musicais e as figuras rítmicas de forma progressiva, mas mais lentamente do que nos métodos utilizados no ensino vocacional, pois no ensino genérico este instrumento é utilizado como um meio para atingir um fim e não como um fim em si próprio, tal como é encarado no ensino vocacional. O recurso à

prática musical na aprendizagem é uma forma de promover a interiorização dos conteúdos e o desenvolvimento das capacidades musicais, tal como é defendido pelos vários pedagogos já abordados, seja através do canto, de instrumentos musicais ou até do próprio corpo. O importante é “fazer música”, é vivenciar os conteúdos, não se cingindo à aprendizagem teórica, isto é, propor a “aprendizagem experiencial”.

A maioria dos manuais aborda primeiro as notas que envolvem os dedos da mão esquerda e só depois os da direita, embora existam também os que propõem trabalhar logo de início as notas sol e mi, de forma a implicar o uso em simultâneo das duas mãos. Aspetos ligados à respiração, posição, conservação e expressividade são focados apenas por uma pequena minoria. O repertório proposto baseia-se essencialmente em músicas dos próprios autores e na música tradicional portuguesa, sendo poucas as abordagens à música clássica. A prática em grupo é fomentada através da interpretação de melodias na flauta de bisel ou de canções, ambas com recurso a acompanhamentos pré-gravados e da responsabilidade dos próprios autores, reduzindo-se o trabalho a experiências práticas monofónicas. A execução em grupo é fomentada através da execução de acompanhamentos, habitualmente de características harmónica, utilizando instrumental Orff. A utilização da flauta contralto não surge em nenhum manual e as propostas de trabalho, com flauta de bisel, de carácter realmente polifónico são residuais. Poder-se-á reforçar a importância do trabalho polifónico, quase ausente nos manuais em uso, sobretudo se atendermos às ideias de Dolloff (2007), quando a propósito das atividades de Orff, refere que

el conjunto Orff hay una textura en capas que permite la participación de cada individuo, en cualquier nivel que el niño sea capaz. Cada niño se implica total y activamente al hacer música. Cada niño es parte de la comunidad de músicos. Cada niño aprende todas las partes. Cada niño es responsable de ejecutar su parte con sus mejores capacidades, para su propia satisfacción así como para la del grupo. (pp. 6-7)

De facto, a criança é estimulada a implicar-se na *performance* musical ao reconhecer-se como parte integrante de um conjunto e com a responsabilidade de assumir o seu contributo para o todo do trabalho a desenvolver. Essa responsabilidade é sentida não só a nível do desempenho, isto é, em termos cognitivos, mas também em termos de autoestima e de reconhecimento do bem estar do grupo.

De acordo com a Lei n.º 47/2006, publicada a 28 de agosto, cujo objeto é definir “o regime de

avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares e outros recursos didáctico-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário” (art.º 1.º), verifica-se que “o período de vigência dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário é, em regra, de seis anos (...)” (ponto 1, do art.º 4.º); todavia o mesmo não se passa relativamente ao ensino vocacional, onde os métodos mais utilizados são os mesmos de há 40/50 anos atrás. Ora, se o ensino vocacional faz parte do EB e do Secundário, não se entende por que razão apenas está sujeito a algumas das leis que regem estes ciclos de estudos e não a todas, sem que na lei seja feita qualquer alusão a algum tipo de exceção. Na realidade, parece que a Tutela porventura se esquece das inevitáveis especificidades do ensino artístico especializado.

Um outro facto que, eventualmente, também poderia contribuir para melhorar a qualidade dos métodos utilizados nas escolas de ensino vocacional seria, tal como acontece no genérico, que estivessem sujeitos à avaliação e certificação, para posterior adoção, em consonância com os objetivos gerais plasmados no ponto 2, do art.º 7.º, desta mesma Lei:

São objectivos do procedimento de avaliação e certificação de manuais escolares garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais a adoptar, assegurar a sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações curriculares em vigor e atestar que constituem instrumento adequado de apoio ao ensino e à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo.

Esta avaliação e certificação dos manuais escolares é feita por uma comissão de acompanhamento que:

- 1—Na avaliação para a certificação dos manuais [...] consideram obrigatoriamente os seguintes critérios:
- a) Rigor científico, linguístico e conceptual;
 - b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;
 - c) Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;
 - d) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação;
 - e) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;
 - f) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso. (Art.º 11.º, da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto)

A tudo isto acresce ainda uma natural e enorme concorrência entre editoras, o que faz com que haja um elevado cuidado, não só destas como também dos próprios autores, em atualizar e inovar metodologias/atividades e reportório.

Resumo do capítulo 3

Neste capítulo são estudados não só o ensino individual como o ensino em grupo, colocando em evidência o que a literatura existente indica sobre as vantagens e desvantagens da sua aplicação nos ramos genérico e vocacional, tendo sempre em linha de conta a importância que a (re)construção do conhecimento tem no desenvolvimento individual e coletivo dos alunos.

De seguida é feita uma síntese sobre a forma como o ensino em grupo se tem vindo a desenvolver em diferentes contextos.

3 A prática instrumental enquanto experiência de aprendizagem

A prática instrumental é uma das experiências de aprendizagem mais importantes e ricas que os alunos podem vivenciar nas aulas de Educação Musical, pois, para além de permitir a construção do conhecimento, contribui para o desenvolvimento de diferentes capacidades intelectuais e motoras. Esta pode ser encarada de duas formas: enquanto meio de desenvolvimento musical generalizado ou como um fim em si mesmo, visando a formação de instrumentistas.

Mejía (2010) sistematiza assim as vantagens da prática musical:

La educación instrumental desarrolla tanto capacidades musicales como psicomotoras y corporales (...) Más que cualquier otro aspecto de la educación musical, la práctica instrumental desarrolla hábitos posturales correctos y ejercita la habilidad manual al tocar una flauta, percudir o intervenir en el momento rítmico exacto.

Desarrolla la percepción auditiva y la discriminación de los instrumentos musicales. Contribuye a la agudeza auditiva, que es necesaria para intervenir en el momento correcto dentro de un conjunto instrumental. (...)

(...)

Contribuye a la práctica de la lectura musical, aunque la capacidad de lectura de la notación tradicional no debe condicionar la práctica instrumental sino contribuir al interés por la lectura musical. Gracias a la interpretación instrumental, es posible despertar el interés por el esfuerzo intelectual que supone leer grafías musicales convencionales.

Desarrolla la sensibilidad y el equilibrio psicológico. La interpretación de un instrumento cultiva valores espirituales y contribuye eficazmente al equilibrio psicológico, sentimental e afectivo. (p. 270)

Isto vem reforçar a ideia de que o ensino da música, através da prática instrumental em grupo, oferece oportunidades para elevar o nível das aprendizagens e concorrer para o desenvolvimento integral dos alunos. A ideia corrobora, pois, por um lado, a complexidade do *saber* e, conseqüentemente, a não compartimentação dos *saberes* defendida por Morin (1999); por outro, as oportunidades de aprendizagem, emergentes da diversidade do ambiente, da interação estabelecida entre os vários sujeitos que integram o grupo e que partilham diferentes formas de aprender, contribuindo para a eficácia do ensino da música e conseqüentemente para uma aprendizagem mais implicada (Fisher, 2010). O posicionamento de Golby (2004) também é favorável ao propiciamento da aprendizagem pela prática instrumental; daí que afirme: “[o] ensino instrumental, envolvendo indivíduos e grupos com professores especializados [...] acabou por encontrar o seu lugar no curriculum da escola básica” (p. 103).

3.1 A flauta de bisel no Sistema Educativo Português

No Sistema Educativo Português o curso de flauta de bisel é relativamente recente. Surgiu em

1983, a par do de alaúde, com a “experiência pedagógica”. A flauta de bisel soprano é, porventura, o instrumento mais usado, estendendo-se a sua utilização não só ao ensino vocacional quanto ao genérico. Através do estudo realizado junto de 80 escolas de música e conservatórios do país e a que anteriormente já se fez referência, foi possível perceber que este curso funciona em apenas 9 estabelecimentos de ensino. Tendo em linha de conta o tratamento da informação recolhida relativamente aos programas em vigor nestas escolas, constata-se a não existência de um programa nacional, situação contrária à que se verifica nas diferentes disciplinas do ensino genérico. Na realidade, o que se passa é que compete a cada escola elaborar o seu próprio programa, sendo que a responsabilidade recai sobre o professor, que muitas vezes o elabora sozinho, ainda que o procure fazer em consonância com o do Conservatório Nacional.

Relativamente à forma como está organizada a aprendizagem musical no ensino vocacional e de acordo com o art.º 4.º, da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, os alunos que pretendam frequentar o curso do EB de música podem optar por um de três sistemas de ensino: regime articulado, integrado e supletivo, sendo a sua admissão apenas possível aquando do seu ingresso no 5.º ano de escolaridade (ponto 1 do art.º 8.º da mesma portaria). Relativamente à organização dos tempos escolares, é aberta a possibilidade da

(...) disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música [poder] ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída [90 minutos] seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída [ser] lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles. (*id.*, alínea a), do ponto 7, do art.º 9.º)

A flauta de bisel é, porventura, o instrumento mais utilizado nas escolas portuguesas de ensino genérico de 2.º e 3.º Ciclo do EB, ainda que os alunos, nas suas aulas de Educação Musical, tenham acesso a um conjunto de instrumentos Orff que, tal como o próprio nome indica, foram criados e adaptados a partir de instrumentos de percussão e populares, adequados à criança, por Carl Orff (1895-1982). Este pedagogo, compositor e diretor de orquestra foi fundamental para a evolução dos processos metodológicos do ensino da Educação Musical. Também Suzuki (1898-1998) teve um papel importante na inovação relativamente à utilização do violino em grupo, propondo o uso de instrumentos de pequenas dimensões, de modo a que se ajustassem ao tamanho das crianças.

O problema reside na formação de professores, já que o ensino em pequeno grupo raramente é

contemplado, pelo facto desta metodologia nem sempre ser considerada a mais adequada. A razão deste vazio está ligada ao facto de nem sempre se poder contar com o espaço necessário nem com os instrumentos adequados (Parra, 2011). Indicar página desta informação específica

No entanto, a flauta de bisel é o único instrumento que os próprios alunos adquirem, o que lhes proporciona a possibilidade de o utilizarem para além das aulas, podendo mesmo tocar em conjunto com os colegas e estudar em casa. Tudo isto releva a sua importância, quando se sabe que só com a prática quotidiana é possível desenvolver a qualidade da execução, à semelhança do que acontece com qualquer tipo de atividade de cariz desportivo e não só. Orff sustenta que a prática musical deve ser efetivamente produzida por e para alunos e

[...] criada pelo próprio corpo, pois não se destina a ouvintes mas apenas a participantes. Está situada para além do intelecto, desconhece as grandes formas ou as grandes arquiteturas e utiliza formas simples, como “ostinati” e rondós. A música elementar está próxima da Natureza, da Terra e do corpo: é para todos e está à altura da criança. (Martins J. A., citado por Amado, 1999, p. 45)

O método Orff continua a ser o mais utilizado em todo o mundo e, segundo Vieira, M. H. (1998, p. 27), “(...) em Portugal teve como principal impulsionadora a Fundação Calouste Gulbenkian, que, entre 1961 e 1965, organizou em Lisboa e em Braga cursos para crianças e cursos de formação de professores”. Foi a compositora Maria de Lourdes Martins, formada pela Orff Schulwerk em Salzburg que iniciou a adaptação deste método para Portugal. Foi a partir de então possível aos professores portugueses ter acesso à metodologia deste pedagogo de excelência.

A flauta de bisel permite assim aperfeiçoar a *performance* de cada um, de forma contínua e sistemática, fatores que são primordiais para a evolução técnico-artística de qualquer aluno, sendo que facilita o desenvolvimento da aprendizagem conceptual da própria linguagem musical de forma empírica. Nesse sentido Pereira (2009) defende que “(...) faz-se necessário o aprimoramento gradativo no instrumento com estudos técnicos e repertório adequado, visando melhores resultados tanto na *performance* quanto ‘essencialmente’ na qualidade do ensino didático” (p. 8). Através das propostas feitas nos manuais escolares ou através de atividades preparadas pelo próprio professor este instrumento é utilizado para abordar os mais diversos conteúdos. O recurso apenas à flauta de bisel soprano é frequente mas limitativo, porque compromete a execução de peças a duas ou mais vozes, comprometendo por isso numerosas aprendizagens essenciais para a formação musical da criança.

A duração das aulas no 2.º Ciclo do EB é de 90 minutos semanais durante todo o ano letivo. O mesmo não se passa em relação ao 3.º Ciclo do EB que tanto pode ter o mesmo tempo durante um semestre, como 45 minutos ao longo de todo o ano, pelo que esta é uma questão opcional da direção de cada escola.

3.2 Os métodos de ensino instrumental

A origem da palavra “método” provém do latim *methodus*, no entanto *methodus* resulta da junção das palavras gregas *meta* e *thodos* que significam, respetivamente, “meta” e “caminho”. Assim, assume-se aqui “método de ensino” como o processo racional utilizado para chegar ao conhecimento ou à demonstração de uma determinada verdade; método é o caminho escolhido para atingir um determinado alvo. O método de ensino constitui-se, pois, no processo a desencadear, isto é, o processo de agir, de fazer algo, de refletir, visando um fim: facilitar a construção de conhecimento. O método constrói-se como resposta pedagógica às necessidades que se vão fazendo sentir na organização e sistematização das condições necessárias a proporcionar a descoberta dos *saberes* pelos alunos. Conforme Dewey (1953) refere, o método – essa organização e sistematização do conhecimento – consiste em

[...] colher os dados do problema, os elementos do fenómeno, observar e examinar em seguida os fatos para localizar, esclarecer a dificuldade e em seguida elaborar uma hipótese ou sugerir uma solução possível obtida pelo raciocínio e afinal procurar a confirmação da ideia elaborada, aplicando-a como uma chave a outras observações, a novas experiências. (pp. 218-219)

A importância do método, em educação, é indiscutível e assume-se como uma das exigências para atingir a eficácia do ensino. Ao professor, como responsável por essa eficácia, cabe-lhe portanto criar condições que levem à promoção da ação, do pensamento, da reflexão; só agindo, pensando, refletindo, é que o aluno poderá aprender. Coloca-se, então, um conjunto de questões: Como promover a ação do aluno? Como levá-lo a pensar? Como provocar a reflexão? Quais são os sustentáculos da aprendizagem do aluno?

É ao tentar responder a estas perguntas que o professor se confronta com a escolha do método que melhor se adequa à situação de aprendizagem a disponibilizar ao aluno. A tarefa do professor visa criar atividades, selecionar materiais, identificar estratégias adequadas ao aluno em causa, ao seu perfil cognitivo e também aos seus interesses e necessidade, à situação concreta em que se encontra, aos conteúdos que serão abordados. Há, conseqüentemente, de ter em consideração que as variáveis a contemplar terão de ser organizadas; assim sendo, a organização é uma das marcas

do método. Daí que Swanwick (2002), a propósito do ensino musical na escola pública inglesa defenda que

[a]s complexidades ligadas à execução instrumental não foram abordadas à força de afunilar para uma única a atenção conferida à música, ou limitando as experiências apenas a um estilo de performance, ou a progredir trabalhosamente ao longo das páginas de um método. A aprendizagem musical nestas escolas teve lugar através de um compromisso plural: cantar, tocar, mexer, ouvir os outros, actuar em grupos de diferentes tamanhos e integrar as diversas actividades que associamos com a música. Os professores responsáveis olharam para as suas funções como professores de Música através de um instrumento, não apenas como os professores desse instrumento. (p. 195),

Chega-se, então, à conclusão, por um lado, que o método pode ser encarado como a representação de maneiras particulares de organizar e sistematizar as condições externas à aprendizagem, conduzindo, dessa forma, à dinâmica que se pretende que a caracterize; por outro, que

(...) a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe portanto como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inserido ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (Saviani, 2005, p. 263)

Esta relação que se cria entre professor e aluno é fundamental para que o processo pedagógico aconteça de forma natural, passando, sequencialmente, pela problematização e instrumentação, levando o aluno, na fase final, a integrar os conhecimentos na sua própria vida.

No que aos métodos de ensino instrumental concerne, sejam eles individualizados ou em grupo, esta prática social é fundamental, uma vez que grande parte do conhecimento é transmitida de forma direta, através da demonstração prática quanto à forma de execução. Existem *saberes* que não transmissíveis através de qualquer manual, mas sim através da observação/audição que o próprio professor proporciona enquanto ele próprio executante ou recorrendo até a outros intérpretes, que servem assim de modelo ao aluno. A relação pessoal que se pode estabelecer é fundamental para que este processo seja bem-sucedido e alcance os resultados desejáveis.

Kilpinen (2005), a este propósito, afirma: "(...) intersubjectivity is a precondition for human communication, not its outcome, as communication theory sometimes seems to think. (...) communication is important, indispensably important, as an empirical sociological phenomenon"

(p.7). A intersubjetividade é, então, considerada como uma competência existencial, que reúne as características do indivíduo, os seus traços de personalidade, as suas atitudes quer em relação a si próprio, quer em relação aos outros com quem mantém um relacionamento social, estabelecendo relações, assumindo a sua identidade individual assim como a social, por forma a combiná-las e contrastá-las.

A condição social é, portanto, um fator determinante para o processo ensino/aprendizagem, sendo por isso mesma uma "(...) relação prática-teoria-prática considerada, pelos estudos didático-pedagógicos atuais, importantíssima para tornar o conhecimento acessível à compreensão e, portanto, à elaboração e à (re)construção pelo aluno, pretendendo-se, sobretudo, que *o ensino se realize para que haja aprendizagem*" (Rangel, 2005, p. 7), é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem instrumental.

3.2.1 Os métodos de ensino individualizado e coletivo

Os métodos de ensino e de aprendizagem são expressões educacionais e, ao mesmo tempo, constituem uma resposta pedagógica às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento científico, por um determinado indivíduo, num dado momento e num dado contexto. Implicam, portanto, procedimentos científicos, técnicos e relacionais, tendo por objetivo proporcionar ao aluno aprender, de forma eficaz e eficiente, conteúdos programáticos. Sublinha-se, aqui, a dimensão relacional, o processo dialético que se estabelece entre o aluno e o *saber* e também entre os alunos e os seus pares. Coloca-se, pois, em evidência o aluno, o indivíduo.

O atendimento às diferenças individuais, ao perfil do aluno, sustenta o ensino individualizado, já que o que se pretende é organizar o ato educativo, as condições que propiciam a aprendizagem, de forma a satisfazer as suas necessidades, os seus gostos e os seus interesses; criar oportunidade para o seu progresso, respeitando o seu ritmo; desenvolver a iniciativa para a realização de atividades variadas; permitir a participação ativa no processo desencadeado; estimular a criatividade e a autonomia.

O ensino individualizado implica personalizar a didatização do currículo, isto é, a flexibilização, que hoje o caracteriza, viabiliza adequar o que é prescrito pela tutela, tendo em conta a sensibilidade, a criatividade e, sobretudo, a vontade e o empenho de cada aluno. Mais uma vez se enfatiza o que Delors (1998) defende ao falar dos quatro eixos que sustentam a educação: o *saber*, o *saber fazer*,

o *saber ser* e o *saber estar*.

No modelo individualizado do ensino instrumental a relação que se cria entre o professor e o aluno é quase tutorial, vista, muitas vezes, como se de uma relação entre o mestre e o discípulo se tratasse, evocando o modelo preconizado pelo Conservatório de Paris. O sistema que prevalece ainda hoje nos conservatórios e academias de música em Portugal. Sans (1998) reflete sobre esta questão, opinando:

Además de ser un técnico, el profesor de instrumento debería ser un maestro, es decir, debería tener la capacidad de orientar con eficiencia el aprendizaje de los educandos. La realidad no siempre se compagina con esta necesidad, ya que la mayoría de los profesores de instrumento nunca ha recibido entrenamiento en el área de la pedagogía. Al alumno no le quedará entonces otra opción que el repetir intuitivamente (inconscientemente) los principios que recibieron a su vez de sus maestros (si es que los recuerda), y muchas veces esas reglas o instrucciones están basadas en principios fundamentales que han caído en el olvido con el transcurrir del tiempo. (p. 3)

De acordo com Cruvinel (2013) “(n)a aula individual, o professor, ele é o detentor do conhecimento ou ele também é o único espelho. O aluno se volta só para o professor”, o que leva a que os alunos se sintam um pouco isolados. Este é um tipo de aprendizagem de longa duração (quase sempre com o mesmo professor, por opção do próprio aluno), que faz com que o aluno sinta a necessidade de procurar cursos e *master classes*, de forma a alargar os seus conhecimentos e a tomar contacto com outras visões técnicas e interpretativas. Aliás, esta é uma prática que não é de agora. Ainda há bem pouco tempo, as disciplinas de “classes de conjunto” e de “orquestra” nem sequer existiam, o que levava a que os alunos, de modo informal, se organizassem entre si, constituindo-se assim em pequenos grupos de música de câmara (trios, quartetos, ...) para desta forma conseguirem colmatar a ausência de prática musical de conjunto, falha que acusavam, muitas vezes de forma inconsciente, na sua formação.

Segundo Cruvinel (2004), no ensino individual parte-se de uma

(...) visão tradicional e tecnicista, busca-se prioritariamente, a formação do *virtuosi*, ou seja, do instrumentista de habilidade técnica excepcional. E por muitas vezes, essa habilidade excepcional é considerada, erroneamente, fruto de um dom ou talento natural. Observa-se que os Conservatórios e Escolas de Música ainda estão presos à formação de um instrumentista de alta capacitação técnica, limitando o acesso ao ensino instrumental. (§19)

No entanto, esta autora, ao apresentar os resultados das entrevistas por si realizadas constatou “(...) que os educadores que atuam no campo do ensino coletivo estão comprometidos com uma formação musical de qualidade, mas também com a formação humanística e social do seu aluno” (*id., ibid.*). Indo ao encontro desta ideia, Barbosa (1996) defende que

[...] o ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. (p. 41)

Segundo Almeida (2004), “[p]or qualquer ângulo que seja abordado o coletivo, ele sempre apresenta maiores ganhos sobre o individual. O trabalho de iniciação instrumental, quando coletivo, torna-se, também, mais prático, econômico e agradável, tanto para quem aprende como para quem ensina” (§20).

Na última da década do século XX, Saliba (1991), numa abordagem à Educação Musical Orff-Schullwerk, refere-a como uma das mais pertinentes, então em curso, pelo facto de valorizar situações de aprendizagens sustentadas pela prática, sendo a música trabalhada na sua forma mais simples, através do recurso a atividades coletivas, visando a colaboração. Por sua vez, Bolduc (2011) enfatiza o papel do professor, em termos da prática coletiva, apontando para uma metodologia assente em “(...) suggérer un modèle de départ, d’amorcer les activités et d’accompagner, avec liberté, les apprenants dans l’exploration, la découverte et la création collective” (p. 67). Parra (2011), por sua vez, sublinha que “[m]uitos professores têm implementado um modelo alternado de aulas individuais e aula em formato de pequeno grupo, o que constitui uma síntese inteligente da antes referida disputa entre facções opostas” (p. 56), estratégia que permite conciliar os dons dos aprendentes, ou seja as especificidades individuais, com as vantagens da interação que o trabalho em grupo viabiliza – partilha de experiências, estímulos recíprocos, descoberta de novas formas de estudar, oportunidades de reflexão e reorientação das *performances*.

Estas duas posturas alertam, pois, para a importância da colaboração na aprendizagem, entre pares – os aprendentes – acompanhada pelo professor, numa dinâmica de abertura de vias e de provocação à iniciativa e à criação, fugindo à transmissão de conhecimentos e à imposição tradicional de reprodução de *performances*. O método de ensino coletivo visa, pois, rentabilizar os dons dos aprendentes, não tanto nas suas especificidades, isto é, cada um *per se*, mas antes na apreciação recíproca das suas *performances*, conseguidas e/ou falhadas, no subsequente debate das ideias que vão surgindo, fruto da colaboração praticada, as quais, no e pelo confronto de pontos de vista, os ajudam a recriar, já em termos individualizados, a sua *performance*. É nessa

ótica que Tourinho (2007), afirma:

A concepção de ensino coletivo está aqui conceituada como transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical. Professores de ensino coletivo levam em consideração o aprendizado dos autodidatas, que se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. (§3)

A professora em causa, aludindo à metodologia utilizada na Escola da Ponte, sediada em Vila das Aves, no norte de Portugal, tendo em conta que nela os alunos “(...) todos trabalham juntos e se ajudam mutuamente sob a supervisão do professor, quem sabe mais ensina a quem sabe menos” (§10), defende a existência de princípios orientadores do ensino coletivo:

- a. todos podem aprender a tocar um instrumento;
- b. todos aprendem com todos;
- c. todos são tidos em conta no planeamento da aula, sendo que as habilidades individuais são tidas em conta, adequando-se a distribuição das tarefas ao perfil de cada um;
- d. todos são chamados a decidir e estimulados a autonomizar-se;
- e. todos são tidos em conta no planeamento da aula, exigindo-se disciplina, assiduidade e concentração;
- f. todos progridem nos seus estudos, reajustando-se (no caso de ausências; no caso de dificuldades que possam surgir) ao progresso do curso, da disciplina.

Ainda no que ao Brasil diz respeito, no I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, realizado em Goiânia – Goiás, em dezembro de 2004, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, José Coelho de Almeida proferiu a conferência inaugural que consistiu no relato de uma experiência vivenciada na década de 60 do século passado – uma narrativa de vida sentida e refletida intensamente. Desse relato do qual transparece um enorme entusiasmo, transcreve-se uma passagem que condensa as características do ensino coletivo:

O aprendiz que toca sozinho não tem parâmetro para avaliar o seu desempenho. Ouve sempre o seu próprio som, não tendo outro para fazer comparação. [...] É próprio da natureza humana se extasiar com os seus próprios feitos. [...] Som, tempo e espaço constituem elementos complexos de serem ordenados e sistematizados. Os bons professores dão suas aulas com o instrumento na mão. Tocam. Demonstam. Exemplificam. Porém, o aprendiz, na maioria das vezes, acha que é impossível a ele tocar igual, porque ele ainda não é professor. Quando vários aprendizes tocam juntos, tudo muda, do ponto de vista musical, um ouve o outro – e desenvolvemos, de maneira mais eficiente, a mais importante habilidade para um músico – a educação do ouvido relativo. [...] desenvolver no aprendiz a capacidade de tocar sons de diversas cores, garantir-lhe a habilidade de fazer o seu som se harmonizar com os sons de seus companheiros deve ser objeto de preocupação de quem trabalha coletivamente a música. Tocar junto desde o início do aprendizado proporciona a todos o desenvolvimento da

capacidade crítica de cada um de avaliar a qualidade de seu som em relação aos sons de seus companheiros de conjunto. [...] Para isto acontecer, um projeto de ensino coletivo de música instrumental necessita do material didático apropriado ao seu desenvolvimento. [...] A falta de material didático adequado para o ensino coletivo de instrumentos constitui, a meu ver, o maior empecilho para o seu bom desenvolvimento, até hoje. (§19).

Para além de retomar aspetos focados por outros professores e investigadores antes convocados, Almeida (2004) alerta neste extrato da sua conferência para a importância do material didático adequado, uma das variáveis a reter pois será objeto de atenção na componente empírica.

A formação dos alunos é baseada em obras que fazem parte das listagens de obras e autores a que se dá o nome de programas. A escolha do programa a trabalhar fica assim condicionada a um reportório pré-estabelecido, não deixando espaço para que os professores possam ter em linha de conta o perfil de cada aluno nas suas várias vertentes, privilegiando as características técnicas, visando a especialização.

3.2.2 O método de ensino em grupo

O método de ensino em grupo é uma atividade coletiva que promove a integração e a colaboração dos alunos na execução de uma tarefa, cujo fim é comum a todos. Com a publicação da Portaria n.º 691, de 25 de Junho de 2009, que introduziu aulas de minigrupos na escola especializada de música, o Estado abre portas à implementação desta metodologia no ensino vocacional, criando a hipótese do reforço em termos individuais:

- b) Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é leccionada individualmente, podendo a outra metade ser leccionada em grupos de dois alunos;
- c) Excepcionalmente, poderá ser autorizado o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes do expresso na alínea b);

Ribault (2005), ao reflectir sobre a pedagogia de grupo, em termos dos princípios que a regem e do seu funcionamento, tece considerações sobre o que a diferencia da prática coletiva no ensino da música, afirmando que, embora os objetivos se mantenham (formar músicos, educar, dar oportunidade de gozar a audição musical, revelar dons...), na *praxis* letiva, a diferença é bem marcada. Segundo o autor, se a participação na prática coletiva exige o domínio de técnicas instrumentais e musicais, a pedagogia de grupo é mais assumida como um meio para atingir esses fins: “Généralement, à l’intérieur d’une pratique collective, les élèves travaillent autour d’un répertoire commun dans le but d’une quelconque représentation. En pédagogie de groupe, le travail s’orientera essentiellement autour de l’apprentissage instrumental et musical” (p. 4)

Numa época em que as mudanças tecnológicas e sociais estão em constante evolução, que a informação se propaga ao instante e que o seu acesso está cada vez mais facilmente ao alcance da maioria dos alunos, é urgente e imperativo que a escola avance ao encontro do futuro, preparando-se já para os desafios com que se vai deparar. Roldão (2012), na conferência “[o] desenvolvimento do currículo e a melhoria dos processos e resultados educativos” referiu que só a procura sistemática do conhecimento e do desenvolvimento de novas metodologias de ensino, cada vez mais adequadas aos alunos de hoje e do futuro, poderão contribuir para a otimização de uma escola cujo papel é fundamental e insubstituível na formação dos cidadãos. Referiu ainda a especificidade do conhecimento educacional, ao mesmo tempo que levantou várias questões que se cruzam, necessariamente, com o plano não só epistemológico, como com o metodológico.

O saber educacional, sendo aquele que tentamos produzir, deve convergir em torno de questões unicamente educacionais no sentido da especificidade do estudo. A natureza do estudo e as questões emergentes dessa realidade devem ser tratadas de forma a que garantam e levem ao reconhecimento da importância específica do estudo, na circunstância, o ensino em grupo. Da mesma forma que em educação a abordagem se torna difícil, proporciona, no entanto, a capacidade de capturar a complexidade e ao mesmo tempo respeitar a singularidade daquilo que é o objeto de estudo.

Schön (1983) afirma que “(...) the practitioner approaches the practice problem as a unique case. He does not act as though he had no relevant prior experiences (...)” (p. 129). O autor, com estas palavras, mostra que o professor ao refletir sobre a sua prática compreende-se, compreende as influências a que está exposto, o seu contexto de trabalho. A reflexão pedagógica e crítica, assim conduzida, contribui de forma progressiva para que o interesse pela investigação seja cada vez maior. No âmbito das metodologias de ensino, essa reflexão tem vindo a desenvolver-se, nos últimos anos, de uma forma muito intensa, dando origem a novos campos de conhecimento e de investigação. É através da análise do resultado da aplicação de metodologias inovadoras que será possível conduzir a uma maior eficácia nas aprendizagens dos alunos.

Face a esta situação resultante dos avanços conseguidos pela pesquisa no âmbito da pedagogia, é oportuno desenvolver aqui uma análise dos métodos atualmente implementados nas nossas escolas do EB, questionando se a opção tomada terá sido, porventura, a mais adequada a uma boa aprendizagem, tendo em linha de conta os resultados que o ensino em grupo pode proporcionar.

Este desenvolvimento, no âmbito da investigação, confere cientificidade suficiente, podendo por isso ser tida em conta e assim acrescentar algo novo e positivo que confirme os resultados obtidos, nos mais diversos contextos, através da implementação do ensino em grupo onde “(...) o conhecimento é construído dentro de uma prática comum” (Mota, 2009, p. 41).

A promoção do desempenho docente precisa de ser orientada para o desenvolvimento das suas potencialidades pedagógicas, tendo em vista gerar condições propiciadoras da aprendizagem dos alunos, de uma forma mais dinâmica e, conseqüentemente, mais envolvente. Essas potencialidades visam também desenvolver estratégias e atividades que permitam ao aluno aprender pela expressão das suas ideias e pelo entendimento das ideias do outro. O ensino em grupo potencia a aprendizagem, relativamente ao conjunto de habilidades e conhecimento dos seus elementos, gerando-se desta forma, um clima favorável à interação, à aprendizagem colaborativa. Como enfatiza Mejía (2010), a prática instrumental

(...) favorece la cooperación grupal y la integración del niño/a en un grupo en el que todos los miembros son igual de importantes en la consecución de un fin común.

Los alumnos/as asumen la función de intérpretes con gran sentido de la responsabilidad siendo muy críticos con los errores de los compañeros y con su propio trabajo. (p. 270)

Este tipo de ensino, não só incentiva o desenvolvimento cognitivo, como fomenta o hábito de estudar, criando um ambiente propício a que os alunos se sintam motivados, desfrutem do prazer de estarem juntos e de aprenderem. Nesse sentido “(...) as diferentes actividades de Aprendizagem Cooperativa têm todas como objectivo facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros” (Fontes & Freixo, 2004, p. 49).

Importa, ainda, a este propósito, enfatizar a importância da aprendizagem que resulta do trabalho em equipa; por um lado, como Fontes e Freixo referem, a realização pessoal, já que a aprendizagem cooperativa assenta no trabalho individual, não visto *per se*, mas pelo contributo que cada interveniente traz para a equipa; efetivamente, cada elemento do grupo, se bem que trabalhando individualmente, partilha os resultados conseguidos com os pares. Por outro lado, será conveniente, convocar também o trabalho colaborativo, que assenta na interação e diálogo que se estabelece entre os vários elementos do grupo. Agora, já não se trabalha individualmente, mas em grupo, apoiados na discussão, na troca de ideias, na descoberta de caminhos diferentes para a construção do conhecimento. Enquanto, na aprendizagem cooperativa, é a reunião dos resultados

do trabalho de cada interveniente que conta (isto é, a reunião de vários produtos alcançados individualmente), na aprendizagem colaborativa é o processo de aprendizagem que conta (uma aprendizagem assente na troca de ideias, de perguntas e respostas que levam a uma construção coletiva do conhecimento).

O espírito de partilha de conhecimentos e de ajuda mútua torna normalmente o grupo unido e coeso, o que, regra geral, proporciona um bom nível de aprendizagem que, segundo Fontes e Freixo (referindo-se a Vygotsky, pioneiro do construtivismo social) é

[...] um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento (...) [que] desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor”. (2004, p. 15)

De facto, na sequência dos contributos de Vygotsky (1994), reforçando a posição Piagetiana (1978) da aprendizagem centrada no aluno, evidencia-se o confronto com as suas aprendizagens anteriores, potenciadas pelo diálogo que naturalmente se promove entre as experiências do indivíduo com as do outro com quem interage.

Piaget (1978) defende que o desenvolvimento “(...) é uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior” (p. 11). A aprendizagem não sendo considerada como uma operação/apropriação espontânea, ela é provocada por estímulos exteriores; por outro lado, Piaget considera a aprendizagem confinada a problemas específicos, tendo em vista o desenvolvimento.

O autor refere-se à inteligência como a adaptação a novas situações e considera-a “uma construção contínua de estruturas” (*id.*, 83); adianta ainda que

(...) todas as estruturas se constroem e que o facto fundamental é o desenvolvimento dessa construção, e que nada é dado à partida [...] as estruturas não são dadas à partida nem no espírito humano, nem no mundo exterior, tal como nós o percebemos ou organizamos. Elas constroem-se por interação entre as actividades do sujeito e as reacções do objecto. (*id.*, 77)

Piaget aponta um “(...) sistema de transformação do mais simples para o mais complexo”, defendendo que “(...) quem diz transformação diz construção possível de novas estruturas (...)” (*id.*, 81); explica que os conceitos de ‘assimilação’, ‘acomodação’ e ‘equilíbrio’ sustentam a ideia da existência de estruturas intelectuais, pois é face a um estímulo do exterior que essas estruturas do indivíduo podem “agir e modificar um comportamento na medida em que for integrado em

estruturas anteriores”. Adianta ainda o autor que a acomodação interligada com a assimilação é perspectivada como “o ajustamento do esquema à situação particular” (*id.*, 84), sendo esta determinada pelo objeto, enquanto a assimilação é determinada pelo sujeito. A adaptação que é o ‘equilíbrio’ entre a assimilação e a acomodação, neste processo, surge como o momento em que a estrutura integra o novo conhecimento, que decorre da interação entre o sujeito e o objeto, ou seja, da forma como o sujeito se apropria do mundo envolvente. Portanto, como Ferracioli (1999) afirma, “(...) para Piaget todo o pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto” (p. 18). Desta maneira, ao estudar a gênese do conhecimento, Piaget fá-lo centrado na ação do sujeito.

Evidencia-se, a partir desta recuperação de alguns aspetos da obra de Piaget, o pensamento de Vygotsky e o seu contributo para a forma como na atualidade a aprendizagem é abordada; ambos se integram no paradigma construtivista. O pensamento de Vygotsky dá um relevo importante ao contributo das relações sociais e da cultura para a aprendizagem, ponto em que, é considerado mais enfático do que Piaget (Ivic, 2010).

Para Sirgado (2000), apresentar as relações sociais como “definidoras das funções mentais superiores” consiste numa “subversão” do pensamento tradicional, pois:

Vygotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana. A questão das relações sociais torna-se o eixo, nem sempre claramente explicitado, dos seus trabalhos dedicados à análise do desenvolvimento humano, ao qual convêm mais o qualificativo de cultural que lhe dá este autor do que o de psicológico que lhe dá a psicologia tradicional. (p. 61)

Reconhece-se, pois, um contributo decisivo dos dois autores convocados – Piaget e Vygotsky – para a nova abordagem que na atualidade se defende: o ensino centrado no alunos, nas suas vivências, na particularidade do seu perfil bem como na integração no contexto e na interação com o(s) outro(s).

A motivação não só é uma consequência da relação humana, como estimula a partilha de ideias. Segundo Woolfolk, citado por Prueter (2007), “(...) a motivação pode ser descrita como um estado interior que estimula o indivíduo, direccionando-o e mantendo seu comportamento orientado para um determinado fim” (p. 5). A dinâmica de grupo, sendo muito ativa e determinada, reforça o empenho de todos na consecução do objetivo comum de aprender. Trabalhar em grupo é como

integrar uma pequena comunidade onde existem determinadas regras predefinidas que têm que ser cumpridas e onde estão estabelecidos princípios que têm que ser interiorizados. Assim, o direito que cada um tem de se fazer ouvir, ao mesmo tempo que tem que saber ouvir, apreciar e aceitar as críticas que lhe são dirigidas, fá-lo-á ciente que para se fazer respeitar terá que respeitar os outros.

A dinâmica de grupo resulta de uma atividade complexa que implica reconhecer a importância dos perfis dos alunos que participam; não se pode falar apenas nos perfis cognitivos, já por si, determinantes da forma como se aprende, mas há que ter em mente também os perfis emocionais e sociais. Envolve o conhecimento que cada um tem e que provém de um contexto interpessoal; envolve também a forma de ser e de estar de cada um dos alunos implicados. Está aqui subjacente a perspectiva de Delors (1998), que defende que a educação é sustentada por quatro pilares: o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser*, o *saber estar*. Nestes pilares está implícito o perfil do aluno, que não só deve ser considerado em termos cognitivos, como também de *performance*, como de personalidade, como ainda de relacionamento.

A dinâmica que se gera no ensino em grupo constitui a marca de uma pedagogia que implica o aluno em interação constante com os outros. É esta dinâmica que leva a compreender mais facilmente os fundamentos e os princípios de funcionamento de uma metodologia, através da qual o aluno trabalha a autoconfiança e cria um espírito coletivo que lhe proporciona o desenvolvimento auditivo e crítico no interior de um grupo. Cada um dos seus elementos desempenha um papel importante no esforço que é necessário despende e sente que, como membro desse grupo, faz parte de algo pelo qual tem que dar o seu melhor, pois é corresponsável pela qualidade do resultado final obtido.

Frish (1960) comenta, ainda, para além deste espírito comunitário, o aspeto lúdico que as aulas coletivas propiciam, gerando um ambiente facilitador e mesmo incentivador da aprendizagem. A perspectiva de Visser (§11), indica-nos: “(...) think of learning communities – rather than just learning individuals – as crucial elements in the conception of facilitating environments for learning”. É neste sentido que Delors (1998) defende a “(...) prioridade a um ou a outro dos espaços educativos [...] valorizar as relações de complementaridade [...] facilitar as transições complexas de uns para outros, a fim de recriar uma verdadeira coerência educativa (...)” (p. 116).

Neste contexto é pertinente lembrar que o ser humano, para melhor sobreviver, desde cedo

percebeu “(...) que por meio da união com seus semelhantes, ou seja, a partir da formação de grupos, poderia obter mais sucesso, trabalhando conjuntamente a fim de garantir sua sobrevivência” (Cruvinel F. M., 2005, p. 27). No entanto, sem interatividade não é possível existir um grupo e no ensino essa responsabilidade caberá, naturalmente, ao professor que acaba também por desenvolver e enriquecer as suas aptidões pedagógicas.

Segundo Fontes e Freixo, também “[...]para Vygotsky uma boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento, sendo a aprendizagem um aspecto universal e necessário ao processo de desenvolvimento cultural, social e psicológico” (p. 19). Assim, pretende-se contribuir para a formação integral dos alunos, não só enquanto indivíduos singulares, mas também como membros integrantes de uma sociedade cada vez mais alargada.

De acordo com Jaques André, citado por Ribault (2005) “(...) rien n’est plus motivant pour un être humain que de parler de lui et de se sentir écouté et entendu dans ce qu’il pense exprimer de plus personnel” (p. 20). Também nada mais estimula um grupo do que sustentar uma conversa em redor de uma questão comum a cada um dos seus elementos, envolvendo a partilha de ideias, a forma de apreciar a perceção e a sua afirmação. Tudo isto não só reforça a dinâmica do grupo como amplia a vontade de aprender.

Em suma, de acordo com Rangel (2005), através dos métodos de ensino em grupo “(...) enfatizam[-se ...] o intercâmbio de ideias, a discussão, as trocas [...] e] desenvolvem-se processos de colaboração, de liderança distribuída, de formulação de objetivos comuns, de flexibilidade e de aceitação do consenso, do dissenso e da avaliação, em perspectivas de acolhimento e inclusão” (pp. 25, 26). Ainda segundo a mesma autora, “[o]s métodos de ensino aplicados a grupos são desenvolvidos com base em princípios e processos de aprendizagem recorrentes à interação, ao diálogo, à parceria dos alunos” (p. 25), mantendo-se assim os alunos “(...) envolvidos e mobilizados em relação ao conteúdo que leram e recriaram nessas dinâmicas” (*id.*).

O ensino em grupo, no que à *performance* musical diz respeito, é uma atividade que remonta já a tempos imemoriais, conforme se pode constatar através das práticas musicais de tribos africanas e não só, e de onde se podem tirar ilações quanto à forma como a aprendizagem musical era levada a cabo nestes contextos que, segundo Cerqueira e Ávila (2011), “(...) ocorria através da observação, audição e imitação, podendo haver transmissão oral de conhecimentos (...)” (p. 1). Aliás, o mesmo

se poderá afirmar acerca da forma como as tradições musicais de carácter tradicional são transmitidas, assim como do recurso à imitação e à execução de ostinatos rítmicos e rítmico-melódicos a que recorre a pedagogia de Orff. Ainda segundo estes autores, já no século XIX, Liszt e Chopin trabalham os aspetos interpretativos em grupo, através de *master-class* que Parra (2011) define como sessões em que “o aluno recebe críticas de um professor [... e em que o]s assistentes não são geralmente convidados a participar com comentários” (2011, Introdução). Aliás, esta é uma metodologia de ensino muito utilizada ao longo dos tempos, mas mais direcionada para um nível de execução mais especializado e com um objetivo muito preciso, o de analisar e desenvolver as competências a nível estilístico, ou seja, o ensino em grupo é aqui encarado como um enriquecimento às aulas individuais. Este autor, baseado em Pace (1978), faz uma descrição dos vários tipos de ensino do piano, mas que pode ser transposta para qualquer outro instrumento. No que ao ensino instrumental em grupo diz respeito define, para além de *master-class*, instrução de piano em grupo, aula coletiva em grupo e aula coletiva de música com utilização de instrumentos de tecla na escola pública.

Articulando estas descrições encontra-se como definição para metodologia do ensino instrumental em grupo:

- consiste em ministrar aulas semanais, de uma a duas horas, a vários alunos ao mesmo tempo, interagindo uns com os outros e com o próprio professor, em que, segundo o mesmo autor, “[o] envolvimento de todos os membros do grupo é constante, seja a tocar, ouvir, analisar ou comentar construtivamente o desempenho de cada um e dos outros” (*id., ibid.*); (Instrução de Piano em Grupo e Aula Coletiva de Piano)
- responsabiliza cada um dos membros do grupo, envolvendo-os e todo o processo; (Instrução de Piano em Grupo);
- o objetivo é a promoção de aprendizagens genéricas, dispondo cada aluno do seu próprio instrumento, sendo “[a] maior parte do tempo dedicado à *performance* acontece em grupo” (*id., p. 43*); (Aula Coletiva de Piano)
- destinada ao contexto da escola pública de ensino genérico, promove a aquisição de competências básicas e, “se bem implementado, [pode] ser basilar para despertar o interesse inicial pela música e para encaminhar alunos mais talentosos para o âmbito vocacional” (*id., ibid.*). (Aula coletiva de música com utilização de instrumentos de tecla na escola pública).

Estas aulas podem basear-se no ensino em grupo homogéneo (utilizando apenas um instrumento) ou heterogéneo (quando são utilizados diferentes instrumentos). Segundo Almeida (2004) “permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável (§26), ideia já defendida por Edgar Willems (1890-1978) que considerava que toda a aprendizagem se deve centrar na vivência musical, sendo, por isso fundamental “fazer música”, mesmo antes de se

pensar sobre a música, salientando que a imaginação criativa da criança deve estar sempre presente. Por sua vez, Gruhn (2006), ainda nesta dialética do fazer/pensar música, avança com a ideia que a prática musical implementada numa perspetiva comunicativa desenvolve a compreensão da música. Assim sendo, este autor argumenta:

If music teaching and learning starts with using words, symbols, notations, stories, and the like, without musical intentions and meanings, then it falls short of teaching and learning *music*, which, instead, is comprised of intrinsic musical meaning. As a consequence of this way of understanding music, a very basic change in our pedagogical approaches to music learning is required. (p. 7)

Aponta-se, então, para abordagens pedagógicas inovadoras no âmbito do ensino da música, já que a interação musical, presente de uma forma mais notória no ensino em grupo, favorece na e pela prática, a compreensão musical, não sendo indispensável o recurso à teorização, à verbalização dos conceitos que, pela experiência vão sendo compreendidos e apreendidos.

Esta metodologia para ser bem sucedida, implica que haja uma “(...) avaliação criteriosa e permanente do desenvolvimento das habilidades técnico-musicais de cada um dos integrantes do conjunto (...)” (*id.*, p.28). O ensino em grupo enfrenta também a homogeneidade e heterogeneidade dos seus membros, apoia-se na diferença e na unidade dos seus membros. O prazer de tocar é partilhado por todos, sendo possível integrar um grupo de alunos marginalizados ou até excluídos.

O ensino em grupo implica não só a construção do conhecimento musical, mas também o desenvolvimento de capacidades atitudinais conforme refere Hikiji (2006) na sua tese de doutoramento quando afirma que “(...) a aula passa a ser *locus* de transmissão de valores, de experiências, de imagens que ultrapassam a esfera musical e atingem a vida dos praticantes como um todo” (p. 102). Ribault (2005) aponta também para essa dimensão, defendendo que sendo a música uma arte de encontro e partilha, a relação frontal do ensino individualizado não privilegia este aspeto; reforça, ainda mais esta ideia de desenvolvimento de capacidade atitudinais quando afirma: “(...) le travail de groupe permet de développer certaines qualités musicales, sociales et humaines” (p. 18), explicitando pela referência a um conjunto de regras necessárias para implementar relações saudáveis ao longo das sessões de trabalho em grupo: o direito à palavra, o saber escutar, o saber apreciar e aceitar as chamadas de atenção feitas pelos diferentes intervenientes no grupo, trabalhar, descrever, aprender em conjunto. E remata este elenco de regras, dizendo que é no e pelo respeito recíproco que se instala, que o ser humano se cultiva.

Esta é, aliás, a perspetiva de Shinichi Suzuki (1898-1998) que, ao criar o seu próprio método de ensino tinha por objetivo contribuir para a formação de melhores cidadãos e não tanto de grandes músicos. Defendia que a educação para o talento deveria começar o mais cedo possível. O seu método foi pensado, inicialmente, para o ensino de violino (instrumento que Suzuki tocava) às crianças japonesas, acabando por se difundir por todo o mundo e alargado a outros instrumentos. Trata-se de uma filosofia da Educação Musical que vê a criança e o talento de uma forma diferente, apostando na socialização e na importância da Educação Musical para a vida humana, isto é, para a formação integral do ser humano (Suzuki, 1996).

Um bom exemplo do desenvolvimento e da construção do conhecimento na área da música tem sido a implementação de uma nova dinâmica através do ensino de pares e a utilização da prática de grupo, na qual, segundo Cruvinel (2013) o aluno “aprende com o colega, ele aprende vendo o colega e aprende também vendo a dificuldade do colega”. A prática com instrumental Orff, através da utilização da flauta de bisel, constitui-se como um recurso habitual e sistemático na maioria das nossas instituições de ensino, mas sobretudo noutros contextos com considerável expressão na área da música como é, entre outros, o caso da França. Desta forma “(...) l’image de l’éducation musicale est fortement marquée par l’utilisation collective de la flûte à bec dans le cours” (Infomusicollège, n.º 9, 2001, §1)

De acordo com a flautista Arlette Biget (2005), é frequente confundir-se a música de conjunto com o ensino em grupo. Embora se trate de duas práticas concorrentes à formação de um músico, os seus objetivos a curto prazo são bem diferentes. O trabalho que envolve a música de conjunto, desde o duo à orquestra, procura a homogeneidade de um grupo a partir de individualidades diferentes que deverão estar, naturalmente, ao serviço desse mesmo grupo.

O ensino em grupo preconiza o inverso e utiliza o grupo para fazer despontar a personalidade de cada um dos seus membros. Não é uma pedagogia destinada ao grupo, mas sim a cada um dos indivíduos através de um grupo; é o estímulo do que caracteriza a diversidade, na unidade e em que “(...) a seleção de instrumentistas ativos ou ouvintes e apreciadores [será] natural” (Tourinho C. 2004, p. 42).

Este tipo de ensino é também na sua essência um método individual de aprendizagem de um instrumento, apoiado na presença de um grupo, tocando com destreza. Cada um dos alunos deve

sentir que cada aula lhe é pessoalmente dirigida e que está fortalecido pela presença e pela atividade dos seus colegas. Ao grupo compete viver os princípios essenciais que a música proporciona e ao professor ajudar na superação das dificuldades, esclarecer e guiar cada um dos alunos. A reiterar esta ideias, Ribault (2005) nas considerações que tece, nas suas reflexões sobre a pedagogia de grupo, afirma que o grupo se assume como um verdadeiro instrumento pedagógico, na medida em que, o aluno que o integra, rodeado dos seus pares e com eles interagindo, é levado pela dinâmica que caracteriza o ensino em grupo, a apreciar as reações dos outros, as suas apreciações; um *feedback* contínuo desenvolve-se entre pares e dá lugar a uma ação formativa, na perspetiva da coavaliação.

No entanto, o ensino em grupo exige uma gestão adequada da dinâmica social do grupo que, por sua vez, requer do professor a competência necessária para gerir, não só comportamentos, como sentimentos e conceitos. Assim, aos professores do ensino em grupo é exigido sempre capacidade de liderança, dinamismo, espírito de iniciativa, em suma, competência. Conhecimentos e experiências entre as áreas pedagógicas como a musical, a instrumental e a da psicologia educacional são também uma condição fundamental para a interação social e para o desenvolvimento de um clima favorável à autoconfiança e à participação ativa de todos. Há, ainda, que ter em conta o número de alunos a integrar o grupo. Biget (2005) defende que cabe ao professor decidir, considerando o número eleito como fator de equilíbrio e de sucesso.

A motivação e a interação são fatores primordiais tidos como principais responsáveis pela incrementação da aprendizagem musical, tal como pelo sucesso (ou insucesso) dos alunos, o que permite, por vezes, que o professor possa abdicar da sua posição em função de iniciativas propostas pelos alunos. É pois fundamental que o professor consiga encontrar o ponto de equilíbrio entre aquilo que pretende ensinar e aquilo que os seus alunos desejam aprender. Ribault, no que à motivação concerne, opina que o grupo é um dos meios possíveis para congregar as potencialidades dos vários intervenientes que o integram:

Le professeur doit entretenir une relation interactive entre les différents membres composants le groupe. Le groupe deviendra une source de motivation où il sera intéressant et enrichissant pour chacun d'échanger, de partager, de débattre autour de sujets musicaux. Les élèves participeront en fonction de leurs sensibilités, leurs personnalités (...). L'origine de la motivation peut alors se trouver dans la relation humaine. (p. 20)

Evocamos o que já houve oportunidade referir a este propósito, isto é, a importância da motivação gerada na interação no interior do grupo bem como na forma de ser e de se relacionar do ser humano; são os dois eixos que sustentam a educação – o *saber ser* e o *saber estar* –, determinantes não só para uma sã convivência, mas também para a formação holística (Delors, 1998).

Segundo Barbosa (1996), no ensino em grupo, mais importante do que a técnica, é a questão musical. A forma como o professor comunica faz-se muito mais através do olhar e do gesto do que propriamente pela palavra, o que leva a que seja quase invariavelmente o coletivo a conduzir as aulas. Trata-se de uma visão holística do ensino, valorizando a música no seu todo, sem que por isso se fique preso a questões de pormenor. Como sublinha Swanwick (2002, p. 195): “[a] aprendizagem musical [...] através de um compromisso plural: cantar, tocar, mexer, ouvir os outros, actuar em grupos de diferentes tamanhos e integrar as diversas actividades que associamos com a música.” A reiterar esta posição de Swanwick, Parra (2011) afirma:

[a] apreensão inteligente da música requer um esforço constante de contextualização [...] o objecto de estudo [...] é contextualizado como pertencente a uma categoria de objectos que partilham uma linguagem comum, uma prática, um processo de criação/recriação, em definitiva, um valor cultural. (p. 46)

Segundo Joubert, (*in* Perfácio Biget, 2005), são apenas quatro as actividades essenciais a propor aos alunos:

Écouter le professeur (à propôs de technique, de doigté, d’interprétation, se style, etc.);
Jouer devant les autres, et aussi “pour” les autres, travailler a « direction » du son, en bref installer et maîtriser les bases d’une communication;
Écouter activement, c’est-à-dire utiliser une écoute analytique, critiquer une écoute analytique, critique, une écoute qui permette non seulement de percevoir, mais aussi de discerner, d’observer, de découvrir et de comprendre;
Échanger, débattre, construire, édifier, argumenter, sur le plan de la Conception, de l’interprétation, de l’exécution, de la technique instrumentale.
(p. 12)

As actividades apontadas por Joubert (2005) vão ao encontro do que se tem vindo a evidenciar com o Relatório *Educação, Um tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI* (Delors, 1998) – os sustentáculos da educação, i. e., o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber estar*. A este propósito, Daniel Barenboim (2009, p. 70) afirma que “não basta tocar muito bem a nossa parte. A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra”.

Convocando de novo Joubert,

(...) il existe une bonne et suffisante raison de pratiquer la pédagogie de groupe : le professeur ne s'y ennue pas ! Il doit pourtant, plus que dans l'enseignement individuel, préparer ses cours, être à la disposition des élèves pour la réalisation de l'emploi du temps hebdomadaire, s'investir davantage, gérer des problèmes réputés insolubles ; mais il est, toujours, porté par le groupe, il bénéficie de son enthousiasme e de son ardeur, et, savez-vous, il en a parfois bien besoin... (Prefácio de Henry Joubert, *in* Biget, 2005, p.14)

Também para Suzuki (1996) a questão da execução em grupo é fundamental. Quando a criança toca em conjunto com os seus pares sente-se mais motivada. Esta ideia é reforçada por Macmillan (2007), quando refere que “children’s enthusiasm and enjoyment usually shine out in group situations, leading to increased motivation to practice at home” (p. 20). Afirma ainda que este tipo de aulas possibilita a troca de ideias e a aprendizagem entre pares, através da observação, audição e imitação, mas de uma forma muito saudável, pois este processo não envolve a competitividade, dado o interesse coletivo em conseguir que o trabalho final tenha a melhor qualidade possível. No entanto, alerta para o facto destas aulas coletivas não substituírem as individuais. Aliás, Ilari (2011), referindo-se a Fink (1998) afirma que “a Educação para o talento não é uma abordagem de ensino coletivo em si, mas sim uma abordagem que faz uso das experiências do coletivo para motivar a aprendizagem individual” (p. 207). Efetivamente a capacidade do outro, a sua visão, o seu conhecimento é determinante para confirmar, questionar, fundamentar o conhecimento do sujeito.

O ensino em grupo insere-se num processo de reflexão sobre a qualidade da execução ao qual está associada a crítica que, por sua vez, facilita a superação dos problemas que se referenciam, tendo em conta o relacionamento social e a responsabilidade de cada um dos elementos. Segundo Cruvinel (2013) “(...) nas crianças de seis, oito, nove, dez o desenvolvimento daquelas que começavam em duos, ou em trios era maior que aquelas que eram iniciadas individualmente”, pelo que se pode inferir que este modelo de ensino tem tudo para poder ser um dos pilares do atual sistema educativo e, por isso, ser implementado como uma alternativa ao método institucionalizado, necessitando apenas para tal de ser aceite, não só pela tutela, como também por todos quantos exercem funções docentes.

Assim, é importante referir que, através da aprendizagem em grupo, independentemente do instrumento que se utiliza, para além da economia do esforço do professor, ao ensinar vários alunos em simultâneo,

(...) o tempo do professor é melhor utilizado, os alunos se preparam melhor por efeito da presença do grupo; aprendem a ter mais confiança em si

próprios; têm mais tempo que nas aulas individuais [...] para se recobrem dos erros cometidos, o que é favorável à construção de uma auto-imagem positiva; aprendem por imitação uns com os outros; recebem maior estímulo para o desenvolvimento das habilidades de crítica, audição interiorizada e interpretação; adaptam-se desde o início a tocarem para os outros; têm a oportunidade de serem expostos a uma maior literatura instrumental; podem ser introduzidos com vantagens sobre os alunos que têm aulas individuais no estudo da notação musical, história da música e teoria. (Santiago, citado por Martins J. A., 2009, p. 10)

Martins, J. A. (2009) coloca a tónica do seu discurso nos alunos, ao referir como vantagens da aprendizagem em grupo o facto de se sentirem mais seguros e estimulados, conseguindo desta forma melhorar a sua autoestima.

O ensino em grupo é um meio privilegiado no estabelecimento de um processo comunicacional, não só através da palavra, mas, sobretudo, através da execução musical, tal como defende Merriam, citado por Cruvinel (2005, p. 53) entende "(...) que o som musical só pode ser produzido de pessoas para outras pessoas" (p. 53). Ao mesmo tempo é um método que integra um conjunto de alunos predispostos a, em comum, promoverem a sua própria aprendizagem e a de todos quantos compõem o grupo. Este facto faz com que "em poucas semanas o grupo [execute] a sua primeira música já com melodia e harmonia; esta deve ser uma estratégia clara do ensino em grupo: fazer música o quanto antes" (Galindo, citado por Cruvinel, 2005, p. 79).

A este propósito também Cisa (2000) refere que

la presencia del instrumento en el aula marca la diferencias entre hablar de música y el hacer música. Al su alrededor se articula toda una compleja red de vivencias sensoriales, psicológicas y sociales que constituyen lo que podríamos llamar experiencia musical. (p. 18)

Segundo Barbosa (1996), este método envolve atividades que proporcionam aos alunos não só o desenvolvimento da leitura musical, como o domínio técnico do instrumento, as habilidades mentais e o entendimento musical. Afirma ainda que

(...) o ensino coletivo de instrumentos musicais heterogéneos pode ser um dos meios mais eficientes economicamente para inserir o ensino da música instrumental no ensino escolar do primeiro grau. Sua metodologia engloba atividades através das quais o aluno desenvolve a leitura musical, o domínio instrumental, a capacidade auditiva, as habilidades mentais e o entendimento musical. Seu baixo custo é devido ao simples fato de se poder ter um único professor ensinando uma classe de até 30 alunos de instrumentos diversos, em vez de se pagar um professor para cada família de instrumentos. (pp. 39-40)

Todavia, há que reforçar a ideia a que Barbosa (1996) se refere quanto à inserção da aprendizagem instrumental no 1.º grau (do sistema de ensino do Brasil), sendo evidente que, mais tarde, com a

evolução da *performance* dos próprios alunos, poderá surgir a necessidade de recorrer ou não a um professor especializado de instrumento.

Cruvinel (2005) considera que

(...) o ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo. (p. 80)

A coesão do grupo é por isso uma condição essencial e, muito embora possa existir, e seja salutar que assim aconteça, uma diversidade de estratégias previamente definidas, todas elas visam não só a realização pessoal como também a coletiva. Neste sentido surge, por exemplo, a possibilidade de atribuir diferentes papéis aos alunos, em função do seu desenvolvimento técnico-artístico, incluindo o de monitor, tornando as aulas mais ativas e participativas. Esta ideia é também reiterada por Cruvinel (2013) quando afirma que “o processo coletivo é mais dinâmico, até para o professor.”

No âmbito pedagógico, a interação é fundamental, pois constitui uma grande ajuda à concentração e ao desenvolvimento das técnicas de execução, principalmente no que concerne à utilização de um instrumento musical como a flauta de bisel que se impõe estudar, praticar e repetir, para que o aluno possa atingir um resultado satisfatório.

A este propósito Gordon (2000) refere que

[...] o início do estudo de um instrumento deve encontrar-se aberto a todos os alunos que desejem ter lições. As diferenças musicais individuais entre os alunos podem facilmente ser integradas, particularmente nas actividades de aprendizagem sequencial, e os alunos tiram proveito do facto de aprenderem em condições idênticas às que os músicos geralmente enfrentam na execução em conjunto, porque, para aprenderem a adaptar-se uns aos outros, têm de fazer audição. (p. 360)

Esta aproximação do ambiente de aprendizagem ao de trabalho dos músicos de que fala Gordon (2000) é uma das grandes vantagens do ensino em grupo, pois é proporcionada ao aluno, desde o início do seu processo de aprendizagem, uma atmosfera que o aproxima da realidade do meio musical, criando-lhe, desde muito cedo hábitos de escuta e de respeito não só pelo seu trabalho como pelo dos outros.

Também Daniel (2005) a propósito da Conferência *Music Teachers National Association*, realizada em 1999, apresenta uma síntese de diferentes pontos de vista sobre as vantagens e desvantagens do sistema de ensino utilizando piano, instrumentos de sopro e voz:

Panelist	Area	Advantages of group teaching (summarised)	Disadvantages of group teaching (summarised)	Other relevant comments
Guy Duckworth, University of Colorado	Piano	<ul style="list-style-type: none"> Aspects of teamwork Exchange of ideas Students feel in control of their own learning Facilitates a flexible use of deductive and intuitive thinking 	None	<ul style="list-style-type: none"> Modern educators prefer to perpetuate the private lesson Modern educators feel they have to have baby steps to explore group instruction
William Montgomery, University of Maryland	Winds	<ul style="list-style-type: none"> Greater emphasis on principles and philosophies by the teacher Stronger peer influence on the learning process and more total time spent with the teacher 	<ul style="list-style-type: none"> Less focus on specific problems of individual students Less focus on the learning of individual works from the repertoire 	<ul style="list-style-type: none"> Long-term development benefits are yet to be adopted in the US. Logistical problems prevent more wide-spread acceptance and use
Joyce Andrews, University of Wisconsin	Voice	<ul style="list-style-type: none"> Small-group setting helps to desensitize the student in a positive way Reduces the fear of performing in front of others Allows the student to hear and observe first-hand a greater range of repertoire, vocal abilities and vocal problems Develops students' pedagogical skills Provides a built-in opportunity for camaraderie amongst the students Allows students to observe teacher engage in full range of teaching resources Offers a significant 'prelude' to the private lesson Time efficiencies 	<ul style="list-style-type: none"> Relies on teacher's ability to adapt and be open to students Relies on teacher establishing an environment which is not overly critical 	<ul style="list-style-type: none"> As a result of experience in both formats, identifies numerous advantages of learning in a group versus a private setting

Panelist	Area	Advantages of group teaching (summarised)	Disadvantages of group teaching (summarised)	Other relevant comments
Rebecca Shockley, University of Minnesota	Piano	<ul style="list-style-type: none"> Students spend more time together engaging in exploration of the music, thus at a higher level Performance anxiety is reduced Students are exposed to a wider variety of repertoire Differences in ability can be enriching Students learn a lot about teaching 	Relies on the teacher to actively promote the benefits of the group learning environment	<ul style="list-style-type: none"> Argues that some of her most significant learning occurred as a result of study in group lessons
Ivan Frazier, University of Georgia	Piano	<ul style="list-style-type: none"> Students learn from each other Inspires a higher level of cognitive activity and intimacy 	Relies on teacher's ability to adjust roles within group setting	<ul style="list-style-type: none"> Identifies a level of excitement in groups that is rare in the private setting Group teaching is both engaging and formidable
Debra Ankey, Shattuck-St. Mary's School	Strings	<ul style="list-style-type: none"> It is an inherently natural way to learn Time-efficiencies Students can hear and see other students development Allows for discussion of individual interpretations and discussion of same 	<ul style="list-style-type: none"> Pedagogue must be a master of pacing and flexibility during the class The repertoire chosen must be directly relevant to the group and related to any technique studied 	<ul style="list-style-type: none"> Argues that teaching string students in groups is the strongest, most effective and efficient way to use lesson time Discusses the importance of the difference between group lessons and the traditional master class Refers to format where students study similar technical work and repertoire

Tabela 10: Síntese das vantagens e desvantagens do ensino em grupo (Daniel, 2005, p. 33)

Em suma, as vantagens que a aprendizagem em grupo trazem ao processo de aprendizagem musical sobrepõem-se claramente às desvantagens apresentadas. Das vantagens destacam-se a promoção do trabalho cooperativo, a troca de pontos de vista, o controle que os alunos têm sobre a sua própria aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade crítica, maior tempo de contacto com o professor e com os colegas, a diminuição do receio de tocar em público e o incremento das relações interpessoais.

De acordo com o proposto por Cruvinel (2004), a planificação das atividades para as aulas de instrumento em grupo deverá ser elaborada em função da prática instrumental e não da teoria, ao

contrário do que habitualmente acontece nas aulas de Educação Musical, no ensino genérico. Assim, o processo de assimilação de conteúdos será mais natural, pois estes surgirão em função das músicas que se pretender tocar. A possibilidade de mostrar publicamente o seu trabalho contribuirá para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança. A autora evidencia ainda outros aspetos fundamentais tais como: a eficiência da metodologia; o ritmo de aprendizagem mais acelerado; a motivação; a quase inexistência abandono; o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, sensoriomotoras e sociais, i. e., associadas aos vários saberes.

Também Fisher (2010) apresenta uma súpula dos benefícios da aprendizagem em grupo que, embora referindo-se à utilização do piano, pode ser naturalmente transposta para qualquer outro instrumento:

Students learn from both their peers and their teacher.
Provides limitless performance opportunities.
Develops performance confidence and poise.
Exposes students to a wide variety of repertoire.
Encourages the development of critical listening skills as students listen to other students perform and then provide comments following the performance.
Challenges students to develop communication and social skills.
Aids in the development of leadership initiatives.
Fosters the development of problem-solving skills.
Encourages students to make transfers of concepts and principles.
Provides a dynamic and motivational learning environment.
Facilitates productive, positive competition.
Provides a prime environment in which of teach functional musicianship skills such as harmonization, transposition, sight-reading, improvisation, etc.
Provides a motivational environment in which creative games and exercises may be used to teach and drill concepts.
Has the potential to sustain student attention through captivating group activities, in turn permitting a longer lesson length.
Encourages the development of a strong rhythmic sense through group eurhythmic activities.
Provides a natural environment for the study and performance of piano ensembles (duets, trios, quartets, accompaniments).
Is a prime location in which to study technique.
Encourages the development of musical interpretation.
An efficient and effective means for the presentation of materials for the teacher.
Facilitates supervised practice opportunities. (p. 11)

Fisher (2010) enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa, no sistema de ensino em grupo, que incentiva também a capacidade de liderança e de superar situações problemáticas. Afirma contribuir, ainda, para o desenvolvimento da capacidade de aplicar os conhecimentos em novas situações, do espírito de competição, de forma saudável e proporciona a execução de obras de conjunto.

Barbosa (1996) que se tem vindo a dedicar a este tema de investigação, mas sempre ligado aos instrumentos de sopro, utilizados nas bandas de música, considera ainda que

(...) o ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado (...). (p. 41)

Em suma, são vários os autores que justificam as vantagens do ensino em grupo como sendo uma mais-valia e que com a sua experiência contribuem dando um importante contributo para a divulgação e implementação deste tipo de ensino. A síntese que a seguir se apresenta refere os aspetos defendidos por Oliveira (1990), Cruvinel (2008), Tourinho (2008) e Cerqueira (2009) que definem como vantagens: a abordagem dos conteúdos através da prática; a interação entre os pares; o desenvolvimento da autonomia; o desenvolvimento da capacidade de audição, análise e do sentido crítico; e os custos por aluno mais reduzidos. Com esta metodologia os alunos acabam por cruzar conhecimentos, desempenhando assim um papel importante de interação, como “professores”.

É, pois, possível reforçar esta reflexão sobre as vantagens do ensino em grupo com as palavras escritas por Parra (2011), a propósito do The PIPO Project desenvolvido na Holanda e assim enfatizar a importância do prazer na aprendizagem e a sua interligação a um ensino eficaz, conducente a uma *performance* mais conseguida:

[...] a atmosfera das aulas é descrita como relaxada, cooperativa e não-competitiva [...] os professores tentam inculcar o amor pela música e o prazer de tocar em conjunto. Embora o objectivo não seja o desenvolvimento imediato da destreza performativa, o esforço é guiado por um princípio de ensino eficaz. (p. 209)

O método de ensino da música em grupo remonta ao passado, tendo-se intensificado no século XIX, tal como Cahn (2003) e Ritterman (2003) comentam, considerando essa intensificação como um resultado do benefício económico que a sua implementação trouxe aos professores que a assumiram. Referem também estes autores que o ensino em grupo da música propiciou, às classes que se envolveram, uma subida social. O método em causa teve o seu apogeu em França no século XIX, facto este reiterado por Joubert (Berger, 2005, prefácio) que afirma que “(...) la pédagogie de groupe n’est pas née d’hier “ (p. 8). Baseado no artigo “Le groupe et l’individu” de François Regnard, conclui acerca de “l’influence déterminante de l’enseignement mutuel qui, encore aujourd’hui, est une des bases de l’éducation en Angleterre” (*id.*, *ibid.*). Vai ainda mais longe afirmando que “[l]’enseignement mutuel eut son heure de gloire en France, au début du XIXe siècle (...)” (*id.*, p. 9).

Felix Mendelssohn teve na Europa um importante papel na difusão deste método de ensino quando, em 1843, inaugurou o Conservatório de Leipzig, na Alemanha que, conforme A. Oliveira (1990), propagou a nova metodologia de ensino de instrumentos em grupo. O ensino em grupo tem em diversos países e, sobretudo, nos EUA, a sua maior referência, onde o seu interesse é amplamente reconhecido. Segundo Moraes (1997, p. 70), neste país, tal como no Reino Unido, há já muito tempo que o ensino instrumental em grupo foi adotado. De acordo com Fisher (2010) “[t]he application of group piano teaching first appeared in Dublin, Ireland, around 1815 when the German musician Johann Bernhard Logier began instructing piano musical theoretical concepts and their subsequent application at the keyboard” (p. 3). Esta metodologia foi difundida por vários países, através de professores que tiveram contacto com Logier.

Segundo Braga (2011)

[n]o final do século XIX, os Estados Unidos da América tornaram-se líderes na produção de pianos, era um país enriquecido em instrumentos musicais, o que resultou no estabelecimento de programas de aulas de piano em grupo, já que o custo de uma formação individual era muito elevado. (p. 7)

Também no Brasil o ensino em grupo se tem vindo a desenvolver desde a década de 60, sendo um fator de integração social de crianças e adolescentes que se encontram fora do sistema de ensino. Este método encontra-se em franca expansão, produzindo resultados amplamente positivos a nível da iniciação à aprendizagem de vários instrumentos, conforme se verifica nos vários estudos que têm sido realizados por investigadores de referência, tais como Alberto Jaffé e José Coelho de Almeida (percursores na utilização do ensino em grupo de instrumentos de corda e de sopro, respetivamente). Também Flávia Cruvinel, Joel Barbosa, João Maurício Galindo, Cristina Tourinho, Maria Isabel Montandon, Abel Moraes, entre muitos outros, têm vindo a dar um fortíssimo contributo no desenvolvimento da aprendizagem através deste método de ensino. Este método de ensino da música no Brasil, tem-se vindo a expandir com grande impacto por todo o país e a prática instrumental em grupo faz parte do currículo de quase todas as escolas, nuns graus com carácter obrigatório, noutros optativo.

Constatada a expansão deste método no ensino da música, no tempo e no espaço internacional, importa pesquisar as suas características. Segundo Joubert no Prefácio do livro *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* de Biget (2005), o ensino em grupo é uma forma diferente de ensinar, pela qual o efeito mais frequentemente procurado e constatado é o de conseguir transformar o ensino num processo, à primeira vista, agradável, isto é, de criar condições

favoráveis à aprendizagem. São, pois essas condições que importa conhecer, assim como as vantagens e desvantagens que resultam da implementação do método de ensino em grupo.

Retomando as palavras de Braga (*id. ibid.*), a propósito das aulas de piano em grupo – “[a] inclusão [...] no currículo resultou de um esforço do sistema educacional em fortalecer a capacidade cultural e artística” –, evidencia-se à partida a tomada de consciência de que o ensino em grupo, pela interação que propicia, viabiliza o desenvolvimento cultural e artístico dos alunos, contribuindo para a dimensão holística da educação. Martins, J. A. (2009), citando Andrade, aponta para o facto de, cada vez mais, através da música, se vir a criar espaços aglutinadores de alunos que fortalecem não só a autoestima como a vontade de aprender em grupo, na interação, na vivência da intersubjetividade, criando assim relações de amizade, espírito cooperativo e oportunidades para exprimirem sentimentos e concretizarem vontades; nesse sentido, Martins, J. A. (*id.*) escreve:

(...) nos Estados Unidos da América a criança tem seus direitos, em um documento legal sobre os Direitos Musicais da Criança, em cujo Art IV consta que todas elas têm a oportunidade de desenvolver o conhecimento, a prática e a apreciação musical, através da instrução ao que é igualmente ministrada a outras matérias dos programas de Educação pública, oferecidos à criança. (p. 11)

Sublinha-se, também, que o empenho dos professores, no sentido de dar resposta a este repto, volta-se para a sua sistematização prática, através da pesquisa e divulgação de material didático e metodológico. Já no que às políticas educativas concerne, verifica-se que acesso à música por todas as crianças constitui um objetivo, a nível da iniciação da Educação Musical, mas o que ressalta das considerações de Barbosa (*id. ibid.*), em termos de metodologia, é o recurso a “instrumentos heterogêneos”:

Música para toda criança” tem sido um objetivo filosófico tradicional da educação musical de escolas americanas de primeiro e segundo graus. Este objetivo não teria alcançado o êxito atual se não fosse o ensino coletivo de instrumentos heterogêneos. O impacto positivo desta pedagogia pode ser notado nas três primeiras décadas de sua aplicação, 1910-1940, através do crescente número de bandas escolares que tomaram parte nos concursos nacionais. (*id., ibid.*)

Por outro lado, também a pressão que é exercida constantemente sobre os professores, no sentido do cumprimento dos programas, contribui para que as aulas tenham tendência a ser cada vez mais teóricas. Existem, contudo, vias para ultrapassar esta situação; essa é a opinião de Macmillan (2006) quando afirma: “Group lessons are also an ideal opportunity for pupils to practise performing in an informal atmosphere” (p. 13).

Mais uma vez, a importância do ensino em grupo no início do processo de aprendizagem dos

alunos (dois primeiros anos de escolaridade) é realçada por Barbosa (1996), desta vez referindo-se aos EUA, informa que o objetivo desta metodologia é a verdadeira democratização do ensino da música e que, dado o vasto historial desta prática neste país, os professores procuram agora criar materiais didáticos e metodológicos que possam servir de apoio a este trabalho. No Brasil, isso ocorre, com Alberto Jaffé, violinista brasileiro, maestro e compositor, recentemente falecido, ao criar o seu próprio método – Método Jaffé – visando a aprendizagem em grupo com instrumentos heterogéneos, utilizando os de corda. Também José Coelho de Almeida (flautista) desenvolve o ensino em grupo, recorrendo à utilização de instrumentos de sopro, chamando-lhe “educação musical instrumental” (§1). Cria bandas de música associadas às fábricas do interior de S. Paulo e, mais tarde, um projeto de ensino em grupo, recorrendo aos instrumentos de corda, desta feita ligado ao Conservatório de Tatuí.

Cruvinel (2004), por seu lado, referencia diversos projetos em curso no Brasil, com predominância para a utilização de instrumentos de corda ou de piano. Refere ainda a existência de projetos que pressupõem a utilização de instrumentos de sopro, na sua maioria associados a Joel Barbosa. As práticas de ensino pelo recurso a instrumentos heterogéneos são, também, comentadas por Tregear (2013, p. 26), evocando os tempos iniciais do primeiro conservatório de música em Melbourne, em que os estudantes eram envolvidos na aprendizagem em grupo: “Practical lessons were given in small groups of two or three students in lessons of some two hours a week; a second study instrument was likewise taught in groups but for only one hour a week”.

Se o empenho numa *praxis* criativa e motivadora, pelo recurso a estratégias inovadoras se confirma nos exemplos apresentados no uso de instrumentos heterógenos no ensino em grupo da música, também na investigação se verifica. É o caso de Joel Barbosa **que**, para além dos contributos que tem dado a nível da investigação sobre esta temática, **se** tem preocupado **em inovar**, com a produção de materiais passíveis de serem usados nas aulas em grupo. Para ele “[a] principal ferramenta pedagógica desta metodologia é o seu conjunto de melodias. Elas são selecionadas e adaptadas a fim de desenvolver as habilidades musicais e instrumentais dos alunos (Barbosa, 1996). A investigação serve a prática educativa, procurando novas estratégias e atividades que sirvam a criatividade do processo ensino/aprendizagem. Barbosa (*id.*, p.p. 40, 41), nessa linha de pensamento, refere que o percurso de aprendizagem

(...) é normalmente dividido em três fases. De um modo geral, na primeira fase o aluno exercita os princípios básicos de produção de som, aprende as notas de fácil produção do registro médio do instrumento, trabalha um

repertório fácil e aprende divisões musicais simples. Na segunda fase ele aprende notas dos outros registros, trabalha um repertório mais difícil, recebe uma carga maior de exercícios técnicos instrumentais e aprende ritmos e elementos teóricos um pouco mais complexos. E na terceira fase há uma complementação do trabalho das fases anteriores, porém concentrando-se em um repertório de formas, estilos e géneros mais variados, ritmicamente mais complexos, e mais exigentes das habilidades de se tocar em conjunto. Cada fase está dividida em secções onde o aprendizado é feito gradualmente. Em cada secção é ensinado a tocar e ler uma nova nota, um ritmo, e um elemento de teoria, além de exercitar os itens já aprendidos. Porém, as atividades básicas são sempre as mesmas: cantar, tocar diversificadas formas e texturas musicais, e ouvir "performances" que servem de modelo para o desenvolvimento da sonoridade, articulação e interpretação.

Barbosa (1996) apresenta a forma como estrutura o seu próprio método, baseando-se num processo de construção dos conhecimentos, sequencial e faseado, baseando-se sempre em conceitos já trabalhados, enriquecendo-os com outros novos e de maior dificuldade, à luz do preconizado por Bruner (1966). Importante é também o facto de estarem sempre presentes a prática vocal e instrumental, assim como a audição.

É, pois, possível rematar que o ensino de música em grupo tem vindo a ganhar proeminência quer em termos das metodologias convocadas, quer em termos de associação de instrumentos diversificados, quer ainda do aprimoramento da didática da música. Embora não existam evidências suficientes para afirmar a superioridade do ensino em grupo, por oposição ao ensino individual, muitos lhe reconhecem vantagens que não podem ser ignoradas. Entre outras, poder-se-á referir que o ensino em grupo viabiliza a interação e, em certa medida também, a competição, levando à construção da intersubjetividade e assim envolvendo de forma mais implicada os alunos, incentivando à criatividade, tirando partido das diferentes formas de aprendizagem de acordo com os diferentes perfis cognitivos reunidos em grupo. Acresce, também um alargar de oportunidades, quer em termos de uma oferta de experiências de aprendizagens – aprender com os pares e aceder a um *feedback* mais constante e rico, recebido não só por parte do professor, mas também por parte dos pares, tanto no que concerne ao desenvolvimento de competências transversais como ao trabalho em equipa, à liderança, à comunicação, à crítica construtiva, à responsabilidade não só do trabalho individual mas também do trabalho visto no seu todo. O ensino em grupo reforça a promoção da educação holística e a preparação para uma cidadania saudável, portanto para a vida em sociedade.

Tendo em vista realçar as vantagens do ensino em grupo, a partir do enquadramento teórico realizado, segue-se a sistematização das características destes dois tipos de ensino (individualizado

e em grupo), apresentadas em tabela, de uma forma simples e clara, expondo-se as especificidades de cada um deles:

Ensino individualizado	Ensino em Grupo
Focalizado no produto	Focalizado no processo
Visa o desenvolvimento de aspetos técnicos e interpretativos	Apointa para o desenvolvimento de competências básicas
Reportório formatado	Flexibilização do reportório
Atendimento às diferenças	Dimensão relacional/interação
Induz ao centramento em si (o ser)	Induz à intersubjetividade (os seres)
Promove o isolamento/exclusão	Promove a integração/inclusão
Privilegia a competição	Privilegia a socialização
Promove a reprodução do conhecimento (sem contextualização)	Incentiva o desenvolvimento cognitivo (conhecimento contextualizado)
Promove a memorização (ênfase na dimensão cognitiva – <i>saber</i>)	Promove a reflexão (ênfase na dimensão holística – os quatro <i>saberes</i>)
Tendência à transmissão do conhecimento	Estímulo à (re)construção do conhecimento
Potencia a fragmentação do <i>saber</i>	Potencia inter e transdisciplinaridade
Respeito pelo ritmo de aprendizagem (uma única visão – a do aluno)	Incentivo à aprendizagem colaborativa (visões diversificadas – as dos pares)
Confinar ao espaço do indivíduo – limita a sua visão a um único enfoque	Estimula a descoberta pelo desafio e pela crítica construtiva
Reduz a capacidade de partilha	Promove a partilha
Condiciona a capacidade de adaptação ao desconhecido	Facilita a adaptação a novos contextos/ao desconhecido
Relação tutorial professor/aluno (cariz mais diretivo – falta de autonomia)	Relação facilitadora da descoberta em equipa (viabiliza a autonomia e a cidadania)
Perspectiva tecnicista/instrumental	Perspectiva inovadora/(re)criadora
Privilegia a autoavaliação	Contempla a auto e a coavaliação

Tabela 11: Tabela comparativa entre os sistemas de ensino individualizado e em grupo, a partir dos autores citados neste enquadramento teórico.

3.3 O ensino instrumental em grupo em Portugal

O ensino individual de instrumentos musicais, adotado por um grande número de professores, resulta de uma herança do passado, sustentada pela tradição que se prolonga desde há largos anos. Ainda que não totalmente aceite dentro da comunidade docente e não só, o ensino instrumental em grupo tem vindo a implementar-se vencendo a desconfiança quanto à sua eficiência, mais do que comprovada noutros contextos como nos Estados Unidos da América e Grã-Bretanha e sobretudo no Brasil, podendo vir a constituir uma forma de inovação. No dizer de Pacheco (2013): “Não obstante o ensino instrumental em grupo andar arredado da escola de música [...] a sua pertinência justifica-se pela necessidade de renovação da escola e das práticas pedagógicas” (p. 106). Na sua pesquisa de doutoramento, aliás, este autor concluiu que o ensino da guitarra em grupo promove o sucesso das aprendizagens dos alunos e incrementa também novas possibilidades de desenvolvimento do ensino articulado, articulando, precisamente, de forma mais poderosa, a escola do ensino genérico e a do ensino especializado.

Em Portugal, esta prática grupal é mais habitual no ensino genérico, embora seguindo modelos do passado, e é consequência do facto das turmas serem formadas por 26 a 30 alunos, não havendo por isso qualquer viabilidade de implementação do sistema de ensino individualizado, existindo apenas a possibilidade de promoção de pedagogias diferenciadas. No entanto, devido ao facto da carga letiva da disciplina de Educação Musical ter vindo a ser reduzida há alguns anos, conforme se pode verificar pelos vários desenhos curriculares das sucessivas reformas, pese embora a importância da prática instrumental ser reconhecida pela Tutela nos normativos, o “fazer” música é contudo cada vez mais relegado para segundo plano.

Na realidade, em termos instrumentais, a prática reduz-se à utilização do chamado instrumental Orff, nomeadamente a flauta de bisel soprano. Todavia, recorrendo de novo a Macmillan (*id.*), verifica-se, na opinião deste estudioso, que o ensino em grupo, quando afirma: “[g]roups offer opportunities for developing musicianship through ensemble playing and informal performances. Children’s enthusiasm and enjoyment usually shine out in group situations, leading to increased motivation to practise at home” (p. 11). No que concerne à flauta de bisel, o trabalho limita-se à execução monódica ou à interpretação de melodias com acompanhamento, normalmente efetuado com um instrumento de características harmónicas ou através da reprodução de faixas áudio, fornecidas pelos autores dos manuais escolares ou até preparadas pelos próprios professores. A utilização deste instrumento e do repertório selecionado são encarados como meios de vivenciar

conteúdos abordados *a priori*, surgindo estes de uma forma algo artificial e não como um meio em si próprio de desenvolvimento das capacidades de execução/interpretação de um repertório através do qual os conteúdos surgem naturalmente e devidamente contextualizados em termos musicais. Neste sentido, é pertinente convocar Ribeiro e Vieira (2010) quando referem que “[a] Educação Musical ministrada nas escolas do ensino genérico português [...] não se centra na aprendizagem de instrumento algum. A aprendizagem de um instrumento está confinada às escolas de música especializadas”. Embora a utilização da flauta de bisel soprano no ensino genérico seja uma realidade, o facto é que o objetivo não é o de formar executantes, (estando a sua utilização apenas circunscrita a uma forma de pôr em prática conteúdos) acaba por vezes por impedir também a construção mais aprofundada de uma literacia musical e o desenvolvimento efetivo de uma aprendizagem conceptual e funcional.

3.3.1 O papel das bandas no ensino em grupo

Como defender melhor as vantagens do ensino em grupo se em Portugal, apesar de existirem diferentes métodos, o que prevalece é, desde há muitos anos, nas nossas Bandas Filarmónicas (autênticas instituições de referência no contexto musical), o ensino em grupo, que Vasconcelos (2004, p. 45) designa por “Modelo Tradicional de Ensino” e na prática do qual a cultura de pares predomina. Na verdade, foi nestas instituições que se formaram muitos dos músicos que vieram a fazer parte das orquestras nacionais, tendo sido a sua formação musical fruto de um trabalho de conjunto com os seus pares. Colocar em questão a importância deste tipo de aprendizagem, enquanto metodologia do passado, do presente e, com certeza para o futuro, não só é oportuno, como também reforça ainda mais a pertinência quanto à necessidade de experimentação de uma nova metodologia de ensino que possa constituir uma alternativa ao envelhecido método individual que continua a proliferar nas nossas escolas e que permita aos talentosos prosseguirem carreiras mais consentâneas com o seu valor.

É curioso referir que, em Portugal, segundo Graça Mota (2009), no seu livro “Crescer nas Bandas Filarmónicas”, muitos dos nossos professores de Educação Musical iniciaram a sua formação nas Bandas Filarmónicas e que com elas ainda mantêm laços de continuidade. As bandas têm sido uma referência na história da música do nosso país e por elas passaram figuras de relevo da nossa música. O seu papel, nem sempre reconhecido, “contribuiu de forma muito significativa para que as filarmónicas desenvolvessem as suas escolas de música” (Bessa, 2009, p. 28). Autênticos alforjes de futuros músicos, é nelas que muitos jovens procuram a sua formação musical. Hoje as

bandas, tal como os coros e as tunas (académicas ou não), continuam a prestar um enorme contributo ao desenvolvimento da cultura musical dos jovens. Nelas, através do ensino em grupo, é possível aquilatar da importância que este sistema de ensino tem. Bessa (2009) vai ainda mais longe afirmando que “as Bandas Filarmónicas parecem ter sido fundadas com o intuito de serem um veículo de difusão da cultura musical e um centro de educação cívica”, onde se pretende transmitir valores como “a defesa dos mesmos direitos para todas as pessoas, nomeadamente o direito à liberdade e à cultura, assumidos por liberais como Bomtempo, Garrett e Herculano” (*id.*, p. 22).

A este propósito, também Palheiros (1993) refere que

não podemos esquecer o papel fundamental que tem sido desempenhado pelas bandas de música, especialmente em localidades pequenas e zonas rurais. É nessas associações, que dinamizam a actividade musical e promovem o ensino da música a nível local, que muitos jovens aprendem a tocar um instrumento e mantêm uma prática musical regular, o que lhes permite prosseguir efetivamente os estudos e tornar-se músicos profissionais. (p. 17)

Este seu papel, por vezes minimizado, aqui enaltecido por Palheiros, no que à função do ensino da música concerne, pelo envolvimento e vivência implicada, foi essencial e somente há bem pouco tempo reconhecido pelo Departamento do Ensino Secundário, conforme se pode inferir das palavras de Gomes, A (2008):

a aprendizagem da música tem sido feita também noutros contextos, por vezes desvalorizados pela cultura existente no ensino especializado da música. De facto, durante um longo período, as Associações e Colectividades de Cultura e Recreio, em particular as Bandas Filarmónicas, deram um contributo relevante para a formação de músicos amadores, tendo constituído também uma componente importante na formação de muitos profissionais. (p. 80)

Com efeito, durante largos anos foram músicos com formação musical adquirida nas Bandas Filarmónicas que integraram as nossas principais orquestras, o que permite avaliar da importância que estas tiveram em todo o nosso país, apesar das dificuldades com que sempre lutaram e lutam para conseguirem sobreviver.

Segundo Martins, J. A. (2009), as bandas de música, quer sejam militares, civis ou escolares, representam não só um elemento formal de educação como também uma preciosa ajuda para todos quantos nelas se encontram envolvidos, tornando-se assim num elemento sociocultural ao serviço dos próprios componentes, pelo que implica de envolvimento na vida social de cada um.

À semelhança do que acontece em Portugal, também no Brasil uma grande parte dos músicos da área dos sopros, que integram as bandas militares ou civis, ou ainda orquestras, recebeu a sua formação nas bandas, acabam assim por desempenhar um papel fundamental no ensino da música, não obstante as dificuldades financeiras que também lá enfrentam para continuarem a existir.

3.3.2 Ensino em grupo e a redução de custos

O Relatório n.º 31/2012, da 2.ª secção do Tribunal de Contas, intitulado “Apuramento do custo médio por aluno”, aprovado a 17 de outubro e referente ao ano letivo de 2009/2010, baseia-se nos últimos dados estatísticos e financeiros disponíveis à data em que este começou a ser elaborado. Visto que “a organização da informação financeira do Ministério da Educação e Ciência não permite separar as despesas do 2.º e 3.º Ciclo do EB e do Ensino Secundário, uma vez que são consideradas na mesma atividade orçamental (192 atividade orçamental destinada ao registo das verbas relacionadas com os 2.º e 3.º Ciclo do EB e Ensino Secundário), não estando definido qualquer critério que permita tal desagregação” (Tribunal de Contas, 2012, p. 53), os dados apresentados envolvem sempre estes dois ciclos. Salienta-se que este estudo apenas abrange os estabelecimentos públicos, incluindo as escolas profissionais.

Num total de 1176 unidades orgânicas (Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas), onde se inclui apenas as escolas de ensino artístico especializado que disponibilizam ensino em regime integrado, o custo médio apurado por aluno é de 3.890,69€. Estão, por isso, excluídos deste estudo “os alunos do ensino artístico especializado em regime articulado ou supletivo, uma vez que estes não estão incluídos nas estatísticas das escolas de origem” (*id.*, *ibid.*).

É curioso notar, através dos elementos contidos na tabela que se segue, que as escolas de ensino especializado Escolas de Dança e de Música do Conservatório Nacional, a par da Escola Artística do Conservatório de Música do Porto, são as mais caras do país, atingindo valores que variam entre três e doze vezes mais que o custo médio por aluno no universo das unidades orgânicas. Há que considerar ainda que “os estabelecimentos de ensino artístico especializado registam o custo médio (...) mais elevado, uma vez que o número de alunos constante da base de dados contempla exclusivamente aqueles que frequentam este tipo de ensino em regime integrado” (*id.*, p. 58).

Sem que estejam reunidos todos os dados disponíveis, será possível inferir que o facto das aulas de instrumento serem individuais e as de outras disciplinas, como é o caso de música de câmara, decorrerem com pequenos grupos de alunos, torna clara a influência que o ensino individual tem no inflacionamento do valor do custo médio por aluno.

	Código	Designação	Custo médio 1º CEB	Custo médio 2.º, 3.º CEB e Secundário	Custo médio Total	NUTS II	NUTS III
Custo médio mais baixo	121563	Escola da Serra das Minas	1.842,15	0,00	1.842,15	Lisboa	Grande Lisboa
	121551	Escola de Queluz	1.880,83	0,00	1.800,83	Lisboa	Grande Lisboa
	121228	Escolas de Afonsoeiro e Sarilhos Grandes	1.887,05	0,00	1.887,05	Lisboa	Península de Setúbal
	121587	Escolas Mário Cunha Brito	1.915,52	0,00	1.915,52	Lisboa	Grande Lisboa
	404640	Escola Secundária com 3.º Ciclo de Ensino Básico da Alpendurada	0,00	1.992,66	1.992,66	Norte	Tâmega
	403015	Escola Secundária com 3.º Ciclo de Ensino de Sever do Vouga	0,00	2.025,76	2.025,76	Centro	Baixo Vouga
	150472	Escolas da Mota	2.840,96	1.827,75	2.049,75	Norte	Tâmega
	135306	Escolas de Montargil	2.262,36	2.016,29	2.064,40	Alentejo	Alto Alentejo
	121540	Escolas Ribeiro de Carvalho	2.074,86	0,00	2.074,86	Lisboa	Grande Lisboa
	121605	Escolas Dr. António Torrado	2.124,90	0,00	2.124,90	Lisboa	Grande Lisboa
Custo médio mais alto	404019	Escola Profissional Agrícola de D. Dinis - Paiã	0,00	8.762,45	8.762,45	Lisboa	Grande Lisboa
	401778	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Fonseca Benevides	0,00	9.462,48	9.462,48	Lisboa	Grande Lisboa
	404007	Escola Profissional Agrícola Conde de S. Bento	0,00	9.921,68	9.921,68	Norte	Ave
	404251	Escola Secundária Artística Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian	2.635,22	14.149,30	9.923,95	Norte	Cávado
	404020	Escola Profissional Agrícola de Quinta da Lageosa	0,00	10.086,28	10.086,28	Centro	Cova da Beira
	330280	Escola Básica Integrada de Alcoutim	5.058,85	14.619,02	11.260,04	Algarve	Algarve
	400713	Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Afonso Domingues	0,00	11.496,22	11.496,22	Lisboa	Grande Lisboa
	404238	Escola de Dança do Conservatório Nacional	0,00	12.852,91	12.852,91	Lisboa	Grande Lisboa
	404214	Escola Artística Conservatório de Música do Porto, Cedofeita, Porto	0,00	30.043,55	22.917,83	Norte	Grande Porto
	404240	Escola de Música do Conservatório Nacional	0,00	46.791,91	46.791,91	Lisboa	Grande Lisboa

Tabela 12 Custo médio por aluno e estabelecimento de educação e ensino (extraído do Relatório n.º 31/2012 - Apuramento do custo médio por aluno, do Tribunal de Contas, p. 57)

Tendo em conta a contenção de despesas que já na altura em que este relatório foi elaborado se previa, os autores deixam, desde logo, um aviso para futuro, onde se pode ler que

o custo médio apurado, referente ao ano escolar de 2009/2010, não deve ser considerado para anos subsequentes, atendendo ao contexto de contenção da despesa pública que se verifica nos últimos anos e que terá impacto em apuramentos análogos, nomeadamente em resultado de:

- a) Reduções salariais ocorridas em 2011;
- b) Aplicação de um imposto extraordinário aos subsídios de Natal de 2011;
- c) Suspensão dos subsídios de férias e de Natal em 2012;
- d) Evolução do número de aposentações;
- e) Reorganização da rede escolar determinada em junho de 2010;
- f) Novas regras de organização curricular dos ensinos básicos e secundário;
- g) Diminuição das situações e das horas de redução da componente letiva;
- h) Aumento do número de alunos por turma;
- i) Alteração à constituição dos agrupamentos (incluindo as escolas secundárias). (Tribunal de Contas, 2012, p. 59)

Efetivamente as medidas orçamentais que têm sido implementadas no sentido de uma ampla redução de custos, poderão encontrar no ensino em grupo um forte contributo para a consecução desse objetivo. Aliás, a Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, prevê já, no seu art.º 3.º, ponto 3, que

as iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos.

Também na organização dos tempos escolares do curso básico de música, a mesma Portaria, no ponto 7, do art.º 9.º determina que

- a) É autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15.
- b) A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

Apesar deste avanço legislativo, no sentido de articular os dois tipos de ensino instrumental, individual e em grupo, é deixada no entanto, pelo legislador, uma certa liberdade de organização das aulas de instrumento às direções das escolas de ensino artístico, quando na alínea c), do mesmo ponto e artigo refere que

(...) excepcionalmente pode ser autorizado, mediante requerimento do órgão competente de gestão ou direção da escola dirigido aos serviços do Ministério da Educação e Ciência territorialmente competentes, o funcionamento da disciplina de Instrumento em termos diferentes dos previstos na alínea b).

O recurso à utilização da flauta de bisel soprano nas aulas de Educação Musical é uma prática habitual, tendo em conta o facto de ser um instrumento de emissão inicial fácil, de características muito próprias, que utiliza um conjunto de dedilhações relativamente simples, e que não levanta grandes problemas a nível da motricidade fina, sendo ainda de custo reduzido. Para além do mais, é dos poucos instrumentos que os alunos podem transportar facilmente consigo.

Pelas razões expostas, reconsiderando as potencialidades da flauta de bisel, impõe-se que seja convocado Clarke: “A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens” (citado por Cardoso, 2007, p. 3).

3.3.3 A opção pela flauta de bisel

No que concerne à temática objeto desta investigação, considera-se importante dar relevo ao facto da flauta de bisel ser o instrumento mais utilizado na aprendizagem dos alunos das nossas escolas do ensino genérico, nos 2.º e 3.º Ciclos do EB. Conforme os princípios orientadores do Programa de Educação Musical (5.º e 6.º anos), emanado do Ministério da Educação,

a experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens [...sendo que] teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte. (Ministério da Educação, 1991, p. 7)

Na disciplina de Educação Musical, os alunos são incentivados a desenvolverem o gosto e o interesse pela música, utilizando instrumental diverso, entre o qual predomina a flauta de bisel. “La flûte à bec bien jouée, dans une pratique adaptée aux élèves, reste un vecteur très efficace de découverte de la musique, pour peu que la démarche pédagogique soit cohérente et que le professeur ait une maîtrise suffisante de l’instrument” (Revista Musicollège, 2005).

Ainda segundo a mesma revista, para que o processo ensino/aprendizagem seja bem-sucedido é necessário que os professores tenham conhecimentos técnicos elementares que lhes permitam exemplificar e ensinar aos alunos a forma de tocar flauta de bisel com correção técnica e musicalidade. Os conteúdos abordados nas aulas devem respeitar uma progressão sequencial rigorosa e a escolha do repertório deve ser a que melhor que adapta à flauta de bisel e à faixa etária dos alunos em questão, já que “[o]s progressos obtidos por meio do ensino são lentos; já os obtidos por meio de exemplos são mais imediatos e eficazes” (Cartas a Lucílio – Séneca).

Por fim, propor a aquisição de um instrumento com uma qualidade aceitável, controlar o progresso individual de cada aluno, tendo sempre em consideração o fator da heterogeneidade e a diversificação das práticas em função das competências, são questões incontornáveis se quisermos pôr em prática uma boa forma de ensinar; isto é, um ensino que suscite motivação e implicação por parte dos alunos e os conduza a uma aprendizagem consolidada.

Permite ainda a prática fora do contexto das aulas, podendo ser tocada com regularidade noutros locais que não a escola. Tem sido graças a este instrumento que muitos alunos têm tido acesso à prática instrumental. Impondo-se sem ser imposta, a flauta de bisel reforça a afirmação de que toda a iniciação musical precisa de uma experiência instrumental.

A sua simplicidade poderá induzir à ideia, errada, de que se trata de um instrumento de fácil execução. No entanto, como já foi anteriormente referido, este é um instrumento para o qual os grandes compositores têm composto obras de referência para serem interpretadas a solo, por grupos de câmara ou ainda a solo com orquestra.

A flauta é um instrumento através do qual é possível trabalhar todos os conceitos da música (altura, ritmo, timbre, dinâmica e forma) e cujo processo de produção sonora inicial proporciona a obtenção de uma sonoridade agradável. O ensino instrumental em grupo pode constituir alternativa e se bem que “(...) esteja a dar os primeiros passos, [...] noutros países (nomeadamente nos Estados Unidos e no Brasil, como se verificou – assim como na Inglaterra, Suécia, Noruega, Israel e Canadá) tem sido (Ribeiro, 2013, p. 105) implementado em diferentes níveis de ensino com sucesso, e tem sido objeto de várias pesquisas e reflexões”.

A reflexão sobre a questão do número de alunos que constitui cada grupo de aprendizagem torna-se pertinente. No ensino vocacional, como já foi anteriormente referido, a legislação prevê que os alunos possam ser agrupados em grupos apenas de dois alunos. É de salientar que se trata apenas de um par que, apesar de se poder considerar um grupo não será, evidentemente, tão rico quanto poderia ser se fosse formado por mais elementos, pela diversidade que poderia conter. Aliás, se não houver um certo cuidado na forma como se organiza estes pares, o trabalho em grupo poderá até, eventualmente funcionar como um fator negativo e até desmotivante. Já no ensino genérico a aula é ministrada à turma em bloco o que, neste momento poderá comportar entre 26 e 30 alunos. Todavia, durante um curto espaço de tempo (10 anos) os alunos de 3.º ciclo das escolas

do ensino genérico que optaram pela disciplina de Educação Musical como “oferta de escola”, tiveram a possibilidade de beneficiar destas aulas com a turma dividida em dois grupos, com cerca de 14 alunos cada um. Esta experiência foi muito gratificante para todos, pois assim surgiu a possibilidade de trabalharem com grupos de alunos de dimensão mais reduzida, o que provavelmente seria o mais recomendável.

Contudo, quer num caso, quer no outro, o facto de os alunos terem o privilégio de aprender com os seus pares, i. e., tirando partido da *performance* dos outros, podendo opinar sobre o que ouvirem, passando, posteriormente ao papel de executante e de alvo de análise e reflexão, é sempre uma mais-valia para o processo ensino/aprendizagem já que, como refere Vieira, M. H. (2011, p. 799), sustentada em estudos recentemente realizados nos Estados Unidos da América no Brasil, “instrumental group learning can be highly effective”.

SÍNTESE REFLEXIVA

Ao terminar este enquadramento teórico, ergue-se a necessidade de reflexão sobre o trinómio focalizado: Cultura, Música e Educação. A sua sustentação teve como ponto de partida o resgate da subjetividade da investigadora, na tripla dimensão: pessoal, artística e profissional. Foi esse resgate que permitiu explicitar as motivações que induziram à eleição do ensino em grupo da flauta de bisel como temática a explorar nesta investigação, já que a estimulação musical vivenciada nos primeiros anos de vida foi determinante para o percurso de vida a que conduziu, isto é, a prática profissional que sustenta a investigação realizada.

Da revisão da literatura realizada, quer em termos das normativas que sustentam o sistema de ensino da música português, na procura da sua democratização, quer no que à abordagem pedagógica-didática se impõe – processo, procedimentos e recursos –, quer ainda e principalmente, mas dependente dessa contextualização, do valor do ensino em grupo no âmbito da prática instrumental enquanto experiência da aprendizagem, ficou comprovado que a música foi e continua a ser o forte elo de ligação entre a educação formal e a informal, dando origem a um *continuum* de aprendizagens com base em vivências pessoais e partilhadas pelos alunos, seja no espaço familiar, seja em espaços sociais, seja em espaços institucionais. Esta é a razão pela qual a investigação evidencia a preocupação com o desenvolvimento de uma aprendizagem centrada essencialmente no aluno, em função das interações que ele possa estabelecer com os seus pares, dentro e fora do espaço escolar, sempre valorizando as experiências de todos aqueles com quem intervém, para a qual foi determinante a contextualização prática e analítica da disciplina de Educação Musical, em que a falta de consistência das atividades propostas a nível do 1.º Ciclo é um facto.

Tendo sempre presente o foco desta investigação, sentiu-se que, no panorama atual, a prática instrumental em grupo, utilizando a flauta de bisel, seria determinante para a democratização que a legislação refere e uma via para colmatar as lacunas admitidas pelo próprio governo no que concerne à educação artística. Realçou-se, ainda, a preocupação do envolvimento do aluno, no todo do ser, preocupação essa que se constituiu numa constante desde o início desta investigação. Nesse sentido, orientou-se o trabalho para correntes pedagógicas da Educação Musical que pudessem melhorar o processo ensino/aprendizagem, não se focalizando apenas no ensino da música, mas com ela e por ela implementando uma educação holística, interligando sempre o

cognitivo, o afectivo, o sensório-motor e o social. Entendeu-se que o propósito a perseguir, a par da valorização do aluno, seria, pois, desenvolver práticas musicais promotoras de um aumento dos públicos e, por consequência, ao aprimorar a qualidade dos ouvintes, alargar o mercado de trabalho, ou seja, conduzir à procura de vocações e consequentemente de músicos profissionais.

Constatou-se que a mudança de atitude referida implica também uma abertura à (re)construção do conhecimento, à (re)conversão de estratégias de ensino, aos desafios da atualidade quer em termos de comportamentos, quer em termos de integração em comunidades, na sociedade, do mundo laboral, ou seja em termos de relacionamentos das mais diversas naturezas. Por essa mesma razão, se chegou à conclusão da necessidade de uma reformulação permanente do processo educativo, a qual só poderá acontecer se a criatividade e a inovação forem fatores sempre presentes no contexto didático. Daí se ter aproximado a figura do professor à figura do maestro, por ambos assumirem a direção de um grupo de pessoas implicadas numa tarefa, com um mesmo objetivo: a qualidade do produto que resulta dessa tarefa. O foco da investigação aponta para este ambiente propiciador da realização de uma tarefa suportada pela interação inerente ao trabalho em grupo, pela colaboração entre os elementos que o integram, conseguida através da discussão sobre a partilha das práticas que ocorrem nas aulas. É, então, o currículo da música tomado como pretexto para a exploração, para a descoberta, e isso só pode acontecer se a flexibilidade estiver presente e se a subjetividade emergir e, na interação das diferentes identidades, dos diferentes conhecimentos, das diferentes capacidades, esta der lugar à intersubjetividade, incentivando à criatividade, à inovação.

Ainda, no intuito de saber que recursos, os professores e os alunos utilizam no processo educativo, entendeu-se ser importante, no âmbito da temática desta investigação, mais precisamente, do ensino em grupo, questionar a funcionalidade do manual escolar, em termos pedagógico-didáticos, com o intuito de criar condições para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento de competências e para a mudança de atitudes. Concluiu-se que a função deste dispositivo pedagógico-didático, enquadrado nas normativas ministeriais, deve ser o de propor alternativas ao ensino tradicional que levem à inovação, que envolvam os alunos e lhes propiciem oportunidades de aprendizagem. Percebeu-se que há espaço para mudanças na construção de manuais que possam auxiliar um ensino da música mais praxial nas escolas de ensino genérico.

Com estas ideias definidas, considerando que estavam reunidos os sustentáculos normativos e

teóricos, transitou-se para o cerne da investigação, focalizando o ensino da flauta de bixel em grupo como inovação pedagógica. De facto, reconheceu-se ser preciso considerar a (re)construção do conhecimento no desenvolvimento do aluno *per se* e em grupo, em situações formais e informais, isto é, no espaço escolar e em espaços outros fora da escola. São vários os aspetos que estão em causa. Um deles é a possibilidade de proporcionar ao aluno oportunidades de tocar em conjunto com os colegas na sala de aula, mas em complemento poder também estudar e praticar individualmente em casa. Outro é a melhor utilização do tempo do professor, procurando diversificar as estratégias pedagógico-didáticas, oferecer a oportunidade de cada aluno rentabilizar a sua aprendizagem com a aprendizagem dos outros.

Com vista a sistematizar o conteúdo das considerações tecidas, sobre a Parte I desta investigação, propõe-se um esquema que pretende visualizar o trinómio focalizado, evidenciando as relações que se estabelecem entre os diferentes atores envolvidos que o tornam possível.

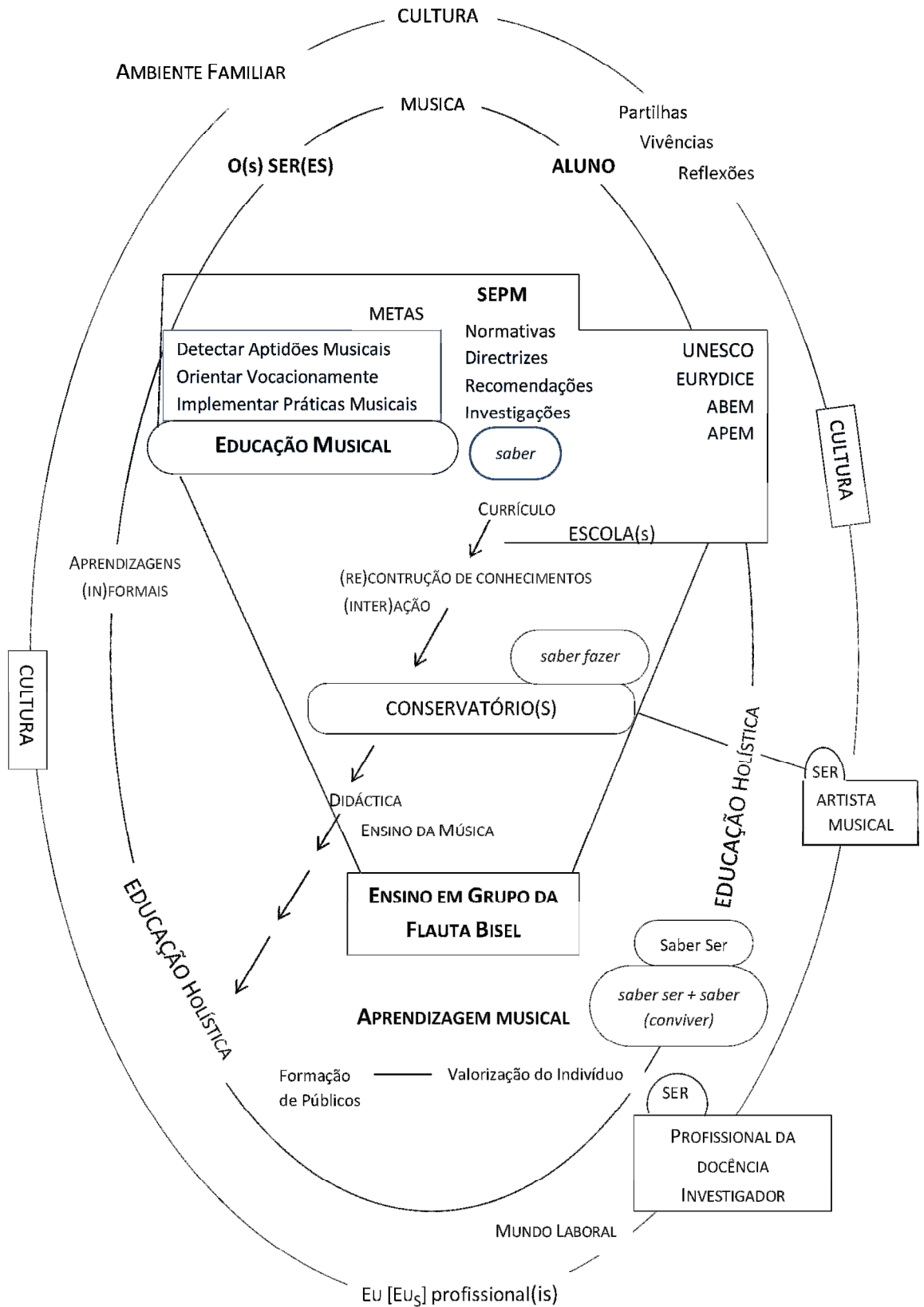


Ilustração 2 : O ensino em grupo da flauta de bisel e a formação do(s) ser(es)

O que se destaca, de forma mais evidente, na presentificação das dinâmicas que sustentam o ensino em grupo da flauta de bisel, é o aluno na sua singularidade – *o ser* – que se assume naturalmente, como pessoa na sua identidade subjetiva e que, ainda na infância, vai interagindo com outros sujeitos, vivenciando uma *cultura* familiar, comunitária, social, marcada pela *música*, no caso específico desta investigação que focaliza o ensino da flauta de bisel em grupo como inovação. Estes tempos são vivenciados intensamente e o desenvolvimento do ser humano acontece: a educação informal deixa marcas fortes para a sua formação. É neste ambiente que o(s) ser(es) entra(m) na etapa da educação formal; é o tempo da(s) escola(s), da(s) instituição(s) que disponibiliza(m) formação específica, como é o caso do(s) conservatório(s). Esse espaço é configurado segundo normativas, diretrizes da tutela, o Sistema Educativo Português, e é influenciado por recomendações que chegam de associações a nível mundial implicadas no mundo da Educação; a título de exemplo refira-se, entre outras, UNESCO, EURYDICE, ABEM, APEM. Estabelecem-se aí os *currícula*, desenham-se programas, apontam-se conteúdos programáticos, definem-se objetivos e metas disciplinares.

Na escola e/ou no conservatório, a didática é chamada a (re)construir o conhecimento – *o saber* –, contemplado no currículo, adaptando-o aos contextos, aos destinatários, estimulando a curiosidade e procura de novos conhecimentos, criando condições para o desenvolvimento de competências – *o saber fazer* –, promovendo a (inter)acção e o convívio – *o saber ser e o saber conviver* –. Estão em evidência aluno(s) e professor(es); quer uns quer outros, desafiados a trabalhar em equipa, a tirar partido do ensino em grupo, de uma aprendizagem enriquecida pela troca de experiências diferenciadas de acordo com os diferentes perfis – de professores e de alunos.

É neste contexto que o aluno se torna interventivo, autónomo, procura o caminho a seguir e se torna ativo no processo educativo. Com efeito, o ambiente propicia ao aluno oportunidades de partir à descoberta, de interpelar o outro, seja o seu par, seja o seu professor. É, também neste contexto, que aparece o professor que aproveita a flexibilidade de que se reveste o currículo emanado da tutela e procura adequá-lo aos diferentes contextos, às diferentes culturas, aos perfis diferenciados dos seus alunos. O professor aprende a refletir sobre a sua ação, a transformá-la permanentemente, procurando o aprimoramento, a qualidade. O trabalho que se perpetuou ao longo destes últimos anos, abriu hipóteses de interpelar a prática profissional da investigadora, tal como a componente empírica o demonstra, viabilizando novas posturas conceptuais, profissionais e reflexivas assente nas teorias exploradas que permitem visitar as práticas e melhorá-las; estas,

por sua vez, levam a que aquelas se transformem num *continuum* permanente. Foi destas reflexões sobre as práticas educativas do dia a dia da investigadora, ao longos de vários anos, em articulação com a partilha de experiências com outros colegas que levaram, através da criação de manuais, à procurar de sugestões metodológicas que enriquecessem o processo ensino/aprendizagem da Educação Musical que surgiu a necessidade de testar uma nova metodologia de ensino instrumental em grupo. Esta metodologia visava contribuir para o desenvolvimento holístico do ser, de modo a que este ficasse com uma formação abrangente que lhe permitisse também vir a fazer parte de um público que se pretende esclarecido e de cuja inexistência uma grande parte dos artistas se queixam.

Especificamente no que ao ensino da música diz respeito, pretende-se averiguar se o ensino da flauta e grupo permite aproximar as experiências de aprendizagem das crianças do ensino genérico às do vocacional. Perspetiva-se que todos os alunos tenham acesso a aprendizagens musicais, tal como acontece com todas as outras áreas do *saber* e que, com a evolução do seu processo de aprendizagem/desenvolvimento, os alunos, em qualquer momento do seu percurso escolar, possam optar por uma aprendizagem da música mais especializada, enveredando então por uma escola de ensino vocacional, onde o foco do seu trabalho será a área da música. Os alunos que nas escolas de ensino genérico possam passar por uma formação mais holística e mais especializada do ponto de vista instrumental. Assim ao ingressarem numa escola de ensino especializado da música podem orientar-se no sentido do desenvolvimento das suas capacidades musicais e a (re)construção do seu conhecimento, com vista a uma formação que lhe permita vir a desempenhar uma profissão ligada à área da artístico-musical. Fica, então, em evidência o ser artístico e/ o ser profissional. Deste último, evidencia-se, pelo foco que se põe na investigação em processo, o ser profissional da docência.

A finalidade é valorizar o indivíduo, é prepará-lo para o mundo laboral, através de práticas educativas que o contemplem o todo do seu ser – uma educação holística. No caso da Educação Musical, as práticas educativas devem ter por objetivos implementar práticas musicais, detetar aptidões musicais, orientar vocacionalmente e formar públicos cada vez mais interventivos, públicos que possam viabilizar culturalmente oportunidades de mais vocações musicais virem a ser despertadas.

PARTE II – Componente empírica

Resumo do capítulo 4

Neste capítulo da tese é feita uma reflexão sobre os paradigmas de investigação e as opções metodológicas, tendo em conta a problemática em estudo: Influência do ensino instrumental em grupo na promoção da assimilação dos conteúdos programáticos. É ainda feita a contextualização do meio em que a investigação decorre, quer no que diz respeito ao meio em que a escola se encontra inserida, quer no que concerne às instalações e recursos humanos ao serviço da própria escola, assim como apresenta as linhas gerais do Projeto Educativo da Escola.

4 Paradigmas de investigação

No início do séc. XX, no meio cultural alemão, iniciou-se o debate filosófico sobre a diferença metodológica entre ciências da natureza e ciências humanas que, associado às investigações antropológicas da Escola de Chicago e influenciado pela corrente filosófica da fenomenologia, deu origem ao interacionismo simbólico formulado por Margaret Mead (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005). Constatou-se que a aplicação do método experimental ao estudo do comportamento humano colocava variadas dificuldades, já que a complexidade dos fenómenos psicológicos e educativos não se compaginava com as regularidades laboratoriais que se encontravam nas ciências naturais.

O paradigma é, pois, o esquema teórico que sustenta a metodologia e delinea-se por um esquema teórico, ou pela procura de um caminho que viabilize a perceção e compreensão do mundo em geral, de um determinado objeto em particular, segundo uma conceção científica. As metodologias de investigação apareceram, tendo por finalidade construir e desenvolver o conhecimento com objetividade, recorrendo a critérios de uniformidade que pudessem assegurar que a pesquisa a desenvolver fosse sustentada, orientada para o objeto a estudar.

No mundo da educação, o tema dos paradigmas e a discussão que a ele se ligou, tradicionalmente foi tratado dicotomicamente e assim permanece, ainda hoje. Por um lado, aponta para um enfoque humanístico que procura conhecer, interpretar, explicar, compreender; trata-se da metodologia qualitativa. Por outro lado, o enfoque positivista procura apresentar o conhecimento hipoteticamente, isto é, por previsões, reproduzindo a realidade por números, por gráficos que possam dar uma ideia representativa do mundo, não tanto de um objeto específico em estudo, mas numa perspetiva generalizadora; neste caso, é a metodologia quantitativa que está em causa.

Em educação, sendo que a realidade é percebida como dinâmica, fenomenológica e associada à história dos indivíduos e aos contextos, logo o seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspetiva dos sujeitos implicados nas situações. É nesse sentido que Almeida & Freire (2003) afirmam que “[a] par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa” (p. 27). E, nesta tomada de posição, reside a importância das metodologias qualitativas na investigação desenvolvida no mundo da educação, já que nas áreas da educação e da psicologia, os acontecimentos devem ser estudados em

situações naturais, isto é, integrados no terreno, de modo a que o investigador possa perceber e interpretar o objeto do seu estudo na sua integração contextualizada, centrando-se na fenomenologia e na compreensão; a pesquisa contempla, pois, as ações que têm lugar e as pessoas que a implementam e, portanto, participam do estudo. A investigação caracteriza-se por ser exploratória, indutiva e descritiva.

A fenomenologia descreve experiências vividas por vários indivíduos acerca de um conceito ou de um fenómeno. Foi a partir de meados da década do 70 do século passado que a influência da fenomenologia se começou a fazer sentir na investigação qualitativa, no mundo da educação, tornando-se cada vez mais determinante a sua prática. Bogdan e Bicklen (1992), referem que

(...) aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos (Geertz, 1973), com o objectivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas. (p. 54)

As raízes desta corrente remetem para a filosofia, nomeadamente Heidegger, Husserl e Sartre. Os seus defensores procuram compreender e atribuir significado a estruturas da consciência nas experiências humanas. Segundo Tesch (1988) foi Beekman “(...) o autor do primeiro guia metodológico de investigação fenomenológica” (p. 4).

No caso das metodologias qualitativas, elas foram associadas ao crescimento da antropologia como ciência, com realce para as crónicas de viagens que começam a tomar a forma de relatos exaustivos realizados por intelectuais europeus. Os próprios antropólogos passam a enviar estudantes seus para o campo com o propósito de recolher dados, as chamadas expedições etnográficas. No final da segunda guerra mundial, alguns etnógrafos como Spindler e Kimball, interessaram-se pelo campo da educação no que concerne à aplicação das metodologias qualitativas.

No que à investigação quantitativa concerne, ela assenta na permanente recolha de dados que podem ser observados e quantificados. Apoiase na observação direta de factos reais e de acontecimentos que ocorrem à margem do investigador. Este é um método complexo que contribui para que a investigação seja a menos enviesada possível. O processo é sequencial, tendo o investigador o árduo trabalho de o conduzir com imparcialidade e distanciamento, de modo a que os resultados sejam fiáveis e assim se possa conferir credibilidade ao estudo. Esta é uma metodologia de investigação que “(...) tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e

validação dos conhecimentos; oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos” (Freixo, 2009, p. 145). Ainda segundo Freixo (2009) “[...] certas investigações implicam uma descrição dos fenómenos em estudo”, enquanto outras implicam “uma explicação sobre a existência de relações entre fenómenos” (p. 144) Relativamente à investigação qualitativa, afirma que ela

abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações. Assim, por exemplo, Frederick Erickson engloba na expressão investigação interpretativa procedimentos metodológicos diversos, designadamente: observação participante, etnografia, estudo de caso, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa. (*id.*, p. 145)

Durante anos, estas duas abordagens estiveram separadas, predominando uma ou outra consoante o paradigma vigente na época. Todavia, a defesa de uma em exclusivo e em detrimento da outra pode dar origem a posições reducionistas ou mecanicistas bem como as posições menos científicas (*id.*). Atualmente, situam-se num patamar de complementaridade relativamente ao plano conceptual, ao plano metodológico e ao plano tecnológico.

As metodologias são o suporte das preocupações e orientações numa investigação. Segundo Almeida e Freire (2003) “(...) elas podem ser mais quantitativas ou mais qualitativas, podem ser mais laboratoriais ou mais de campo (sobre o terreno), podem ser mais estudos de índole transversal ou longitudinal” (p. 26). A complementaridade entre a metodologia qualitativa e a quantitativa contribui significativamente para uma melhor e mais profícua investigação. Apesar de subsistirem ainda alguns pontos de divergência entre estes dois sistemas, é habitual que, numa primeira fase, a metodologia aplicada seja qualitativa, seguindo-se uma segunda fase quantitativa, regressando posteriormente à qualitativa.

Fala-se, portanto, das metodologias qualitativas e das quantitativas, sendo que umas e outras concorrem para a prossecução do objetivo último que é servirem a investigação, que se constitui numa “(...) tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckmann, 1994, p. 5) que se levantam no decurso da sua vigência; ou seja, investigar significa pesquisar, procurar, perscrutar. É, pois, fundamental entender que as variáveis que se aplicam nas metodologias surgem de forma natural, enquanto meios de criação de conhecimento e as suas progressivas adaptações.

4.1 Opções metodológicas

As questões de investigação são sempre o ponto de partida para a orientação do rumo de qualquer investigação. Só que nem sempre é fácil dar resposta às diversas questões se a metodologia de investigação a utilizar não for, porventura, a mais eficaz e, naturalmente, a mais adequada para responder tão claramente quanto possível aos problemas, por vezes complexos, que se tem pela frente e que urge investigar.

As opções metodológicas foram, por conseguinte, fundamentadas nas vivências pessoais/profissionais que levaram à investigação em curso e que constam do Prólogo do trabalho realizado. Efetivamente, os fragmentos vivenciados ao longo da vida, constituíram o ponto de partida para as reflexões que foram emergindo e abriram vias para “(...) desvelar ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (Silva, Silva, & Albuquerque, 2008, p. 135). Nesse âmbito, foi escolhida a temática – *Ensino em Grupo pelo recurso à flauta bixel* –, a contextualizar teórica e normativamente, a questionar em função das realidades atuais com que a investigadora se foi defrontando ao longo da sua carreira profissional. Por inerência, o percurso vivido ofereceu oportunidades variadas de um confronto com situações que se prendem à temática eleita.

A eleição da metodologia impôs-se, portanto, pela eficácia que a sua utilização comprova, na forma como encontra a solução apropriada, face ao paradigma que tem pela frente, permitindo investigar diferentes conceitos, tendo em conta a problemática subjacente a qualquer processo de investigação. Tendo em conta o historial recente das metodologias qualitativas e a pertinência dos seus princípios para as ciências humanas, foram elas as eleitas para este trabalho de investigação. Efetivamente, como pela reflexão anterior se comprova, a abordagem qualitativa tem como objetivo a descrição e compreensão dos fenómenos encontrados e observados no mundo real ou em contexto ecológico; neste caso, em contexto escolar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1992), são cinco as principais características da investigação qualitativa. Referem-se estes autores ao meio natural em que os alunos se encontram como sendo a fonte de recolha de dados e o investigador o pilar dessa mesma recolha; apontam também para o facto de, inicialmente, a sua função ter sido apenas a de recolher dados, para só posteriormente os vir a tratar; salientam a importância do processo no seu todo; defendem que a análise dos dados seja indutiva e repercuta a articulação de todos os dados, como se de um puzzle se tratasse e,

ainda, que focalize o significado e a pertinência das coisas, isto é, “o quê” e o “porquê”. A metodologia qualitativa busca a globalidade e a compreensão dos fenómenos, ou seja, um “(...) enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico” (Almeida & Freire, 2003, p. 101), estuda a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar.

Quando em educação, o objetivo é o de estabelecer um esquema interpretativo que proporcione uma lógica de entendimento, conclui-se que as metodologias utilizadas são as de natureza qualitativa, as mais adequadas à obtenção de uma solução apropriada. Para tal, é primordial que se estabeleçam critérios que ajudem a perceber se os métodos a utilizar são porventura os mais ajustados e, ao mesmo tempo, estabelecer uma coerente e progressiva adequação, tendente a elevar o nível de rigor que se pretende fiável, recorrendo a técnicas metodológicas que permitam alcançar os objetivos.

4.1.1 A investigação-ação

A investigação-ação não só proporciona uma visão mais ampla, quanto à procura de formas de avaliação rigorosas, como também nos leva mais além quanto à identificação dos métodos a aplicar no estudo das problemáticas que pressupõem a necessidade de investigar. A investigação-ação que, durante algumas décadas, não fez parte das metodologias oficialmente reconhecidas nas ciências sociais, o que outrora tanta controvérsia e incomodidade gerou, mas que entretanto quase se desvaneceu, é hoje “considerada como uma forma de investigação social” (Afonso, 2005, p. 16) e aplicada em todas as áreas das ciências sociais, sobretudo no campo educacional. Segundo este mesmo autor (*id.*, pp.74,75), “[a]s origens da investigação-acção reportam-se a Kurt Lewin (1890-1947), psicossociólogo americano de origem alemã, criador do Centro de Investigação da Dinâmica de Grupos, que inventou o conceito num artigo intitulado Investigação-acção e problemas das minorias”, sendo “(...) realizada por pessoas directamente envolvidas na situação social que é objecto de pesquisa (...)” e o seu “[...] ponto de partida é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano”.

Relativamente aos vários modelos de investigação-ação, apresentados desde Lewin (1946) a Kemmis (1989), embora divergentes, todos eles têm pontos em comum como o facto de todos a considerarem “como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada a todas as áreas das ciências sociais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16) e, por isso, também à educação. A investigação-ação é também vista como um processo de autorreflexão, autoavaliação e de

autocrítica. Assim foi, no trabalho que se constituiu como objeto de estudo empírico, nesta investigação. Pela centralidade, que lhe é dada, nesta investigação, ela ocupa de seguida a atenção, levando à sua problematização e questionamento para melhor compreensão das suas potencialidades

A investigação-ação envolve uma multiplicidade de conceitos e definições, não sendo fácil concretizar apenas um, pela variedade de práticas e critérios envolvidos na sua utilização, tal a diversidade de orientações metodológicas que a suporta. Tem todavia em comum a definição dos propósitos, a seleção dos tópicos e a formulação das questões iniciais. Sustenta também a defesa da necessidade de uma articulação simultânea entre os paradigmas positivista e interpretativo.

Destacam-se aqui alguns conceitos definidos por alguns autores, citados por Latorre (2008, p.24). Lomax (1990) define investigação-ação como “(...) uma intervenção na prática profissional com a intenção de produzir uma melhoria”. Já para Bartolomé (1986), a investigação-ação “[...] é um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática. Leva-se a cabo em equipa, com ou sem a ajuda de um facilitador externo ao grupo”. Elliott, citado por Máximo-Esteves (2008, p. 18) define investigação-ação “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. Já Cohen e Manion James McKernan (*id., ibid.*) referem que

[i]nvestigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. (p. 20)

Apesar de serem vários os modelos de investigação-ação, todos eles passam por fases de planificação, implementação, estudo da evolução e análise dos resultados, o que desenvolve o conhecimento e a compreensão. Assim foi neste trabalho empírico. Coutinho *et al*/ (2009) apontam para três modalidades de investigação-ação que caracterizam em função de cinco variáveis como consta da tabela abaixo apresentado.

Modalidades	Objectivos	Papel do investigador	Tipo de conhecimento que geram	Formas de acção	Nível de participação
Técnica	Melhorar as acções e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/Explicativo	Sobre a acção	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel socrático (favorecer a participação e a autoreflexão)	Prático	Para a acção	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela acção	Colaboração

Tabela 13: Modalidades de Investigação-ação (Coutinho *et al*, 2009, p.364)

Co-relacionando as variáveis, reconhece-se que na modalidade técnica, o objetivo é tornar mais eficaz a investigação, através da participação dos professores em projetos desenvolvidos por investigadores que com o mesmo intuito, possam determinar qual a metodologia a adotar. Assim se viabiliza o desenvolvimento de uma enorme assimetria entre professores e investigadores, uma vez que as decisões cabem quase invariavelmente a quem investiga. Este modelo de investigação-ação relaciona-se com uma pesquisa feita pelos seus precursores – Lewin, Coren e outros autores.

Já na modalidade prática, a autonomia é conferida ao professor que é quem escolhe o tipo de investigação, sendo ele mesmo quem controla todo o processo. Pode até optar pela colaboração de outras pessoas, como é o caso do “amigo crítico” que segundo Latorre “é uma pessoa disposta a compartilhar da discussão do trabalho criticamente” (2008, p. 41), cuja colaboração leva a resultados mais consentâneos com a realidade. São processos dirigidos à procura intrínseca da verdade na prática educativa. Segundo Máximo-Esteve (2008) s “[e]sta modalidade assenta nas linhas propostas por Schön (1983), nos Estados Unidos, e por Stenhouse (1993) e John Elliott (1991), na Inglaterra” (pp. 58-59) e teve como tema primordial as apreciações de currículo.

Relativamente à modalidade emancipadora ou crítica, ela insere-se, não só na transformação da organização e prática educativa, como também na organização e prática social. Ao abdicar da sua condição de método neutral de compreensão e prática, torna-se um método crítico de intervenção e de reflexão. Para Carr e Kemmis (1988) só a investigação-ação emancipatória é a verdadeira investigação-acção.

Zubber-Skerritt (1996) vai ainda mais longe e conceptualiza, de uma forma mais vasta e profunda, referindo que cada uma das modalidades é válida por si, as três modalidades configuram

desenvolvimento profissional, sendo legítimo começar pela pesquisa técnica e progressivamente avançar até às do tipo prático e emancipatório. O objetivo último será melhorar o desenvolvimento da prática sistemática e avaliada, realizando mudanças no ambiente, contexto e nas condições em que se desenvolve a prática com o intuito de conseguir uma melhoria desejável e um desenvolvimento efetivo no futuro (Latorre, 2008, p. 32). Por sua vez, Máximo-Esteves (2008), afirma que segundo Kemmis (2001)

[a] investigação-acção emancipatória pretende ser um meio de desenvolvimento dos profissionais e da sua situação de trabalho, através do exercício da autocritica e da crítica. Mediante este processo, os professores lograrão conhecer e compreender como eles próprios, os outros e os locais onde se cruzam sofrem um conjunto de pressões que emanam de múltiplos aspectos das culturas específicas desses contextos. Intenta ligar os aspectos pessoais, profissionais e políticos dos professores e do seu trabalho, operacionalizando-os em investigação e acção de natureza colaborativa. A finalidade última é transformar as consciências e as situações e, simultaneamente, desocultar a insatisfação, a alienação a distorção ideológica e as injustiças provenientes da opressão e domínio (Kemmis, 2001). (p. 59)

A investigação-ação é uma metodologia através da qual se investiga de modo a que, progressivamente, se obtenha uma resposta que elucide sobre determinado problema. A ação por si mesma procura a mudança. Reflexão e crítica alternam continuamente e com a filtragem da informação e o desenvolvimento da compreensão vai emergindo o conhecimento. Este tipo de investigação é, regra geral, participativa, pelo envolvimento dos investigadores que não só observam como participam na função de análise e de pesquisa. É importante ser crítico em relação a tudo quanto envolve o projeto de investigação-ação que se enquadra totalmente no campo epistemológico do construtivismo. Segundo Cohen e Manion (1987, cit. Sousa, p.95) a investigação-ação define-se como

(...) num procedimento in loco, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de caso, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado.

Os mesmos autores defendem que se trata de uma metodologia de investigação apropriada aos trabalhos a realizar sobre o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva inovadora e criativa.

Como houve oportunidade de referir, anteriormente, em educação, a realidade é percebida como dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos, logo o seu estudo não

poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações. Aqui reside a importância das metodologias qualitativas para o domínio da educação e da psicologia, pois nestas áreas os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, isto é, integrados no terreno de modo a que o investigador possa compreender a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que participam do estudo.

Ora, a eleição da metodologia investigação-ação para esta investigação foi, precisamente, ao encontro destas características, uma vez que a estratégia de *ensino em grupo pelo recurso à flauta bixel* se integra no contexto escolar, meio natural onde os indivíduos em estudo e aquele que se centrou nesse estudo se movimentam, ou seja, os alunos, o professor e a investigadora. O que esteve em causa não foi apenas a recolha dos dados do estudo, mas a sua análise e interpretação, para um questionamento pertinente e, em consequência, uma proposta de melhoria da ação em que os atores em cena se envolvem, isto é, a aprendizagem musical em grupo, identificando o problema e encontrando meios e recursos que possibilitassem essa melhoria procurada. Daí a escolha de acompanhar as práticas pedagógicas implementadas numa turma, com o apoio do professor que nela assumia o processo ensino/aprendizagem. Na reconstrução do passado, perante o presente, a reflexão emerge numa dinâmica de coadjuvância – investigadora/professor –, na procura de soluções para uma metodologia que potencialize a aprendizagem e conduza a resultados positivos, não apenas em termos cognitivos, mas em termos holísticos, isto é, um desenvolvimento integral dos alunos. Em consequência, os intervenientes constituem-se em objeto de estudo, não apenas *per se*, mas integrados num tempo determinado, num espaço específico.

Kemmis (1984), afirma que a investigação-ação, para além de ser uma ciência crítica, é também prática e moral, sendo

uma forma de investigação auto reflexiva realizada por quem participa (professores, alunos ou direcção, por exemplo) nas situações sociais (incluindo as educativas) para melhorar a racionalidade e a justiça da(s): a) suas próprias práticas sociais e educativas; b) sua compreensão sobre as mesmas; e c) situações e instituições em que estas práticas se realizam (aulas e escolas, por exemplo). (*id.*, *ibid.*)

Daí que se considere importante a recolha de informação em que são utilizados diversos instrumentos, tais como registos de observação de aula, realizados de forma sistemática e diários de bordo elaborados pelos alunos. Para além destes, são ainda utilizados inquéritos por questionário, aplicados aos alunos e aos seus encarregados de educação, e feito o levantamento da opinião dos alunos em diversos momentos do ano letivo.

Ao comparar a prática letiva diária dos professores em geral, com o processo de investigação-ação encontramos muitas similitudes; no entanto, há que ter em conta que esta é mais rigorosa porque se baseia em métodos científicos. É feita pelos próprios participantes que estão em constante autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, analisando e ponderando as suas próprias práticas letivas. Implica por isso abertura para a ponderação, autocrítica e inovação e para novas perspetivas e teorias do ensino. Valoriza mais o processo e não tanto os resultados. Permite ao mesmo tempo produzir conhecimento, inovar relativamente ao que se está a estudar, mudar a própria sociedade e contribuir para melhorar todo o processo ensino/aprendizagem tanto no que diz respeito ao professor, como no que concerne à evolução dos próprios alunos. A conceção da atividade de ensinar tida “como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado” (Latorre, 2008, p. 9) é, na verdade, a única forma viável de contribuir para a melhoria das práticas educativas.

A elaboração ajustada das questões de investigação deixa entender não só tudo quanto se pretende investigar, como também o estilo de investigação em causa. Qualquer uma das modalidades de investigação-ação permite a produção de conhecimento, inovação, mudanças sociais e o progresso dos intervenientes. No caso do ensino, todos os modelos de investigação-ação se baseiam na constante observação das práticas educativas, na análise e reflexão sobre as mesmas e nas consequentes propostas de transformação, com vista à melhoria do desempenho dos professores intervenientes e de um maior sucesso educativo dos alunos envolvidos. Os seus objetivos gerais, como já foi referido, são produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores. Este é um processo complexo e exaustivo que “(...) implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2005, p. 75).

Em suma, a investigação-ação constituiu ao longo dos tempos uma mais-valia para a melhoria das práticas educativas ao mesmo tempo que elevou o nível das aprendizagens e o desenvolvimento de competências, ela “(...) é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (*id.*, p. 82). Esta é a opção a tomar em termos da metodologia a utilizar – a investigação-ação, isto é, uma ação prolongada e sistematizada, orientada para um determinado fim. Tendo em conta os objetivos da pesquisa, optou-se por uma metodologia de investigação-ação emancipatória ou prática.

4.1.2 A problemática em estudo: Influência do ensino instrumental em grupo na promoção da assimilação dos conteúdos programáticos

A música é uma expressão de cultura que, na sua emergência histórica, é caracterizada por uma riqueza que provém da diversidade e que, desde os primórdios até à contemporaneidade, se tem desenvolvido de forma progressiva. Assim, é cada vez maior a importância que tem na educação das crianças e adolescentes. Conforme houve oportunidade de referir, aquando da abordagem do valor formativo do ensino da música, a pesquisa assenta nos princípios defendidos por de renome (Bruner, 1999; Sacristan, 2000; Touriñan, 2011) e ficou claro que a educação em geral e a artística em especial constituem os alicerces para a construção dos valores e das atitudes que alimentam a forma de ser e de estar do indivíduo, viabilizando a sua inserção e ação na sociedade.

Por isso é fundamental inovar na escola, fazendo emergir novas metodologias didáticas, adequando as escolas às suas necessidades reais. A acontecer, será cada vez mais evidente a forma de atingir os objetivos definidos, no âmbito de um projeto que não só propõe reflexão, como visa também assegurar o crescimento do conhecimento e a melhoria da sua qualidade nos diferentes níveis de ensino. É, pois, nesse sentido que surge a determinação de juntar esforços para criar oportunidades aos alunos de uma aprendizagem musical, de cariz formativo.

Para isso, importa o envolvimento dos professores, em trabalho de equipa, mais especificamente, em trabalho colaborativo, com vista à prática da investigação, incrementando a dialética teoria/prática, bem como à apresentação de projetos que, não só impliquem os alunos, mas envolvam também as famílias e demonstrem à Tutela a mais-valia da aprendizagem musical, mais-valia essa que é defendida na Introdução da *Recomendação n.º 1* (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 4270): “A importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação reúne hoje um consenso alargado”. Todavia, umas linhas abaixo, pode ler-se: “Não divergindo desta perspetiva, Portugal está longe de conseguir a concretização da educação artística que se entende como desejável e que tem sido conseguida em outros países”.

O processo metodológico adotado no estudo em causa centrou-se na investigação-ação que é considerada por Afonso (2005) como uma “(...) estratégia de investigação muito eclética, embora com uma metodologia conceptual muito estruturada e formalizada” (p. 74). A conjugação das duas palavras “investigação” e “ação” conduz-nos à expressão que define a metodologia de estudo (investigação), frequentemente utilizada em estudos levados a cabo na área das ciências da

educação, por professores, sobre a sua própria ação pedagógica (ação).

Segundo Bogdan e Biklen (1992) “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). O trabalho empírico que integra esta tese desenvolve-se numa escola de EB, na qual a investigadora desenvolve a sua atividade profissional; está no terreno diariamente, acompanhando as atividades escolares. A sua implicação na investigação-ação é real, participando no projeto desde o seu esboço, colaborando no diagnóstico da situação, na planificação, na implementação das aulas e na avaliação do processo e dos resultados obtidos.

Cohen, Manion e Morrisons (1987) defendem que se trata de uma metodologia de investigação apropriada aos trabalhos a realizar sobre o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva inovadora e criativa, o que se aplica às intenções que subjazem a este trabalho de pesquisa (p. 95). Um projeto implica sempre um plano de ação, que resulta de algo idealizado, tendo em conta determinados objetivos a atingir que apontam para uma mais-valia a aportar aos alunos e à escola; prevê-se a mudança e antevê-se o resultado, que se atingirá num futuro. É para isso que se avançou com a experiência que se constitui em objeto de estudo desta tese.

Qualquer projeto envolve sempre uma visão antecipada dos seus resultados e, por isso mesmo, anima e encoraja a prosseguir, mesmo no meio de dificuldades e com obstáculos a surgir constantemente. O projeto funciona como um guia, como motivação, como uma direção da ação implementada ou, ainda, uma contribuição para a formação da condução de ações. É, pois, na conjugação destes fatores que o projeto se torna uma mais-valia para os alunos e para a escola.

4.2 As questões de investigação no contexto escolar

As questões permitem, de uma maneira geral, antever um conjunto de pressupostos que levam à descoberta do caminho a percorrer para o estabelecimento de um plano que sirva a caracterização de um ponto de partida para que as estratégias de ação sejam estabelecidas no domínio da educação e da psicologia. A realidade deve ser percebida como dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos, logo o seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações.

Pretendeu-se assim, por um lado, verificar as vantagens que a implementação sistemática de uma metodologia didática, levada à prática através do ensino instrumental polifónico em grupo, pode comportar e a melhor forma de garantir o desenvolvimento de competências que levem à orientação dos alunos com maior aptidão para o ensino especializado da música. Por outro lado, ambicionava-se ainda propor a experimentação de uma aprendizagem mediada por pares que pudesse contribuir para o desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos dos alunos e a (in)formação de públicos com vista ao reforço da cidadania.

4.2.1 Contextualização

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner situa-se da Rua do Lameiro Novo, no extremo sul da freguesia de Arcozelo, do concelho de Vila Nova de Gaia. Implantada na antiga Quinta da Dona Rosina, assim chamada e conhecida, por ter sido este o nome de uma das suas últimas proprietárias.

Inicialmente, a instituição funcionou no edifício principal da referida quinta, tendo começado por ser uma escola do 2.º Ciclo. Tratava-se de uma casa solarenga que ainda hoje existe, do tipo rústico-senhorial, com rés-do-chão, onde eram guardadas as alfaias agrícolas, e um primeiro andar, onde habitavam os seus proprietários. O edifício mantém ainda hoje as características que apresentava na altura em que foi construído. Na entrada existe um alpendre, seguido de um pátio, onde se podem encontrar umas escadas laterais que dão acesso ao piso superior. Existe ainda uma eira, um espigueiro e casa-do-forno.

Foi aqui que, em fevereiro de 1977, começou a funcionar provisoriamente a Escola Preparatória de Arcozelo, com 76 alunos provenientes da Escola Preparatória Sá Couto, em Espinho, tendo sido o seu primeiro Diretor o Arquiteto Ernesto Pereira Oliveira Júnior. Posteriormente, e já em 1979, esta propriedade foi adquirida pelo Ministério da Educação, deixando este de ser arrendatário do imóvel. Assim foi possível, em 1982, nos terrenos desta Quinta, iniciar a construção de novas instalações onde a escola continuou a funcionar e por onde ainda hoje se mantém. Apenas o acesso foi alterado deixando de ser feito pela Rua Dr. Milheiro, para passar a ser feito pela Rua do Lameiro Novo.

Com o decorrer do tempo a a Escola C+S de Arcozelo deu entretanto lugar à criação da Escola E. B. 2/3 Sophia de Mello Breyner, atualmente designada por Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do EB, sede do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner que é constituído por catorze escolas de 1.º Ciclo

e sete jardins-de-infância.

Esta escola é constituída por três blocos, A, B e C, com oito salas cada, e por um pavilhão polivalente com 2 pisos, onde funcionam as duas salas destinadas à lecionação da disciplina de Educação Musical. Existem também três campos de jogos e balneários. A área total é de 22 200 m², sendo 3 746m² área coberta e 18 454m² área descoberta.

Presentemente sobrelotada, em mais 50% da sua capacidade, tem levado a que sucessivas direções aproveitem todos os espaços, mesmo os mais exíguos para a lecionação de aulas. Para o efeito foram recuperadas três salas nas antigas instalações onde funcionam oficinas de educação tecnológica e onde são ministradas aulas de apoio. Para além disso foram também recuperados os antigos balneários onde decorrem aulas de educação física, quando o tempo não permite serem desenvolvidas ao ar livre. Não há um polidesportivo o que obriga a que os alunos do 3.º Ciclo se desloquem à Escola Secundária Arquiteto Oliveira Ferreira para as aulas de Educação Física.

É uma escola pública que abrange uma área pedagógica constituída por três freguesias: Serzedo, S. Félix da Marinha e Arcozelo que são servidas por uma rede de transportes, com uma paragem a uma distância de cerca de 10 metros da instituição. No entanto, a sua área de influência é ainda mais vasta visto ser também opção de alunos de freguesias vizinhas como Gulpilhares, Valadares e Canelas.

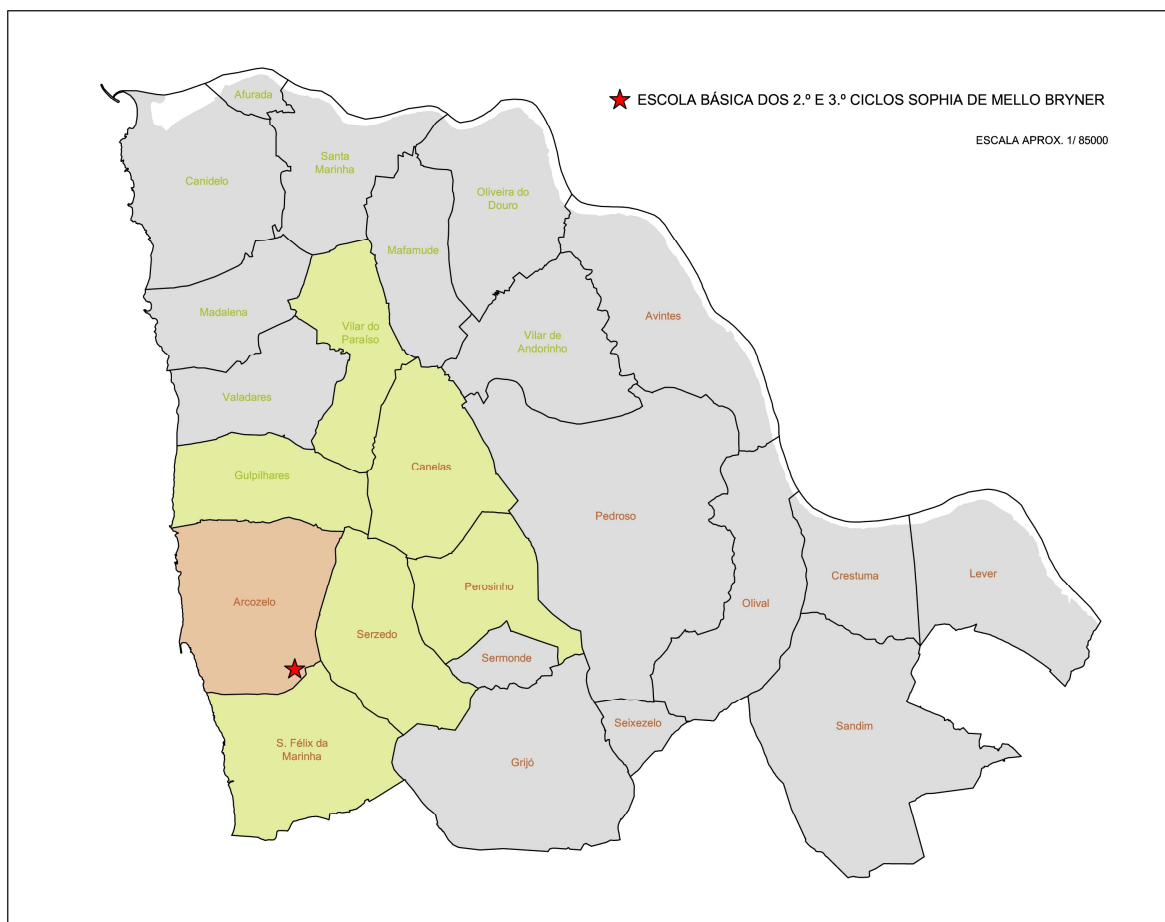


Ilustração 3: Mapa do Concelho de Vila Nova de Gaia, dividido por freguesias.

- Legenda:
- Freguesia em que a Escola Sophia de Mello Breyner se encontra inserida;
 - Área de influência da escola;
 - Restantes freguesias de Vila Nova de Gaia

No Polivalente funcionam a direção, os serviços administrativos, o centro de novas oportunidades, a sala dos professores, a dos diretores de turma, a dos auxiliares de ação educativa e os serviços de orientação e psicologia. Existem ainda, para além da receção, um bar e uma reprografia. No ano letivo de 2009/2010, o Ministério da Educação dotou a escola de uma biblioteca que, funcionando num monobloco prefabricado, passou a reunir condições para pertencer à Rede de Bibliotecas Escolares.

A escola está aberta entre as 7h e 30m e as 23h, estando os horários dos alunos compreendidos entre as 8h e 20m e as 23h. As aulas são, normalmente de 90m, havendo algumas exceções que se prendem com as exigências das cargas horárias de algumas disciplinas.

A maior parte das instalações apresentam condições suficientes para um normal apoio das atividades curriculares, assim como um razoável estado de conservação, no entanto revelam-se

bastante exíguas tendo em conta as propostas de criação de atividades extracurriculares dos diversos departamentos e que não podem ser aceites por faltas de espaço físico.

4.2.1.1 Instalações para o ensino da música

A escola possui duas salas específicas para a lecionação das aulas de Educação Musical, equipadas com instrumental Orff, pianos elétricos, aparelhagens de reprodução áudio e projetores multimédia. Todo o instrumental Orff, com cerca de 30 anos, acusa desgaste próprio da sua constante utilização. No entanto, os equipamentos elétricos e eletrónicos têm vindo a ser renovados sempre que necessário, pelo que estão em boas condições.

O espaço das salas é exíguo, não sendo possível ter os instrumentos permanentemente prontos a ser utilizados, nem de os alunos utilizarem a totalidade das estantes existentes, cerca de 20.

As atividades promovidas pelo grupo de EM são vastas e constituem um ponto de referência desta escola, onde um grupo, bastante dinâmico, muito tem contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de escola voltada para a música e que, por maioria de razão, tem vindo a granjear a admiração de toda a comunidade escolar e não só, com especial relevância junto das diferentes direções e associações de pais.

A apresentação de espetáculos em que os principais intervenientes são os alunos muito tem contribuído para que tanto estes como os seus familiares venham, paulatinamente, criando o hábito de assistir a espetáculos de carácter musical promovidos pela instituição e não só.

Também o facto do grupo de professores e a própria escola terem estado, durante muitos anos, abertos à receção de estagiários do curso de professores do EB – variante de EM, foi importante, não só para a escola, como também para os próprios que assim puderam constatar das vantagens da existência deste tipo de grupos e do interesse que a promoção de espetáculos culturais, feitos por e para alunos, tem para a comunidade escolar.

É disto exemplo a criação de uma orquestra, o *Ensemble Sophia de Mello Breyner*, com já sete anos de existência e de *ateliers* de instrumento, onde os alunos têm a oportunidade de ter aulas de guitarra, flauta de bisel e/ou transversal e de piano. Outra das atividades tradicionais da escola é o Concurso de Flauta de Bisel que se realiza há 16 anos consecutivos. Outros projetos foram também levados a efeito, como adaptações dos filmes *A Canção de Lisboa* e *O Rei Leão*, e da ópera

Carmen, apostas ganhas e que muito contribuíram para o desenvolvimento integral da formação dos alunos que nelas participaram, o que, naturalmente, se repercutiu nas suas famílias e amigos.

Também os alunos com necessidades educativas especiais, através do Clube dos Sons, estiveram envolvidos nas diversas atividades levadas a efeito, tendo em linha de conta a especificidade de cada um.

Todas estas atividades continuam a ter por base a prática instrumental e a englobar apresentações públicas onde os alunos têm a oportunidade de mostrar o trabalho que desenvolveram e, ao mesmo tempo, de fomentar junto dos colegas, amigos e familiares o gosto pela música.

4.2.1.2 Recursos humanos

4.2.1.2.1 Pessoal docente

Categoria	Masculino	Feminino	Total
Professores do quadro de agrupamento/escola	17	130	147
Professores do quadro de zona pedagógica	3	17	20
Professores contratados	6	37	43
Total	26	184	210

4.2.1.2.1.1 Habilitações

	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Grupo 100 (Pré-escolar)				
Grupo 110 (1.º ciclo)				
Grupo 200 (Português e História)	1	8		1
Grupo 210 (Português e Francês)	1	2	1	
Grupo 220 (Português e Inglês)		12		
Grupo 230 (Matemática e Ciências da Natureza)	1	11	1	
Grupo 240 (Educação Visual e Tecnológica)	5	9		
Grupo 250 (Educação Musical)		6		
Grupo 260 (Educação Física)		4		
Grupo 290 (Educação Moral e Religiosa Católica)		3	1	
Grupo 300 (Português)		9	2	
Grupo 320 (Francês)		1		
Grupo 330 (Inglês)		5	1	

Grupo 400 (História)		3		
Grupo 410 (Filosofia)		2		
Grupo 420 Geografia)		2		
Grupo 500 (Matemática)		5	1	
Grupo 510 (Físico-Química)		3		
Grupo 520 (Ciências Naturais)		3	2	
Grupo 530 (Educação Tecnológica)		1		
Grupo 550 (Informática)		5	1	
Grupo 600 (Educação Visual)		2		
Grupo 620 (Educação Física)		1	1	
Grupo 910 (Educação Especial)		8		
Total				

4.2.1.2.2 Pessoal discente

4.2.1.2.2.1 Educação Pré-escolar

	3 anos	4 anos	5 anos	Total
Número de grupos	8	8	8	24
Número de alunos	14	78	90	182

4.2.1.2.2.2 1.º Ciclo

	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
Número de turmas	15	13	13	13	54
Número de alunos	272	269	335	300	1176

4.2.1.2.2.3 2.º Ciclo

	5.º ano	6.º ano	Total
Número de turmas	11	12	23
Número de alunos	283	304	587

4.2.1.2.2.4 3.º Ciclo

	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total
Número de turmas	4	3	4	11
Número de alunos	110	80	89	279

A população escolar do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner é constituída por 866 alunos, distribuídos por um total de 34 turmas.

4.2.1.3 Projeto Educativo do Agrupamento

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner (PEA) foi elaborado tendo como lema “Crescendo a par e passo com o mundo e para o mundo” e tem o objetivo de, em conjunto com os vários agentes escolares, as famílias e o meio envolvente, “promoverem uma educação interactiva, isto é, capaz de assegurar uma formação cívica em abertura ao meio e à sociedade” (Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner, 2007, p. 1). Uma das características do corpo docente deste agrupamento é a sua estabilidade o que muito contribui para que o seu trabalho se baseie numa “prática escola interactiva, em abertura e em permanente concertação” (*id., ibid.*).

Este PEA surgiu da necessidade de criar um documento que “[...] se pudesse orientar por uma mesma filosofia de acção, desencadeadora de múltiplas e diversificadas expressões pedagógicas culturais, assumida pelas diversas instituições, sobre a garantia de uma prática pedagógica cultural em continuidade e autonomamente desenvolvida” (*id.*, p. 5).

Este agrupamento de escolas tem, à luz do seu projeto educativo, uma orientação educativa bem definida que se pauta pelo desenvolvimento cultural, pedagógico e humano, tanto dos seus alunos, como também de todos os membros da comunidade educativa, fazendo assim convergir as suas atuações.

A orientação educativa plasmada no PEA visa despertar as crianças e os jovens que frequentam esta instituição “[...] para um crescimento ponderado, arquitectado e em sintonia com as múltiplas e diversificadas contextualizações do mundo escolar e não só, contextualizações essas, face às quais se irão progressivamente confrontando e inserindo” (*id.*, p. 27).

Tendo em conta os principais objetivos deste agrupamento e a notória convergência com os da investigação, em termos pedagógicos, culturais e cívicos, constata-se que esta instituição se ajusta perfeitamente à investigação em questão.

Os principais objetivos que o Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner pretende alcançar

através do PEA são:

- Ensinar a saber dizer, a saber comunicar e a saber estar face aos progressos humanos que se vão abrindo a cada educando, tornando-se cada um numa espécie de descobridor de si próprio e do mundo.
- Estimular a capacidade criativa, tornando os diferentes aprendizes cada vez mais produtores e mais expressivos.
- Fazer despertar e fazer desenvolver o espírito crítico face às diversas situações de inserção.
- Tornar cada criança e cada jovem num agente cultural, promovendo-os:
 - na aquisição cultural da palavra;
 - na aquisição científica progressiva;
 - na aquisição de métodos/suportes de abertura à realidade/mundo;
 - no despertar das suas capacidades estéticas e relacionais.
- Estimular a tomada de consciência sobre a importância de se edificar o auto-crescimento como condição de uma firme relacionalidade com o mundo físico e humano e como condição de um desenvolvimento cada vez mais progressivo. (*id.*, p. 28)

Assim, pretende-se não só “[...] estimular o desenvolvimento de criatividade, estimular uma aprendizagem através da qual, cada criança se vá descobrindo como agente produtor de algo” (*id.*, *ibid.*), como também “desenvolver e estimular o espírito crítico [tornando os alunos] apreciadores das situações procurando saber estar, saber pensar, saber relacionar-se e saber esperar” (*id.*, *ibid.*).

A oferta formativa deste agrupamento contempla a área da música em todos os ciclos de estudos, através das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo e da disciplina de Educação Musical nos 2.º e 3.º Ciclos. É de salientar que até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a opção revelada pelos alunos por esta disciplina, no 9.º ano, foi constante.

Relativamente ao regime de ensino articulado, em todos os anos letivos, tem havido, pelo menos, uma turma dedicada nos 5.º e 6.º anos e uma turma mista nos 7.º, 8.º e 9.º anos. Tendo em vista a divulgação deste sistema de ensino e o das próprias academias de música com as quais a escola estabeleceu protocolos, todos os anos são encetadas diligências junto dos alunos do 4.º ano e respetivos encarregados de educação.

A aposta na área da música tem sido, desde há já vários anos, uma realidade na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner que tem contado com o empenho de todos os professores da disciplina e o apoio total da direção, para a implementação de diversas atividades de que já se falou anteriormente.

Resumo do capítulo 5

Nesta parte da componente empírica da investigação é apresentada a forma como foi levada a cabo no terreno a investigação-ação. Partindo da planificação das ações, dividida em seções e tendo sempre em conta os normativos legais e a própria organização e linha de conduta, em termos pedagógicos, da escola, definiram-se diferentes ciclos de investigação, resultado das avaliações e reflexões que foram sendo feitas ao longo do ano letivo.

5 Uma inovação pedagógica

Tendo presente as opções metodológicas que norteiam esta investigação e recordando as ideias dos autores convocados e os princípios que as sustentam, é altura de apresentar a experiência vivenciada em contexto escolar e, mais especificamente, no âmbito da formação académica da investigadora.

Por um lado, há que sublinhar que a experiência em causa situa-se no âmbito da evolução vivida pela investigadora, na sua carreira profissional, surgindo como mais uma oportunidade de inovar, de criar algo de novo que responda à sua determinação de aprimoramento contínuo do seu desempenho profissional e, mais ainda, de promoção de aprendizagens com sentido e valor para os alunos. Foi essa determinação que propiciou um forte envolvimento conducente à identificação de problemas no percurso escolar do aluno e, conseqüentemente, levou a questionar as causas desses problemas e a pesquisar formas para os ultrapassar, dando azo à construção de possíveis vias para a sua solução.

Por outro lado, retomando a problematização apresentada no capítulo anterior, que enfatizou que uma intervenção na prática profissional deve ter sempre como objetivo procurar melhorias e contribuir para a qualidade do ensino, procura-se a emancipação de uma metodologia que responda às especificidades da situação vivenciada, isto é, refletidamente adaptada às circunstâncias, à identidade dos intervenientes (alunos, professor, investigadora) e que não se fique apenas pela aplicação *ipsis verbis* de um processo metodológico específico.

Conseqüentemente, sendo o ensino assim pensado, planeado e implementado, por inerência, foi prevista a qualidade da aprendizagem que, também ela, foi potenciada porque as estratégias e atividades foram selecionadas e preparadas, adequando-se aos perfis dos alunos e tendo em atenção o contexto escolar e a área científica contemplada – a música, nomeadamente a prática instrumental da flauta bisel. A tomada em atenção da centralidade no aluno contribui, dessa forma, para o seu sucesso escolar e para a sua formação escolar numa perspetiva abrangente, isto é, para a sua educação integral – não apenas conhecimentos, mas *performances* e relacionamentos saudáveis, integração num grupo, na escola e na comunidade com base numa interação positiva e, conseqüentemente, integração na sociedade. O aluno foi respeitado na sua personalidade, considerando-se a sua existência não apenas no momento presente, em que a experiência ocorreu, como um elemento a mais na população escolar, no conjunto da turma de que fez parte, mas visto

como ser humano em desenvolvimento e, portanto, com um passado que foi preciso conhecer para melhor o entender e um futuro para o qual a escola e os professores foram, são e serão sempre chamados a contribuir.

5.1 A planificação da escola

A planificação da escola para o 5.º ano (ano letivo 2010/11, realizada pelos professores que integram o Departamento Curricular de Expressões – Núcleo de Educação Musical, constitui o ponto de partida. Os professores envolvidos no processo ensino/aprendizagem musical procedem, sempre em conjunto, à planificação de todas as atividades.

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Sophia de Mello Breyner

EDUCAÇÃO MUSICAL

Ano Lectivo de 2010/11

5º Ano

Domínios

Compreensão Conceptual	Competências	Atitudes
<p>Objectivos:</p> <p>Compreender os conceitos da música;</p> <p>Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas;</p> <p>Aplicar os conceitos musicais.</p>	<p>Objectivos:</p> <p>Desenvolver técnicas de produção sonora a nível vocal e instrumental;</p> <p>Desenvolver a capacidade auditiva.</p> <p>Desenvolver a motricidade através de técnicas de execução musical</p> <p>Exploração da voz, interpretação de canções e melodias entoadas;</p> <p>Iniciação à flauta de Bisel e à utilização dos instrumentos da sala de aula.</p>	<p>Objectivos:</p> <p>Desenvolver, através da música, a capacidade de relacionamento com os colegas e professor, integração no grupo e respeito pelos outros.</p> <p>Respeito pelas regras da sala de aula, assiduidade e pontualidade, organização do caderno diário, empenhamento nas actividades.</p>

	1º Período	2º Período	3º Período
Conceitos	Conteúdos		
Timbre	Fontes sonoras convencionais e não convencionais (sons do meio ambiente, da natureza, produzidos pelo homem, a voz humana, os sons corporais, os instrumentos da sala de aula)	Instrumentos <i>Orff</i> ; Famílias de Instrumentos <i>Orff</i> ;	Os Instrumentos da <i>Orquestra Sinfónica</i> ; As diferentes <i>Combinações Timbricas</i> ;
	<i>Contraste e semelhança</i> tímbrica	<i>Mistura Timbrica</i> ;	Os mesmos dos períodos anteriores.
Dinâmica	<i>Forte, Piano e Mezzo Forte</i> ; <i>Crescendo e Diminuendo</i> .	<i>Pianíssimo e Fortíssimo</i> ; Organizações Dinâmicas.	
Altura	Os aparelhos auditivo e vocal; Altura <i>Definida e Indefinida</i> .	As notas <i>Dó³, Ré³ e Ré⁴</i> <i>A Escala Pentatónica</i> .	As notas <i>Fá, S¹</i> <i>A Escala Diatónica Maior de Dó</i> ; <i>Melodia</i> ; <i>Harmonia</i> .
	Sons <i>Agudos, Médios e Graves</i> ; <i>Movimento sonoro</i> ;		
	As diferentes Vozes Humanas: <i>Soprano, Mezzo soprano, Contralto, Tenor, Barítono e Baixo</i> ;		
	<i>Pauta e Clave</i> ; As notas <i>Dó, Lá, Sol e Mi</i> .		
Ritmo	<i>Pulsação</i> .	<i>A Semínima e Pausa de Semínima</i> ;	<i>A Semibreve e a Pausa de Semibreve</i> ;
	Andamentos: <i>Adágio, Moderato, Presto, Accelerando e Ritardando</i> .	<i>A Colcheia e Pausa de Colcheia</i> ; <i>A Mínima e Pausa de Mínima</i> ; <i>O Contratempo</i> .	<i>Padrão Rítmico</i> ; <i>Ponto de Aumentação</i> ; <i>Ligadura de Prolongação</i> ;

			<i>Compassos Simples; Anacruse</i>
Forma	<i>Elementos Repetitivos.</i>	<i>Ostinato;</i> <i>Linhas Horizontais e Linhas Verticais;</i> <i>Textura Fina e Textura Densa;</i> <i>Imitação;</i> <i>Cânone.</i>	<i>Bordão;</i> <i>Frase;</i> <i>Motivo;</i>
História da Música	Pré-História; Antiguidade: <i>Antiguidade Oriental e Antiguidade Clássica</i>	Idade Média; Renascença.	Período Barroco <i>Carlos Seixas; J. S. Bach; A. Vivaldi.</i>

Tabela 15 – Planificação anual para a disciplina de Educação Musical

Esta planificação reflete a preocupação que este Agrupamento tem, já há muito anos, com os diferentes *saberes*. Esta filosofia de ensino é bem conhecida da investigadora, facto este que também contribuiu para que a escolha do palco da investigação, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner.

No ano letivo em causa, começaram pela elaboração de um cronograma de forma a que, apesar de se pretender implementar uma nova metodologia de ensino instrumental em grupo, o trabalho a desenvolver se integrasse na normal programação do departamento disciplinar e os alunos pudessem ir um pouco mais além que as restantes turmas de 5.º ano, sem, contudo, deixar alguns dos conteúdos previstos por trabalhar. Assim, de acordo com as indicações emanadas do Ministério da Educação, através do Despacho n.º 14724/2009 e tendo em conta os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o Conselho Pedagógico da escola definiu, o seguinte o seguinte calendário escolar:

- 1.º período – de 13 de setembro a 17 de dezembro de 2010
- 2.º período – de 03 de janeiro a 08 de abril de 2011
- 3.º período – de 26 de abril a 22 de junho de 2011

Deste modo, surgiu o cronograma para a turma em questão – 5.º E:

Período	Aulas n.ºs	Data	Conteúdo	Total de aulas
1.º	1 a 6	14 a 28/9	Apresentação e ficha de diagnóstico Organização do Caderno Diário	26
	7 a 20	12/10 a 23/11	Desenvolvimento dos conteúdos programáticos	
	21 a 24	30/1 a 7/12	Preparação e ficha de avaliação	
	25 e 26	14/12	Auto e coavaliação	
2.º	27 a 46	4/1 a 15/3	Desenvolvimento dos conteúdos programáticos	26
	47 a 50	22/3 a 29/3	Preparação e ficha de avaliação	
	51 e 52	5/4	Auto e coavaliação	
3.º	53 a 64	26/4 a 31/5	Desenvolvimento dos conteúdos programáticos	18
	65 a 68	7/6 a 14/6	Preparação e ficha de avaliação	
	69 e 70	21/6	Auto e coavaliação	

Tabela 14: Cronograma da turma 5.º E

Ainda antes das aulas começarem, foi feita uma análise pormenorizada dos Projetos Educativo de Escola – Crescer para o Mundo e com o Mundo, do Curricular de Escola e do Projeto Curricular de Turma – Aprender a crescer como cidadão responsável, cuja construção estava na fase inicial. Realça-se, mais uma vez, que o processo educativo tem forçosamente de contemplar uma visão

alargada da missão da escola, visão essa que passa por nunca esquecer as diretrizes do Relatório da UNESCO (2006) que tem orientado esta investigação – apostar numa educação holística, sustentada pelos quatro eixos – *saber; saber fazer; saber ser; saber conviver*.

5.1.1 Contextualização, dinâmica e propósitos

Ao iniciar este processo de investigação, a primeira questão que surgiu foi: Onde implementar o projeto?

Após alguns tempos de reflexão sobre as vantagens e desvantagens em envolver determinadas escolas e solicitar a sua colaboração, concluiu-se que a melhor hipótese seria a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner, em Arcozelo, Vila Nova de Gaia. Esta opção prende-se com o facto de ser um contexto escolar bem conhecido da investigadora que, mantendo a sua atividade profissional nessa mesma escola, poderia dedicar mais tempo ao trabalho que pretendia levar a cabo. Importava, pois, ter presente os documentos

Procurou-se sempre cumprir com os normativos legais, tentando dar resposta a diversas recomendações e pareceres e respeitando sempre a filosofia do Agrupamento que se encontra plasmada nas Metas definidas no Projeto Educativo da Escola:

Melhorar a qualidade do sucesso educativo em termos de actividades, projectos e estratégias pedagógicas, desenvolvendo e consolidando acções inovadoras, promotoras de uma pedagogia de responsabilização de todos os interlocutores educativos;
Propiciar o envolvimento da Família e das estruturas comunitárias na melhoria da qualidade educativa através de parcerias e protocolos, nomeadamente no combate ao abandono escolar;
Continuar a diversificar a oferta educativa para permitir a formação contínua e a aprendizagem ao longo da vida. (Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner, 2010, p. 4)

Tentou-se ainda corresponder às necessidades, dificuldades e motivações dos alunos em questão, assim como à própria pesquisa, no âmbito da autonomia que as escolas possuem.

À medida que o processo de investigação-ação avançou, foram feitas várias adaptações/alterações ao programa, como se dará conta na apresentação do momento em que ocorreu, fruto da avaliação e reflexão que estiveram sempre presentes, com o objetivo de um contínuo aprimoramento do processo ensino/aprendizagem. Se bem que a preocupação de cumprir o programa oficial para a disciplina de Educação Musical – 2.º ciclo estivesse sempre presente pois os alunos no final deste ciclo de estudos teriam que ter abordado os mesmos conceitos e conteúdos que os das restantes

turmas; foram implementadas diferentes metodologias e estratégias que tiveram a ver com a metodologia de ensino instrumental em grupo.

A experiência em foco foi, pois, vivenciada por todos os intervenientes que dela participaram e o trabalho desenvolvido enquadra-se legalmente nas diretrizes da tutela, tendo por base, como já houve oportunidade de referir, a legislação que, entretanto, já foi alterada, o programa em vigor e todos os documentos estruturantes da escola:

- o Projeto Educativo do Agrupamento;
- o Projeto Curricular do Agrupamento;
- o Projeto Curricular da Turma;
- as Planificações a longo, médio e curto prazo do Núcleo de Educação Musical do Departamento de Expressões;
- os Critérios de Avaliação do Agrupamento;
- os Critérios de Avaliação da disciplina de Educação Musical.

Porque a investigadora se encontrava a desempenhar o cargo de subdiretora, não tendo, por isso, turma atribuída, surgiu a necessidade de solicitar a colaboração de um colega que pudesse facilitar a implementação do projeto com os alunos e, ao mesmo tempo, continuasse a ser o professor da turma. Tratando-se de um amigo de longa data e colega de profissão, quer enquanto músico e autor de manuais, quer como docente, muito competente, com uma larga experiência e sempre aberto a novas experiências e partilha de conhecimentos, surgiu então a possibilidade de o integrar na investigação simultaneamente como colaborador “amigo crítico”, já que, segundo Ketele (2010), o amigo crítico deve assumir uma postura que traduza comportamentos como:

- o amigo respeita a pessoa do outro [...];
- o amigo é um «aliado» – ele está presente para ajudar a pessoa [...]; ele está presente [...] para valorizar a pessoa;
- amigo crítico é crítico para ele próprio – explicita e submete o fundamento das suas próprias escolhas, das suas ações e dos seus efeitos. (p. 25)

Foi tendo em conta este multifacetado perfil, que o colega foi contactado, aceitando e disponibilizando-se para as tarefas que iriam ser implementadas. O seu compromisso passou por uma implicação muito forte no processo de investigação-ação, colaborando de forma a viabilizar uma prática instrumental em função da realidade e dos perfil dos alunos, contribuindo para um processo mais envolvente e, portanto, mais interessante para os intervenientes. O apoio prestado foi uma mais valia tendo em conta os seus conhecimentos e a sua experiência na área do ensino da

Educação Musical bem como enquanto instrumentista.

Reitera-se a posição de Fischer (2001), que defende que o processo de investigação-ação se desenvolve com flexibilidade, i. e., o professor investigador inicia a ação com uma reflexão sobre a sua própria experiência e sobre a dos outros. Este posicionamento de Fischer reitera a importância da História de Vida da investigadora, o que a levou a tomar opções a nível da planificação com vista a manter-se sempre aberta a possíveis alterações/adaptações.

Decorrente da questão de partida, outras se impuseram, quer no que se relaciona com as condições em que a experiência se realizou, quer com os intervenientes no processo – os atores da experiência –, quer ainda em termos da prática educativa que se pretendia implementar. Perante o conjunto de variáveis tidas em conta – contexto; normativas; documentos orientadores; intervenientes; prática educativa –, foram retomadas as considerações relativamente à modalidade da investigação-ação por que se optou, isto é, a emancipatória ou crítica.

Nesse sentido, enfatiza-se a dimensão interventiva e o facto de esta conduzir os atores a uma constante reflexão, procurando a melhoria permanente da prática educativa, abrindo-se à reformulação do planeamento institucionalmente preparado. A reformulação, a que se faz referência, estende-se a todas as variáveis tidas em conta; os próprios atores – alunos, professor, investigadora – vão sofrendo mudanças, constroem novos conhecimentos, desenvolvem *performances*, aperfeiçoam o relacionamento que entre eles ou com o professor se estabelece, reveem a sua forma de estar em grupo, em comunidade, preparando-se deste modo para uma mais adequada inserção social. O objetivo foi, pois, perspetivar o processo ensino/aprendizagem de forma inovadora e criativa, reformulando-o sempre que necessário. Tal atitude conduziu a uma dinâmica cíclica de planificação, implementação e avaliação, sustentada pela prática reflexiva que se materializou nos diários de bordo dos alunos e da investigadora bem como no preenchimento de fichas e/ou inquéritos que recolhiam periodicamente as opiniões dos alunos e dos seus encarregados de educação.

5.2 Planificação do processo: a investigação-ação

Partindo do modelo de investigação-ação apresentado por Fischer (2001) à semelhança do que também acontece com o processo de aprendizagem da música, tendo sempre presente a (re)construção da própria investigação, sempre que necessário, foram-se (re)construindo ciclos

investigativos que se descrevem de seguida e que passaram sempre pelas diferentes fases: planificação, ação, avaliação, reflexão e diálogo.

A ação desenrolou-se nas aulas de Educação Musical da turma E do 5.º ano e envolveu todo o trabalho de pesquisa desenvolvido no terreno, na procura de modelos de referência a seguir. A observação dos alunos e o registo da forma como se processou a aprendizagem dos alunos deram origem a momentos de reflexão, quer da própria investigadora, quer desta com o professor colaborador, onde se analisou criticamente o trabalho realizado. Foi esta análise dos dados, que se foram apurando, que permitiu avaliar o processo e que contribuiu para a sua validação ou levou à definição de um novo rumo.

O diálogo, através de sucessivas trocas de opiniões, não só com diversos docentes e amigos, mas também com os próprios alunos e encarregados de educação, foi uma constante. Contribui de forma inequívoca para o enriquecimento da reflexão que se foi fazendo ao longo de toda a investigação-ação e para a tomada de decisões no sentido da melhoria do processo ensino/aprendizagem quer no que concerne ao desenvolvimento holístico dos alunos envolvidos, quer ao aprimoramento do desempenho docente da investigadora.

Os principais objetivos que o Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner pretende alcançar através do PEA prendem-se com os três saberes: *saber*, *saber ser* e *saber estar*. É filosofia desta escola contribuir para a preparação destes alunos para o mundo real, dotando-os de capacidades de se autoconhecer, de modo a que cada um deles seja “[...] uma espécie de descobridor de si próprio e do Mundo.” (p. 28). Também a criatividade é estimulada e o espírito crítico são estimulados, com o intuito de preparar os alunos para a vida real, a sociedade.

Foi então possível começar a perceber o tipo de alunos que integrava o grupo a envolver e, assim, a planear o trabalho. Das finalidades do PCT desta turma destacam-se as seguintes:

- Levar os alunos a superar dificuldades detectadas;
- Criar condições de trabalho que favorecessem uma capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal, valorizando normas de convivência, de respeito pelo outro, incentivando, em simultâneo, o gosto pelo estudo.
- Desenvolver o sentido de responsabilidade.
- Desenvolver hábitos de trabalho.
- Promover o “saber-ser /saber-estar” dentro e fora da sala de aula.
- Desenvolver o espírito de solidariedade, entreajuda, cooperação.
- Desenvolver a capacidade de concentração e o raciocínio.

Consciencializar todos os alunos para actos de cidadania. (Conselho de Turma do 5.º E, 2010)

Estas finalidades foram a linha condutora do trabalho que se veio a desenvolver nas aulas de EM, tendo-se procurado concorrer da melhor forma para a sua persecução. Assumindo-as como base sustentadora da planificação das aulas. Todavia, antes de se avançar com esta tarefa, impunha-se realizar o diagnóstico da turma, de modo a conhecer o mais aprofundadamente possível os alunos envolvidos. O conhecimento que a investigadora possuía quer da própria escola, por ser o seu local de trabalho, quer dos programas e legislação em vigor, pela sua experiência enquanto autora de manuais e subdiretora do Agrupamento, foram fatores facilitadores e enriquecedores do processo.

A planificação das aulas debruçou-se, primordialmente, sobre as atividades desenvolvidas expressamente para a implementação deste projeto, sendo de referir, no entanto, que outras foram executadas sem o recurso à utilização das flautas de bisel, como foi o caso de audições comentadas sobre diversos períodos da história da música, execução de peças com instrumental Orff, realização de jogos e de exercícios rítmicos, melódicos e de escrita musical. Tendo como referência o Projeto Educativo do Agrupamento, os Projetos Curriculares da Escola e da Turma e as planificações a longo e a médio prazo de Educação Musical e a adaptação desta última feita para esta turma, as aulas foram planificadas semanalmente, em conjunto com o professor titular da turma, de maneira a que houvesse a maior coordenação possível entre este e a investigadora, de forma a que os alunos sentissem a aula como um espaço agradável, onde a aprendizagem se processasse de forma natural e que a investigadora, enquanto tal, passasse despercebida.

Um constrangimento que tem vindo a agudizar-se é o da falta de visibilidade para o quadro, optando-se, por isso, pela apresentação dos sumários, definições, exercícios, músicas e imagens ilustrativas através da projeção de uma sequência de diapositivos, criada no programa *Power Point*. Através desta medida perspetivava-se também uma maior motivação dos alunos e uma maior clareza na informação a transmitir e até uma certa economia de tempo (uma vez que o quadro da sala não se encontrava em condições de ser utilizado). Decorrente da avaliação formativa desenvolvida ao longo do processo, foram feitas as reformulações tidas por pertinentes, tendo em conta a evolução dos alunos, as suas opiniões e as avaliações do próprio processo. Desta forma, a perspetiva cíclica própria da modalidade emancipatória pela qual se optou na investigação-ação em curso, foi criada, apresentando-se ao todo, no período em estudo, três ciclos.

5.2.1 Primeiro ciclo – iniciação do processo

Nas primeiras aulas, após a apresentação dos professores e alunos e de uma breve conversa sobre a disciplina, que levou à definição das regras básicas de funcionamento das aulas e à identificação do material necessário e ainda da clarificação dos objetivos da presente investigação e da sua forma de implementação, foram auscultadas as expectativas dos alunos sobre os conteúdos da disciplina e a forma de os trabalhar, procurando envolvê-los na projeção das atividades a desenvolver. Tratando-se da iniciação do processo, opta-se por apresentar a planificação da primeira aula deste primeiro ciclo.

Plano de aula

Ano : 5.º Turma: E Lições n.º 1 e 2 Data: 14/09/2010 Duração:
90 min.

Conceito(s)/Conteúdo(s) programático(s):

- Ritmo
- Altura
- Dinâmica
- Timbre

Competências Específicas:

Domínio da Compreensão Conceptual

- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas;
- Aplicar os conceitos musicais.

Domínio das Competências

- Desenvolver técnicas de produção sonora a nível vocal e instrumental;
- Desenvolver a capacidade auditiva;
- Desenvolver a motricidade através de técnicas de execução musical;
- Exploração da voz, interpretação de canções e melodias entoadas;

Domínio das Atitudes

- Desenvolver, através da música, a capacidade de relacionamento com os colegas e professor, integração no grupo e respeito pelos outros;
- Respeito pelas regras da sala de aula, assiduidade e pontualidade, organização do caderno diário, empenhamento nas actividades.

Estratégia(s)/Actividade(s):

- Apresentação do professor;
- Apresentação dos alunos;

- Breve conversa sobre a disciplina de Ed. Musical e sobre as regras básicas de funcionamento das aulas;
- Indicação do material da disciplina;
- Realização de uma Ficha de Avaliação Diagnóstica
- (Esta ficha destina-se essencialmente a avaliar algumas capacidades musicais dos alunos (memória auditiva, sentido rítmico, reprodução rítmica e melódica, consciência da altura do som, entoação) e o conhecimento de alguns símbolos musicais, normalmente utilizados nas aprendizagens do 1ºCiclo)
- Preenchimento do Diário de Bordo.

Recurso(s):

- Sistema de reprodução áudio da sala;
- Ficha de avaliação diagnóstica;
- Piano.

Avaliação:

- Observação directa da qualidade e rigor da interpretação/execução e da atitude na aula;
- Ficha de avaliação diagnóstica.

Sumário:

- Apresentação.
- Material da disciplina e regras de funcionamento das aulas.
- Ficha de Avaliação Diagnóstica.

Considerando que estas primeiras aulas tinham por objetivo realizar o diagnóstico da situação da turma, face ao currículo emanado da tutela, foi considerado conveniente e necessário contemplar os conceitos aí previstos. A planificação parte, pois, do elencar da sua globalidade para analisar o nível de conhecimento dos alunos que são a base necessária para o desenvolvimento das competências nos vários domínios para que o programa aponta. Só assim seria possível pensar em estratégias e nas atividades a implementar em sala de aula. Uma vez identificado o perfil dos alunos, os seus conhecimentos e as suas competências, foi possível pensar nos recursos mais adequados às suas potencialidades e limitações. Estas primeiras seis aulas são no todo planificadas seguindo estes princípios como orientadores do processo ensino/aprendizagem.

Sem complicar a situação, como complemento do trabalho planificado, foi pedido aos alunos para escreverem uma pequena composição subordinada ao assunto: “O que espero das aulas de Educação Musical”. As unidades de texto produzidas pelos alunos foram categorizadas conforme consta da grelha que se apresenta.

Evidenciam-se, nas subcategorias, as expectativas que sobressairam dos registos dos alunos –

questões relacionadas com a aprendizagem musical, com as características das aulas e dos professores e com o que cada um esperava a nível musical. Se bem que a expressividade dos registos não fosse muito profunda, o conteúdo dos mesmos foi útil para a planificação a realizar e constituiu uma orientação para a escolha de atividades a implementar.

Diário de bordo/Outros registos Implicações na Investigação-ação				
Registo descritivo dos alunos elaborado no início do ano letivo				
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo/sentido	Frequência	Unidades de texto
Expectativas relativamente às aulas de Educação Musical e ao seu futuro na perspectiva musical	Aprendizagem musical	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a tocar: <ul style="list-style-type: none"> • Flauta • Bateria • Muitos instrumentos • Guitarra • Violino • Piano • Ouvir música • Aprender muito • Compor • Ler e escrever música • Cantar 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 • 1 • 8 • 4 • 2 • 1 • 1 • 2 • 2 • 2 • 3 	<ul style="list-style-type: none"> • “... aprender a tocar flauta.” • “Espero melhorar o meu tocar o meu tocar na flauta de bisel.” • “... aprender a tocar ... bateria” • “Gostava de tocar muitos instrumentos...” • “Eu espero aprender a tocar guitarra.” • “... não sei por quê mas gosta da guitarra como o violino. Gostava muito de tocar.” • “Gostava de tocar piano...” • “... que ouvíssemos muitas músicas ...” • “Eu espero nas aulas de Musica aprender muito.” • “criar músicas...” • “Aprender a ler e a escrever música.” • “Aprendemos a cantar (a ajustar a voz).”
	Características das aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Que sejam: <ul style="list-style-type: none"> • Muito interessantes • “Fixes” • Muito boas • Divertidas • Giras 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 3 • 1 • 6 • 1 	<ul style="list-style-type: none"> • “O que eu espero das aulas de educação Musical é que sejam muito interessantes, divertidas, ...” • “... fixe...” • “... sejam muito boas.” • “... divertidas ...” • “... giras ...”

	Características dos professores de Educação Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Simpáticos • Fixe • Ensine bem • Saiba ouvir • Alegres • Bons professores • Ajudar a aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 • 2 • 1 • 1 • 1 • 1 • 1 	<ul style="list-style-type: none"> • “... sejam também simpáticos.” • “Eu espero ter um professor fixe ...” • “... que ensina-se bem e explique as nossas dúvidas...” • “... e que nos ouça.” • “... são muito alegres.” • “... ter bons professores.” • “... e que me ajudem a aprender mais e mais.”
	Futuro a nível musical	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar numa banda <i>Rock</i> • Tocar numa Banda de Música • Professora de música e dança • Músico <i>pop</i> ou <i>rock</i> • Violinista 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 • 1 • 1 • 1 • 1 	<ul style="list-style-type: none"> • “Gostava de tocar numa banda rock, na bateria.” • “Gostava de tocar muitos instrumentos, assim iria para a banda de música de Paramos...” • “... quero ser professora de dança e de música.” • “... quero ser músico <i>pop</i> ou <i>rock</i> <i>amador</i>...” • “Espero que seja uma musicista de violino.”

Tabela 15: Registo descritivo dos alunos elaborado no início do ano letivo

Realça-se entre o conjunto de registos, alguns deles, cuja expressividade se tornou notória. Relativamente, à aprendizagem musical, crê-se ser importante referir que os alunos dão grande importância à prática instrumental, manifestando interesse especial pela flauta de bisel (6 alunos), no entanto mencionando o desejo de aprender a tocar “muitos instrumentos” (8 alunos). A referência às aulas fazendo sobressair, em termos de expectativas, o apreço pelo ambiente nelas criado, referindo com maior incidência que fossem divertidas e “fixes”. No que aos professores concerne, os alunos exprimem o desejo de encontrar professores simpáticos e “fixes”. As respostas referentes à última subcategoria, embora sem se concentrarem em nenhum aspeto específico, realçam pela sua natureza, já que as expectativas apontam para virem a ser instrumentistas – facto que o foga das aulas tenha sido a prática instrumental.

5.2.1.1 O diagnóstico

De seguida, foi posta em execução uma ficha de avaliação de diagnóstico que integrava três grupos de questões. O objetivo desta avaliação foi o de aferir as *capacidades musicais* dos alunos (memória auditiva, sentido rítmico, capacidade de reprodução rítmica e melódica, consciência da altura do som, entoação – Grupo I) e ainda do seu *conhecimento de símbolos musicais* (mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, clave de sol, piano, forte, pausa de semínima e pauta – Grupo II). Para melhor avaliar os conhecimentos dos alunos, a nível da prática instrumental, e por se tratar da turma em que a investigação iria decorrer, foi-lhes solicitado que executassem, com a flauta de bisel soprano, uma pequena melodia à sua escolha, ou, como alternativa, que cantassem uma canção; o Grupo III incide, pois, sobre o nível de *performance* do aluno, tendo este tido a opção entre a flauta e o canto. Foi também criada uma tabela, focalizando o Grupo III – que permitiu visualizar o resultado do teste de *performance* que implicava a interpretação de uma música com flauta de bisel ou de uma canção, tendo a participação dos alunos sido realizada de acordo com a sua vontade.

ESCOLA EB 2/3 SOPHIA DE MELLO BREYNER

2010/2011

Ficha de Avaliação Diagnóstica de Educação Musical - 5º Ano

Nome _____ Nº _____ Turma E

O Professor _____ O(A) Enc. de Educação _____

I

1. Ouve com atenção dois "Ritmos". De seguida o teu professor vai repetir um.

Qual deles foi repetido? (o primeiro ou o segundo?)

R: _____

2. Agora vais ouvir três Ritmos. Memoriza-os.

Indica pela ordem de audição os dois ritmos que ouviste agora o teu professor repetir.

R: _____

3. Vais ouvir duas sequências de notas musicais. Diz se são diferentes ou iguais.

R: _____

4. a) Das três notas que vais ouvir qual é a mais Grave (grossa)? R: _____

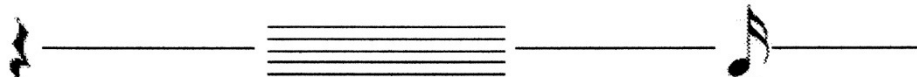
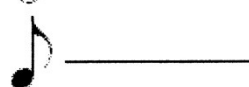
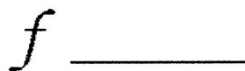
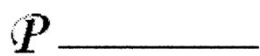
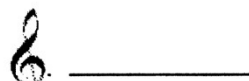
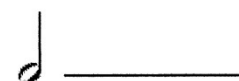
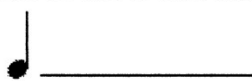
b) E a mais Aguda (fina)? R: _____

5. Vais ouvir três pequenas melodias. Identifica qual delas o teu professor vai repetir.

R: _____

II

1. Conheces os seguintes símbolos utilizados na escrita da música? Escreve o respectivo nome à frente de cada um deles.



recolhendo desta forma dados e diretrizes para a adequação da planificação realizada pelo pelo Núcleo de Educação Musical do Departamento de Expressões – a planificação modelo da Escola. Este processo de diagnóstico teve a duração de seis aulas. A avaliação aparece sistematizada na grelha transcrita, evidenciando os conhecimentos, as capacidades reveladas e as competências demonstradas pelos alunos, na globalidade, dando uma visão da natureza da turma e das possibilidades que se ofereciam para realizar a investigação-ação.

ESCOLA BÁSICA DOS 2.º E 3.º CICLOS SOPHIA DE MELLO BREYNER

Grelha de correcção da Ficha de avaliação de diagnóstico

Disciplina: **Educação Musical** Ano: **5.º** Turma: **E** Data: **Set.**

Questão	Grupo I						Grupo II			Grupo III				Total	
	1	2	3	4 a)	4 b)	5	1	2	3	1	2	3	4		
Conteúdo	5	8/5/3	5	5	5	9	9X2=18	7	6	8/6/3/0 para cada item				Fl / Canc	100
N.º	Nome														
1	5	8	0	5	5	9	13	1	6	8	8	8	8	f	84
2	5	8	5	5	5	9	2	0	0	8	8	8			63
3	5	8	0	5	5	0	5	7	6	8	3	8	3	c	63
4	5	8	5	5	5	0	7	7	0	8	8	6			64
5	5	8	5	5	5	9	0	0	0	3	3	6	6	c	55
6	5	3	5	0	0	9	9	0	6	8	8	8	3	f	64
7	5	8	0	5	5	9	0	1	6	6	3	8			56
8	5	0	0	5	5	9	1	1	6	8	6	8			54
9	5	8	0	5	5	0	0	0	0	8	3	2	3	c	39
10	5	8	5	5	5	0	0	0	6	6	8	8			56
11	5	8	5	5	5	9	4	2	6	8	8	8	6	f	79
12	5	8	5	5	5	9	4	2	6	8	6	6	6	c	75
13	5	8	5	5	5	9	5	6	6	8	8	8			78
14	5	8	5	5	5	9	0	0	6	8	3	6	0	f	60
15	5	8	5	5	5	9	4	7	6	8	8	8	8	c	86
16	5	3	0	5	5	9	2	5	6	3	0	3			46
17	5	8	5	5	5	9	5	7	6	6	3	3	0	c	67
18	5	8	5	5	5	9	0	0	0	3	3	3			46
19	5	8	5	5	5	9	13	7	6	8	8	8	6	f	93
20	5	8	0	5	5	9	6	7	6	6	3	6	6	f	72
21	5	8	5	5	5	9	5	7	6	6	6	6	6	f	79

22	_____	5	8	5	5	5	9	13	7	6	8	8	8	6	f	93
23	_____	5	8	0	5	5	0	2	0	0	3	0	0	0	c	28
24	_____	5	8	0	5	5	9	4	7	6	8	8	6	3	f	74
25	_____	5	8	0	5	5	9	4	1	0	6	3	3	3	c	52
26	_____	5	8	5	5	5	9	8	7	6	8	6	8	3	f	83
27	_____	5	0	0	5	0	0	0	7	6	6	0	3			32
Média															64,5	

Tabela 16 Grelha de correção da Ficha de avaliação de diagnóstico

Como a grelha patenteia, dez alunos mostraram não ter vontade de o fazer (o que foi respeitado) por não se sentirem à vontade, expressando mesmo que tinham vergonha. Constata-se, mais uma vez, que a interpretação a solo é, para algumas pessoas, inibidora, pelo que se pensa que a aposta na aprendizagem em grupo poderá ser a via ideal para proporcionar a todos uma aprendizagem musical feita com prazer e não traumatizante, como é na realidade para algumas crianças, sobretudo quando se vêm obrigadas a tocar em público sozinhas.

Testes Flauta ou de Canto (de acordo com a vontade dos alunos)														Prática anterior (n.º de anos)	
N.º	Nome	Canto	Flauta	Sonoridade				Articulação		Respiração		Fraseamento		Observações	
				MB	B	S	NS	Sim	Não	Correcta	Incorrecta	Existente	Inexistente		
1	-----		X		X				X	X		X			1,5
2	-----													Faltou no dia 21 e dia 28 não quis por vergonha.	1
3	-----	X												Cantou porque não sabia nenhuma música de cor.	2
4	-----													Não trouxe flauta nos 2 dias e não quis cantar	1
5	-----	X												Cantou pq não sabia nenhuma música de cor.	0,5
6	-----		X				X	X			X		X	Articulação com a garganta.	3
7	-----													Não quis fazer por vergonha	1
8	-----													Não quis fazer por vergonha	1
9	-----	X												Cantou pq não sabia nenhuma música.	1,5
10	-----													Não quis fazer por vergonha	1
11	-----		X			X			X		X		X	Dificuldade em tapar os orifícios	1
12	-----	X												Cantou bem	Não sabe tocar
13	-----													Não quis fazer por vergonha	1
14	-----		X											Apesar de não saber tocar teve necessidade de mostrar que sabia. Apenas mexeu os dedos alietoriamente.	1

15	-----	X											Já tocou mas não se lembra. Cantou muitíssimo bem e revelou musicalidade.	1,5
16	-----												Não quis fazer por vergonha	3
17	-----	X											Cantou bem	2
18	-----												Disse que não sabia tocar nem cantar - vergonha	1
19	-----*		X		X			X	X			X		2
20	-----		X		X			X		X	X			1
21	-----**		X		X			X	X			X	Queixou-se que a fl não presta vai comprar outra	1
22	-----		X		X			X	X			X	Mãos duras e mal colocadas e fl demasiado inserida na boca	1
23	-----	X											Cantou os parabéns muito envergonhada.	1
24	-----		X	X				X		X		X		3
25	-----	X											Cantou bem. Disseq já não se lembra de como se toca	1
26	-----		X		X			X		X		X	Tocou a escala	2
27	-----***												Não quis fazer por vergonha	2

*Estuda violino na academia há 1 ano.

** Estuda Piano com Prof particular.

***1 no 4.º ano e 1 no 5.º ano

Nota: Estes testes realizaram-se em duas sessões - dia 21 de Setembro até à Carina e dia 28 de Setembro os restantes alunos.

Tabela 17 Grelha de avaliação do Grupo III da Ficha de Avaliação Diagnóstica

Dos 26 alunos da turma, apenas 10 quiseram tocar flauta de bisel sozinhos. Logo, aqui, se sentiu que os alunos não estavam suficientemente à vontade para tocarem ou cantarem sozinhos. Aliás, apenas um aluno afirmou nunca ter tocado flauta de bisel soprano. Mas a realidade era que, a nível do conhecimento, este grupo de alunos não possuíam a preparação que seria expectável ao fim de quatro anos de frequência de Atividades de Enriquecimento Curricular. O *nível da execução* foi médio, embora apenas um tenha utilizado uma articulação correta. Quanto à respiração e ao fraseamento, cerca de 50% dos alunos conseguiram obter um nível aceitável.

5.2.1.2 Adequação da planificação da escola à turma do 5º E

A opção por uma pedagogia diferenciada levou a propor a esses alunos o desempenho de outras funções, de modo a que, por um lado, não se sentissem desmotivados e, por outro, desenvolvessem ainda mais as suas capacidades. Reestruturou-se então o processo que previa inicialmente poder partir de um nível de conhecimentos mais avançado, já que os alunos já tinham tido a oportunidade de frequentar a disciplina nas Atividades de Enriquecimento Curricular.


Retomando a relação dos diferentes itens da planificação feita aquando da apresentação da planificação em 5.2.1, importa agora mostrar que, de aula em aula, a evolução foi orientada para a adequação à turma e que essa adequação só foi possível pela dinâmica colaborativa implementada. Considerou-se o facto de que a partir da resolução tomada na primeira reunião intercalar do Conselho de Turma, os alunos foram agrupados por níveis de desempenho de forma a que os professores pudessem organizar o seu trabalho tendo em vista ajudar não só os alunos que evidenciassem maiores dificuldades, assim como aqueles que poderiam integrar grupos de desenvolvimento. A identificação dos alunos foi feita da seguinte forma:

- Alunos com desempenho médio/alto: 7
- Alunos com desempenho satisfatório: 11
- Alunos com dificuldades de aprendizagem e falta de hábitos de trabalho: 4
- Alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e falta de hábitos de trabalho: 3
- Alunos cuja língua materna não era o português: 1

Em consequência desta resolução, a dinâmica colaborativa foi desencadeada, promovendo a nível dos grupos, constituídos por alunos com identificação a nível cognitivo, uma maior interação que possibilitou a troca de conhecimentos e a discussão para a sua consolidação e evolução.

5.2.1.3 Avaliação – balanço do trabalho realizado

Após a primeira sequência de seis aulas, a investigadora e o professor colaborador realizaram um balanço das atividades levadas a cabo até ao momento, isto é, até ao final da aula n.º 6, para que fosse possível tomar as decisões necessárias para futuro, ou seja, para que um novo ciclo pudesse ser iniciado. Para isso contribuiu o documento que, de seguida se apresenta, e que reúne o guião e os critérios para a avaliação diagnóstica.


Ministério da Educação
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS SOFIA DE MELLO BREYNER
Ficha de Avaliação Diagnóstica de Educação Musical – 5ºAno Turma E – 2010/2011
Guião e critérios de correcção

Grupo I			
1		Resposta correcta	5 pontos
2		Resposta correcta Correcta mas invertida Um dos itens certos	8 pontos 5 pontos 3 pontos
3		Resposta correcta	5 pontos
4. a)	Sol ³ Dó ² Mi ⁴	Resposta correcta	5 pontos
4. b)		Resposta correcta	5 pontos
5		Resposta correcta	8 pontos
Grupo II			
1	Resposta correcta a cada item	2 pontos X 9	18 pontos
2	Resposta correcta a cada item	1 ponto X 7	7 pontos
3	Ordenação correcta das 3 frases	Resposta correcta Um dos itens certos	6 pontos 2 pontos
Grupo III			
1		Cotação máxima - 10	Para cada um dos 4 itens: M. Bom – 10 pontos Bom – 8 pontos Satisfaz – 5 pontos Não Sat. – 0 pontos
2	Utilizar 2 sequências para cada aluno, do tipo das apresentadas no Grupo I – ponto 5, sempre por graus conjuntos e ocasionalmente terceiras.	Cotação máxima - 10	
3	Escolher 2 frases de entre as apresentadas abaixo	Cotação máxima - 10	
4	Preferir repertório de canções infantis.	Cotação máxima - 10	
TOTAL			100 pontos
			

Tabela 18 Guião e critérios de correcção da Ficha de Avaliação Diagnóstica

De acordo com o registo que constitui esse balanço da avaliação diagnóstica, concluiu-se que a média de frequência de Atividades de Enriquecimento Curricular dos alunos desta turma era de um ano e meio, pelo que se pode constatar também, por este caso concreto, que nem todos os alunos tinham tido acesso ao ensino da música antes de começarem a frequentar o 2.º ciclo do EB.

Os autores do balanço em apreciação relembram, na sua reflexão, a não obrigatoriedade da frequência destas atividades e o desinvestimento que se tem vindo a verificar na área da música. Sublinham o facto de os responsáveis pelas aulas das Atividades de Enriquecimento Curricular terem passado a ser considerados técnicos e não professores.

A avaliação diagnóstica permitiu, ainda, verificar que os alunos possuíam algumas vivências musicais, sobretudo a nível de identificação de diferentes fontes sonoras convencionais e não convencionais (sons do meio ambiente, da natureza, produzidos pelo homem e corporais). Todavia, no que diz respeito aos conhecimentos da escrita musical, a constatação foi de que a maioria dos alunos demonstrou dificuldade em identificar símbolos musicais como foi o caso da clave de sol, da pauta, das notas musicais e das figuras. Conclui-se, pois que não dominavam nem a leitura nem a escrita musicais.

Após a reflexão sobre a avaliação das respostas dos alunos, concluiu-se que se tratava de uma turma heterogénea, no que concerne aos conhecimentos musicais. Relativamente às experiências anteriores constatou-se que apenas conheciam a flauta de bisel soprano. Uma vez que havia alunos cujos conhecimentos musicais eram muito reduzidos, a opção foi, pois, começar a trabalhar os conteúdos desde o início sempre com a preocupação de rentabilizar os *saberes* daqueles que já revelavam um maior *capacidade* a nível do desenvolvimento musical.

Tendo em conta as atividades desenvolvidas nas primeiras aulas, os resultados obtidos, as notas registadas, optou-se por contemplar a aprendizagem de todos os conteúdos, mesmo os mais básicos, no trabalho a realizar durante o 5.º ano. No entanto, por se pensar que não faz sentido a separação dos conteúdos, que é habitualmente feita, passando-se, por vezes, meses entre a aprendizagem de diferentes notas ou figuras rítmicas, decidiu-se fazer uma gestão diferente do programa estabelecido pelo Ministério da Educação. Cumprindo o recomendado, mas tirando partido da gestão flexível do currículo e da lógica de ciclo, foi feita uma planificação a médio prazo, baseada na da própria escola, mas específica para a turma do 5.º E.

Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner

EDUCAÇÃO MUSICAL

Ano Lectivo de 20010/11

5º E

Domínio da Compreensão Conceptual

Objectivos:

- Compreender os conceitos da música;
- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas;
- Aplicar os conceitos musicais.

Domínio das Competências

Objectivos:

- Desenvolver técnicas de produção sonora a nível vocal e instrumental;
- Desenvolver a capacidade auditiva.
- Desenvolver a motricidade através de técnicas de execução musical
- Exploração da voz, interpretação de canções e melodias entoadas;
- Iniciação à flauta de Bisel e à utilização dos instrumentos da sala de aula.

Domínio das Atitudes

Objectivos:

- Desenvolver, através da música, a capacidade de relacionamento com os colegas e professor, integração no grupo e respeito pelos outros.
- Respeito pelas regras da sala de aula, assiduidade e pontualidade, organização do caderno diário, empenhamento nas actividades.

1.º período		
Conceitos	Conteúdos	Observações
Timbre	Fontes sonoras convencionais e não convencionais (sons do meio ambiente, da natureza, produzidos pelo homem, a voz humana, os sons corporais, os instrumentos da sala de aula)	Após a avaliação diagnóstica decidiu-se anular estes conteúdos por se ter verificado que os alunos já possuíam estes conhecimentos.
	Timbre	Conteúdo acrescentado por se considerar um conteúdo básico e fundamental a todo o processo de desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos
	Contraste e semelhança tímbrica	
Dinâmica	Forte, Piano e Mezzo Forte	
	Crescendo e Diminuendo	Passou para o 2.º período por falta de tempo, devido ao facto de se ter privilegiado outras aprendizagens como a a <i>performance</i> , as atitudes e o relacionamento pessoal.
Altura	Altura	Conteúdo acrescentado por se considerar um conteúdo básico e fundamental a todo o processo de desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos
	Os aparelhos auditivo e vocal	Após a avaliação diagnóstica decidiu-se anular estes conteúdos por se ter verificado que os alunos já possuíam estes conhecimentos.

	Altura Definida e Indefinida	
	Sons Agudos, Médios e Graves Movimento sonoro As diferentes Vozes Humanas: Soprano, Mezzo soprano, Contralto, Tenor, Barítono e Baixo	
	Pauta e Clave	
	As notas dó ⁴ , si ³ , lá ³ e sol ³ na flauta soprano As notas fá ⁴ , mi ³ , ré ³ e dó ³ na flauta contralto	A ordem de abordagem das notas foi alterada tendo em conta a escolha das músicas e o facto de se ter abordado as dedilhações das duas flautas em simultâneo.
Ritmo	Pulsação	
	Ritmo	Conteúdo acrescentado por se considerar um conteúdo básico e fundamental a todo o processo de desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos
	Duração	Conteúdo acrescentado por se considerar um conteúdo básico e fundamental a todo o processo de desenvolvimento do conhecimento musical dos alunos
	Semínima e pausa de semínima	Conteúdos antecipados do 2.º para o 1.º período, de forma a serem trabalhados em simultâneo com as notas, pois pensa-se não fazer qualquer sentido abordar altura e ritmo separadamente quanto o que se está a a tocar são melodias.
	A colcheia e a pausa de colcheia	

	O ostinato (com vivência de polirritmia que é apenas abordada no 6.º ano)	Conteúdo antecipado do 2.º para o 1.º período, devido ao facto de ter surgido a propósito a música que os alunos estavam a tocar.
	A ligadura de prolongação.	Conteúdo antecipado do 2.º para o 1.º período, devido ao facto de ter surgido a propósito a música que os alunos estavam a tocar.
	Andamentos: Adagio, Moderato, Presto, Accelerando e Ritardando.	
Forma	Cânone	Conteúdo antecipado do 2.º para o 1.º período, devido ao facto de ter surgido a propósito a música que os alunos estavam a tocar.
	Elementos Repetitivos.	Devido à reduzida carga horária, em determinados momentos houve necessidade de fazer opções. Optou-se então por privilegiar outras aprendizagens como a <i>performance</i> , as atitudes e o relacionamento pessoal, deixando este conteúdo para o 6.º ano
História da Música	Pré-História; Antiguidade: Antiguidade Oriental e Antiguidade Clássica	Passou para o 2.º período por falta de tempo, devido ao facto de ser ter privilegiado outras aprendizagens como a a <i>performance</i> , as atitudes e o relacionamento pessoal.

Outros	Barra dupla final D.C. – Da Capo Ligadura de expressão	Conteúdos que foram surgindo nas músicas que os alunos foram tocando e que permitiam uma leitura completa das partituras apresentadas e, por isso, apesar de não fazerem parte do programa foram devidamente abordados com os alunos nos momentos considerados mais adequados.
--------	--	--

Tabela 19 Planificação para a turma do 5.º E – 1.º período

2.º período		
Conceitos	Conteúdos	Observações
Timbre	Instrumentos <i>Orff</i>	
	Famílias de Instrumentos <i>Orff</i>	
	Mistura Tímbrica	
Dinâmica	Pianíssimo e Fortíssimo	
	Crescendo e Diminuendo	
	Organizações Dinâmicas	Devido à reduzida carga horária, em determinados momentos houve necessidade de fazer opções. Optou-se então por privilegiar outras aprendizagens como a <i>performance</i> , as atitudes e o relacionamento pessoal, deixando este conteúdo para o 6.º ano
Altura	A nota Fá ³ , Ré ⁴ , Mi ⁴ , Fá ⁴ , Sol ⁴ na flauta contralto	
	As notas Dó ³ , Ré ³ e Ré ⁴	
	A Escala Pentatónica	

	Escala de diatónica de Dó	Conteúdo antecipado do 3.º para o 2.º período, devido ao facto de ter surgido a propósito a música que os alunos estavam a tocar.
	Melodia e Harmonia.	Conteúdo antecipado do 3.º para o 2.º período, devido ao facto de ter surgido a propósito a música que os alunos estavam a tocar.
Ritmo	O Contratempo.	
	Ponto de Aumentação	Conteúdo antecipado do 3.º para o 2.º período, devido ao facto de ter surgido a propósito a música que os alunos estavam a tocar.
Forma	Linhas Horizontais e Linhas Verticais	Devido à reduzida carga horária, em determinados momentos houve necessidade de fazer opções. Optou-se então por privilegiar outras aprendizagens como a <i>performance</i> , as atitudes e o relacionamento pessoal, deixando este conteúdo para o 6.º ano
	Textura Fina e Textura Densa	
	Imitação	Devido à reduzida carga horária, em determinados momentos houve necessidade de fazer opções. Optou-se então por privilegiar outras aprendizagens como a <i>performance</i> , as atitudes e o relacionamento pessoal, deixando este conteúdo para o 6.º ano

	Cânone	
	Frase	Conteúdo antecipado do 3.º para o 2.º período, devido ao facto de ter surgido a propósito a música que os alunos estavam a tocar.
História da Música	Idade Média	Conteúdo que não tinha sido trabalhado no 1.º período
	Renascença	
Outros	Andamento (reforço)	
	Sinfonia	
	Contramelodia	Conteúdo abordado devido ao facto de ser ter trabalhado um dos temas da 9.ª Sinfonia de Beethoven

Tabela 20: Planificação para a turma do 5.º E –2.º período

3.º período		
Conceitos	Conteúdos	Observações
Timbre	<ul style="list-style-type: none"> Os Instrumentos da Orquestra Sinfónica 	
	<ul style="list-style-type: none"> As diferentes Combinações Timbricas 	Devido à reduzida carga horária, em determinados momentos houve necessidade de fazer opções. Optou-se então por privilegiar outras aprendizagens como a <i>performance</i> , as atitudes e o relacionamento pessoal, deixando este conteúdo para o 6.º ano
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> Os mesmos dos períodos anteriores 	
Altura	<ul style="list-style-type: none"> Todos os conteúdos previstos no programa, enriquecidos com outros foram trabalhados nos 1.º e 2.º período 	Nesta fase foi possível proporcionar aos alunos mais momentos de execução em grupo, quer utilizando as flautas de bisel, quer os instrumentos Orff. Foi possível ainda efetuar um trabalho, em colaboração com a Porto Editora, de gravações vídeo de algumas das melodias trapalhadas e que foram divulgadas, em ações de formação, por todo o país.
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> A Semibreve e a Pausa de Semibreve 	
	<ul style="list-style-type: none"> Padrão Rítmico 	
	<ul style="list-style-type: none"> Compassos Simples 	

	▪ Anacruse	
Forma	▪ Bordão	
	▪ Motivo	
História da Música	▪ Período Barroco	
	▪ Carlos Seixas; J. S. Bach; A.Vivaldi	

Tabela 21 Planificação para a turma do 5.º E –3.º período

Notas:

- Sempre que necessário foram efetuadas fichas de trabalho que permitissem o reforço das aprendizagens. Estas fichas foram realizadas, não só nas aulas de Educação Musical, como também nas de Estudo Acompanhado, o que causou alguma estranheza nos professores, pois estas aulas eram, habitualmente dedicadas a outro tipo de trabalhos e as outras disciplinas.
- Ao verificar-se, através da análise dos diários de bordo dos alunos que os alunos dedicavam muito pouco tempo ao estudo, em casa, com as flautas de bisel, optou-se por insistir um pouco mais, em todas as aulas, em atividades que permitissem recordar o trabalho realizado nas aulas anteriores.

A turma era inicialmente constituída por 27 alunos, dos quais dois foram transferidos ainda no 1.º período. A média de idades era de 10,2 anos e nove alunos estavam abrangidos pelo escalão A da Ação Social Escolar e um pelo escalão B. Quatro alunos registavam já retenções no seu percurso escolar, dos quais apenas um no 5.º ano. Quatro alunos declararam não ter hábitos de estudo e sete referiram não ter qualquer tipo apoio. Revelaram serem altas as suas expectativas, exprimindo a vontade de prosseguir estudos. Excetuam-se um aluno que pretende concluir apenas o 9º ano e quatro não manifestaram qualquer intenção.

5.2.2 Segundo ciclo – repensar a ação

A planificação apresentada/comentada no ponto anterior constitui o ponto de partida deste segundo ciclo. Na sétima aula, altura em que os alunos puderam contactar com a flauta de bisel contralto, dividiu-se a turma em dois grupos (que mais tarde inverteram os papéis), e iniciou-se o trabalho com a realização de exercícios de respiração e articulação, utilizando apenas as dedilhações do sol³ (flauta soprano) e do do⁴ (flauta contralto). Calmamente foram executadas, alternadamente pelos dois grupos, sequências de quatro sons iguais. Ainda que estivesse previsto que nessa mesma aula se pudesse abordar a questão da posição das mãos, tal não foi possível dadas as dificuldades detetadas em alguns alunos. Assim, decidiu-se adiar esse trabalho por mais oito dias, pedindo aos alunos que realizassem os mesmos exercícios em casa, utilizando as duas flautas.

Na aula seguinte iniciou-se, simultaneamente, o processo de aprendizagem das duas flautas, partindo-se dos mesmos conjuntos de dedilhações. Os alunos aprenderam a ler, escrever e tocar na flauta soprano as notas sol³, lá³, si³, dó⁴ e ré⁴, e, com as mesmas dedilhações, as notas dó⁴, ré⁴, mi⁴ e fá⁴ na flauta contralto. Mais uma vez foi-lhes solicitado que praticassem em casa o exercício estudado na aula. O incentivo à prática diária em casa foi uma constante durante todo o ano, embora os alunos nem sempre tenham correspondido da forma que seria desejável, não só por falta de hábitos de estudo, como também pela manifesta iliteracia manifestada pelos próprios pais. Embora não o tivessem verbalizado de forma clara e direta, os pais, através das atitudes que foram tomando deixaram transparecer a ideia que o estudo sistemático para a disciplina de Educação Musical não era importante como para outras disciplinas, como é o caso das de Português e Matemática. Aliás, esta forma de pensar é comum no seio dos pais e encarregados de educação (e até dos próprios professores) que consideram importante a realização dos chamados “trabalhos de casa” para as referidas disciplinas, mas não compreendem que a prática instrumental exige trabalho diário e que sem ele os alunos não conseguem evoluir o suficiente para se sentirem

realizados enquanto “instrumentistas”.

Com estas notas assimiladas e com a colcheia já abordada, foi então possível começar a preparar o reportório para a primeira audição, com a peça *Les bouffons* (a duas vozes) que incluía conteúdos vários que foram entretanto abordados. Seguiu-se uma outra peça, com as mesmas notas, *Now the day is over*, também a duas vozes. Aliás, o conceito de polifonia esteve quase sempre presente, através da execução de melodias a duas vozes e o de harmonia também, uma vez que todas as melodias foram acompanhadas com piano ou guitarra. Com o objetivo de preparar o programa para a audição que se iria realizar no dia 13 de janeiro (segunda semana do 2.º período), decidiu-se, depois de auscultada a opinião dos alunos, trabalhar ainda as peças *As pombinhas da Catrina* (a duas vozes – flauta soprano e contralto) e *O Balão do João*, apenas para flauta contralto. A opção de tocar esta última peça em flauta contralto prende-se com o facto da utilização desta flauta ser uma das inovações a ter em conta nesta metodologia e, ao mesmo tempo, de se pretender dar a oportunidade aos pais ouvirem uma peça exclusivamente tocada com as flautas que eles próprios se disponibilizaram a adquirir.

The image displays two musical scores. The first score is for the piece "LES BOUFFONS", featuring two staves: Fl. soprano and Fl. contralto. The tempo is marked "Allegro" and includes dynamic markings such as *f* and *mf*. A small illustration of a clown is positioned above the right side of the score. The second score is for "NOW THE DAY IS OVER (EUDOXIA)", also with two staves: Fl. Sopr. and Fl. Contr. The tempo is marked "Adagio". Both scores conclude with the instruction "Da Capo ao FIM".

Ilustração 5 Peças a 2 vozes

Como habitualmente, durante as férias de Natal, os alunos esqueceram alguns dos conhecimentos que haviam já adquirido. Assim, para a primeira aula do 2.º período houve a preocupação de

preparar duas planificações diferentes: uma com vista a ministrar novos conteúdos e uma outra como alternativa para o caso de surgir a necessidade de uma reformulação do processo que pudesse levar à reconstrução do conhecimento entretanto “adormecido”, o que efetivamente acabou por se verificar. O reforço das aprendizagens foi intensificado e, na aula seguinte, promoveu-se um ensaio para a audição, no próprio local em que esta se iria realizar, de modo a que os alunos se habituassem ao espaço físico e à própria acústica.

5.2.2.1 Ajustamentos, reforço e inovação

No dia 13 de janeiro, pelas 18h e 30m, realizou-se a reunião da diretora de turma com os encarregados de educação para entrega da avaliação do 1.º período, pelo que, de acordo com a representante do conselho de turma, se aproveitou a ida dos pais à escola para se efetuar a primeira apresentação em público. Só não participaram dois alunos, um porque não quis, não queria “tocar à frente das pessoas” e outro que preferiu participar num jogo de futebol no seu clube. Foi muito curioso verificar que o primeiro aluno fez questão de assistir e a mãe do segundo comentou: “Se eu sabia que isto era assim tão bonito, ele também tinha vindo. Na próxima vez vem.” Nesta apresentação, para além dos alunos, registou-se a participação dos professores, tocando flauta de bisel soprano, contralto e tenor e guitarra. Também o facto do professor titular da turma se ter disponibilizado a participar na audição foi uma mais-valia, já que de outra forma o acompanhamento harmónico teria que ser gravado, o que empobreceria, manifestamente, a audição.

5.2.2.2 Avaliação – escutar, observar, refletir

Cientes de que avaliação tem de ser uma constante no processo ensino/aprendizagem, ela vai sendo processada a par e passo das atividades implementadas. Nas condições em que se trabalhou ao longo desta experiência, com uma turma heterogénea, um grupo alargado de alunos e a prática de uma pedagogia diferenciada, a escuta e a observação atentas constituíram-se numa tarefa permanente, assumida pela investigadora sempre coadjuvada pelo professor, amigo crítico e sempre disponível (Ketele, 2010). Efetivamente, para prosseguir com o propósito de criar situações favoráveis e estimulantes que envolvessem os alunos, respeitando a diversidade de perfis e de conhecimentos de Educação Musical, impôs-se à investigadora manter sempre atualizado o diário de bordo, com registos que resultavam da escuta e observação atentas conduzidas ao longo das aulas e não só. A abertura aos comentários dos próprios alunos em presença e/ou nos seus diários de bordo foram, também eles, alvo de um trabalho de recolha sistematizado; a acrescentar aos

diários de bordo, houve também os comentários dos pais mais implicados no processo, que chegavam com uma certa regularidade.

Todavia se a avaliação se limitasse apenas à constatação pouco adiantaria em termos da qualidade que se procura promover no processo ensino/aprendizagem. Em consequência, a reflexão foi condição *sine qua non*, para um reajustamento contínuo do percurso que se propôs. Após os registos, a investigadora discutia com o amigo crítico as situações retratadas e refletia sobre elas, procurando soluções para resolver as dificuldades encontradas, para ultrapassar as barreiras detectadas, para estimular a prosseguir tendo em vista os objetivos traçados e apresentados aos alunos, no início do processo, com eles discutidos em função das suas expectativas. A avaliação ganhou, assim, as dimensões de *feedback* e *feedforward* sem as quais a caminhada de cada aluno poderia ter ficado imobilizada. Pelo *feedback* eram disponibilizadas ao aluno apreciações críticas sobre a sua caminhada – os sucessos alcançados com vista a estimulá-lo a prosseguir; pelo *feedforward* apresentavam-se indicações para o prosseguimento, corrigindo erros e reformulando passos menos conseguidos. Fechava-se um ciclo e abria-se o seguinte, sempre na perspetiva transformadora que caracteriza a educação.

Diário de bordo/Outros registos Implicações na Investigação-ação				
Reflexão sobre as aulas de Educação Musical elaborada no final do 2.º período				
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo/sentido	Frequência	Unidades de texto
Balanço das atividades letivas	Atividades preferidas	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da execução 	<ul style="list-style-type: none"> 3 3 5 	<ul style="list-style-type: none"> “Neste momento gosto mais de tocar flauta contralto” “Relativamente em casa eu trabalho muito nas flautas...” “Estou a adorar trabalhar com as flautas.”
	Dificuldades sentidas	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da execução Ao nível da compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 	<ul style="list-style-type: none"> “Eu esforço-me sempre nas aulas mas nem sempre é fácil fazer as tarefas que no são pedidas.” “Eu tenho algumas dificuldades em ler as notas.”
	Balanço genérico	<ul style="list-style-type: none"> A nível genérico 	<ul style="list-style-type: none"> 6 3 1 3 1 4 1 1 3 1 	<ul style="list-style-type: none"> “As aulas são muito fixes e aprendo imenso.” “Gostei muito das aulas ...” “Uma das minhas disciplinas preferidas é a Educação Musical.” “[...] gosto da maneira como os professores ensinam [...]” “Aprendi coisas novas.” “Também gosto das outras coisas todas.” As aulas “foram divertidas.” “Confesso que não gosto muito de Educação Musical mas dos professores sim.” [...] no 3.º período devíamos tocar o <i>Titanic</i>.” “Os professores são muito fixes e são os professores que alguma vez sonhei ter.”

<p>Expectativas relativamente às aulas de Educação Musical no 3.º período</p>	<p>Aprendizagem musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da <i>performance</i> • Aprender a tocar vários instrumentos • Tocar guitarra e piano 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 • 3 • 1 • 2 • 1 • 2 • 2 • 1 • 1 • 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderíamos tocar mais peças instrumentais com mais instrumentos.” • “Aprender melhor a tocar as duas flautas.” • “... aprender a tocar [noultras] flautas...” • “Gostava de tocar mais instrumentos.” • Acho que podíamos aprender a tocar guitarra, piano” • “Aprender a tocar vários instrumentos.” • “Espero que façamos outra audição pois adorei a que fizemos.” • Nas aulas de Música podíamos trabalhar mais com instrumentos para um dia ser profissional no instrumento que se deseja.” • “Eu costumo de vez em quando pesquisar na internet algumas coisas sobre música.” • [...] no 3.º período devíamos tocar o Titanic.”
---	-----------------------------	---	--	--

Tabela 22: Reflexão sobre as aulas de Educação Musical elaborada no final do 2.º período

5.2.3 Terceiro ciclo – aprimoramento da ação

Dando continuidade ao trabalho, sempre com a preocupação de abordar todo o programa previsto, continuou-se a interpretação de peças com as duas flautas. Trabalhou-se então a peça *Estrela cadente*, de Torcato David (professor colaborador), com flauta soprano e contralto, a que se seguiu o tema do 4.º andamento da 9.ª Sinfonia de Beethoven *Ode to Joy*, em flauta contralto. Mais uma vez, com esta música surgiu a necessidade de reformular o processo, recorrendo a uma estratégia, proposta pelos próprios alunos. Esta estratégia não estava prevista por se considerar pouco recomendável, pois tratava-se de escrever o nome das notas por baixo. Por isso, foi proposto um acordo com os alunos em que se aceitou a utilização dessa estratégia, somente durante duas aulas, comprometendo-se estes, de seguida, a eliminar essa informação. Foi curioso verificar que, desta vez, os alunos se empenharam, estudando, de forma a conseguirem, em apenas oito dias, excluir essas mesmas indicações. Por outro lado, verificou-se que os alunos com maior dificuldade recorreram à ajuda dos colegas que revelavam mais facilidade, durante os intervalos. A par deste trabalho de interpretação, foi feita a contextualização desta melodia, através da informação sobre a sinfonia e o compositor, o que ocorreu também com as outras músicas.

Entretanto e, prevendo desde logo a organização de uma outra audição, foi-se recordando as músicas já trabalhadas, assim como elaborando fichas de trabalho para reforço das aprendizagens nas aulas.

Ilustração 6: Ficha de trabalho

Embora se pretendesse que esta atividade fosse desenvolvida em casa, de forma a poder aplicar o tempo de aula em mais atividades de interpretação instrumental, teve que se optar pela sua realização na própria aula, pois em casa os alunos não o faziam.

Seguiu-se a música *Todos os patinhos* em duas versões, uma em dó maior, para ser tocada com flauta soprano, e outra em fá maior, destinada à flauta contralto. Assim, utilizando as mesmas dedilhações, mudando apenas de tonalidade, os alunos, com facilidade, puderam executar a mesma melodia nas duas flautas e aprender como tocar as notas si³, lá³, sol³ e fá³ na flauta contralto. Para o XVI Concurso de Flauta de Bisel, atividade que se realiza anualmente na escola, preparou-se a peça obrigatória – *Jimba Papalusjka*. Para além desta obra os alunos tiveram ainda que ensaiar mais uma à sua escolha, tendo dois deles optado por o fazer, utilizando a flauta contralto. Para satisfação dos alunos envolvidos e da própria turma, um aluno ficou classificado em 3.º lugar e outro recebeu uma menção honrosa, em quase 100 candidatos.



Ilustração 7: Diploma do Concurso de Flauta de Bisel

Surpreendentemente, do 5.º E, concorreram apenas quatro alunos. Inquiridos os restantes sobre a decisão de não concorrerem, dezassete afirmaram não gostarem de tocar sozinhos, preferindo

fazê-lo em grupo e apenas cinco disseram não quererem. Esta constatação teve repercussões no grupo de professores de Educação Musical que, levados a refletir pela investigadora e pelo professor colaborador, resolveram repensar o concurso de flauta de bisel do ano seguinte, passando-se então a incluir a modalidade de música de câmara, permitindo aos alunos que concorressem organizados em pequenos grupos (duos, trios e quartetos). De acordo com o regulamento deste concurso, os galardoados, para além terem direito a um prémio, são convidados a tocar como solistas no Concerto de Laureados do Concurso de Flauta de Bisel, que se realiza no final do ano letivo, com o acompanhamento do *Ensemble Sophia de Mello Breyner*.

5.2.3.1 Novos ajustamentos visando o sucesso

Por proposta dos professores do núcleo de Educação Musical, a audição final da turma realizou-se em conjunto com os alunos dos *ateliers* de guitarra, piano e instrumentos Orff, em que também participaram os dois professores do 5.º E. Havia dois alunos na turma que demonstraram pouca vontade de tocar qualquer uma das flautas nesta apresentação e, respeitando o seu desejo, foram criadas propositadamente partes para instrumentos de percussão de altura indefinida. Este constrangimento ficou muito provavelmente a dever-se ao facto dos referidos alunos serem mais desenvolvidos fisicamente que os restantes e, por isso mesmo, não se sentirem à vontade para tocarem flauta de bisel com os seus colegas de menor porte. Aliás, este é um constrangimento que surge com alguma frequência nas aulas do 2.º ciclo, pois os alunos encontram-se numa fase delicada do seu crescimento, a adolescência.

Em paralelo, surgiu um convite da Porto Editora, que abriu possibilidade a estes alunos de participarem em ações de divulgação de metodologias que suportam a prática instrumental em grupo. Nesse sentido, foi preparado um conjunto de peças em que os alunos tocavam não só flauta de bisel, soprano e contralto como também instrumentos Orff.

5.2.3.2 Da dinâmica colaborativa à avaliação

Como já se referiu, em todo este processo, a investigadora teve sempre o cuidado de exemplificar primeiro o que pretendia que os alunos fizessem e a maneira de o realizar, implicando-os na prática instrumental, desenvolvendo não só a literacia musical, mas também a *performance*. Como complemento, foca-se a implicação do professor da turma que, num dos seus relatórios, aponta para a primeira abordagem à utilização das flautas. De acordo com o seu

relatório, essa abordagem partiu de uma demonstração prática muito diversificada e abrangente, em espaço de aula, com todas as flautas de bisel (da sopranino à baixo), flautas transversais (incluindo o flautim), flautas tradicionais de diversas regiões. Na reflexão que acompanha a descrição da atuação, comenta que a natural curiosidade das crianças funcionou como motivação para o trabalho que se pretendia implementar. Outro aspeto importante que distinguiu também o trabalho desenvolvido com esta turma foi, segundo o professor, a especial incidência no reforço das competências de leitura e interpretação musical, a um nível mais avançado do que aquele que normalmente se atinge no quinto ano de escolaridade. Estes alunos ficaram assim mais apetrechados para o desenvolvimento futuro da sua literacia musical.

À medida que esses alunos se iam destacando do grupo, pela qualidade das suas execuções, também o nível de exigência, por parte da investigadora ia sendo cada vez maior. Surge, neste contexto, a necessidade de estar sempre atenta à metodologia pela qual se optou, isto é, a prática de uma pedagogia diferenciada, que possibilitou aos que se distinguiam, prosseguir continuando a evoluir, explorando partes com maior dificuldade técnica. Foi muito interessante poder acompanhar a sua evolução e verificar que a qualidade das interpretações foi melhorando a todos os níveis (articulação, sonoridade, afinação). Relativamente aos alunos cujo desenvolvimento era mais lento, por falta de estudo ou interesse, eram induzidos a trabalhar com maior insistência as partes em que não tinham sucesso.

Em termos colaborativos, realça-se a entajada desenvolvida, uma vez que os alunos com maior destreza se disponibilizavam a apoiar os restantes colegas a ultrapassar as dificuldades com que se deparavam. Na base deste trabalho de equipa que se foi construindo ao longo do processo, está a experiência vivida quer pela investigadora quer pelo professor colaborador não apenas na investigação-ação em curso, mas num entendimento profissional e mesmo pessoal de longa data.

A avaliação esteve sempre presente ao longo de todo o processo, incidindo nas diferentes variáveis implicadas que sustentam o ato educativo. A planificação da escola foi revista em função do diagnóstico e, portanto, levou a uma avaliação que produziu transformações conducentes a criar situações adequadas às condições em que se pretendia realizar a experiência, aos perfis dos alunos e à inovação que se procurava implementar. A avaliação

assim perspectivada possibilitou a renovação das condições favoráveis ao processo ensino/aprendizagem, aprimorando de etapa em etapa, a forma como as aulas eram preparadas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Neste ciclo, tornou-se possível verificar se o objetivo traçado em termos do desempenho dos alunos foi ou não atingido. Portanto, mais do que nos anteriores, o foco da avaliação incidiu sobre a *performance* dos alunos. Tendo sempre presente esta ideia, a avaliação assumiu diferentes enfoques. Por um lado, interessava conhecer o domínio dos conteúdos programáticos, o nível da qualidade da execução, identificar a relação entre conhecimento e *performance* de modo a que professor e investigadora pudessem avaliar o processo e reformulá-lo sempre que necessário. Nesta perspectiva avaliativa, estão em causa as condições necessárias a pôr em evidência os *saberes* a construir pelos alunos e o *saber fazer* que deles se espera.

Para tornar mais eficaz e conseqüente esta perspectiva os alunos foram chamados a envolver-se nela, sendo que, desta forma se convocaram o *saber ser* e o *saber estar*, já que cada aluno tinha de se concentrar na sua atuação em sala de aula, refletindo sobre a sua implicação nas matérias abordadas, a forma como delas tirava partido e as aplicava (autoavaliação). A autoavaliação visou, pois, dar realce à implicação do aluno enquanto indivíduo (o *saber ser*) e enquanto membro de um grupo (o *saber estar*), mas também levar o aluno a tomar consciência e refletir sobre o domínio que ia construindo das matérias lecionadas (o *saber*), bem como do seu nível de desempenho enquanto instrumentista (o *saber fazer*).

Em complemento, a cada aluno foi solicitada a avaliação dos colegas que integravam o grupo (coavaliação), tendo sempre por diretrizes as mencionadas a nível pessoal, sendo que nesta etapa a dimensão em causa tinha por sustentáculo a interação vivida no grupo.

Se, num primeiro momento, a investigadora e o professor se implicaram na avaliação do processo ensino/aprendizagem, avaliando a eficácia da planificação, dos materiais selecionados, das tarefas propostas, das estratégias eleitas, após as aulas e após o decorrer do ciclo, estes intervenientes envolveram-se num outra dimensão de avaliação: a avaliação do desempenho dos alunos. Neste sentido, retomando o que a propósito da ação dos alunos foi considerado (autoavaliação e coavaliação), está agora aqui presente a heteroavaliação. Nesta forma de ver a avaliação, são três diferentes pontos de vista a ser considerados: o do aluno que se avalia, o do

aluno que avalia os seus pares, o dos professores que avaliam os alunos. A rentabilidade destas diferentes visões conduz ao conceito de avaliação enquanto forma de apoiar os alunos a aprender a aprender, isto é, a encontrar a forma de construir conhecimento e de o aplicar adequadamente ao seu perfil (cognitivo, afetivo, sensorial, relacional), às suas necessidades e aos seus interesses. A avaliação assim perspectivada não é classificatória, não pretende pois distinguir os alunos de acordo com os resultados obtidos, mas é indutora da descoberta de promover a qualidade da aprendizagem e, portanto, de tirar partido das potencialidades de cada indivíduo. Esta avaliação é essencialmente formativa.

Neste ciclo, a avaliação assume-se também como sumativa, já que sendo o final do processo, obrigatoriamente os professores são chamados a proceder à classificação do trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo do ano letivo, em função das níveis obtidos nos períodos anteriores.

Resumo do capítulo 6

A análise e tratamento de dados é aqui apresentada a partir do material empírico recolhido através de diferentes instrumentos de recolha de dados como inquéritos, diários de bordo e registos descritivos vários efetuados não só pelos alunos, como também pela investigadora, pelo professor colaborador e pelos encarregados de educação.

6 Análise e tratamento dos dados

6.1 O método e as técnicas – da estratégia aos recursos eleitos

Perante a exposição relativa às metodologias de investigação, questiona-se, agora, de que modo se lhes pode aplicar os critérios de fiabilidade, validade e de fidedignidade. Num contexto metodológico complexo e que se pauta por um pluralismo de abordagens em que a ambiguidade da comunicação é presente, a utilização da triangulação permite aplicar os critérios já enunciados. Stake (2000) afirma que “a triangulação é um processo em que se utilizam múltiplas percepções com a finalidade de clarificar o significado verificando a repetição de uma observação ou interpretação”.

Na perspectiva de Afonso (2005), a triangulação “envolve a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimentos” (p. 73). Por um lado multiplica os modos de produção de dados através do uso de técnicas diversificadas; por outro lado pode usar vários modelos de análise, isto é, várias teorias no mesmo campo disciplinar.

Nas metodologias qualitativas, a recolha e análise dos dados é mais diversa e flexível se comparada com a investigação tipicamente experimental. Segundo Almeida e Freire (*id.*, p. 102), “[...] os planos são mais flexíveis e podem progressivamente adequar-se à fase em que se encontra a investigação.” Exemplo de métodos de recolha de dados neste tipo de investigação são a entrevista, o registo direto, a observação participante, a análise de documentos, entre outros e todos se complementam.

Este, sendo um processo sequencial, iniciou-se com a planificação das ações levadas a cabo, no decorrer das aulas com uma turma de 5.º ano, onde foram abordados os conteúdos programáticos definidos no programa curricular de Educação Musical em vigor, de acordo com a calendarização subdividida em etapas.

6.1.1 O inquérito aos alunos

O inquérito (cf. anexo 7) foi aplicado, no final do ano letivo, a toda a turma, com exceção de uma aluna com quem foi efetuada a validação deste. Assim sendo, do universo possível, constituído por 26 alunos, foi possível inquirir 25, 80% dos quais eram do sexo feminino e 20% do sexo masculino.

Na primeira parte do inquérito foram colocadas questões sobre a aprendizagem musical dos alunos, anterior ao seu ingresso no 2.º Ciclo, de modo a que fosse possível fazer uma avaliação diagnóstica acerca da prática instrumental e da capacidade de leitura.

Relativamente à primeira questão pôde-se constatar que 80% dos alunos eram do sexo feminino.

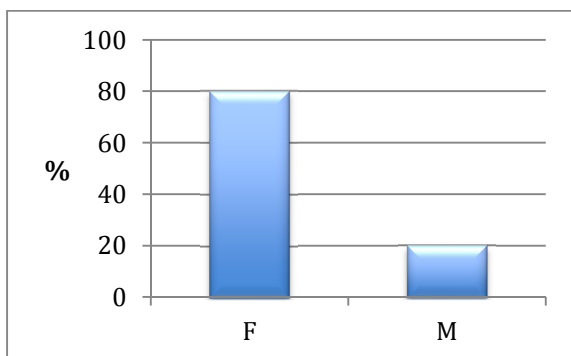


Gráfico 1 Género

Conjunto de questões 1 – Relativas às vivências anteriores com flauta de bixel:

Concluiu-se que dos 84% de alunos que já tinham tocado flauta de bixel soprano o tinham feito nos dois anos letivos anteriores a 2011/2012.

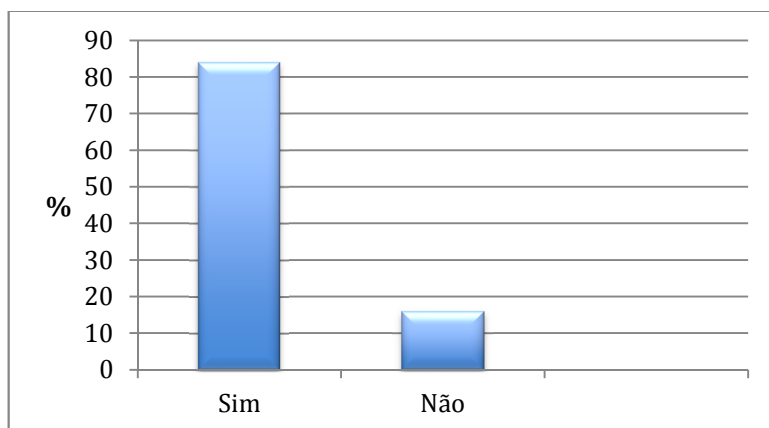


Gráfico 2 Experiência instrumental com flauta de bixel

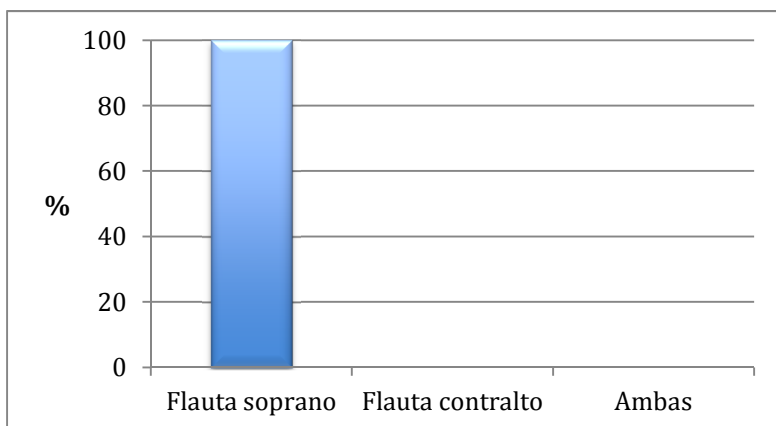


Gráfico 3 Experiência instrumental com flauta de bisele soprano e/ou contralto

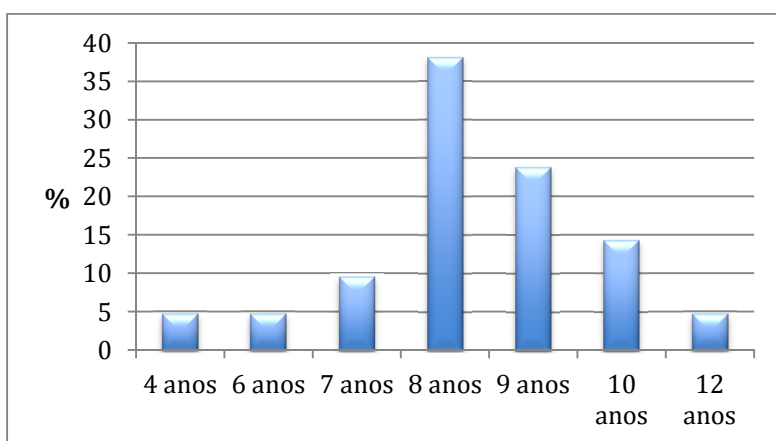


Gráfico 4 Idade em que se iniciou o processo de aprendizagem com flauta de bisele

Através da questão 1.1.2 ficou-se a saber que 84% destes alunos consideram saber ler música.

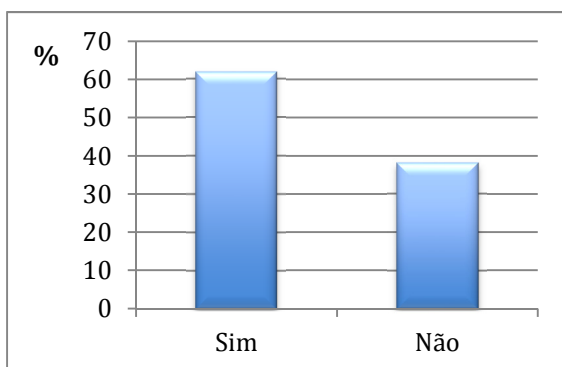


Gráfico 5 Conhecimento da leitura musical

Numa segunda parte foram postas várias questões quanto à forma como decorreram as aulas de Educação Musical durante o 5.º ano. Assim, se pode concluir que:

Questão 2 - Todos os alunos classificaram o trabalho realizado nas aulas da seguinte forma: interessante, bastante interessante ou muito interessante.

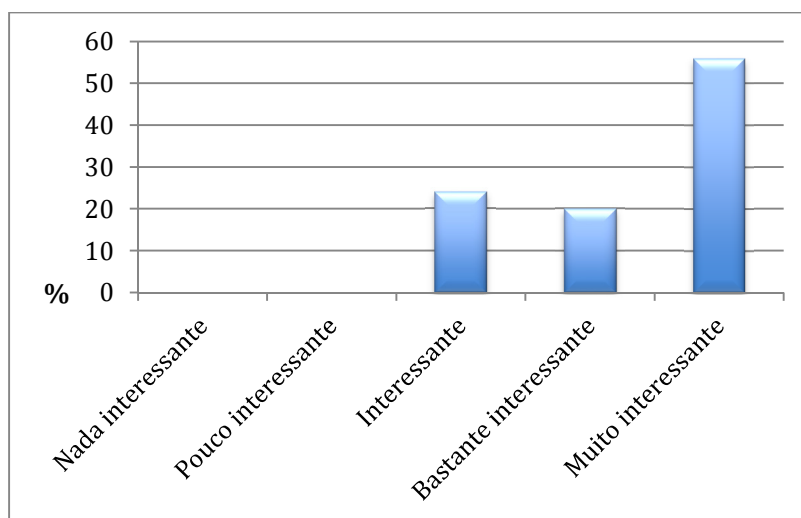


Gráfico 6 Avaliação do trabalho realizado nas aulas de Educação Musical

Relativamente ao conjunto de questões 3:

Apenas quatro alunos, o que corresponde a 16% do universo, revelaram ter sentido dificuldade em aprender a ler música.

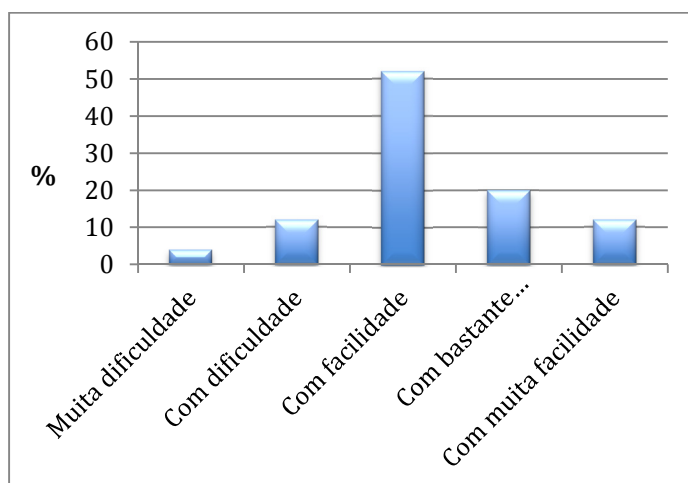


Gráfico 7 Avaliação do grau de dificuldade sentida no processo de aprendizagem da leitura musical

Os alunos revelaram igual grau de dificuldade/facilidade na aprendizagem das dedilhações nas flautas de bisel soprano e contralto.

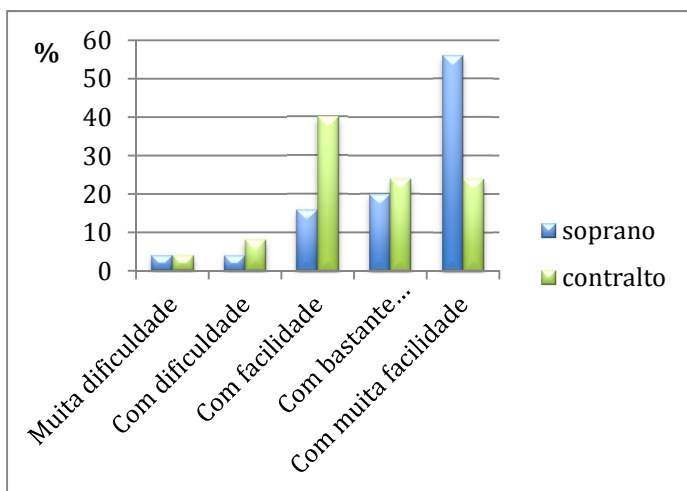


Gráfico 8 Dificuldade/facilidade sentida na aprendizagem das dedilhações nas flautas de bixel soprano e contralto

Na questão 4, relativamente ao repertório selecionado para execução pôde-se concluir que todos os alunos gostaram das peças propostas, sendo que 72% revelaram ter gostado muito.

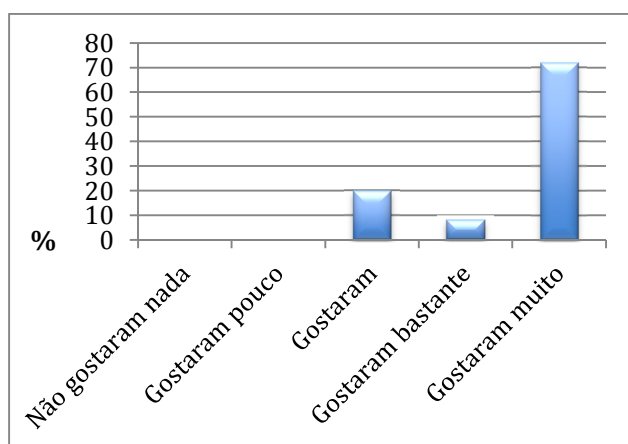


Gráfico 9 Grau de satisfação relativamente ao repertório selecionado

Questão 5 - Para além de todas as actividades que realizaste nas aulas que outras gostarias mais de ter feito?

Cinquenta e seis por cento ficaram satisfeitos com as actividades desenvolvidas nestas aulas e 20% propuseram ainda mais actividades ligadas à execução instrumental.

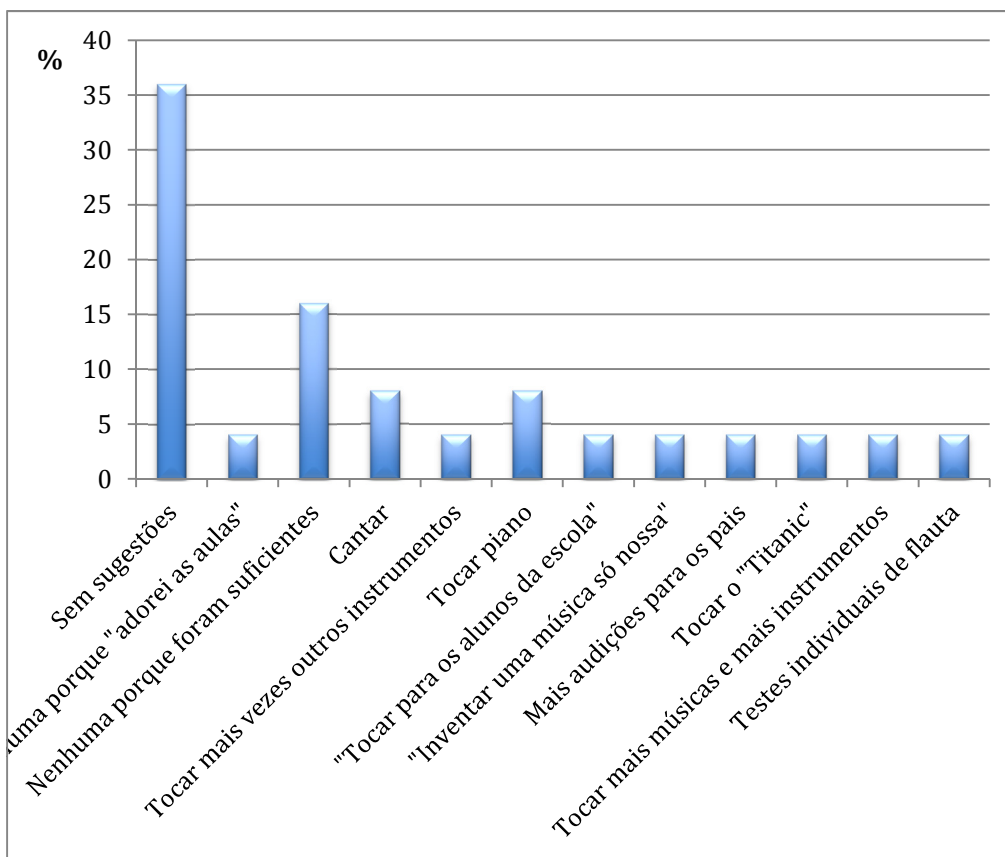


Gráfico 10 Outras atividades que os alunos gostariam de ter feito

Relativamente ajuda entre pares, a grande maioria dos alunos, 80%, procuraram ajudar os seus colegas e os que sentiram dificuldade recorreram à sua ajuda.

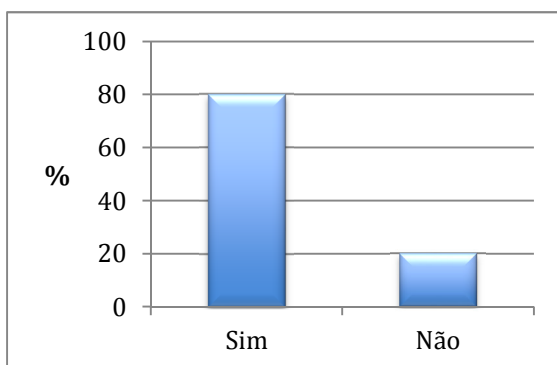


Gráfico 11 Ajuda aos colegas

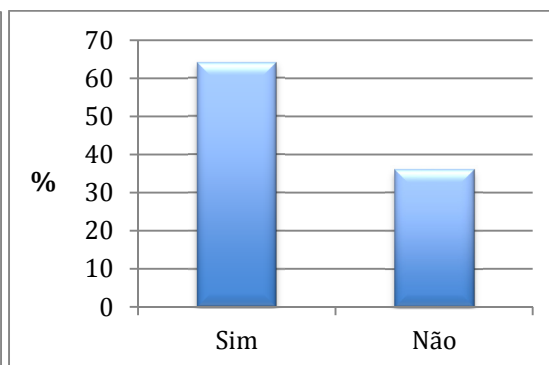


Gráfico 12: Procura de ajuda junto dos colega

Na pergunta 8, os alunos foram questionados sobre as suas preferências relativamente às atividades realizadas. De todas as atividades realizadas aquela de que menos gostaram foi a de cantar, seguida da de conversar sobre assuntos de caráter musical. As preferências foram para

“Ouvir música” – 36%, tocar flauta de bisel soprano – 40% e flauta de bisel contralto – 44 %.

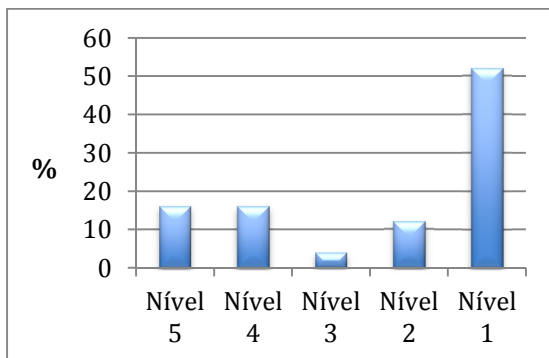


Gráfico 13 – Cantar

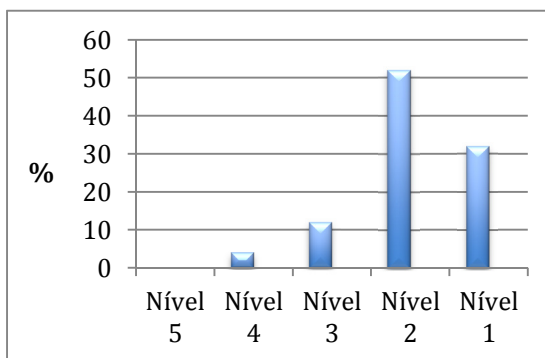


Gráfico 14 – Conversar sobre assuntos de caráter musical

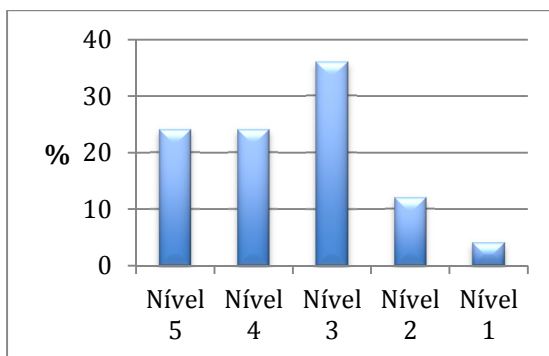


Gráfico 15 – Ouvir Música

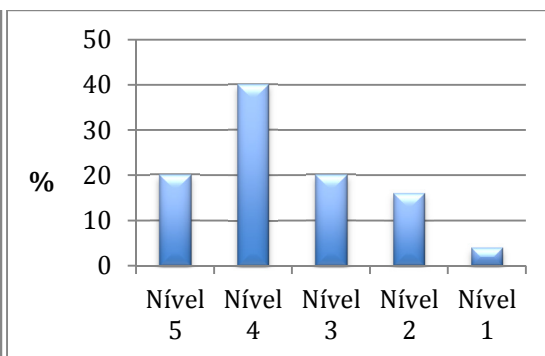


Gráfico 16 – Tocar flauta de bisel soprano

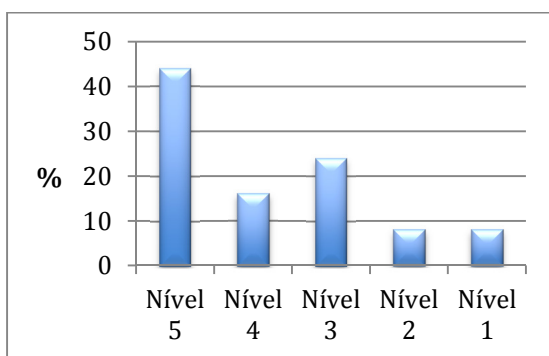


Gráfico 17 – Tocar flauta de bisel contralto

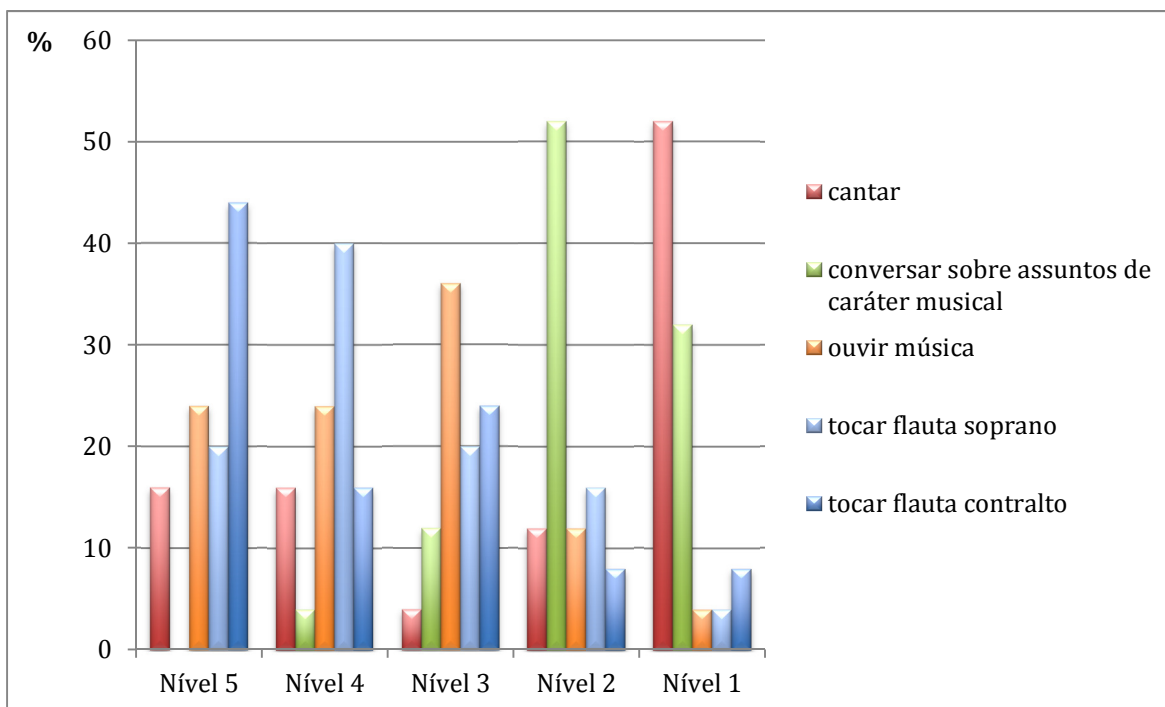


Gráfico 18 Gráfico comparativo das atividades realizadas nas aulas

Com a questão 9 constatou-se claramente a preferência por tocar em grupo. Verificou-se que a grande maioria dos alunos, 72%, não gostam de tocar sozinhos e que 84% destas crianças preferem fazê-lo em conjunto com os colegas e a professora.

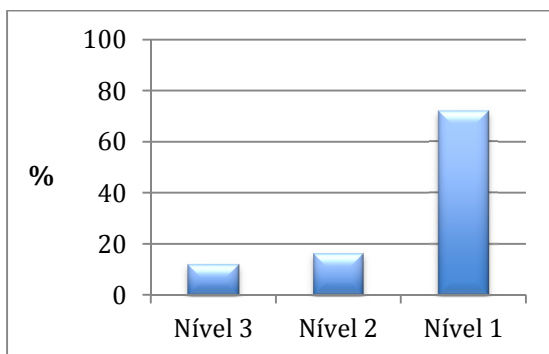


Gráfico 19 – Preferência por tocar sozinho

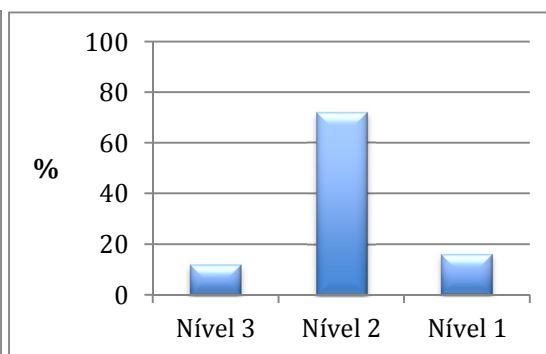


Gráfico 20 – Preferência por tocar com os colegas

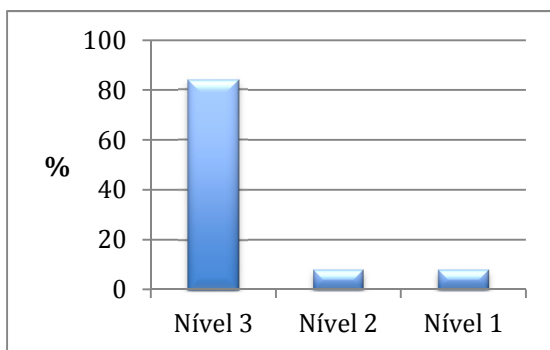


Gráfico 21 – Preferência por tocar com os colegas e professora

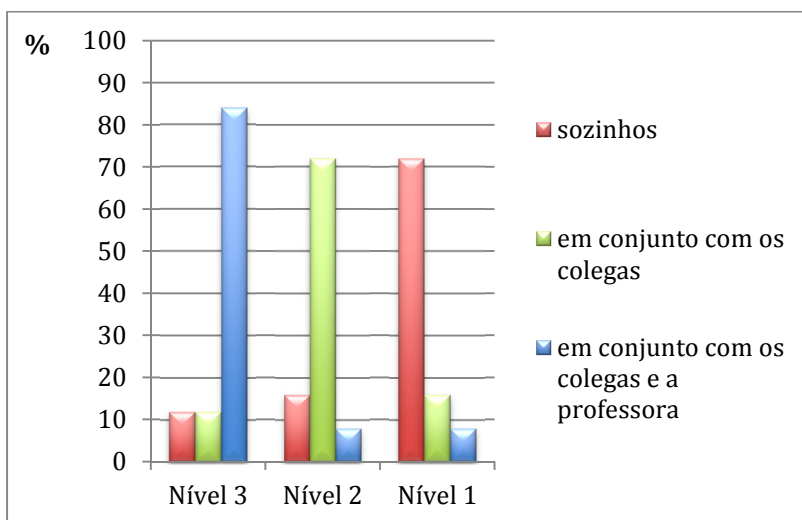


Gráfico 22 – Gráfico comparativo relativo à preferência por tocar sozinho ou em grupo

Sessenta e oito por cento dos alunos considera ter estudado o tempo suficiente. No entanto todos pensam que se tivessem estudado mais teriam obtido melhores resultados.

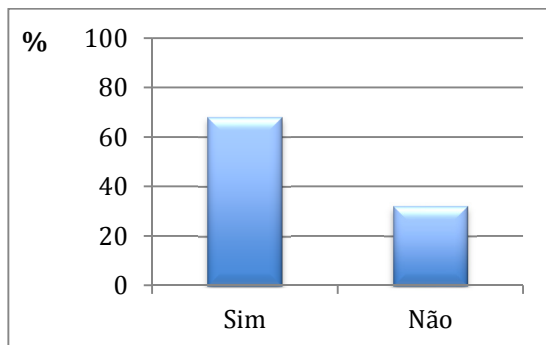


Gráfico 23 - Tempo de estudo em casa (suficiente)

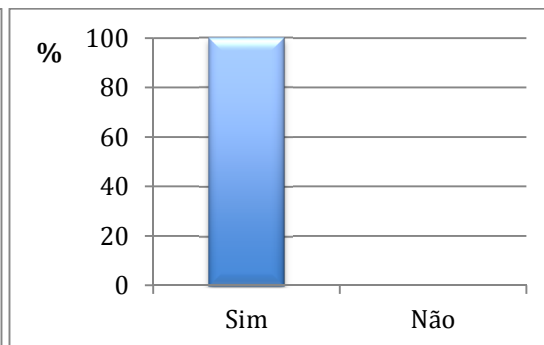


Gráfico 24 – Relação tempo de estudo/melhoria da qualidade de

execução

Dos 25 alunos inquiridos, 24 (96%) pensam que os seus colegas de outras turmas também deveriam ter a possibilidade de tocar com a flauta contralto, o que seria enriquecedor para o seu percurso escolar.

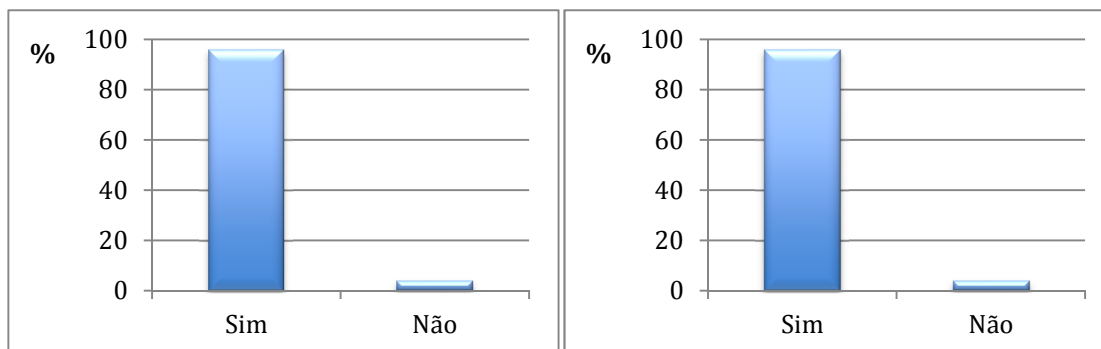


Gráfico 256 - Abertura do trabalho a outras turmas (com as duas flautas)

Gráfico 26 - Seria mais enriquecedor

Através do gráfico 27 poder-se-á constatar que cinco alunos gostaram muito das aulas e outros cinco consideraram-nas até muito boas. Os restantes alunos utilizaram expressões interessantes, tais como “oportunidade única”, “gostar de tocar flauta contralto”, “aquisição de mais conhecimentos” ...

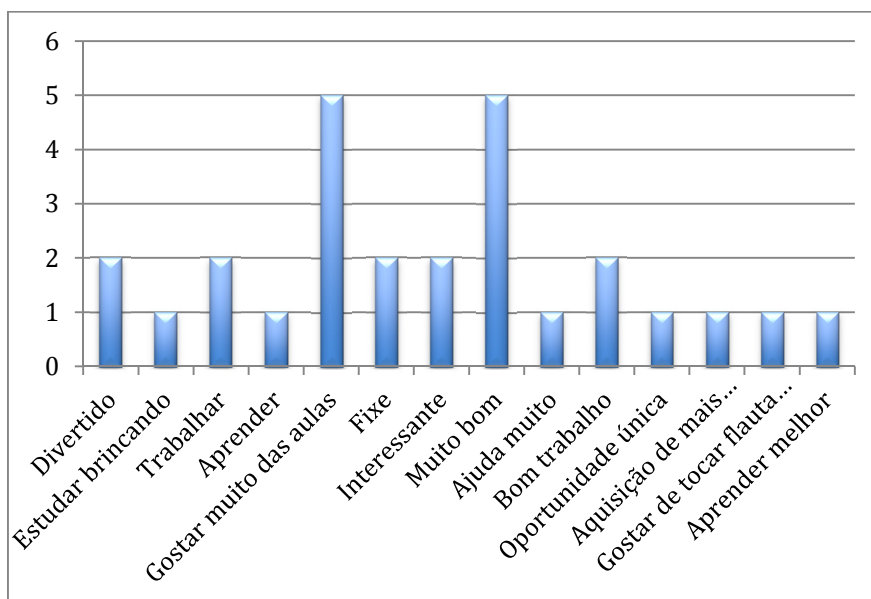


Gráfico 27 – Opinião sobre o trabalho desenvolvido

Oitenta por cento dos alunos manifestaram agrado pelas atividades realizadas, quatro desagrado e 16% não responderam.



Gráfico 28 – Grau de satisfação relativamente às atividades desenvolvidas

Um dos alunos referiu-se às aulas da seguinte forma: "Na minha opinião o trabalho foi conseguido porque os professores são óptimos e temos 2 flautas, o que exige mais concentração mas também motivação."

Relativamente à autoavaliação que os alunos realizaram através de três questões que lhes foram colocadas, pode-se concluir que:

- a. Oitenta e oito por cento dos alunos fizeram uma avaliação positiva quanto à aquisição de conhecimentos teóricos.

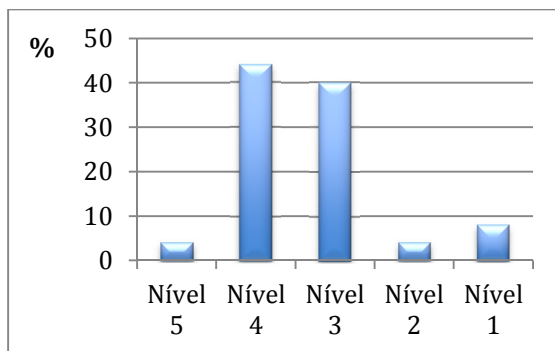


Gráfico 29 – Aquisição de conhecimentos

- b. Relativamente ao desempenho instrumental com as flautas de bisel, 92% dos

alunos consideraram a sua *performance* com flauta de bisel soprano positiva. Já com a contralto a percentagem de alunos que se autoavaliaram com níveis inferiores a três foi de 16%, o dobro dos que sentiram dificuldade com a flauta soprano.

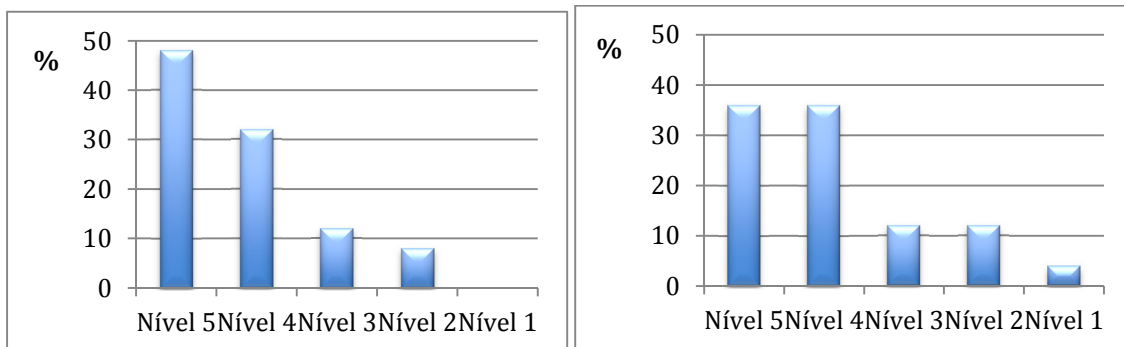


Gráfico 30 - Avaliação da *performance* na flauta soprano

Gráfico 31 - Avaliação da *performance* na flauta contralto

Na terceira parte do inquérito, os alunos foram questionados acerca das suas expectativas para o ano letivo seguinte.

No que diz respeito ao número de aulas semanais de Educação Musical que os alunos desejariam ter, 44% dos inquiridos responderam que gostariam de ver a frequência das aulas duplicar. Apenas um considera que a carga horária deveria manter-se.

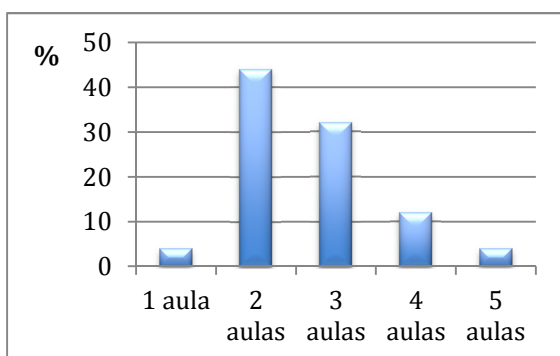


Gráfico 32 – Número de aulas semanais que gostariam de ter

Noventa e dois por cento dos alunos gostariam que o mesmo tipo de aulas se mantivesse.

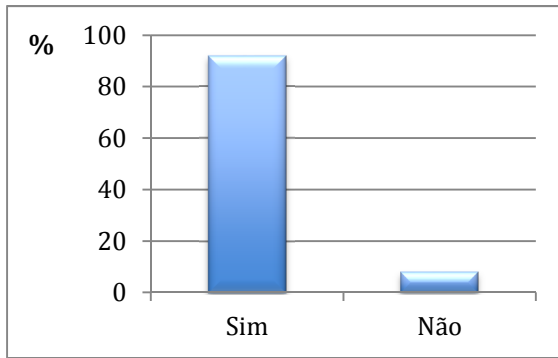


Gráfico 33 – Manutenção do mesmo tipo de aulas

A percentagem de alunos que gostaria de continuar a trabalhar com as flautas de bixel soprano e contralto é exatamente a mesma, 84%.

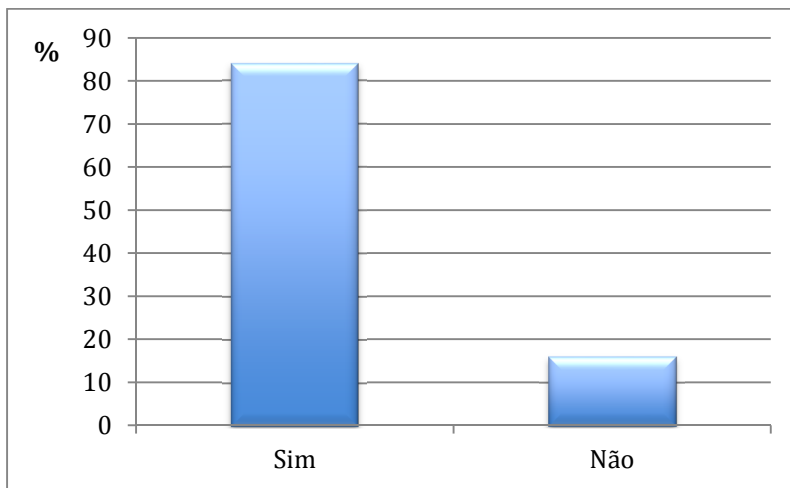


Gráfico 34 - Manutenção do trabalho com a flauta soprano

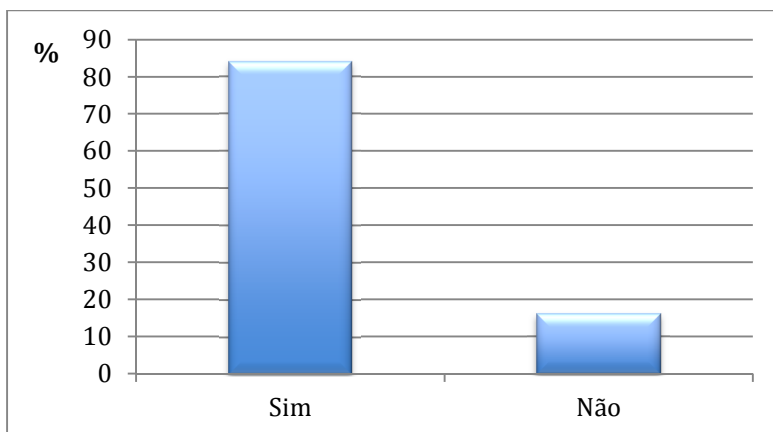


Gráfico 35 - Manutenção do trabalho com a flauta contralto

Noventa e dois por cento dos alunos gostariam de ter a possibilidade de tocar também as restantes flautas de bisel.

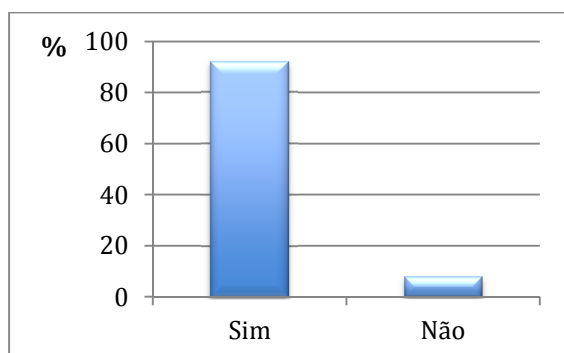


Gráfico 36 – Interesse em aprender a tocar outras flautas de bisel

Dos 68% dos alunos que manifestaram interesse em estudar numa escola de ensino especializado, 56% gostariam de ser músicos.

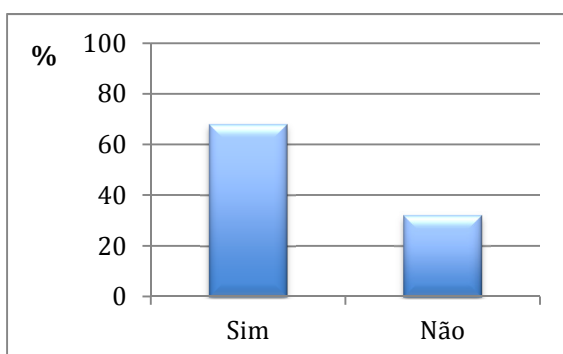


Gráfico 37 - Manifestação de interesse em frequentar uma escola de ensino especializado da música

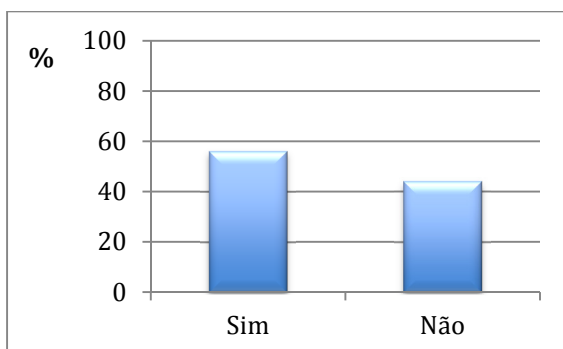


Gráfico 38 – Manifestação de interesse em ser músico

Relativamente ao instrumento que escolheriam, 10 alunos referiram o piano, sete a guitarra.

Apenas quatro alunos assinalaram: flauta, flauta contralto ou flauta transversal. É de notar que alguns indicaram mais do que um instrumento.

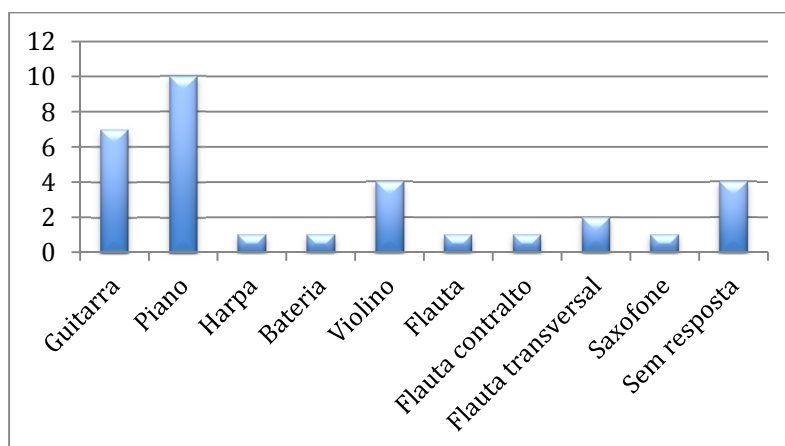


Gráfico 39 – Manifestação de interesse em estudar os diversos instrumentos

Setenta e dois por cento dos alunos manteriam o funcionamento das aulas.

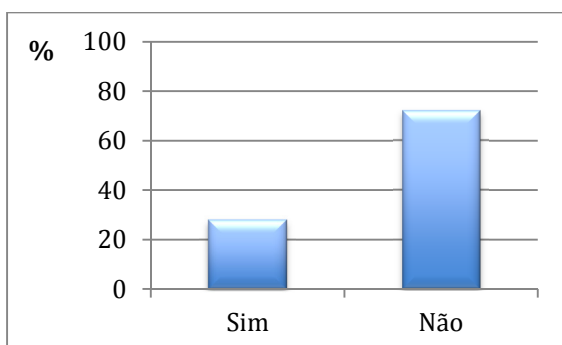


Gráfico 40 – Alteração do funcionamento das aulas

Dos 28% de alunos que gostariam de ver as aulas alteradas referiram que desejariam:

- "Ver algumas pessoas da turma tocar viola d'arco como o professor."
- "Que os alunos pudessem tocar mais instrumentos (ex. guitarra)."
- "Quando tocamos ter prateleiras."
- "Tocar mais vezes outros instrumentos."

6.1.2 O inquérito aos encarregados de educação

O inquérito (cf. anexo 8) foi entregue aos 25 encarregados de educação dos alunos do 5.º E e devolvido por 22, pelo que a percentagem de respondentes foi de 88%.

As primeiras questões prendiam-se com a vivência musical dos próprios encarregados de

educação.

As respostas às perguntas 1 e 2 revelaram ter formação musical 13,6% dos inquiridos e experiência musical 59,1%.

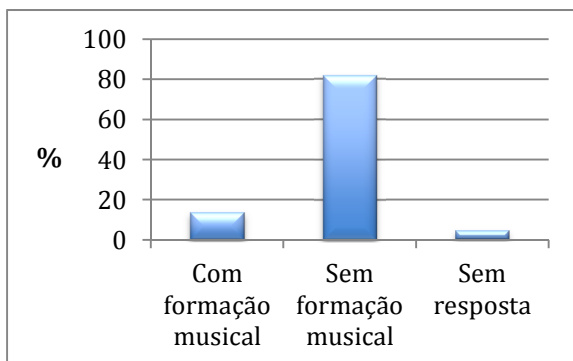


Gráfico 41 - Formação musical

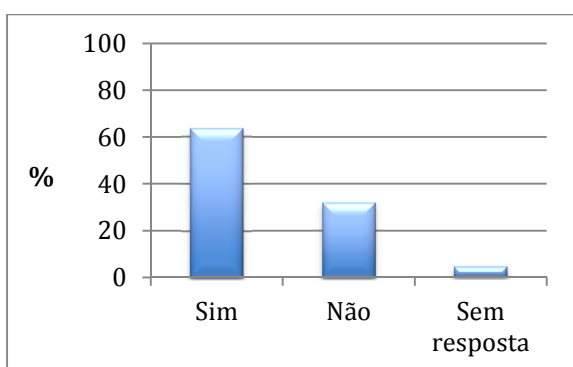


Gráfico 42 - Experiência musical

Dos 59,1% de encarregados de educação que afirmaram ter tido experiência musical ou alguma experiência musical, seis revelaram que a tinham tido a nível vocal e 12 a nível instrumental. É de salientar que algumas das respostas foram múltiplas.

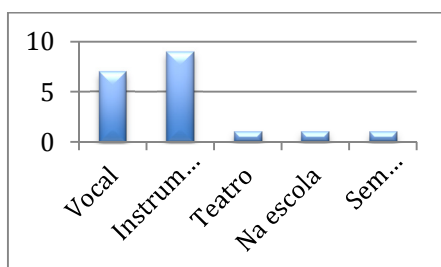


Gráfico 43 - Tipo de experiência artística

Destes, cinco (35,7%) ainda mantêm essa ligação à música.

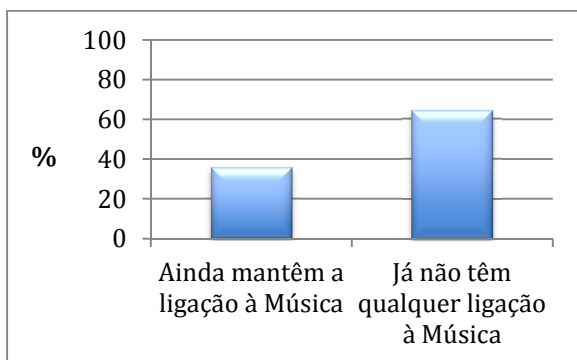


Gráfico 44 - Manutenção da ligação à música

Quanto ao hábito de assistir a espetáculos de música, 54,5% dos encarregados de educação revelaram que era uma prática habitual e apenas um, correspondendo a 8,3 % destes, declarou que o seu educando não o costuma acompanhar.

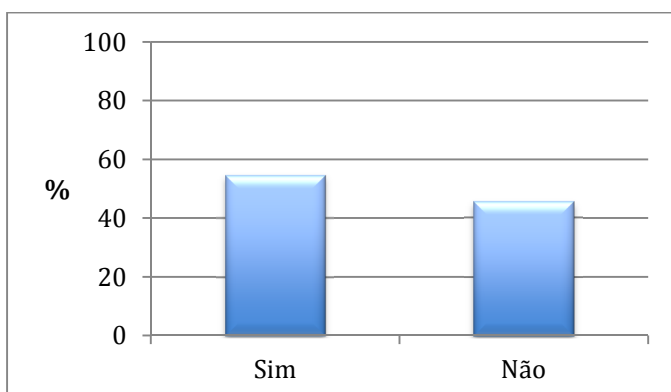


Gráfico 45 - Hábito de assistir a espetáculos musicais

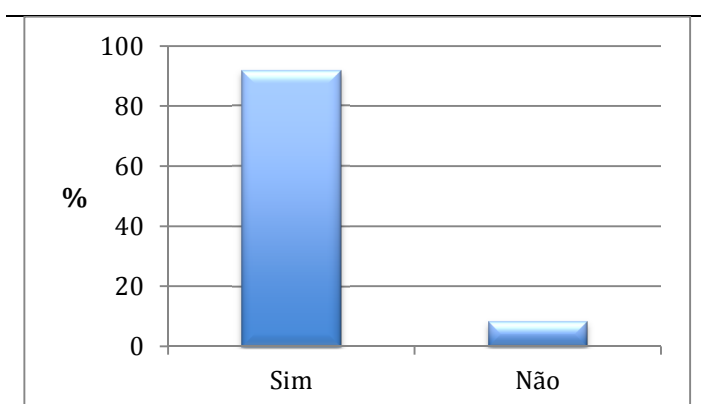


Gráfico 46 - Acompanhamento por parte do educando

Dos 11 alunos que têm por hábito assistir a espetáculos musicais com os encarregados de

educação, 100% costumam gostar.

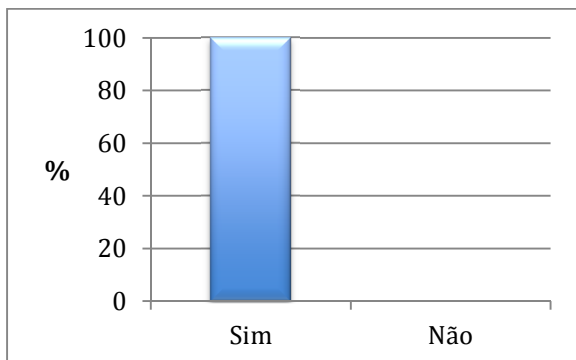


Gráfico 47 - Assistência a espetáculos musicais

É costume ouvir-se música em casa de 95,5% dos encarregados de educação.

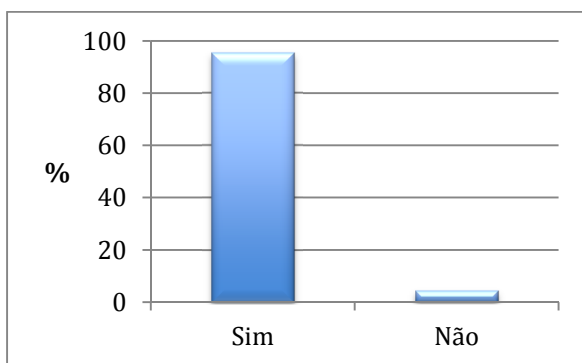


Gráfico 48 - Hábito de ouvir música em casa

Os gostos musicais agrupam-se da seguinte forma:

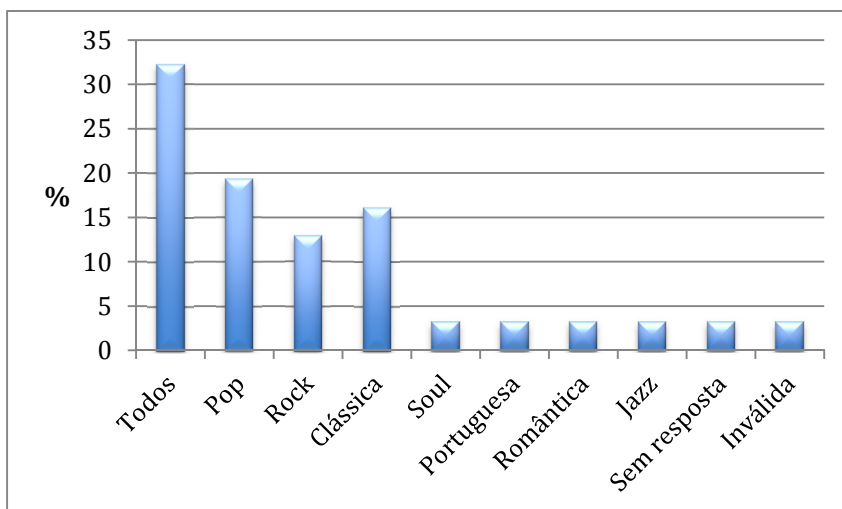


Gráfico 49 - Preferências musicais

Apenas um aluno, 4,5%, frequenta uma academia de música na classe de violino há já três anos, por opção do encarregado de educação e do próprio aluno.

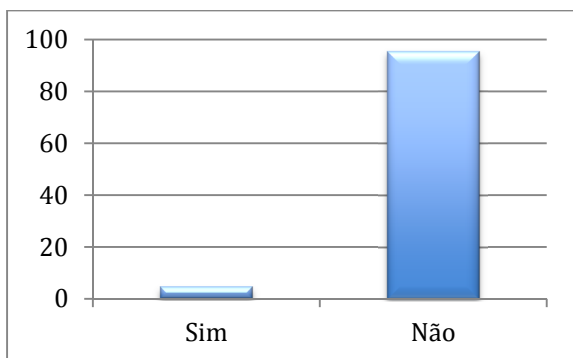


Gráfico 50 - Frequência de uma escola de ensino especializado

Dos 95,5% de encarregados de educação que responderam que os seus educandos não frequentavam nenhuma academia de música, 85,7% gostariam que passassem a frequentar (18 alunos), apenas um não gostaria e dois não responderam.

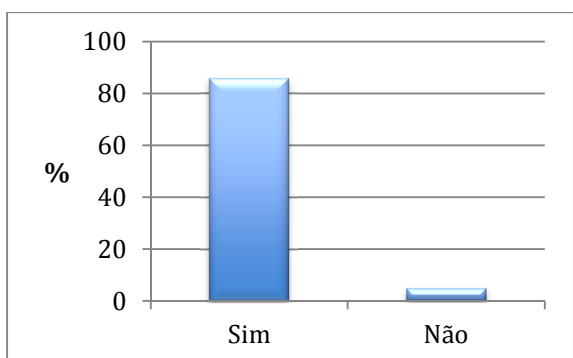


Gráfico 51 - Vontade de que os seus educandos frequentem o ensino especializado

Relativamente à opção que fariam no que diz respeito ao instrumento, existe uma grande diversidade de respostas, podendo concluir-se que a predominância do piano e da guitarra com seis e cinco respostas respetivamente. Estes dois instrumentos surgem ainda mais duas vezes, em conjunto com outros. O piano é o preferido, pois, para além de ser o mais referido isoladamente, é-o também em grupo.

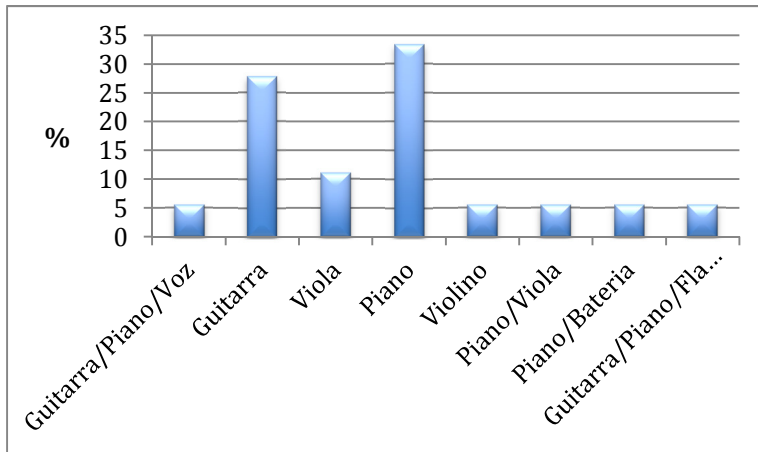


Gráfico 52 - Instrumento pelo qual optariam

É frequente 81,8% dos encarregados de educação ouvirem os seus educandos estudar em casa, gostando de os ouvir tocar.

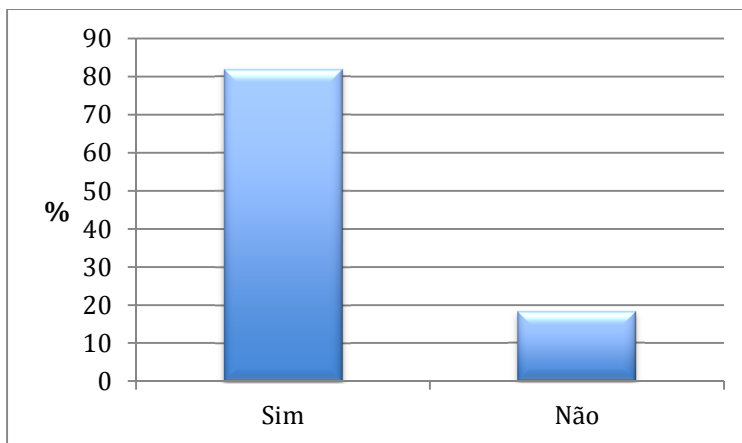


Gráfico 53 - Valorização do estudo dos seus educandos

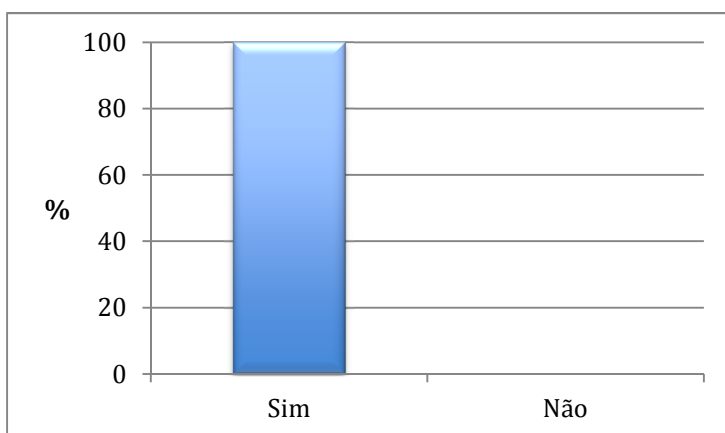


Gráfico 54 - Prazer em ouvir a prática dos seus educandos

No que diz respeito à evolução dos seus educandos, dos 18 encarregados de educação que os costumam ouvir tocar em casa, todos consideraram que a evolução foi positiva, sendo que 55,6% a classificaram como satisfatória. Para 38,9% a evolução foi relevante e apenas para 5,6%, que correspondem a uma resposta, a evolução foi muito significativa.

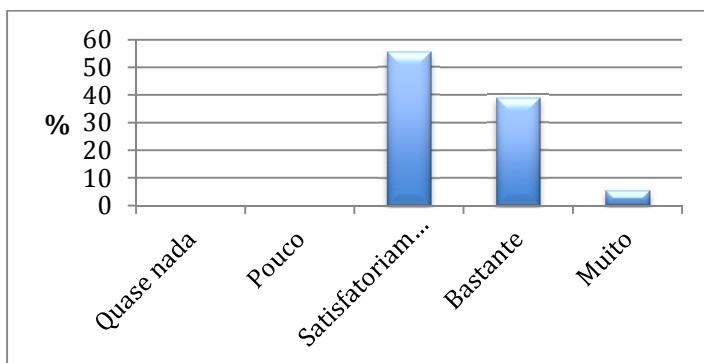


Gráfico 55 - Apreciação da evolução dos educandos

Das duas apresentações públicas que este grupo de alunos realizou ao longo do ano letivo, apenas 13,6% assistiram a uma e 86,4% à totalidade, tendo todos os encarregados de educação ficado satisfeitos com o desempenho dos seus educandos.

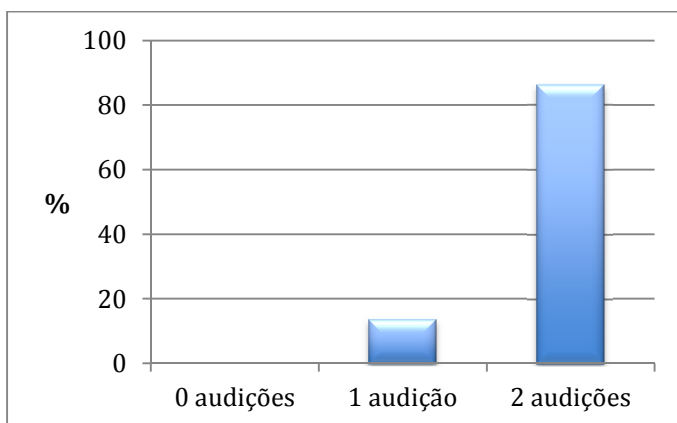


Gráfico 56 - Presença nas audições

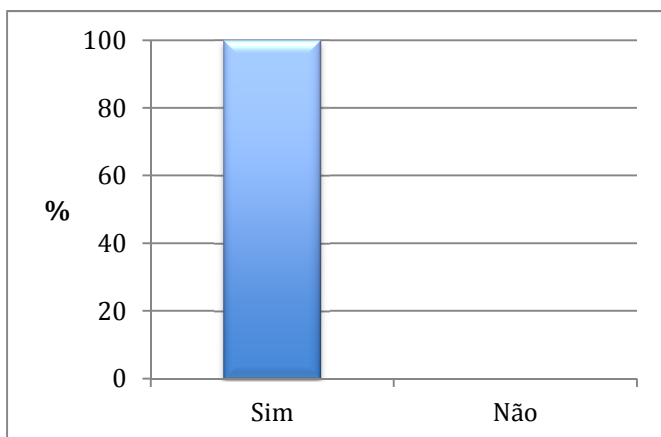


Gráfico 57 - Nível de satisfação

Relativamente à influência que esta nova metodologia poderá ter tido nos seus educandos, os encarregados de educação consideraram-na positiva a nível de comportamento, tendo contribuído para esta leitura 90,9% das opiniões, e apenas 9,1% a avaliaram com o nível 2.

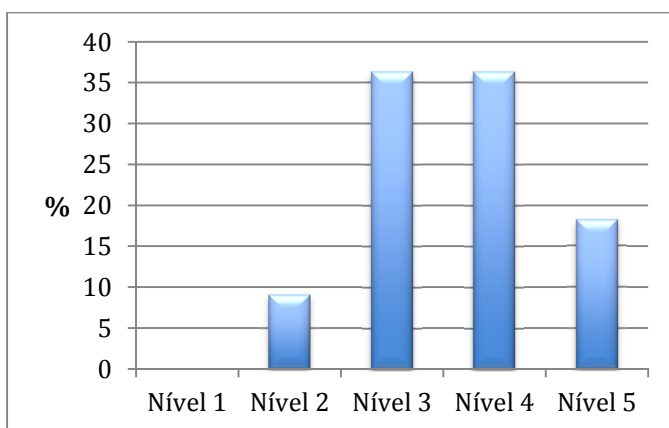


Gráfico 58 - Nível de influência no comportamento

Quanto ao impacto sobre a postura, o somatório das avaliações positivas baixa ligeiramente, para 81,8%, aumentando, naturalmente, as avaliações negativas para o dobro.

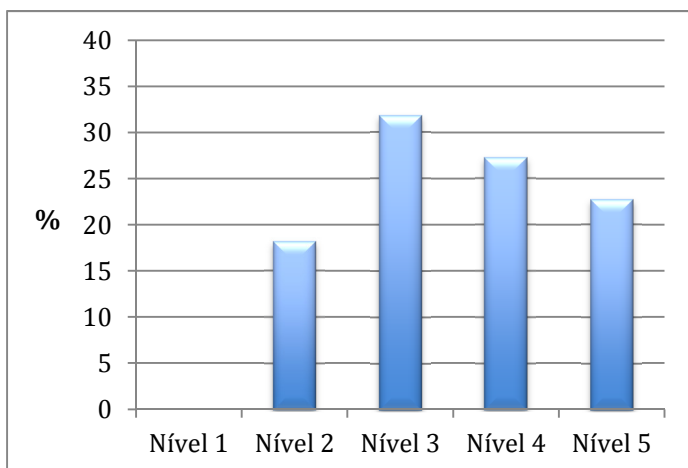


Gráfico 59 - Nível de influência na postura

Já em relação ao relacionamento interpessoal, apenas um encarregado de educação avaliou o impacto negativamente, com nível 2. Os restantes 21 inquiridos consideraram que se verificou uma grande influência, distribuindo-se oito pelo nível 3, sete pelo nível 4 e seis pelo nível 5.

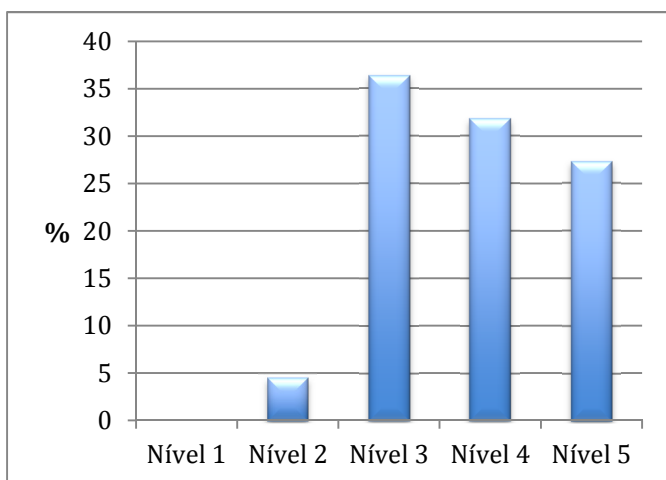


Gráfico 60 - Nível de influência no relacionamento interpessoal

A nível da concentração a influência foi positiva para 86,4% dos encarregados de educação.

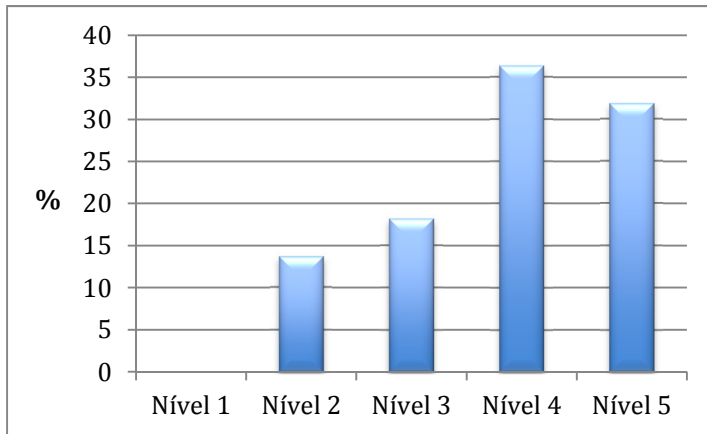


Gráfico 61 - Nível de influência na capacidade de concentração

A responsabilidade foi um dos parâmetros mais influenciado por esta nova metodologia, com 95,5% de respostas positivas, à semelhança do que aconteceu com o interesse pelo estudo, embora neste último se verifiquem mais avaliações de nível 5.

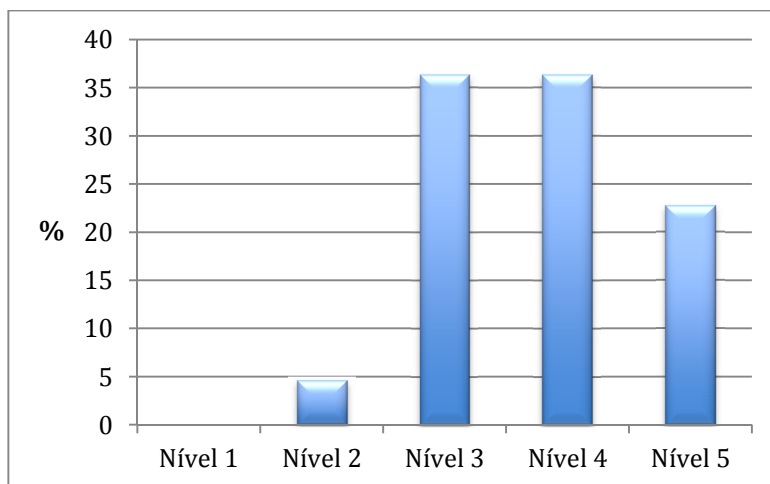


Gráfico 62 - Nível de influência no sentido da responsabilidade

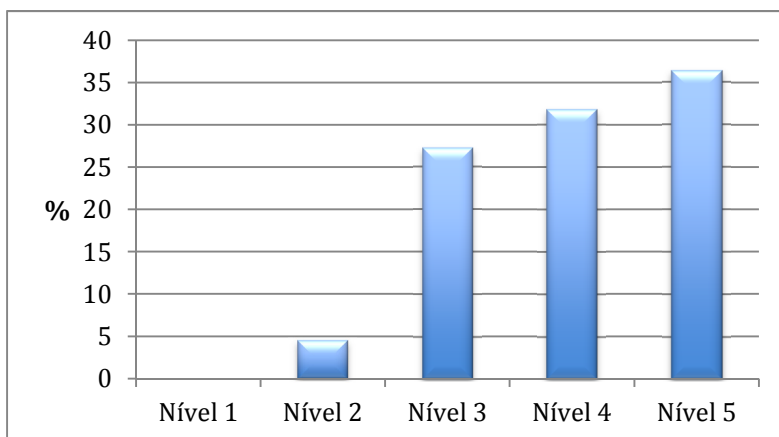


Gráfico 63 - Nível de influência no interesse pelo estudo

O aproveitamento nas outras disciplinas foi considerado positivo, não de uma forma tão notória como quanto aos restantes parâmetros. A maioria das respostas (45,5%) situam-se no nível 3.

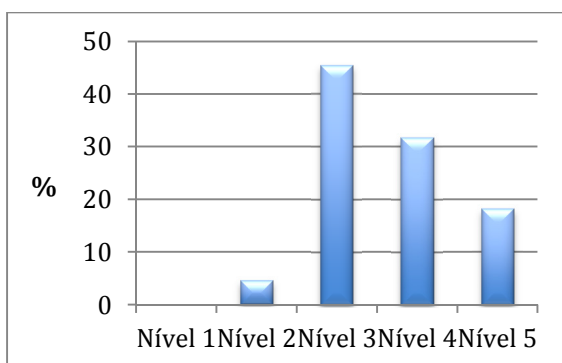


Gráfico 64 - Nível de influência no aproveitamento

Houve ainda um encarregado de educação que considerou que esta metodologia teve uma grande influência no seu educando pela motivação que este passou a sentir para a música.

De forma sucinta, verifica-se que não há avaliações de nível 1 e que as de nível 2 se reduzem a 13, num universo de 154, o que perfaz 8,44%. Existe uma grande concentração de respostas nos níveis 3 e 4, destacando-se apenas a obtida relativamente à influência desta nova metodologia de ensino no aproveitamento das outras disciplinas. No entanto, é de assinalar que é no parâmetro “interesse pelo estudo” que existe uma maior concentração de respostas de nível 5.

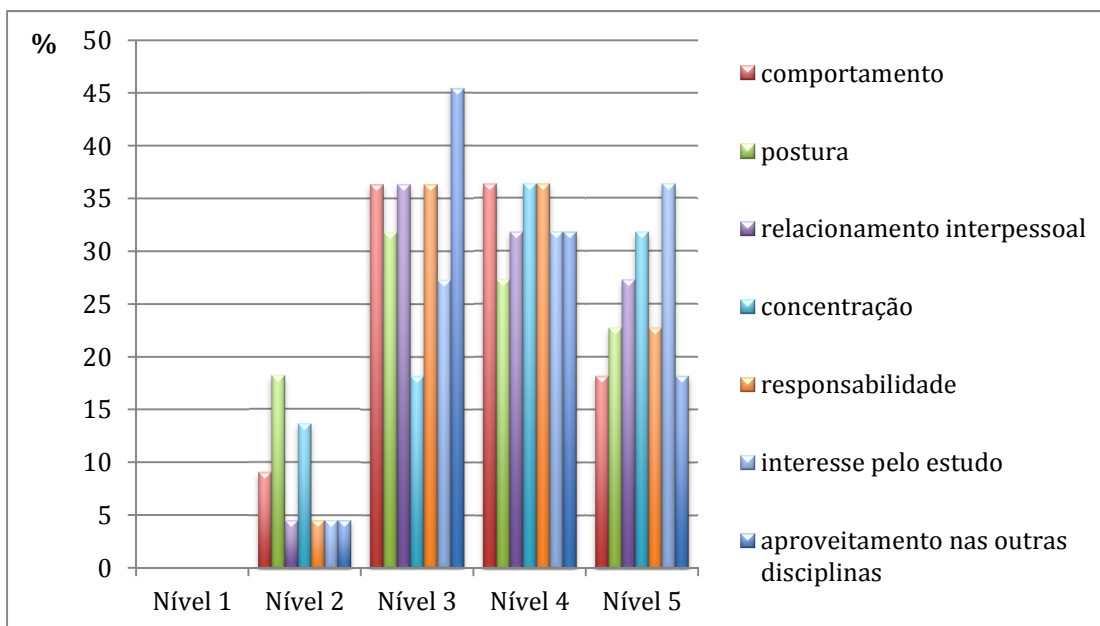


Gráfico 65 – Gráfico comparativo da influência desta nova metodologia nos alunos

Dois dos parâmetros em que as avaliações se assemelharam foram “relacionamento interpessoal” e “responsabilidade”.

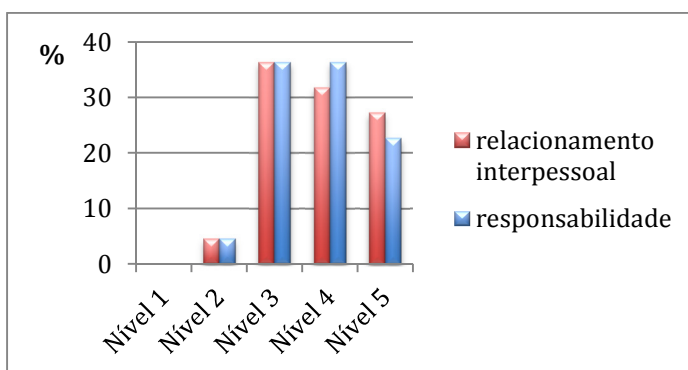


Gráfico 66 – Interacção da influência do relacionamento interpessoal e da responsabilidade

Todos os encarregados de educação foram unânimes na afirmação de que gostariam que os seus educandos prosseguissem os seu estudos musicais.

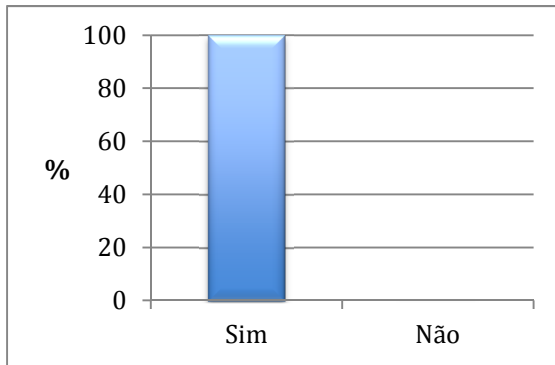


Gráfico 67 – Prosseguimento de estudos na área da música

Quando inquiridos sobre a opinião que tinham sobre o projeto, surgiram respostas muito diversas como:

- "Ajudou no conhecimento na área da música."
- "Estimulou o interesse noutros instrumentos."
- "As audições incentivaram a ensaiar mais vezes."
- "Interessante."
- "... fiquei muito contente pelo interesse que a minha filha passou a ter pela música, pelas horas que dedicou à aprendizagem e treino da flauta e de uma forma geral pela motivação que observei nela para a aprendizagem."
- "Foi muito bom, gostei muito."
- "Bastante satisfatório e educativo."
- "Concordo para perceber até que ponto os alunos têm aptidões e gosto pela Música e instrumentos musicais."
- "... O Projecto era bom mas terminou. Espero que para o ano não só uma turma mas sim todas as turmas da Escola possam ter este projecto."
- "É um projecto bastante educativo, onde os educandos podem aprender a gostar de música, a desenvolver as suas competências e que sabe se no futuro, devido a esta aprendizagem e claro está, com continuação, poderem seguir uma carreira no mundo da música."
- "Penso que foi muito positivo para os alunos. Talvez seja algo a estudar para ser implementado e ampliado em anos seguintes a mais turmas. Estimulou muito o gosto pela arte musical, pelo gosto de prender a tocar não só um instrumento..."
- "Considero o projecto muito interessante, contribuiu para a motivação e o despertar para o universo da música."

- "Muito satisfatório."
- "Positiva na medida em que aproximou os alunos à música numa perspectiva diferente. Criou na minha filha o interesse por aprender piano."
- "Foi um projecto muito interessante, que deveria ter continuação nos outros anos escolares."
- "... Eu também acho [as aulas de educação musical] muito interessantes mesmo para mim."
- "Foi bom adorei e souberam tocar mais uma flauta e isso é bom para as crianças."
- "Na minha opinião a cultura musical é importante para a formação do indivíduo por isso todo este tipo de projecto deve ser apoiado e a participação disponibilidade deve ser dada porque só é benéfico para os nossos filhos."
- "Foi uma experiência positiva."
- "As artes são sempre necessárias ao homem bem como a sua educação!"
- "Sendo um projecto com um fim; que foi o caso, acho de muito interesse, dado que há um objectivo com o que se está a fazer e neste sentido penso que deveriam de haver outros projectos englobados no horário escolar, na qual deveriam valorizar a atitude e aplicação."

6.1.3 Reflexão sobre as aulas de Educação Musical elaborada no final do 1.º período

Diário de bordo/Outros registos Implicações na Investigação-ação				
Reflexão sobre as aulas de Educação Musical elaborada no final do 1.º período				
Categoria	Subcategorias	Unidades de registo/sentido	Frequência	Unidades de texto
Balanço das atividades letivas	Atividades preferidas	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da execução 	<ul style="list-style-type: none"> 10 4 1 	<ul style="list-style-type: none"> "... gostei de aprender a tocar nas flautas soprano e contralto..." "... gosto muito de tocar flauta contralto." "Gostei mais de tocar a flauta contralto porque dava um som mais agradável."
	Dificuldades sentidas	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da execução Ao nível da compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> 6 2 2 4 	<ul style="list-style-type: none"> "Foi complicado aprender as notas da flauta contralto." "... estou com algumas dificuldades." "Baralhava-me tocar as duas flautas." "Também tenho dificuldades com a matéria." "Sinto que tenho algumas dificuldades em conseguir saber onde ficam as notas."
	Balanço genérico	<ul style="list-style-type: none"> A nível genérico 	<ul style="list-style-type: none"> 6 1 1 5 1 1 1 	<ul style="list-style-type: none"> "Gostei muito das aulas ..." "As músicas que nós temos tocado valeu para muito." "Adorei saber coisas que os outros alunos, das outras turmas, não sabem." "Gostei de saber o que é o timbre, ritmo, pulsação" ... "Gostei de aprender coisas novas." "Os professores ajudaram-me muito muito." "Para mim é um sonho ser selecionado para isto. Gostava de expressar esta alegria toda, mas não consigo."
Expectativas relativamente às aulas de Educação Musical no 2.º período	Aprendizagem musical	<ul style="list-style-type: none"> Aprender mais (genericamente) Desenvolver a capacidade de leitura Aprender a tocar músicas novas Desenvolver a performance nas flautas de bisel Tocar guitarra e piano Aprender a tocar vários instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> 5 1 3 8 2 1 6 	<ul style="list-style-type: none"> "Aprender muitas mais coisas." "Conseguir ler muito rápido..." "Tocar na flauta soprano a música <i>Titanic</i> e também milhões de músicas novas." "Aprender melhor a tocar as duas flautas." "... aprender a tocar [noultras] flautas..." "Gostava de tocar guitarra [e/ou] piano..." "Aprender a tocar vários instrumentos."
	Condições de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Duração das aulas O professor enquanto modelo 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 	<ul style="list-style-type: none"> "Gostava que as aulas fossem mais longas..." "É também que os professores tocassem mais para nós ouvirmos e percebermos as notas."

Tabela 23 Recolha de dados sobre o registo descritivo preenchido pelos alunos no início do ano

No final do 1.º período foi pedido aos alunos que fizessem uma reflexão sobre as aulas de EM que até então tinham vindo a assistir e a participar e sobre as suas expectativas relativamente ao período que se segue.

Os alunos focaram diversos aspetos que fizeram com que a categoria "Balanço das atividades letivas" fosse subdividida em três subcategorias: atividades preferidas, dificuldades sentidas e balanço genérico.

Na primeira destas subcategorias os alunos referiram-se à execução instrumental, utilizando as flautas de bisel, como a sua atividade de eleição. Relativamente ao tipo de flauta que mais gostaram de aprender a tocar dez referiram as soprano e contralto, enquanto que os restantes cinco optaram apenas pela flauta contralto bem mais ao seu gosto.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, os alunos separaram, de forma clara, as de execução das de compreensão. Assim, oito alunos referiram ter sentido dificuldades em tocar

flauta contralto e, destes, dois assinalaram terem-se sentido confusos com a aprendizagem em simultâneo de duas dedilhações. Ainda dois dos alunos referiram ter dificuldades de compreensão a nível geral e quatro a nível de leitura de partituras.

De um modo geral os alunos gostaram das aulas e do que aprenderam, tendo surgido 16 referências ao facto.

Uma vez mais, na subcategoria “Aprendizagem musical”, surge com muita frequência a vontade de aprender a tocar instrumentos musicais. Vinte referências foram feitas validando o facto. Assim, por treze vezes surgem as flautas de bisel, por seis, vários instrumentos e a guitarra e/ou o piano apenas uma. Para além de tudo isto, cinco dos alunos que revelaram interesse pela aprendizagem musical em termos genéricos e um somente a pretender desenvolver a sua capacidade de leitura.

Relativamente às condições de aprendizagem, foram assinaladas duas referências, em que numa das quais um dos alunos gostaria que a duração das aulas fosse mais longa e outro demonstrou interesse em que os professores tocassem primeiro, por forma a que os pudesse imitar, servindo assim de modelo.

6.1.4 Recolha de dados sobre a interrupção letiva da Páscoa

Férias da Páscoa				
Ocupação dos tempos livres	Estudar flauta	14		
	Estudar outras disciplinas	17		
	Ver televisão	6		
	Brincar	9		
	Passear	12		
	Praticar desporto	4		
	Ler	13		
	Outras atividades			
	Ir à piscina	3		
	"Fui ter com a minha família do sul."	1		
	"Tive no Porto com a minha mãe muito doente com um piomenia."	1		
"A passear com a minha cadela."	1			
Onde passaram a maior parte do tempo	Na própria casa	12		
	No centro de estudos	6		
	Em casa de familiares	6		
	Em casa de amigos	3		
	Na praia	3		
N.º de dias em que tocaram flauta	0	4	5	3
	1	3	6	1
	2	1	7	7
	3	1	8	1
	4	5		
Dificuldade sentida	Muita	0		
	Pouca	20		
	Nenhuma	6		
Pais gostaram de os ouvir tocar	Sim	22		
	Não	4		
O que disseram os pais ao ouvir estudar	"Que gostam muito de-me ouvir tocar."	2		
	"Que deveria estudar um pouco mais"	3		
	"Que eu tocava bem mas tinha de melhorar."	6		
	"Que eu tocava muito bem."	3		
	"Para tocar num sítio onde eles não ouvissem."	1		
	"Nada."	1		
	"Que tinha que continuar a estudar muito."	1		
	"Eu goste de ouvir tocar."	1		
	Sem resposta	8		
Sentiram falta das aulas de Educação Musical	Sim	24		
	Não	2		

Tabela 24 Recolha de dados sobre as férias da Páscoa

Os alunos referiram que, durante as suas férias da Páscoa, as atividades que mais levaram a cabo foram, em primeiro lugar, estudar para outras disciplinas, com 17 referências, em segundo estudar flauta, com 14 respostas, seguidas das de ler e passear, com 13 e 12 respostas, respetivamente.

A maioria dos alunos (sete) referiram ter tocado em sete dias, cinco em quatro e o mesmo

número de alunos referiu nunca ter tido contacto com a flauta. Relativamente à dificuldade sentida, 20 alunos referiram ter sentido pouca e seis nenhuma.

A maioria dos pais, 22, gostaram de os ouvir, tendo alguns deles referido nos seus comentários que os seus educandos tocavam bem, mas que tinham que melhorar. Apenas um aluno referiu que os seus pais lhe tinham pedido para tocar num local onde o não ouvissem. A grande maioria dos alunos (22) sentiram falta das aulas de Educação Musical durante este período de férias.

6.1.5 Os diários de bordo – alunos e investigadora

Tendo em conta que o processo de investigação-ação se enquadra no campo epistemológico do construtivismo, foi fundamental que o investigador recorresse a diferentes instrumentos de recolha de dados. A ação, ao decorrer num espaço e momento concretos, necessita de uma avaliação constante, daí o recurso aos diários de bordo, reconhecidos como um instrumento que se sustenta numa escrita recorrente, que induz à compreensão e à ação, potenciando dessa forma a dialética teoria/prática e, portanto, a relação intrínseca entre o saber e o saber fazer. A escrita em ação desencadeia a metacognição, o valorizar o trabalho desenvolvido e cria condições aos alunos para a sua autonomia na aprendizagem (Carrillo, 2001). Os diários de bordo são, pois, um meio que contribui para que a reflexão sobre a *praxis*, conduzindo à reformulação/ajustamentos do processo ensino/aprendizagem (Cohen *et al* 1987).

De facto, escrever sobre a sua própria experiência educativa, seja como ator do planeamento do ensino, seja como ator das aprendizagens, induz à reflexão e facilita a compreensão, a interiorização do conhecimento e conseqüente relacionamento com a *praxis*. Por outro lado, estes documentos ao serem escritos levaram a que a reflexão fosse feita de uma forma mais aprofundada, cuidadosa, atenta e séria. A escrita, ao assumir-se como retrospectiva, pela reflexão que desencadeia, torna-se também prospetiva e, por inerência, reformula a prática, permitindo a promoção da sua qualidade.

Partindo desta ideia, reforçada por Bolívar *et al* (2001), o diário foi utilizado ao longo da experiência desenvolvida com os alunos, com o propósito de os pôr a refletir sobre o que sucedia na sala de aula, não apenas focando os conteúdos, mas também as emoções sentidas, os afetos evidenciados, as preocupações que iam emergindo, as frustrações experimentadas, a referência ao ambiente criado pelas *performances*, abrindo mesmo a possibilidade de apresentação de

propostas de ações ou de alternativas. O diário serviu, então, para preservar as vivências e as percepções dos alunos nas inovações fazendo. Desta forma, os alunos sentiram que eram parte integrante do projeto e procuraram ser mais interventivos, contribuindo assim para a melhoria da prática educativa. Por seu turno, também a investigadora, ao registar no final de cada aula comportamentos reações e observações, por pequenas que fossem e que de outra forma se perderiam, ficou com um manancial de dados, construindo uma base de trabalho que sustentou, em conjunto com outros instrumentos de recolha de dados, a assunção de uma filosofia de ensino sempre centrada nos alunos. Só assim foi possível fazer a triangulação dos dados e chegar às conclusões.


Estes registos dos alunos, pensados para serem preenchidos no final de cada aula e em pouco tempo, foram também alvo de algumas reformulações ao longo de todo o ano letivo, em função das reações dos alunos e da maneira como os elaboravam, integrando-se assim na perspetiva cíclica da investigação-ação. Foi criado um modelo base, através do qual se conseguiu recolher informações não só relativamente à aquisição dos conhecimentos, mas também ao grau de dificuldade/facilidade e de satisfação com que os alunos iam sentindo ao realizarem as diferentes tarefas e o seu empenho na concretização das tarefas em casa.

O meu diário de bordo





• Realizei as tarefas aqui:

<input type="checkbox"/> Muita dificuldade	<input type="checkbox"/> Com desagrado
<input type="checkbox"/> Pouca dificuldade	<input type="checkbox"/> Com pouco agrado
<input type="checkbox"/> Facilidade	<input type="checkbox"/> Com agrado
<input type="checkbox"/> Muita facilidade	<input type="checkbox"/> Com muito agrado

Coloca o nome das notas:




Para tocar na flauta soprano as notas que aprendi hoje tenho que tapar os seguintes orifícios:

			
D ⁴	Si ⁴	Lá ⁴	Sol ⁴

Hoje aprendi a: _____ e a: _____

Observações:



Nome: _____ Nº: _____

Ilustração 8 Exemplo de um diário de bordo dos alunos

Optou-se por manter sempre a informação sobre a identificação dos alunos, pois assim também foi possível intervir junto dos que revelavam mais dificuldades e incentivar os que conseguiam melhores resultados a prosseguir na procura de uma *performance* cada vez de melhor qualidade.

Por seu turno, também a investigadora, reconhecendo o diário como "uma ferramenta muito útil nos seus processos de planificação e ensino" (Yinger & Clark, 1988, p. 177), procurou manter os seus registos sempre atualizados, após a análise dos quais refletia em conjunto com o professor colaborador, de modo a encontrar soluções para ultrapassar dificuldades detetadas, de modo a ajudar os alunos a atingir os objetivos que se propunham atingir. O diário surge, assim como fonte de descoberta e desafio para a inovação. De novo, se enfatiza a dinâmica retrospeção/prospeção que caracteriza o diário de bordo e que o torna imprescindível ao processo de investigação-ação, na medida que implementa e sustenta a sua dimensão cíclica.

SÍNTESE REFLEXIVA

À semelhança do que aconteceu no final da Parte I, surge agora a oportunidade de retomar os conteúdos que compõem a Parte II, numa perspetiva integrativa que visa propiciar o cruzamento das questões abordadas de forma realçar a essência da temática e os contornos da problemática, que serviu para a estudar. A opção pela natureza da metodologia utilizada foi determinada, pois, em função não só da temática, mas também do contexto – o educativo, mais especificamente, a escola e ainda a sala de aula, assim como do projeto implementado e, por consequência, dos atores envolvidos. Parte-se, então, destes últimos, não esquecendo o que os convocou, sejam as motivações, sejam os propósitos, sejam ainda as metodologias por que se optou. A reflexão sobre o processo e a consequente reconstrução são pois o alvo desta síntese reflexiva.

O cruzamento dos diferentes enfoques recolhidos visa, portanto, evidenciar a dinâmica da proposta pedagógico-didática com que se avançou no ensino da música, pela implementação de uma metodologia inovadora no âmbito da prática instrumental em grupo. O percurso que se segue é o inverso daquele que a estrutura da componente empírica deste trabalho foca. Isto é, o ponto de partida é constituído pelas vivências e manifestações dos atores que estiveram no centro de todo o processo. Elas tornam-se patentes através das evidências registadas, cuja natureza e dimensão será questionada em função das situações criadas, dos contextos em que ocorreram e segundo os princípios que sustentaram a investigação-ação realizada.

Foram ministradas 70 aulas, das quais, como ficou comprovado, se elaboraram não só registos de observação, como também se efetuou a compilação, de tudo quanto os alunos expressaram e/ou registaram nos seus diários de bordo, nomeadamente questões por eles referenciadas e tidas por pertinentes. Também no final de cada sessão foram feitos relatórios, tão detalhados quanto possível, de tudo quanto ocorreu, tendo sido produzido um manancial de informação que, após a devida análise, levou a que se pudessem tirar ilações.

Em todas as aulas excetuando as destinadas aos momentos de avaliação de final de cada período, foram trabalhadas músicas que permitiram abordar os conteúdos programáticos. O facto da escolha do repertório ser o principal fator da organização destas aulas, levou a que, para além dos conteúdos do 5.º ano, fossem também trabalhados alguns do 6.º, pois, surgindo

a propósito não faria sentido deixar de os tratar. Partindo de noções mais abrangentes como pulsação, ritmo, timbre, altura e duração foram apresentadas ao vivo, aos alunos diversos tipos de flautas, com especial incidência na família das flautas de bisel, com o intuito de os motivar para as propostas que se seguiriam. Logo após foram dadas algumas indicações básicas quanto à manutenção e conservação dos instrumentos. Também o diálogo foi uma constante em todo este processo.

As sucessivas trocas de opiniões e de pareceres com alunos, amigos e colegas, no sentido de chegar às conclusões finais com a maior colaboração possível de todos os intervenientes, são, segundo Fischer (2001), condição essencial para o sucesso de qualquer projeto. O processo de reflexão acompanhou o decurso de toda a investigação e levou à análise crítica das observações e das divergências ou modelos de referência encontrados com a intenção de indagar as crenças e os esquemas concebidos nas práticas de quem investigou e nos quais foram feitos registos e análises dos dados que se consideraram passíveis de observação e em que o diálogo com os diferentes intervenientes foi fundamental na ajuda para a definição do rumo a tomar (*id.*). Estas reflexões constantes levaram à descrição e análise dos dados que se foram apurando para posterior avaliação das decisões sequencialmente tomadas (reformulações), observando-se quais os efeitos que elas comportavam (*id.*), i. e., avaliando os desempenhos dos alunos e a forma como iam reagindo às diversas propostas de trabalho, foi-se decidindo o que se deveria manter ou alterar, reformulando o processo, sempre que necessário.

Na opinião do professor colaborador, o trabalho efetuado ao longo de todo o ano letivo permitiu desenvolver mais rapidamente a capacidade de execução a duas partes e respetivo sentido harmónico dos alunos. Sublinhou o facto de todos os alunos possuírem dois instrumentos melódicos distintos, o que os motivou para a execução simultânea de diferentes melodias. Referiu que, numa primeira fase, o trabalho desenvolvido beneficiou também a colaboração com a investigadora que conduziu simultaneamente à interpretação de cada um dos naipes.

Com efeito, pelas respostas dos alunos ao inquérito e no registo na grelha resultante da questão 4 do grupo III “Ficha de avaliação diagnóstica”, concluiu-se que a maioria dos alunos já tinha tocado flauta de bisel. No entanto, a qualidade de execução através da avaliação de diagnóstico verificou-se que era muito deficiente. Nenhum aluno tinha tido qualquer contacto com a flauta de

bisel contralto. Apesar da maioria dos alunos considerarem saber ler música, constatou-se, através da avaliação de diagnóstico que, no que diz respeito aos conhecimentos da escrita musical, na sua quase totalidade demonstraram dificuldade em identificar símbolos musicais como a clave de sol, a pauta, as notas musicais e as figuras, não dominando assim a leitura e a escrita musicais. Apesar de tudo, alguns alunos revelaram ter sentido dificuldade em aprender a ler música.

Comprovou-se, mais uma vez, a necessidade de conciliar as duas componentes do processo ensino/aprendizagem em função do diagnóstico; o professor planifica o ensino, sempre tendo os alunos como alvo e, portanto, orientando-se pela aprendizagem que pretende promover, tendo em conta o diagnosticado: perfis, necessidades, interesses e motivações. Justifica esta estratégia o resultado obtido, isto é, a satisfação demonstrada pelos alunos ao implicarem-se nas atividades desenvolvidas nas aulas planificadas, ansiando por lhes dar sequência. Importa também realçar que a sua atuação acaba por levar ao descentramento dos seus comportamentos, já que a interajuda se torna uma constante, gerando um trabalho entre pares que se concretiza não só na *performance*, mas também na coavaliação praticada, sustentada por uma crítica construtiva e pela reflexão, quer a nível individual, quer em grupo, resultando positivamente.

Todos os alunos consideraram o trabalho realizado nas aulas como positivo, agradável e de acordo com os seus gostos e expectativas, conforme se pode verificar pelas respostas aos inquéritos, diários de bordo dos alunos, reflexões várias, observações feitas nas aulas e registadas no diário de bordo da professora, como foi o caso de uma aluna que disse que “todas as turmas da escola deviam ter a oportunidade de ter estas aulas”. Aliás, esta foi uma questão sobre a qual os alunos refletiram nos inquéritos, expressando a ideia de que os seus colegas das outras turmas também deveriam ter a possibilidade de tocar flauta contralto, o que seria enriquecedor e gratificante para o seu percurso escolar. A este propósito, reforçando a opinião dos alunos, transcreve-se um conjunto de comentários de encarregados de educação: “O Projecto era bom mas terminou. Espero que para o ano não só uma turma mas sim todas as turmas da Escola possam ter este projecto”; “É um projecto bastante educativo, onde os educandos podem aprender a gostar de música, a desenvolver as suas competências (...)”; “Penso que foi muito positivo para os alunos. Talvez seja algo a estudar para ser implementado

e ampliado em anos seguintes a mais turmas"; "Considero o projecto muito interessante, contribuiu para a motivação e o despertar para o universo da música"; "Muito satisfatório"; "penso que deveriam de haver outros projectos englobados no horário escolar, na qual deveriam valorizar a atitude e aplicação".

Reconhecendo as potencialidades do projeto, os alunos não deixaram de expressar-se sobre o grau de dificuldade/facilidade, semelhante na aprendizagem das dedilhações nas flautas de bisel soprano e contralto, o que prova que, apesar das diferenças existentes, o ensino em simultâneo é possível e acaba por ser benéfico, potenciando o trabalho polifónico que os envolve e motiva para prosseguir na aprendizagem, procurando uma *performance* mais conseguida, isto é, de nível mais avançado. Tendo em mente a importância do trabalho polifónico na formação musical dos alunos, a preocupação com a seleção do repertório para execução foi intencional, levando a que todos demonstrassem prazer na execução das peças propostas. Os alunos enfatizaram a oportunidade de aprendizagem em grupo e em simultâneo das duas flautas, por estas estratégias lhes exigirem um trabalho colaborativo e uma maior concentração.

Alternando a sua atuação, ora o professor ora a investigadora puderam realizar exclusivamente trabalho de acompanhamento harmónico. O trabalho colaborativo levou a que os resultados escolares globais desta turma beneficiassem do contributo que a aprendizagem da música e a respetiva prática musical promove nos alunos. O processo de construção do conhecimento, pelo qual de optou, a entretajuda, quer a dos alunos, quer a que se verificou entre os professores, favoreceu indiscutivelmente o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, sentido rítmico, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina e socialização dos alunos. Numa fase posterior, segundo o professor recorreu-se a alunos que iam demonstrando mais segurança na execução instrumental.

Realça-se, então, o trabalho colaborativo gerado, já que ele levou à expressão de satisfação por parte dos alunos que se manifestaram a favor de tocar em conjunto com os colegas e com a professora, tomada como modelo já que ela própria executava as peças propostas, possibilitando assim aos alunos momentos de observação/audição. Isto explica o facto de os alunos não terem aderido ao concurso de flauta de bisel, mas terem participado nas audições, apesar de se tratar de uma atividade sujeita à apreciação e avaliação do público. A função do

público surgiu, aqui, como um estímulo à *performance* dos alunos, induzindo-os a um melhor desempenho. Registou-se da parte de um encarregado de educação, a este propósito, uma apreciação que corrobora a importância de estimular os alunos: "Na minha opinião a cultura musical é importante para a formação do indivíduo por isso todo este tipo de projecto deve ser apoiado e a participação, disponibilidade deve ser dada porque só é benéfico para os nossos filhos."

A determinação de lutar por uma pedagogia inovadora para a implementação do ensino da flauta de bixel em grupo norteou sempre a ação. A investigação esteve, pois, sempre implicada na *praxis*. A utilização da flauta de bixel soprano nas aulas de Educação Musical foi uma prática sistemática. Para além desta flauta foi também utilizada a contralto, por se ter entendido que esta poderia constituir-se numa oportunidade para enriquecer a execução instrumental com diferentes melodias, tessituras e timbres. Assim, foi possível ir um pouco mais além do que é usual, interpretando peças a duas vozes.

Na sequência do que acima se referiu, sempre que possível, os alunos foram confrontados com o momento de apresentarem ao público o resultado do trabalho até então realizado, tocando algumas peças, utilizando para o efeito as duas flautas (soprano e contralto). Investigou-se quanto à necessidade de se proceder, ou não, à reformulação de qualquer uma das fases do processo, sempre com o intuito de melhorar o binómio ensino/aprendizagem, foi possível aferir, com mais rigor, o resultado das ações desenvolvidas. Naturalmente que, numa perspetiva de análise do desenvolvimento cognitivo, outros momentos de interatividade foram criados para que um registo comparativo pudesse ser estabelecido entre os alunos participantes no projeto e os alunos das restantes turmas, em que o método tradicional estava a ser posto em prática.

Por outro lado, o reconhecimento de que a atuação dos alunos pode ~~ou não~~ contribuir para o despertar do gosto e interesse da própria comunidade foi evidente. Esse reconhecimento do contributo da atuação dos alunos para a constituição de públicos conscientes do valor cultural da música, da sua importância para a formação do ser humano reforça também a ideia da dimensão ecológica da educação, isto é, a ideia de que a escola não pode viver isolada do contexto em que se integra.

O hábito dos encarregados de educação em assistir a espetáculos de música está, pois,

relacionado com esta realidade e revela a prática habitual de acompanhar os eventos que têm lugar na sua área de residência, neste caso concreto, as duas apresentações públicas que este grupo de alunos realizou ao longo do ano letivo. Com eles, os filhos participaram nesses eventos, sendo que os encarregados de educação referem o gosto que eles manifestaram por este tipo de atividades, reforçadas pelo costume de ouvir música em casa. Destaca-se a menção, por parte de um encarregado de educação, de o seu filho frequentar uma academia de música na classe de violino há já três anos, por sua opção e do próprio filho. A grande maioria não frequenta qualquer escola de música, porém os encarregados de educação mostraram interesse em que os filhos o fizessem. Nas respostas dos encarregados de educação às primeiras questões do inquérito, que se prendiam com a sua vivência musical, apesar de se constatar uma formação musical reduzida, está presente a referência a uma experiência musical significativa. Provavelmente, este desequilíbrio entre formação e experiência é resultado do meio em que habitam e o contexto em que a escola está situada, contexto onde proliferam academias de música, ranchos folclóricos e coros (descrição meio).

Outros aspetos a salientar como consequência do forte envolvimento dos alunos são, por um lado, a noção de responsabilidade construída e expressada ao reconhecerem a necessidade de mais envolvimento no estudo para a obtenção de melhores resultados e, por outro, a vontade de aumentar o número das aulas semanais. Esse envolvimento exprime-se de diferentes formas, em algumas das respostas ao inquérito aqui transcritas: “A educação musical enriqueceu os meus conhecimentos”; “Fiquei mais organizada, porque aprendi a ‘tomar conta’ das flautas”; “As aulas ajudaram-me a aumentar o meu gosto pela música e a minha ‘sensibilidade’ auditiva”; “Para o ano gostaria de entrar para o Ensemble [orquestra escolar] e a tocar flauta soprano ou a contralto, mas o que eu gostava mesmo era de tocar a flauta transversal”; “Muito obrigado aos dois professores, por me ajudarem a ultrapassar os obstáculos que em apareceram pela frente”; “Não me vou esquecer de no meu dia de anos que o professor pediu-me para tocar a música “O Balão do João” e eu toquei bem os professores elogiaram-me”. Este conjunto de transcrições de respostas dos alunos aponta para o resultado de uma aprendizagem motivada, para a organização pessoal, para a literacia musical, para o despertar do gosto pela performance, para a empatia criada em sala de aula com os professores vistos como companheiros, amigos e colegas enquanto instrumentistas e membros de um mesmo grupo.

Concomitantemente, o estudo comparativo permitiu acompanhar com mais rigor o nível de desempenho dos alunos em cada um dos casos, viabilizando a determinação da identidade do método pelo qual se optou no projeto. Através da execução de melodias conhecidas e sempre perante a partitura integral, ainda que os alunos não soubessem interpretar na totalidade, conseguiram paulatinamente compreender o conhecimento que os fez aprender a ler. Aliás este é o processo de aprendizagem que Shinichi Suzuki defende (1996).

Apesar de se considerar que a flauta de dedilhação barroca seria a mais ajustada para ser utilizada na presente investigação, optou-se pela de dedilhação alemã, tendo em conta a circunstância dos alunos já possuírem a soprano com este tipo de dedilhação. A terem que adquirir a contralto barroca isso iria implicar também a compra da soprano, o que em termos económicos dificultaria e, até provavelmente, inviabilizaria a referida investigação.

A abordagem das notas musicais (sempre com a indicação dos índices relativamente à colocação das notas na pauta e não à sua altura/oitavas) e das figuras rítmicas também foi feita de uma forma diferente do que é habitual. Procurou-se sempre trabalhar em simultâneo as vertentes melódica, harmónica e rítmica da música, assim como ir fornecendo informações sobre a origem e forma das músicas que os alunos iam executando.

A promoção de uma audição atenta e cuidada esteve sempre muito presente nas aulas não só como meio de ilustração dos conteúdos, como também como forma de motivar os alunos para a melhoria do seu desempenho. A investigadora, teve sempre a preocupação de exemplificar, tocando todas as melodias propostas aos alunos. Quando as músicas eram a duas vezes, recorreu-se inicialmente à colaboração do professor titular, procurando substituí-lo, rapidamente, por um aluno. Atividades como as de carácter rítmico, utilizando os sons do corpo, e canções foram também implementadas.

Relativamente às dedilhações nas flautas de bisel soprano e contralto, optou-se por uma abordagem simultânea, o que proporcionou a todos os alunos a oportunidade de tocar as duas flautas. Inicialmente, os discentes sentiram alguma dificuldade na transição de uma flauta para a outra, o que foi rapidamente ultrapassado. Sentiu-se uma maior resistência à leitura de partituras, pois os alunos o pouco que sabiam tocar era de cor ou com a indicação por números dos orifícios a tapar. Face a este problema, reformulou-se o processo e recorreu-se rapidamente

à criação de exercícios de aplicação do nome das notas na pauta, como tarefas a realizar em casa. Uma vez que a maioria dos alunos não cumpriu com esta função, houve necessidade de uma nova reformulação, insistindo-se nos exercícios de leitura, durante as aulas.

No que diz respeito ao estudo realizado em casa, houve uma apreciação positiva por parte dos encarregados de educação mencionando a evolução registada e o facto de as audições terem incentivado a ensaiar mais vezes. Também, os encarregados de educação, no que à influência que a nova metodologia poderá ter tido nos seus educandos, consideraram-na positiva a nível de comportamento, no que ao impacto sobre a postura concerne, ao relacionamento interpessoal, à concentração, à responsabilidade e ao aproveitamento nas outras disciplinas. Assim sendo, a investigação revela-se como sustentáculo da renovação da ação, pela implicação dos vários atores implicados na educação dos alunos.

O processo no seu todo, conforme narração/descrição apresentada, comprova a necessidade de uma investigação implicada e continuada para que a ação no terreno pudesse avançar com confiança e qualidade, proporcionando bons resultados do processo ensino/aprendizagem. Comprovou-se que a experiência foi vivida de forma intensa por todos os intervenientes nela implicados e permitiu, no momento do balanço final, verificar que a dinâmica transformativa que caracteriza a educação e que leva o ser humano a um desenvolvimento pleno e progressivo só é possível se não houver estagnação. Portanto, para que cada aula seja vista na sua essência e não como a repetição de uma outra, lecionada noutra turma, noutra escola, noutra ano letivo, é preciso que ela seja pensada em função da realidade com que o professor se confronta – o contexto envolvente, o contexto escolar, a turma, o grupo, o aluno em si (diagnóstico inicial e cíclico).

O conhecimento a abordar, as situações a criar para propiciar a sua abordagem e conseqüente compreensão por parte dos alunos, exigem uma adequação permanente em função das diferentes variáveis apontadas. Eis, pois, a razão de se considerar que a investigação tem de ser implementada a par e passo da ação, fundamentando-a, isto é, a necessidade de pesquisar material apropriado a cada ato educativo, de promover interação apropriada ao perfil do aluno ou ao do grupo de alunos que reúne perfis que se conciliam, de investigar metodologias que sirvam as necessidades e/ou potencialidades avaliadas.

Se bem que a reflexão tenha sido um eixo orientador da investigação-ação retratada neste ponto da componente empírica, ela foi acontecendo localizada no tempo e no espaço, em função de uma determinada ação (material, tarefa, atividade, estratégia, desempenho dos intervenientes) e em função de uma dada etapa do processo (o diagnóstico; o iniciar da abordagem dos conteúdos programáticos; a revisão de alguns trabalhos menos conseguidos). A reflexão não focou apenas o presente e, por isso mesmo, neste momento de remate da apresentação da experiência vivenciada, numa ação refletida a distância, é possível comprovar a constante presença da dialética prática/teoria que conduz a uma (re)construção permanente da processo, projetando-se no futuro. Daí que, para além da motivação e do desejo de um maior envolvimento na escola, a ideia de frequentar uma academia de música foi também evidenciada por bastantes alunos, que manifestaram o desejo de vir a aprender a tocar piano e guitarra, alguns deles indicando mais do que um instrumento. Na vontade expressa pelos alunos, corroborada pela posição assumida pelos encarregados de educação, quanto à questão que foca a opção que fariam no que diz respeito ao instrumento, apesar de uma grande diversidade de respostas, predomina o piano e a guitarra. Das expressões recolhidas, salientam-se algumas que demonstram o seu entusiasmo de verem os filhos darem continuidade aos estudos musicais: "Estimulou muito o gosto pela arte musical, pelo gosto de aprender a tocar não só um instrumento..."; contribuiu para a motivação e o despertar para o universo da música"; "(...) aproximou os alunos à música numa perspectiva diferente. Criou na minha filha o interesse por aprender piano".

De acordo com o exposto, foi possível, a partir dos atores que intervieram na experiência focada na componente empírica, considerando os seus perfis e os percursos trilhados até ao momento, conhecendo a escola e a comunidade em que se integra, conhecer a ação em que se implicaram na investigação realizada pela investigadora. Com efeito, a ação implementada, após a planificação referida, foi pensada tendo em consideração o Sistema Educativo Português e, por inerência, as diretrizes do Ministério que criam condições propiciadoras da educação e orientam o ato educativo a ter lugar nas Escolas do EB. A planificação do projeto construído nesta investigação, focalizou os conteúdos programáticos da disciplina Educação Musical do 5º ano e, com a flexibilidade recomendada pela pedagogia diferenciada pela qual se optou, adequou-os à situação concreta e aos alunos que dela participaram.

Assim sendo, os documentos da Escola em causa foram tidos em atenção quer como condicionadores quer como propiciadores da ação a implementar, isto é, da planificação do programa da disciplina para o ano letivo 2011/12. A investigação-ação foi, então, desencadeada na perspetiva cíclica que a caracteriza, tendo-se processado em três ciclos, servindo de sustentáculo e pretexto para a renovação da ação. Como houve oportunidade de se verificar, pelos diferentes meios utilizados para recolha de dados, a experiência foi vivida de forma intensa pelos alunos e acompanhada de perto pelos encarregados de educação. Sentiu-se na leitura dos registos uma vivência forte e implicada que desencadeou uma evolução reconhecida por todos os intervenientes e uma dinâmica transformativa conducente a tomadas de posição que revelaram uma aprendizagem de qualidade, uma atitude nova perante a música.

Da parte da investigadora, ficou patente a determinação de inovar pelo recurso a uma pedagogia que promoveu, por um lado a prática instrumental em grupo e, por outro, uma *praxis* que assentou na aprendizagem da flauta de bisel soprano e contralto em simultâneo. À medida que se avançou com o projeto, a adequação da planificação ia sendo feita, dando resposta às necessidades e interesses dos alunos, tendo sempre como orientadora a pedagogia diferenciada por que se optara e que permitiu que as propostas feitas aos alunos respeitassem os seus perfis e o seu desempenho multifacetado, evitando que se sentissem desmotivados. Antes pelo contrário, o propósito da renovação da ação e dos constantes ajustamentos era motivá-los e incentivá-los a desenvolverem as suas capacidades. Para isso, conforme a metodologia escolhida recomenda, a reestruturação do processo esteve sempre presente ao longo da ação planificada e foi permanentemente reajustada em consequência do repensar da ação. Este ato de repensar contou com a participação de todos os intervenientes e foi realizado pelo recurso a diferentes meios de recolha de dados conforme a investigação-ação preconiza – observações, registos, diários, inquéritos, avaliações fossem estas realizadas pelo próprio, ou pelos pares, cruzadas sempre pela realizada pela professora. Da avaliação, surgiam conforme as necessidades detetadas, os ajustamentos, o reforço e a inovação. Daí que a avaliação, forçosamente tenha implicado estratégias diversificadas: a escuta, a observação e a reflexão. Assim se entende que resultante da prática continuada destas estratégias, se tivesse entrado num novo ciclo, o qual apostou no aprimoramento da ação, procurando sempre que necessário, tal como a investigação-ação prevê, novos ajustamentos que obrigaram a exigências de nível cada vez mais elevado, viabilizando desse modo o sucesso do projeto, o qual se traduziu não só

numa aprendizagem de qualidade por parte dos alunos, como na sua motivação para continuar os estudos da música em escolas especializadas, para participar em eventos e procurar o aplauso dos públicos. Um outro contributo trazido pelo projeto implementado foi o contraponto deste envolvimento dos alunos.

Ao longo do processo implementado, a investigação alimentou a ação desenvolvida pela proposta inovadora, a dialética teoria/*praxis* esteve sempre em realce, a democratização do ensino da música provou ser uma necessidade para que a cultura musical se consolide e assim potencie o crescimento dos públicos que estimulam os artistas no aperfeiçoamento da sua *performance*.

CONCLUSÃO

No momento conclusivo de um trabalho de investigação científica, impõe-se recuperar as sínteses a que se foi chegando à medida que as problematizações traziam ao de cima ideias importantes a reter no âmbito da temática eleita. Seguem-se as conclusões a que se foi chegando em termos dos objetivos traçados na introdução da tese, após as quais, se abre a oportunidade ao evidenciar de sugestões para pesquisas futuras.

1. Síntese descritiva do processo de pesquisa

O desafio sentido em relação à prática instrumental em grupo partiu, em primeira mão, dum confronto com as experiências vividas ao longo da vida da investigadora no que à música se refere e às motivações sentidas de forma evidenciada nas várias etapas que constituem a caminhada evocada. A reflexividade, na senda das ideias de Nóvoa (1988; 1992) acompanhou as páginas que compõem o prólogo, dando realce à presença constante, no tempo evocado, da música em grupo, vivida em diferentes faixas etárias e em contextos diversificados, desde a infância até ao tempo atual. Nessas experiências profundas que marcaram a investigadora no seu percurso pessoal, ecoando Josso (2004; 2008), constituíram um contributo valioso em termos educacionais, já que os eixos que sustentam a educação integral, na óptica de Delors (1998), estiveram sempre presentes. Efetivamente, eles contribuíram definitivamente para a sua formação holística, uma vez que os momentos evocados, vividos de forma intensa, propiciaram a construção do saber e o desenvolvimento do saber fazer. Esses momentos, para além da dimensão cognitiva e da *praxis* convocadas, foram, ainda, pretexto para o desencadear do sentimento profundo do saber ser e do saber estar, facetas da educação que emergiam continuamente da relação profunda construída na e pela música em grupo. É aí, no relacionamento com o outro, que nasce, por um lado, a tomada de consciência da natureza pessoal do indivíduo, per se e na interação social, que se desenvolve a (auto)crítica, o reconhecimento do eu e do outro, a interajuda e a partilha, conduzindo estas, por outro lado e em complemento, na e pela *performance* de uns e de outros, ao despertar do perfil profissional.

As motivações conduziram a questionamentos de ordem diversa, delineando logo à partida a intenção do trabalho investigativo, expresso na pergunta: Será que a metodologia do ensino instrumental em grupo, a nível do 2.º Ciclo do EB, propicia, no caso da flauta de bisel, condições

mais favoráveis à aprendizagem da música e, conseqüentemente, a uma assimilação mais eficaz dos conteúdos programáticos?

Para responder a esta pergunta, foram vários os caminhos perseguidos. Começou-se pela contextualização normativa, visando a constatação das condições existentes ou em falta, para poder tornar viável a prática visada. Verificou-se então que, apesar de nem sempre ter sido assim (cf. Portaria n.º 23 601 de 9 de setembro que apontava para a “prática musical viva” mas apenas através do canto), neste momento a legislação em vigor para este ciclo de estudos (normativas, programas e orientações várias) aponta para a utilização sistemática de instrumentos musicais de forma a que os alunos possam vivenciar os conteúdos programáticos. Esta é também uma consequência do investimento feito pelo estado português, em meados da década de 1970, quando equipou as escolas do 2.º ciclo com instrumental Orff, fase de implementação da disciplina de Educação Musical e da extinção da de Canto Coral. Este investimento integrou-se na “Reforma Veiga Simão”, primeiro passo para a democratização do ensino. Este é aliás um objetivo pelo qual se luta até hoje, como se pode constatar pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Também com a proliferação das escolas de música e o próprio incentivo à prática musical contribuíram para o aumento do interesse pela prática musical. Apesar desta evolução é o próprio legislador que, no Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, atesta que a educação artística em Portugal se tem vindo a processar de forma “reconhecidamente insuficiente”, fruto da publicação de legislação de forma avulsa. Pode-se então concluir que a verdadeira reforma do ensino artístico está ainda para acontecer. Já em 2001, com a definição do “Currículo Nacional do Ensino Básico” (2001), se previa a organização da aprendizagem musical em quatro grandes organizadores, dos quais se destaca a interpretação e comunicação, embora os restantes três se possam desenvolver também através da prática instrumental, nomeadamente, da utilização da flauta de bisel. Constatou-se então que a metodologia do ensino instrumental em grupo, aqui proposta propicia, no caso da flauta de bisel, condições mais favoráveis à aprendizagem da música e, conseqüentemente, uma assimilação mais eficaz dos conteúdos programáticos, o que proporcionou inclusivamente a abordagem de conteúdos que, com as restantes turmas, só são trabalhados no 6.º ano. Através da prática instrumental sistemática, verificou-se que o grupo de alunos que participou nesta investigação obteve sucesso pleno no final do ano letivo à disciplina de Educação Musical e, inclusivamente, demonstrou interesse em continuar a sua aprendizagem musical em diferentes

contextos, mais ou menos especializados.

Reconhecendo que a cultura é mais uma oportunidade de aprendizagem mútua e os seus valores o pilar da formação, é, pois, à escola, enquanto base de toda a aprendizagem para a vida, que cabe o papel de dotar os cidadãos de ferramentas que os ajudem a construir o seu futuro. Este é tão mais promissor quanto mais coesos e fortes forem as bases da formação em termos gerais, o que contribuiu para a construção do projeto de vida de cada aluno (Touríñan (2011). Por isso, se elegeu uma ação-investigação que contemplasse a individualidade de cada aluno.

Sendo a música um meio privilegiado no processo comunicacional, é clara a sua influência na criação de hábitos de trabalho e na otimização das relações humanas, onde a prática de conjunto tem um papel fulcral. A influência da disciplina de Educação Musical é notória no desenvolvimento das capacidades linguística, de leitura, de cálculo e da psicomotricidade e ainda na criação de laços afetivos e de cooperação (Mejia, 2010). Também aqui a opção pela prática instrumental em grupo foi consciente de que constituiria uma forma de ajudar os alunos na integração em grupo, na melhoria da autoestima e no ultrapassar do receio e da timidez. Estas ideias foram expressas pelos alunos, através de registos escritos, evidenciados na síntese reflexiva que rematou a Parte II os quais apontam para uma tomada de consciência quer em termos de uma aprendizagem mais consolidada e já de cariz metacognitivo, quer em termos de organização pessoal que lhes permite descobrir, com a ajuda dos professores, a forma de ultrapassar os obstáculos com que se deparam. Realçam também o estímulo proveniente de sentirem que o esforço que fazem é reconhecido pelos professores, motivo para uma ainda maior implicação nos estudos musicais.

A reflexão inicial conjunta, entre a investigadora e o professor da turma, sobre as competências que se pretendia desenvolver nos alunos foi uma realidade, tendo-se definido que era fundamental educar com a música e não para a música. Tendo em conta o contexto em que a investigação se desenvolveu, uma escola de ensino genérico, cujo nível de ensino é o básico (escolaridade obrigatória) o objetivo era “formar musicalmente” e não “fazer” músicos.

Foi sentida a necessidade de indagar se as metodologias utilizadas nas aulas conduzem a um ensino eficaz que propicie o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Partindo da avaliação

diagnóstica que levou à perceção dos diferentes perfis dos alunos quer em termos cognitivos, quer em termos emocionais, foram feitas adaptações/adequações, flexibilizando o currículo e as metodologias. Foi então possível partir dos interesses e dos conhecimentos já construídos pelos alunos, implicando-os no seu próprio processo educacional. Este tipo de procedimento possibilitou uma maior integração de todos os alunos, tornando a aprendizagem significativa para cada um deles (Zimring, 2010). Aliás, esta ideia de centrar no aluno o processo ensino/aprendizagem é, para a Academia Nacional de Ciências de Estados Unidos (2002), o objetivo da educação, de maneira a torná-los cada vez mais autónomos.

O manual escolar adotado na escola, enquanto auxiliar do processo ensino/aprendizagem, foi um recurso utilizado com frequência, já que servia de orientação e abria pistas à construção do saber. Ele cria condições para o aluno aprender a aprender (Lamas, 2000). Também aqui foi muito importante não só a experiência da investigadora como também a do professor colaborador, na elaboração de manuais escolares, pois, por esse facto, ambos possuem a capacidade de perceber, de forma clara, os aspetos que podem ser transformados em orientações para a prática e estão conscientes da imprescindibilidade da permanente adequação aos perfis em causa e ao contexto em que se trabalha (Valdemarin e Campos, 2007).

Tal como todos os manuais escolares existentes no mercado, o que foi utilizado nas aulas de Educação Musical também propõe a utilização da flauta de bisel soprano, o que efetivamente aconteceu. No entanto, em todas as aulas foi também integrada a flauta de bisel contralto, o que possibilitou explorar mais a prática instrumental polifónica e alargar o conjunto de notas musicais que os alunos aprenderam a ler. Habitualmente os alunos do 5.º ano aprendem oito notas (dó a dó³) e estes alunos tiveram a possibilidade de contactar com doze. Deste modo pode-se concluir que o ato de “fazer música” em grupo foi mais rico, possibilitando a vivência de mais conteúdos, como foi o caso, por exemplo, dos de harmonia e polifonia.

O facto de todos os alunos da turma terem adquirido as duas flautas foi uma mais-valia, pois pôde-se dar a todos a possibilidade de tocar um instrumento ao qual, provavelmente, não teriam acesso de outra forma, apenas no caso de ingressarem no ensino especializado da música. Assim se contribuiu para que este grupo de alunos pudesse aceder ao ensino da música na senda daquilo que Vieira (2009) defende o acesso verdadeiramente democrático e equitativo,

através da aprendizagem de um instrumento que também Cruvinel (2004) diz ser “(...) uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical” (§24).

No que à componente empírica concerne, a intenção foi de experimentar a aplicação de um sistema inovador bem como da sua pertinência, optando pela investigação-ação participativa, que levou à organização de uma observação estruturada e direcionada para a problemática em estudo. Para isso, foi preciso começar por eleger a metodologia a implementar e pela escolha do local onde este trabalho pudesse ser realizado. Mais uma vez se verificou que as vivências pessoais/profissionais foram determinantes para a investigação realizada. As experiências passadas e a reflexão contínua, que a investigadora tem assumido ao longo da sua vida, levaram à opção por uma metodologia que permitisse trabalhar no meio natural em que os alunos se movimentam: a sala de aula. Esta opção permitiu estudar a problemática sem fragmentar a realidade em causa e sem a descontextualizar: o processo de aprendizagem da música em sala de aula. As ações que caracterizaram o processo ensino/aprendizagem respeitaram o perfil dos intervenientes e o contexto em que se desenvolveram. Assim sendo, a investigação-ação conciliou o processo investigativo com a natureza do contexto escolar, envolvendo professores e alunos, no espaço a eles destinado na escola. Reconhece-se, por um lado, que a escola eleita – a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner –, se bem que não oferecesse as condições que seriam as ideais para o trabalho realizado, quer pela sobrelotação que se regista, quer pela exiguidade das salas de música, tem todavia uma intensa atividade, que sempre tem sido promovida pelo grupo de Educação Musical, ultrapassando as dificuldades, já que os equipamentos são renovados regularmente, tendo em conta a sua antiguidade e o desgaste decorrente da constante utilização. Acresce, ainda, a vigência de uma cultura de escola voltada para a música, que vem se manifestando, ao longo dos tempos, na realização já habitual de eventos e que originou e mantém uma boa relação entre a comunidade escolar, a direção, a associação de pais e instituições formadoras de professores do EB, dando lugar a estágios, nomeadamente na área de Educação Musical. Destacou-se na apresentação da Escola, entre outros ações, a criação do *Ensemble Sophia de Mello Breyner*, a promoção de ateliers de instrumento e de concursos, sendo o objetivo sempre o de criar oportunidades de aprendizagem da música, de consolidar uma cultura musical, de criar o gosto pela música, públicos conscientes dos valores que a música oferece.

Por outro lado, a conciliação entre o processo e o contexto, teve também em conta a organização da escola, como por exemplo o tempo destinado à disciplina envolvida. De facto, o tempo previsto, também ele natural, foi o de um ano letivo, o que facilitou a estruturação da ação em ciclos que se sucederam em consequência da evolução do processo, implementado na prática profissional docente, procurando uma melhoria a consubstanciar-se no aprimoramento das aprendizagens (Lomax, 1990 e Latorre, 2008) e promovendo uma estratégia conducente à emancipação crítica dos sujeitos envolvidos (Coutinho *et al*, 2009).

Este processo focou essencialmente os comportamentos e atitudes relacionadas com as expectativas traçadas em função do ensino em grupo, que previam implicar os alunos na aprendizagem, tendo em conta as particularidades de cada um, motivando-os, evitando a passividade e levando à reflexão. O estímulo à interação foi uma constante, quer entre pares, quer com os professores, quer com o próprio contexto, registando-se desse modo a dinâmica própria da modalidade emancipatória/crítica da investigação-ação que tal como previsto, levou à transformação da organização, da *praxis* educativa e mesmo da social – o relacionamento entre os atores e entre estes e o contexto onde se moviam. O objetivo desta interação foi cumprido, já que ela os induziu à discussão dos conteúdos abordados, mas essencialmente à apreciação crítica das *performances*, levando-os a confrontá-las, a tirar ilações das diferenças que iam assinalando entre a sua própria *performance* e a dos colegas. A complementar a reflexão, recorreu-se ao diário de bordo, com o propósito de recolha de dados resultantes da ação. Incitou-se também à escrita, pelo registo das ideias que iam surgindo na discussão, ora decorrente de questões levantadas pelos professores, ora por escolha própria, dos aspetos a questionar, nomeadamente no final dos períodos escolares. Esta estratégia seguiu as ideias de Gruhn (2006), apontado para uma aprendizagem pragmática da música, isto é, o ‘aprender música’ não em detrimento do ‘aprender sobre música’, mas partindo da primeira para a segunda. A estratégia reuniu como princípios orientadores da aprendizagem, que se pretendeu promover, em grupo, diversas atividades que se complementavam: a experimentação, o questionamento das *performances*, a reflexão em grupo, a discussão, o voltar à reflexão, mas individualmente. A opção por esta estratégia foi perseguida com regularidade, ao longo das aulas e dos vários ciclos, criando nos alunos o hábito que levou à construção da autonomia no processo. Nas palavras de Gruhn (2006), dando origem ao desenvolvimento da aprendizagem através de representações mentais, que deram base à sequencialidade deste processo que pode

assim desencadear, com regularidade, a passagem de um nível de execução ao próximo, ou seja, a reformulação dos atos performativos conduziu ao aperfeiçoamento da *performance*. Evidencia-se, pois, a constatação de uma *praxis* implicada, do aprimoramento das competências, de uma *performance* cada vez mais motivada, contributos decisivos para se atingir o alvo para o qual a experiência realizada apontava.

Para contemplar o trabalho polifónico, utilizando em simultâneo as flautas de bisel, soprano e contralto, sempre recorrendo à prática instrumental como meio de pôr em prática a música polifónica, teve-se em atenção as teorias consultadas. Para isso, foi necessário fazer o levantamento dos contributos documentais que permitiram traçar o enquadramento da planificação do processo que se implementou. A ideia do interesse deste tipo de trabalho (polifónico), realçada por Dolloff (2007), vem corroborar o interesse dado em todo o trabalho realizado com este grupo de alunos, já que permitiu a participação de cada um, implicando-se no ato de “fazer música”, sentindo-se membro de um grupo de músico, e por isso, ele mesmo um músico, responsável pela qualidade final da execução do grupo. Estes alunos sentiram-se envolvidos num trabalho comum, cuja qualidade dependia de todos, o que os fez sentir-se corresponsáveis em termos do seu próprio desempenho e do dos outros, assim como contribuiu para elevar os seus níveis de autoestima.

Foram, então, tidas em conta as finalidades do PCT (2010) desta turma que destacavam a criação de condições de trabalho que desenvolvessem a capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal, a responsabilidade e a criação de hábitos de trabalho. Também a promoção do saber estar e do saber ser, do espírito de solidariedade, entreajuda e cooperação surgem neste documento, pelo que estiveram sempre presentes em todo o trabalho.

A planificação destas aulas foi pensada em função da implementação desta investigação, não se cingido, contudo, exclusivamente ao trabalho instrumental em grupo, utilizando as flautas de bisel soprano e contralto. Foi uma preocupação constante dos professores envolvidos que este projeto não fosse implementado de forma artificial, isto é, criando condições que fossem irreais tendo em conta o nosso sistema educativo, mas que tivesse em consideração a realidade das nossas escolas, dos nossos alunos, dos seus perfis e do país, não só em termos socioeconómicos, como também culturais. Tendo sempre presente que a aprendizagem musical

implica muitas outras vivências para além da *performance*, muitas foram as atividades propostas aos alunos, daí que a adaptação da planificação elaborada para o 5.º E (presente no ponto 5), tenha tido como referência o Projeto Educativo do Agrupamento, os Projetos Curriculares da Escola e da Turma e a própria planificação efetuada para as restantes turmas da escola, pelo grupo de professores desta disciplina.

A planificação realizada a nível da Escola foi, como usualmente, feita pelo grupo de professores do Departamento Curricular de Expressões, mais especificamente pelos que integram o Núcleo de Educação Musical, sendo que na sua base está portanto um trabalho de equipa. Tendo evidenciado os domínios, foi estabelecida a relação entre a compreensão conceptual que se pretendia promover, as competências e atitudes a desenvolver. A grelha que resultou do trabalho colaborativo desenvolvido colocou em evidência os conceitos a contemplar em cada período a partir dos conteúdos programáticos, tendo sempre por orientação a filosofia de ensino que aponta para a educação holística sustentada pelos diferentes saberes indispensáveis ao desenvolvimento humano – o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser*, o *saber conviver* (UNESCO, 2006). O cronograma estabelecido foi já pensado em função da nova metodologia de ensino instrumental em grupo. Para sustentar as opções tomadas, foi também realçada a filosofia do Agrupamento, para o qual o Projeto Educativo da Escola aponta, isto é, ter sempre por alvo a melhoria da qualidade do sucesso educativo, apelando à responsabilização dos interlocutores envolvidos e fazendo recurso a projetos e estratégias pedagógicas inovadoras que respondam à diversidade dos perfis dos alunos, seja a nível cognitivo, seja emocional, seja social.

De facto, concluída a experiência planificada, chegou-se à conclusão que o sistema eleito é inovador e resulta. As adequações da planificação da escola à turma do 5.º E, realizada pela investigadora e pelo professor, inverteram o que habitualmente se faz, isto é, partiu da prática instrumental para a conceptualização, que surgiu como uma consequência e levou à compreensão dos conteúdos programáticos e até mesmo à abordagem de conteúdos não programados (a noção de contramelodia, sinfonia, notas fá⁴ e sol⁴) e a antecipação de alguns previstos para o 6.º ano (notas ré⁴, mi⁴). No ensino genérico, ao contrário do que acontece no vocacional, a prática instrumental é um meio para trabalhar os conteúdos e não um fim nela mesma. Desta forma conseguiu-se, através da prática, para além da vivência dos conteúdos, promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos, estabelecer uma

relação de maior proximidade entre os dois tipos de ensino em vigência em Portugal, de modo a que, a possível passagem de alunos de um sistema de ensino para o outro possa ser feita de forma natural, isto é, que estes se complementem e não continuem de costas viradas.

A inovação procurada foi ao encontro do que Vieira (2009) preconiza, reiterando a necessidade de uma reforma do ensino que viabilize a cumplicidade e coadjuvância, neste caso, entre investigadora e professor titular da turma, investindo não só na especialidade da área da música, mas também na continuidade do processo de aprendizagens e nos equipamentos utilizados. Para os alunos, a lógica de descobrir o sentido dos conceitos através da experimentação, motivou-os a uma adesão mais prazerosa ao ato educativo e a uma prática mais constante, facto que, em simultâneo, pela repetição da experiência conduziu a um desenvolvimento mais acelerado das competências. Verificou-se, portanto, o que também Gruhn (2008) preconiza, ou seja, a aprendizagem da música potencia a aprendizagem sobre a música. A dialética aqui implementada foi prática/teoria e não teoria/prática. Contudo, a reflexão a que os alunos foram induzidos e que se tornou uma constante levou pois a uma tríade continuada: prática/teoria/prática, que desencadeou os ciclos da investigação-ação. Outro aspecto que se torna necessário destacar é a pedagogia diferenciada pela qual se optou e que constituiu na constituição de grupos, aos quais eram destinadas tarefas adequadas aos diferentes níveis de conhecimento de cada grupo. Esta preocupação em termos pedagógicos exigiu a constituição de grupos de acordo com os perfis dos alunos, perfis avaliados no ciclo de diagnóstico que precedeu o avançar do processo.

Em termos de inovação, refira-se ainda que foi preocupação dos professores envolvidos estarem atentos ao desenvolvimento técnico-artístico de cada aluno, no sentido de detetar talentos para possível encaminhamento para o ensino especializado da música e, por consequência, a descoberta de potenciais músicos. Junta-se a esta ideia, a defesa por uma iniciação musical o mais cedo possível pois os conhecimentos e as competências desenvolvidas em idade precoce constituem a base da pirâmide, sustentadora de potenciais músicos (Vieira, 2009). No processo desenvolvido na investigação-ação realizada, verificou-se que um aluno passou a frequentar o ensino integrado numa academia de música e quatro alunos passaram a integrar a orquestra da Escola.

Foi também intenção consolidar a (in)formação de públicos, isto é, o desenvolvimento da literacia musical (Oliveira, 2004), evidenciando o contributo que pode trazer ao reforço da cidadania e ao aprofundamento da democratização do ensino da música, criando oportunidades para todos aprenderem a tocar um instrumento (Crunivel, 2004). Eis, pois, a pertinência e a novidade do processo em termos de construção de uma cultura musical que pode ser potenciada, para lá da escola, no envolvimento dos pais e da comunidade em geral. Enfatiza-se, portanto, a ideia de que ao ensino genérico cabe também o papel de detetar talentos, potenciar a formação de músicos e formar públicos (Pedroso, 2004).

Em função dos objetivos traçados, visando o alvo a atingir, recorda-se que a pretensão era averiguar se o ensino da flauta de bisel em grupo facilita ou não as aprendizagens dos alunos, numa dinâmica de inclusão que atenda às especificidades de cada aluno, isto é à sua identidade, não apenas cognitiva, mas também emocional e motora, pelo recurso a estratégias que contemplassem o indivíduo per se, e também como elemento integrante de um grupo e mesmo de uma comunidade. Os resultados obtidos foram analisados e discutidos em função do alvo que se pretendia atingir.

2. Os resultados obtidos

Recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de dados, constatou-se que a metodologia do ensino instrumental em grupo cria condições mais favoráveis à aprendizagem da música e, conseqüentemente, à assimilação mais eficaz dos conteúdos programáticos que não se cingiram apenas aos habitualmente trabalhados no 5.º ano, tendo ido bastante mais além, abarcando conteúdos previstos na planificação para o 6.º ano e até alguns que não fazem parte do programa, mas que surgiram a propósito das músicas trabalhadas. Também a aprendizagem simultânea das flautas de bisel soprano e contralto, permitiu uma maior exploração do trabalho polifónico. Ao realizar a avaliação diagnóstica foi possível definir os perfis dos alunos envolvidos e assim flexibilizar e adequar o currículo e as metodologias, partindo dos interesses dos alunos, ajudando-os na (re)construção do seu próprio conhecimento. Assim os alunos sentiram-se implicados no seu próprio processo ensino/aprendizagem, tornando-os mais autónomos e responsáveis, não só pela sua própria evolução como também pela dos seus colegas, enquanto membros de um grupo, críticos das suas *performances* e das dos outros. Este envolvimento e

responsabilização contribuiu para o aumento da autoestima e a diminuição do receio e timidez.

Verificou-se que a construção de uma cultura musical não se limita apenas ao meio escolar, pelo contrário. É também efetuada fora da escola, através da chamada aprendizagem informal, tendo sido por isso fundamental manter a ligação ao meio em que estes alunos se inserem. Só assim foi possível contribuir para a melhoria da qualidade do seu sucesso educativo e para que estes alunos acessem, em igualdade de circunstâncias, ao ensino da música, através de um sistema inovador de ensino instrumental em grupo. Através dos resultados obtidos, concluiu-se que se conseguiu, desta forma, aproximar os três sistemas de ensino da música vigentes em Portugal (genérico, vocacional e profissional). É ainda de salientar os resultados obtidos junto dos pais destes alunos que se envolveram no projeto, não só facilitando a aquisição do material necessário, como também na participação enquanto público nas apresentações dos seus filhos, potenciando-se assim a formação de públicos.

Retomando a síntese reflexiva da componente empírica, considerando os resultados atingidos e as diferentes apreciações feitas por alunos e encarregados de educação, confirma-se o que houve oportunidade de problematizar na pesquisa de teorias que foram a base da planificação da experiência. O trabalho de investigação aqui apresentado teve em conta as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, mantendo sempre a preocupação da atualização da legislação. Aliás, o facto da legislação que diz respeito ao setor da educação estar em constante mutação criou algumas dificuldades na realização e implementação desta investigação e, naturalmente, dificulta o trabalho nas escolas. A planificação das aulas foi feita tendo por base o currículo nacional para a disciplina de Educação Musical, a programação elaborada pelo núcleo de Educação Musical do Departamento de Expressões, distribuindo os conteúdos, e ainda o plano anual de atividades da escola, tendo sempre presente o Projeto Educativo da Escola, as suas metas e objetivos. Com vista ao desenvolvimento integral dos alunos da turma em questão, foram definidos os procedimentos didáticos considerados mais adequados aos seus perfis.

Esta investigação, ao privilegiar o ensino em grupo, enquanto pedagogia inovadora, visou a verdadeira democratização do ensino ao permitir o acesso à aprendizagem de um instrumento musical, no caso a flauta de bisel (soprano e contralto). Possibilitou, para além do trabalho de (re)construção dos conhecimentos, uma formação cultural mais alargada, contribuindo para a

formação de públicos, não só junto dos alunos, como também dos seus familiares mais próximos. Salienta-se aqui a importância desta vertente do processo ensino/aprendizagem, sempre centrado no aluno, que procurou sempre privilegiar o seu desenvolvimento quer enquanto *performer*, quer enquanto público. Ao mesmo tempo que os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de interpretação, foram alargando os seus conhecimentos e cultura musicais. Deste modo, a inovação pedagógico-didática que passou pela aprendizagem em grupo, através das flautas de bixel soprano e contralto, implicou a flexibilização e adequação curriculares, de modo a tornar o processo ensino/aprendizagem mais interessante, motivante e estimulador. Para isso, sempre que se considerou necessário, para além da utilização do manual escolar adotado na escola que contempla todos os conteúdos previstos no programa em vigor, recorreu-se à criação e adaptação de materiais que se adequassem a esta metodologia de ensino em grupo, já que, dado o seu caráter inovador, implicou estratégias muito específicas, como foi o caso do trabalho polifónico. Assim se procurou, através da diversificação e adequação de estratégias aos alunos em questão, proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras que contribuíssem para o seu desenvolvimento não só enquanto instrumentistas, mas também enquanto público. A avaliação quer dos alunos, quer do processo, esteve presente em todos os momentos. Foram tidos em conta os critérios gerais de avaliação da escola, definidos pelo Conselho Pedagógico de onde emanaram os da disciplina, de modo a que estes alunos estivessem devidamente contextualizados e fossem sujeitos ao mesmo regime de avaliação dos restantes alunos da escola e assim estivessem no seu meio natural e sujeitos às condições de aprendizagem e de avaliação inerentes a esse mesmo meio. A corroborar importa realçar que a componente formativa da avaliação nunca foi esquecida, perseguindo os objetivos traçados e sempre com o foco no alvo delineado, chamando a atenção, ora para os sucessos conseguidos, estimulando a prosseguir no bom caminho, ora para os erros cometidos, sugerindo vias e meios de os ultrapassar.

Para além da questão, já referida anteriormente, da instabilidade de que padece o sistema de ensino português, resultado da falta de uma política educativa consistente, foi possível registar outros constrangimentos à obtenção de melhores resultados. Verificou-se a falta de estudo sistemático em casa, por parte dos alunos, resultado, também, da ausência de uma cultura musical sólida na sociedade portuguesa que possa levar a que a música seja encarada como

uma disciplina que pertence, como já foi referido, às “outras”. No entanto, realça-se o facto dos encarregados de educação destes alunos terem reconhecido, no final do ano letivo, a importância desta disciplina na formação geral dos seus educandos, um dos resultados da inovação que se implementou.

3. Sugestões para pesquisas futuras

Hoje, mais do que nunca, todos os profissionais da educação desempenham um papel chave na melhoria da qualidade da educação. Os resultados da investigação têm desenvolvido uma maior abertura ao entendimento das práticas educativas e dos contextos institucionais. Porém, a cisão entre a investigação educativa tradicional e o ensino tem constituído um óbice à melhoria da qualidade da educação. O ensino é um processo racional e tecnológico de permanente e persistente procura pertinaz da eficiência do professor e do sucesso da Escola, como propósito alcançar os objetivos definidos no seu próprio Projeto Educativo. Um dos paradigmas com que esta metodologia de ensino em grupo se defronta em Portugal tem muito a ver com a forma de ensinar, já que, para quem ensina, é muito mais fácil fazê-lo da forma como aprendeu do que adotar novos métodos pedagógicos que privilegiem um maior incentivo ao aprimoramento da qualidade das aprendizagens, sobretudo no que à prática instrumental diz respeito. Será, por isso, necessário repensar e investir na formação inicial dos professores de forma a que estes sejam dotados de ferramentas que lhes permitam fazer um trabalho inicial de prática instrumental com os seus alunos, abarcando um instrumento de cada área – cordas (guitarra), sopro (flauta de bisel) e teclas (piano), já que são estes os mais focados quer pelos alunos, quer pelos seus encarregados de educação e passíveis de serem trabalhados em grupos de cerca de 28 alunos. Esta é a realidade com a qual se tem que lidar, pois a tendência do número de alunos por turma tem vindo a aumentar, pelo que, qualquer proposta de implementação de novas metodologias de ensino nas escolas de ensino genérico deverá contemplar o tipo de turmas lá existentes. É fundamental que este trabalho se pautar pela qualidade e rigor, de maneira a que os alunos, em qualquer fase do seu percurso escola, possam transitar entre os regimes de ensino genérico e articulado. Uma outra hipótese de alteração do atual sistema, com vista à melhoria do processo ensino/aprendizagem e que não implicaria afetação de mais recursos do que é habitual às escolas era a alteração do sistema dos professores de Educação Musical nas escolas. Assim, numa escola onde existam vários professores desta disciplina,

poderia ser colocado um docente especializado em cada uma das já referidas áreas (cordas, sopro e teclas). Aliás, por mero acaso, isto é o que acontece na escola em que decorreu esta investigação há já cerca de 15 anos e tem-se verificado que esta diversidade constitui uma mais-valia para os anos escolares contemplados e, conseqüentemente, para a própria escola. Assim, sem a necessidade de qualquer investimento adicional por parte da tutela, poder-se-ia dar continuidade a uma metodologia de ensino que ficou provado ser eficaz.

Elevar a qualidade do ensino deverá ser um dos objetivos de todos os professores, assim como o evoluir das suas competências enquanto docentes e conseqüentemente investigadores reflexivos, tendo em vista a promoção da qualidade do binómio ensino/aprendizagem. Para isso, será necessário que cada professor, na sua prática diária, se assuma enquanto investigador da sua própria *praxis*, procurando novas metodologias e estratégias não só para combater o insucesso escolar, como também para contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. A investigação terá forçosamente de ser o sustentáculo da *praxis* e nesta, por sua vez, o professor incidirá o foco da sua atenção que, pela reflexão sequente, o conduzira a uma investigação implicada.

O sistema educativo não mais se compadece com a manutenção de metodologias de ensino implementadas há alguns anos atrás e que não sejam alvo de constante reflexão e reformulação. É pois necessário continuar a investir na investigação em educação, em contexto de sala de aula, de forma a perceber de que modo a comunidade científica poderá contribuir para o sucesso educativo dos alunos, inovando com metodologias de ensino adequadas aos contextos e aos perfis dos alunos e de formação de professores que respondam às réplicas das mudanças que acontecem, de modo a que se haja uma adequação recíproca – ensino/aprendizagem. De nada valerá promover a investigação se esta não decorrer no meio natural em que o processo educativo se processa, pois só assim haverá a perceção da realidade que está em constante mutação. A Escola manterá o seu lugar na sociedade enquanto local privilegiado para a formação holística das crianças se se implicar na procura de uma constante atualização, de modo a poder acompanhar a evolução da sociedade que é cada vez mais rápida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos. (2002 7-Setembro). *Cómo aprende la gente*. Retrieved 2012 11-Novembro from Euduteka: <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9) Eurydice. (2009). Educação artística e cultural nas escolas da Europa. Editorial do Ministério da Educação - GEPE.
- Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner. (2007). Projeto Educativo do Agrupamento. *Crescendo a par e passo com o mundo e para o mundo*. Arcozelo, VNG.
- Agrupamento de Escolas Sophia de Mello Breyner. (2010). Adenda ao Projeto Educativo da Escola.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de C. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. C. (2004). O ensino coletivo de instrumentos musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, económicos e sócio-culturais. Um relato. *I Encontro Nacional de Ensino coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia - Goiás.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- André, J. (1994 Outubro). Eduquer d'abord au désir et au plaisir de vivre. *La Gazette de La transfusion*, n.º 103.
- Anguera, M. T. (2000). Del registro narrativo al análisis cuantitativo: radiografía de la realidad perceptible. *Ciencia i cultura en el segle XXI. Estudis en homenatge a Josep Casajuana*.

Barcelona: Reial Academia de Doctors.

APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical. (2012 30-janeiro). *Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular*. Retrieved 2013 27-janeiro from http://www.apem.org.pt/files/page13_blog_entry168-revisa0303ocurriculareb_parecer_apem_jan2012.pdf

Aranguren, A. I. (2010). El aula de música: espacios, organización e recursos. In A. Giráldez, *Didáctica de la música* (pp. 185-200). Barcelona: Graó.

Arnaus, Â. (2007). Maurice Martenot. In M. Díaz, & A. Giráldez, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical* (pp. 55-61). Barcelona: Graó.

Barbosa, J. L. (1996 Junho). Considerando a Viabilidade de Inserir Música Instrumental no ensino de Primeiro Grau. *Revista da ABEM, n.º 3*, pp. 39-49.

Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado - O poder da Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Beineke, V. (2008). Educação Musical na Escola: um espaço para conversações musicais. *Anais do 21.º Seminário de Arte e Educação* (pp. 70-78). Goiânia: ABEM.

Bellochio, C. (2003). Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas. In L. Hentschke, & L. Del Ben, *Ensino da Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.

Bénitez, M. d. (2000). *Historia de la educación - Revista interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Bessa, R. (2009). As Bandas Filarmónicas em Portugal - Contributos para um enquadramento histórico. In G. Mota, *Crescer nas Bandas Filarmónicas* (pp. 19-33). Porto: Edições Afrontamento, Lda.

Biget, A. (2005). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris: Cité de le musique.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolduc, J. (2011). Les influences de l'approche d'éducation musical Orff-Schulwerk sur les connaissances musicales et les compétences d'étudiantes inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n.º 12, pp. 65-80.
- Bolivar, A. e. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bolivar, A., & Domingo, J. (2006 Setembro). *La investigación biográfica y narativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Retrieved 2012 11-Outubro from Forum: Qualitative Social Research, Volume 7, n.º 4, Art.12: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Braga, S. S. (2011). Aulas de Piano em Grupo na Iniciação - Um Património Musical Renovado - Tese de Mestrado. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvar University Press.
- Bruner, J. (1991 Outono). *The Narrative Construction of Reality. Critical Inquiry*. (U. o. Chigago, Ed.) Retrieved 2012 11-Outubro from <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cahn, P. (2003 12-julho). *Conservatories: Germany and central Europe. The New Grove Dictionary of Music Online*. From <http://www.grovemusic.com>
- Canavilhas, G. (27 de Outubro de 2010). *Conferência "A educação artística e a formação de*

públicos". Obtido em 3 de Janeiro de 2011, de Portal da Cultura: http://www.portaldacultura.gov.pt/imprensa/intervencoes_mc/Pages/20101027_MC_Int_Conferencia.aspx

Cardoso, A. O. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica - O professor e o contexto escolar*. Porto: ASA.

Carneiro, R. (2011). Discovering the Treasure of Learning. *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute for Lifelong Learning.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza - La investigación/Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Marinez Roca.

Carrillo, I. (2001). Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 50-54.

Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Afrontamento.

Carvalho, M. G. (2010). O manual escolar como objecto de design. *Tese de Doutoramento, volume I*. Faculdade de Arquitectura - Universidade Técnica de LisboaLisboa.

Carvalho, M. V. (1978). *Estes sons, esta linguagem*. Lisboa: Editorial Estampa.

Cerqueira, D. L. (2009). O Arranjo como Ferramenta Pedagógica no ensino coletivo de Piano. *Música Hodie, vol. 9, n.º 1*, pp. 129-140.

Cerqueira, D. L., & Ávila, G. A. (2011 junho). *Arranjo no Ensino Coletivo da Performance Musical: experiência com Violão em grupo na cidade de São Luís/MA*. Retrieved 2013 16-março from http://www.academia.edu/680345/Arranjo_no_Ensino_Coletivo_da_Performance_Musical_experiencia_com_Violao_em_grupo_na_cidade_de_Sao_Luis_MA

Cisa, L. d. (2000). El instrumento musical en la educación secundaria. In *La expresión instrumental* (pp. 18-23). Espanha: Graó.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1987). *Research Methods in Education*. London-New York: Routledge.
- Conselho de Turma do 5.º E. (2010 Setembro). Projeto Curricular de Turma - 5.º E. Arcozelo.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Besa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 13, n.º 2. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, pp. 355-379.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 13, n.º 2. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, pp. 355-379.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cruvinel, F. M. (2003). Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social. *Tese de Mestrado*. Goiânia.
- Cruvinel, F. M. (2004). I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Goiânia - Goiás.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia - Brasil: ICBC.
- Cruvinel, F. M. (2008). O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Educação Musical. *Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste*. Brasília: ABEM.
- Cruvinel, F. M. (2013 12-março). Conferência: Educação Musical e Transformação Social - democratização do acesso à formação musical numa perspectiva criativa. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Daniel, R. J. (2005). Challenging the orthodoxy: An alternative strategy for the tertiary teaching of

piano. *Tese de Doutoramento*. James Cook University.

Delors, J. (1998). *Educação, Um tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Doll-Jr, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Dolloff, L.-A. (2007 dezembro). *Das Schulwerk: una base para el desarrollo cognitivo, musical y artístico de los niños (fragmentos)*. Retrieved 2013 20-outubro from LEEME - Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, n.º 20: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/dolloff1.pdf>

Duran, M. C., & Neto, E. d. (2006). Estudos (auto)biográficos na formação de mestres pesquisadores em educação. In E. C. (org.), *Autobiografias, histórias de vida e formação; pesquisa e ensino*. Bahia: Universidade do Estado da Bahia.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, *Hand-book of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.

Fernandes, C. (2012 19-julho). *Novos músicos e novos públicos na próxima temporada da Metropolitana*. Retrieved 2013 10-fevereiro from Público: <http://www.publico.pt/cultura/noticia/novos-musicos-e-novos-publicos-na-proxima-temporada-da-metropolitana-1555582>

Fernandes, D. (2011). Narrativas Biográficas na Formação Inicial de Professores de Matemática: Reflexões a partir de um Olhar Retrospectivo. In E. C. org), *Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente* (pp. 115-160). São Salvador: BA: Editora da Universidade Federal da Bahia.

- Fernández, N. G., & Riaño, A. E. (2010). Saber sobre música: estratégias metodológicas. In A. Giráldez, *Didáctica de la Música* (pp. 109-134). Barcelona: Editorial Graó.
- Ferracioli, L. (1999). Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na obra de Piaget. *Cadernos Catarinenses do Ensino, Vol.16, n.º 2*, pp. 180-194.
- Ferreira, S. R. (2009 Novembro). Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto da Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo "Grande Bichofonia". *Tese de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.
- Fischer, J. C. (2001). Action research rationale and planning: Developing a framework for teacher. In G. Burnaford, J. C. Fischer, & D. Hobson, *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (pp. 29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisher, C. (2010). *Teaching Piano In Groups*. New York: Oxford University Press.
- Folhadela, P., Palma, E., & Vasconcelos, A. Â. (1998). Ensino Especializado da Música. Reflexões de Escolas e Professores. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Fonterrada, M. T. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: UNESP.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica. *Currículo sem fronteiras, vol. 8, n.º1*, pp. 5-16.
- Frabboni, F. (2002). *El libro de la Pedagogia e de la Didáctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto

Piaget.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gabinete do Secretário Adjunto da Educação. (2011 28-Junho). Despacho n.º 8683/2011. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Golby, D. J. (2004). *Instrumental Teaching in Nineteenth-Century Britain*. England: Ashgate. .

Gomes, A. d. (2008). *O contributo das bandas filarmónicas para o desenvolvimento pessoal e social*. Chaves: Edição do Autor.

Gomes, R. T., & Lourenço, V. (2009). *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos Serviços Educativos em Portugal, Col. OBS-Pesquisas(14)*. Lisboa: Observatório das Actividades.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical Para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gruhn, W. (2006 dezembro). Action, Criticism & Theory for Musica Education. *Mayday, vol.5, n.º 2*, pp. 1-27.

Guerra, M. Â. (1982). *Uma pedagogia para a libertação*. Porto: ASA Editores II.

Henrique, L. (1994). *Instrumentos Musicais* (2.ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hentschke, L., & Del Ben, L. (2003). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.

- Hikiji, R. S. (2006). *A Música e o risco*. S. Paulo: Universidade de S. Paulo.
- Ilari, B. (2011). Shinichi Suzuki - A educação do talento. In T. Mateiro, & B. Ilari, *Pedagogias em Educação Musical, Capítulo 6* (pp. 185-218). Curitiba: IBPEX.
- Ilizue, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. In E. Crespo, & C. Soldevilla, *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209-225). Madrid: Catarata.
- Ivic, I. (1999). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas, vol. XXIV, n.º 3-4*, pp. 773-799.
- Ivic, I. (2010). Lev Semionovich Vygotsky (1896 - 1934). In I. Ivic, *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Massagana.
- Joly, I. Z. (2003). Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In L. Hentschke, & L. Del Ben, *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Josso, M. C. (2004). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso. *Aprender ao longo da vida, n.º 2*, pp. 16-23.
- Josso, M. C. (2008). As identidades Biográficas são Sustentadas por uma Existencialidade Evolutiva Singular-Plural. *Horizontes, vol. 26, n.º 2*, pp. 9-20.
- Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves, & E. A. Machado, *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação de Desempenho Docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- Lamas, E. R. (2000). In E. R. Lamas, *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Laranjeiro, A. F. (2002). A escola e a iliteracia musical em Portugal - Cumplicidades e conspirações. *Monografia*. Fafe: Escola Superior de Educação de Fafe.

- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leal, M. E. (2007). La flauta dulce en el área de expresión artística de la educación primaria. Comunidad autónoma de extremadura. Realidad, implicación y propuestas para el profesorado. *Tese Doutoral*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Lemos, D. (2012). Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPel, n.º 5*, pp. 98-125.
- Leonido, L. (2007 janeiro). *Literacia musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes*. Retrieved 2013 28-janeiro from Sinfonia Virtual .com: http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia_musical.php
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Letria, J. J. (2000). *Pela Cultura*. Lisboa: Hugin.
- Levitin, D. J. (2007). *Uma paixão humana: o seu cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la Vida en la Práctica, Transformar la Educación en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Lopes, J. T. (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das letras.
- López, J. M. (2011 21-dezembro). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. *ESE Estudios sobre Educación, Volumen 21*, pp. 61-81.
- Macmillan, J. (2006 Summer). Music Club:Ideas for Group Teaching. pp. 11-13.
- Macmillan, J. (2007 janeiro). Ideas for group lessons. *Piano Professional Magazine, v. 13, n.º 1*, pp. 20-21.

- Marques, J., & Sarmiento, T. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9, pp. 85-102.
- Martins, E. (2011). A (des)Construção do Saber Educativo dos Laços da Teoria da Educação. *Revista Lusófona de Educação*.
- Martins, J. A. (2009). *O Método Da Capô: Banda de Música, Educação, Sociologia e pontos de convergência*. Retrieved 2011 2-Janeiro from <http://www.revista.ufal.br/musifal/o%20m%C3%A9todo%20da%20Capo.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mejía, P. P. (2010). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar - Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões*. (2008 03-julho). Retrieved 2013 23-abril from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:PT:PDF>
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Mönkemeyer, H. (1966). *Metodo para tocar la flauta dulce soprano*. Celle: Hermann Moeck Verlag.
- Mont'Alverne, I. (2010 26-novembro). Conferência Doutoral em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Moraes, A. (1997). Ensino instrumental em grupo: uma introdução. *Revista de pesquisa musical*, n.º 4. EMUFG, pp. 70-78.
- Moreira, A. F. (1997). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus.

- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação, n.º 23*, pp. 156-168.
- Morin, E. (1999). *O Desafio do Século XXI - Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, G. (2007 Maio-Agosto e Setembro-Dezembro). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico - contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical, n.os 128-129*, pp. 16-21.
- Mota, G. (2008 12-Novembro). A música é subvalorizada nas escolas. (S. R. Oliveira, Interviewer)
- Mota, G. (2009). *Crescer nas Bandas Filarmónicas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mota, G. (2009). Roteiro teórico. In G. Mota, *Crescer nas Bandas Filarmónicas* (pp. 35-53). Porto: Edições Afrontamento, Lda.
- Müller, H. (n.d.). *Hélcio Müller - Histórico da Flauta Doce*. Retrieved 2011 01-Janeiro from <http://www.helciomuller.mus.br/historico.html>
- Musicollège, L. (2001 setembro). *Info-musicollège, n.º 9*. Retrieved 2013 19-fevereiro from <http://www.musiccollege.com/pratique/fluteabec.html>
- Musicollège, L. (maio de 2005). *Info-musicollège, n.º 13*. Obtido em 12 de maio de 2013, de <http://www.musiccollege.com/pratique/pratiquescollectives.html>
- Nascimento, M. A. (2006). O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*, (pp. 94-98). Brasília.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PRODALUS. In A. Nóvoa, & M. Fringer, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

- Nóvoa, A. (1988). *O método auto-biográfico e a formação*. Lisboa: Recursos Humanos/Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. S. Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo.
- Oling, B., & Wallisch, H. (2004). *Enciclopédia dos instrumentos musicais*. Lisse: Rebo Prodictions.
- Oliveira, A. d. (1990 junho). Iniciação Musical com Introdução ao Teclado - IMIT. *Revista OPUS*, vol. 2, pp. 7-14.
- Oliveira, G. A. (2006). Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. In F. Sisto, & S. Martinelli, *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica* (pp. 78-80). São Paulo: Vetor.
- Oliveira, P. d. (2004). O "público não existe. Cria-se" Novos media, novos públicos? *Públicos da cultura* (pp. 143-150). Lisboa: OAC.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J., Flores, M., & Pareskeva, J. (1999). Marco Epistemológico. In J. Pacheco, *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo* (pp. 11-27). Braga: Livraria Minho.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório - Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Palheiros, G. B. (2006). Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos. In B. Ilari, *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos*

cognitivos em música - da percepção à produção (pp. 303-349). Curitiba: UFPR.

Palheiros, G. B. (2006). Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes em diferentes contextos. In B. Ilari, *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção* (pp. 303-349). Curitiba: UFPR.

Papousek, H. (1995). No princípio é uma palavra - uma palavra melodiosa. In J. Gomes-Pedro, & M. F. Patrício (Eds), *Bebé XXI - Criança e família na viragem do século* (pp. 171-175). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parecer n.º 2/2011, Diário da República, 2.ª série — N.º 1. (2011 3-janeiro). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Parra, J. M. (2011). Piano e funcionalidade: Proposta para um modelo generativo. *Tese de Doutoramento*. Universidade de Aveiro.

Pedroso, M. F. (2003). A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no Currículo do Ensino Especializado da Música (Básico e Secundário). *Tese de Mestrado*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pedroso, M. F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista CIPEM, n.º 6*, pp. 5-17.

Penna, M. (2011). A função dos métodos e o papel do professor em questão, "como" ensinar música. In T. Mateiro, & B. Ilari, *Pedagogias em Educação Musical* (pp. 13-24). Curitiba: IBPEX.

Pereira, F. A. (2009). A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas de 1.º ao 5.º ano. *Monografia*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Piaget, J. (1978). *Seis Estudos de Psicologia*. D. Quixote.

Poupart, J. (1981). *La méthodologie qualitative en sciencs humaines: une approche à*

resécouvrir. In *Apprentissage et socialisation, vol.4, n.º 1* (pp. 41-47). Gaëtan Morin: Montréal.

Prueter, P. B. (2007). Retrieved 2011 27-Maio from http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Anais2007/IIISimpdemusica/Artigos/Um_relato_de_experiencia_sobre_a_pratica_de_musica_em_conjuntos_nos_primeiros_anos_do_curso_de_Licenciatura_em_Musica_da_FAP_Priscila_Prueter.pdf

Rangel, M. (2005). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Brasil: Papirus Editora.

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. New Jersey: Printice Hall.

Ribault, M. (2005). *La Pédagogie de groupe: Principe et fonctionnement*. Bretagne, Pays de La Loire: CEFEDM.

Ribeiro, A. J. (2008 Fevereiro). O ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica? *Tese de Mestrado*. Braga: Universidade do Minho.

Ribeiro, A. J. (2013 janeiro). O ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. *Tese de Doutoramento*. Universidade do Minho - Instituto da Educação.

Ribeiro, A. J., & Vieira, M. H. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. *XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical* (pp. 1424-1434). Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

Ritterman, J. (2003 12-junho). *Conservatories: since 1945. The new Grove of Musica Online*. From <http://www.grovemusic.com>

Rivilla, A. M., & Mata, F. S. (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pierson Prentica Hall.

- Roldão, M. J. (2012 24-abril). O desenvolvimento do currículo e a melhoria dos processos e resultados educativos. *2.º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Gestão Escolar*. Universidade Católica do Porto.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Saliba, K. K. (1991). *Accent on Orff. An introductory approach*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sans, M. P. (1998 outubro). *La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento*. Retrieved 2013 22-julho from LEEME - Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, n.º 2: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/palacios98.pdf>
- Saviani, D. (2005). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In J. C. Lombardi, & D. Saviani, *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Accion*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Shaw, B. (1903). *Man and Superman. A Comedy and a Philosophy*. Westminster, London: Archibald Constable & Co., Ltd.
- Silva, E. (2011). DEDES - Onde chegámos? *II Conferência CIDDADS "A EDS na Sociedade do Conhecimento"*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Silva, M. G., Silva, M. A., & Albuquerque, L. B. (2008). *Educação e Música: desvelando o campo*

pedagógico-musical de UFC. *Opus*, v. 14, n.º 2, pp. 134-152.

Singers, T. T. (1975). *The Trapp Family Recorder Method*. New edition revised by Edgar Hunt.

Sirgado, A. (2000). O Social e o Cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, n.º 71, pp. 45-78.

Soares, I. (2008 janeiro a junho). A vibração do som e sua repercussão na performance musical. *Revista de Educação Musical (APEM)*, n.º 130, pp. 19-28.

Soares, N. F., & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças. In M. J. Sarmiento, & A. B. Cerisara, *Crianças e Miúdos* (pp. 135-161). Porto: ASA Editores, S. A.

Sócrates, J. (2009 13-abril). Governo quer "democratizar" o ensino da música. (N. F. Santos, Interviewer)

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 1.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - 3.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. d. (2000). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Canelas - VNG: Gailivro.

Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Suzuki, S. (1996). *Young Children's Talent Education & Its Method*. Miami: Warner Bros. Publications.
- Swanwick, K. (n.d.). *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Retrieved 2013 23-janeiro from Atravez - Associação Artístico Musical: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm
- Tettamanti, G. d. (2008). *A Fontegara de Silvestro Ganassi e a Teoria das proporções na época de Andrea Gritti (1523-1538)*. Retrieved 2010 13-Dezembro from Portal UNICAMP: <http://www.unicamp.br/unicamp/>
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tourinho, C. (2004). Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, (pp. 37-43). Goiânia - Goiás.
- Tourinho, C. (2006). Ensino Coletivo de Violão e Princípios da Aprendizagem Colaborativa. *VI Encontro Regional da ABEM - Centro-Oeste* (pp. 24-31). Goiânia-Goiás: ABEM.
- Tourinho, C. (2007). Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *Anais do Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME*. América Latina.
- Tourinho, C. (2008). O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade). *Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste*. Brasília: ABEM.
- Tourinho, C. (n.d.). http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_cristina_tourinho.pdf. Retrieved 2010 10-Junho
- Tregear, P. (2013 12-julho). *The Conservatorium of Music, University of Melbourne : an historical*

essay to mark its centenary 1895-1995. From Parkville, Vic., Centre for Studies in Australian Music, Faculty of Music, University of Melbourne.

Tregear, P. (2013 12-julho). *The Conservatorium of Music, University of Melbourne : an historical essay to mark its centenary 1895-1995*. From Parkville, Vic., Centre for Studies in Australian Music, Faculty of Music, University of Melbourne.

Trehub, S. (2003). Musical predispositions in infancy: an update. In Peretz, *The cognitive neuroscience of music* (pp. 3-20). Oxford: University Press.

Tuckmann, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Turler, M. G. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In P. P. al, *As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 98-111). Porto Alegre: Artmed.

UNESCO. (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014: documento final do plano internacional de implementação*. Brasília: OREALC.

UNESCO. (2005). *Educação para Todos - o Imperativo da Qualidade*. S.Paulo: Moderna.

UNESCO. (2006). Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Valdemarin, V. T., & Campos, D. G. (2007). Concepções pedagógicas e método de ensino. In *Paideia, 17 (38)* (pp. 343-356). Araraquara - São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Vascelos, A. â. (2012 20-agosto). *Paradigmas do ensino da música em Portugal: diferentes olhares e sentidos*. Retrieved 2013 23-fevereiro from http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/2012/08/paradigmas-do-ensino-da-musica-em_20.html

- Vasconcelos, A. Â. (2003 Janeiro a Abril). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical (APEM)*, n.º 115, pp. 14-28.
- Vasconcelos, A. Â. (2006 Setembro). Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vasconcelos, L. (n.d.). Retrieved 2010 22-Dezembro from Instituto Paulo Freire Portugal : <http://www.ipfp.pt/public.html>
- Vasconcelos, M. J. (2004 Janeiro a Agosto). O ensino da música nas bandas filarmónicas em Portugal: transformar para existir. *Revista de Educação Musical*, n.os 18,19, pp. 44-48.
- Vieira, M. H. (1998 Janeiro/Março e Abril/Junho). O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal. *Revista Arte Musical*, IV série, vol. III, pp. 23-30.
- Vieira, M. H. (2002 Julho a Dezembro). O Conservatório de Música - Professores, organização e políticas, de António Vasconcelos. *Revista de Educação Musical (APEM)*, n.º 113, 114, pp. 23-27.
- Vieira, M. H. (2008). The portuguese system of music education: teacher training challenges. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Acta 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, T. R. (1916). O ensino do canto coral na escola primária. In Liga Nacional de Instrução. *Quarto Congresso Pedagógico: Abril de 1914* (pp. 193-194). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Visser, J. (n.d.). *Elements for a Vision of Where the World of Learning is Going*. Retrieved 2013 01-fevereiro from <http://www.unesco.org/education/lwf/doc/icde/ICDEvisser.html>
- Vygotsky, L. (1994). *The problem of the Cultural Development of the Child*. Retrieved 2009 Fevereiro from http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm
- Weerts, R. (1992). Research on teaching of instrumental music. In R. Colwell, *Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 577-583). New York: Schirmer.
- Weiland, R. L. (2008-2009). Considerações sobre o ensino de flauta doce a partir de uma abordagem cognitiva musical. *Anais do VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, (pp. 50-60). Curitiba.
- Xavier, C. (2004). *Música a chamar - 5.º ano*. Alfragide: Texto Editores.
- Xavier, J. B., & et., a. (2004). *Relatório do grupo de trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura: Despacho Conjunto n.º 1062/2001. DRII Série de 27 de novembro*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Cultura.
- Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 175-195). Alcoy: Editorial Marfil, S. A.
- Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria - Competências docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Zimring, F. (2010). *Carl Rogers*. Recife: Massangana.

LEGISLAÇÃO

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.

Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (2001). Música - Orientações curriculares 3.º ciclo do ensino básico.

Ministério da Educação. (1986 14-Outubro). Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação. (1990 2-Novembro). Decreto-Lei n.º 344/90. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação. (1991 Janeiro). Programa de Educação Musical (5.º e 6.º anos). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.

Ministério da Educação. (2005 5-janeiro). Despacho Normativo n.º 1/2005. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação. (2009 01-Julho). Despacho n.º 14724/2009. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Retrieved 2011 йил 8-Janeiro from <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

Ministério da Educação e Ciência. (2011 23-dezembro). Despacho n.º 17169/2011. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação e Ciência. (2012 5 de julho-Julho). Decreto-Lei n.º 139/2012. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação e Ciência. (2012 10-agosto). Despacho n.º 10874/2012. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). Despacho n.º 15971/2012. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A.

Ministério da Educação e Ciência. (2012 30-julho). Portaria n.º 225/2012. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A.

Ministério da Educação e Ciência. (2013 28-Janeiro). Recomendação n.º 1. *Diário da República, n.º 19, Série II*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Tribunal de Contas. (2012). *Relatório n.º 31/2012 - Apuramento do custo médio por aluno*. Lisboa: Tribunal de Contas.

XIX Governo Constitucional. (n.d.). Programa do XIX Governo Constitucional.

XV Governo Constitucional. (n.d.). Programa do XV Governo Constitucional.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização dirigido à Diretora do Agrupamento Sophia de Mello Breyner

Exm.ª Sr.ª Directora
da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico
Sophia de Mello Breyner

Prestes a terminar o primeiro ano de Doutoramento em Estudos da Criança, na Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para que, no próximo ano lectivo, possa levar a cabo um processo de investigação-acção a desenvolver nessa escola. O projecto intitulado “O ensino da flauta em grupo nas aulas de Educação Musical” tem por objectivos:

- Averiguar das vantagens da implementação de uma metodologia didáctica destinada ao ensino instrumental em grupo;
- Investigar a melhor forma de garantir o desenvolvimento de competências que permitam o encaminhamento dos alunos para o ensino especializado da Música;
- Experimentar até que ponto a aprendizagem mediada por pares poderá contribuir para o seu desenvolvimento.

Ao pretender implementar uma nova metodologia de ensino, numa turma de 5.º ano, procurar-se-á contribuir para a melhoria das práticas educativas e proporcionar um acesso verdadeiramente democrático ao ensino da música. Para tal será fundamental a colaboração do Professor Torcato David que solícito aceitou colaborar.

Desde já disponível para qualquer esclarecimento e aguardando de V. Ex.ª a melhor atenção, apresento respeitosos cumprimentos.



Arcozelo, 29 de Junho de 2010

David Henrique Cabral

Anexo 2 – Pedido de colaboração efetuado ao professor colaborador

Ex.^{mo} Sr. Professor Torcato David

Eu, Maria Helena Dias Borges Cabral, prestes a terminar o primeiro ano de Doutoramento em Estudos da Criança, especialização em Educação Musical, na Universidade do Minho, venho por este meio solicitar a sua colaboração num projecto de investigação, a desenvolver no próximo ano lectivo, com uma turma de 5.º ano.

O projecto intitulado “O ensino da flauta em grupo nas aulas de Educação Musical” tem por objectivos:

- Averiguar das vantagens da implementação de uma metodologia didáctica destinada ao ensino instrumental em grupo;
- Investigar a melhor forma de garantir o desenvolvimento de competências que permitam o encaminhamento dos alunos para o ensino especializado da Música;
- Experimentar até que ponto a aprendizagem mediada por pares poderá contribuir para o seu desenvolvimento.

Ao pretender implementar uma nova metodologia de ensino, numa turma de 5.º ano, procurar-se-á contribuir para a melhoria das práticas educativas e proporcionar um acesso verdadeiramente democrático ao ensino da música.

Grata pela melhor atenção,

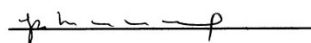
Arcozelo, 29 de Junho de 2010

Maria Helena Cabral

Anexo 3 – Declaração de aceitação por parte o professor colaborador

Eu, José Manuel de Sousa Torcato David, convidado a colaborar no projecto de investigação-ação intitulado “O ensino da flauta em grupo nas aulas de Educação Musical”, a levar a cabo pela Professora Maria Helena Cabral, aceito participar no referido projecto, nos termos em que me for solicitado pela própria enquanto investigadora do referido projecto.

Arcozelo, 29 de Junho de 2010



Anexo 4 – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Ex.^{mo} Sr. Encarregado de Educação

Estando a participar na elaboração de um trabalho de investigação, integrado no curso de Doutoramento em Estudos da Criança, a decorrer na Universidade do Minho, venho por este meio solicitar-lhe autorização para que o seu educando possa colaborar de forma activa nesta iniciativa, enquanto aluno da turma E do 5.º ano, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner.

Este projecto que conta com a colaboração do professor da disciplina de Educação Musical, José Manuel David, passará pela implementação de uma nova metodologia para o ensino da flauta de bisel.

Da evolução das aprendizagens será feito registo para posterior análise. Prevê-se também a realização de pequenas audições periódicas abertas à apreciação dos pais, encarregados de educação e não só, para apresentação do trabalho desenvolvido.

Esta iniciativa está devidamente autorizada pela direcção da escola e todas as questões éticas serão devidamente salvaguardadas

Grata pela melhor atenção e colaboração que possa dispensar, apresento os melhores cumprimentos.

Arcozelo, 29 de Setembro de 2010

Anexo 5 – Autorização dos encarregados de educação

Declaração

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, n.º _____, do 5.º E, declaro que autorizo o meu educando a participar no trabalho de investigação a ser levado a cabo pela professora Maria Helena Cabral, nas aulas de Educação Musical.

Arcozelo, ____ de Setembro de 2010

O encarregado de educação

Anexo 6 – Inquérito aos alunos

Inquérito por questionário

Este questionário insere-se num projecto de investigação desenvolvido no âmbito de uma Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, sob orientação da Professora Doutora Helena Vieira, a apresentar na Universidade do Minho. Pretende-se recolher informação acerca do trabalho realizado nas aulas de Educação Musical, ao longo do ano lectivo 2010/2011, e sobre o impacto que este teve nas aprendizagens dos alunos da turma E do 5.º ano, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner. Solicita-se que o preenchimento seja feito com atenção e rigor. A informação recolhida será confidencial e apenas utilizada no trabalho de investigação. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Não te esqueças que as questões que fazem parte deste inquérito dizem respeito apenas às aulas de Educação Musical.

Sexo: Feminino Masculino

1.ª parte - Antes de frequentares o 5.º ano

1 - Já sabias tocar flauta? Sim Não

1.1 Em caso afirmativo, qual? Flauta soprano
Flauta contralto
Ambas

1.1.1 Quantos anos tinhas quando começaste a aprender? ____ anos

1.1.2 Lias música pela pauta? Sim Não

2ª parte - Durante o 5.º ano

2 - Consideras que o trabalho que fizeste nas aulas foi:

Assinala com uma (X) apenas uma das opções.

Nada interessante
 Pouco interessante
 Interessante
 Bastante interessante
 Muito interessante

Classifica numa escala crescente de 1 a 5.

1-Com muita dificuldade	2-Com dificuldade	3 - Com facilidade	4 - Com bastante facilidade	5 - Com muita facilidade
-------------------------	-------------------	--------------------	-----------------------------	--------------------------

Assinala com uma (X) apenas um das opções.

3- Consideras que:

		1	2	3	4	5
3.1	Aprendeste a ler música					
3.2	Aprendeste as dedilhações na flauta soprano					
3.3	Aprendeste as dedilhações na flauta contralto					

4 - Gostaste das músicas que tocaste nas aulas?

Assinala com uma (X) apenas uma das opções.

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| Não gostei nada | <input type="checkbox"/> |
| Gostei pouco | <input type="checkbox"/> |
| Gostei | <input type="checkbox"/> |
| Gostei bastante | <input type="checkbox"/> |
| Gostei muito | <input type="checkbox"/> |

5 - Para além de todas as actividades que realizaste nas aulas que outras gostarias mais de ter feito?

6 - Quando os teus colegas sentiram dificuldades, procuraste ajudá-los? Sim Não

7 - Se alguma vez sentiste dificuldade pediste ajuda aos teus colegas? Sim Não

8 - Indica a tua preferência pelas actividades realizadas.

(Usa uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde à actividade que menos gostaste e 5 à que mais gostaste).

- | | |
|--|--------------------------|
| Cantar | <input type="checkbox"/> |
| Conversar sobre assuntos de carácter musical | <input type="checkbox"/> |
| Ouvir música | <input type="checkbox"/> |
| Tocar flauta de bisel soprano | <input type="checkbox"/> |
| Tocar flauta de bisel contralto | <input type="checkbox"/> |

9 - Gostas mais de tocar flauta de bisel:

(Usa uma escala de 1 a 3, em que 1 corresponde à hipótese que menos gostaste e 3 que mais gostaste).

- | | |
|--|--------------------------|
| Sozinho | <input type="checkbox"/> |
| Em conjunto com os teus colegas | <input type="checkbox"/> |
| Em conjunto com os teus colegas e professora | <input type="checkbox"/> |

10 - Relativamente ao trabalho que fizeste em casa para esta disciplina:

10.1 Achas que estudaste o tempo suficiente? Sim Não

10.2 Achas que se tivesses estudado mais conseguirias tocar melhor? Sim Não

11 - Como sabes, a tua turma foi a única na escola que teve a possibilidade de trabalhar com flauta de bisel soprano e contralto.

11.1 Achas que todas as turmas deveriam ter essa possibilidade? Sim Não

11.2 Achas que seria bom para os alunos? Sim Não

12 - Qual a tua opinião sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de educação musical?

13 Globalmente como te auto-avalias relativamente a:

(Usa uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a "fraco" e 5 a "muito bom").

Parâmetro	Nível				
	1	2	3	4	5
Conhecimentos teóricos					
Prática instrumental - flauta de bisel soprano					
Prática instrumental - flauta de bisel contralto					

3.ª parte - No próximo ano lectivo

14 Quantas aulas de música gostarias de ter por semana:

1	2	3	4	5

15 Gostavas que as aulas fossem semelhantes às deste ano?

Sim Não

16 Gostavas de continuar a trabalhar com flauta de bisel contralto?

Sim Não

16.1 Gostavas de continuar a trabalhar com flauta de bisel soprano?

Sim Não

17 Gostavas de experimentar tocar flauta de bisel sopranino, tenor e baixo?

Sim Não

18 Gostavas de estudar música numa escola de música?

Sim Não

18.1 E de ser músico?

Sim Não

18.2 Que instrumento escolhias? _____

19 Gostavas de ver alguma coisa alterada, em termos de funcionamento, nestas aulas?

Sim Não

19.1 Em caso afirmativo, diz o que gostarias de ver alterado.

Anexo 7 – Inquérito aos encarregados de educação

Inquérito por questionário

Este questionário insere-se num projecto de investigação desenvolvido no âmbito de uma Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, sob orientação da Professora Doutora Helena Vieira, a apresentar na Universidade do Minho. Pretende-se com este trabalho académico recolher informação que permita perceber o envolvimento dos encarregados de educação com o meio musical. Em última análise, é objectivo deste questionário recolher informação que possibilite avaliar o impacto que este teve no desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos alunos da turma E do 5.º ano, da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Sophia de Mello Breyner, ao longo do ano lectivo 2010/2011. Solicita-se que o preenchimento seja feito com atenção e rigor. A informação recolhida será confidencial e apenas utilizada no trabalho de investigação. Agradece-se, desde já, a colaboração.

Encarregados de Educação

- 1 - Tem formação musical? Sim Não
- 2 - Tem ou já teve alguma experiência musical? Sim Não
- 2.1 Em caso afirmativo:
-
- 2.1.1 De que tipo?
-
- Vocal
- Instrumental
- Outra(s) Qual(ais)? _____
- 2.1.2 Ainda mantém essa ligação à música? Sim Não
-
- 3 - Costuma assistir a espectáculos de música? Sim Não
- 3.1 O seu educando acompanha-o? Sim Não
-
- 3.1.1 - Em caso afirmativo, diga se ele costuma gostar dos espectáculos a que assistem? Sim Não
- 4 - Em casa é costume ouvir-se música? Sim Não
- 4.1 Em caso afirmativo, diga de que género(s) musical(ais): _____
-

5 - O seu educando frequenta alguma academia/escola de música? Sim Não

5.1 Em caso afirmativo, diga:

5.1.1 Que instrumento toca? _____

5.1.2 E há quantos anos? _____

5.1.3 Quando o inscreveu foi por opção:

Assinale com uma (X) apenas uma das opções.

Do seu educando Do Encarregado de Educação De ambos

5.2 No caso de ter respondido negativamente à questão 5, diga:

5.2.1 Gostaria que ele frequentasse? Sim Não

5.2.2 Por que instrumento acha que ele optaria? _____

6 - É frequente ouvi-lo estudar em casa? Sim Não

6.1 Em caso afirmativo:

6.1.1 Gosta de o ouvir tocar? Sim Não

6.1.2 Considera que ele evoluiu

Assinale com uma (X) apenas uma das opções.

Quase nada	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>
Satisfatoriamente	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Muito	<input type="checkbox"/>

7 - A turma a que o seu educando pertence levou a efeito duas audições na escola. A quantas assistiu?

Zero	<input type="checkbox"/>
Uma	<input type="checkbox"/>
Duas	<input type="checkbox"/>

7.1 Ficou satisfeito com o desempenho do seu educando? Sim Não

8 - Até que ponto considera que esta nova metodologia poderá ter influenciado o seu educando a nível dos seguintes parâmetros:

(Use uma escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a "pouca influência" e 5 a "grande influência").

Parâmetros	1	2	3	4	5
Comportamento					
Postura					
Relacionamento interpessoal					
Concentração					
Responsabilidade					
Interesse pelo estudo					
Aproveitamento nas outras disciplinas					
Outra. Qual? _____					

9 - Qual a sua opinião sobre este projecto que agora termina?

10 - Gostaria que o seu educando prosseguisse os seus estudos na área da música?

Sim Não

Anexo 8 – Algum material de apoio às aulas

