



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*PROPOSTA DE ESTRUTURA E MATRIZ CURRICULAR PARA O CURSO  
DE INICIAÇÃO MUSICAL NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

*Paulo Jorge Silva de Sousa*

ESCOLA DAS ARTES

**Porto, julho de 2016**





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

*PROPOSTA DE ESTRUTURA E MATRIZ CURRICULAR PARA O CURSO  
DE INICIAÇÃO MUSICAL NO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música

*Paulo Jorge Silva de Sousa*

sob orientação do *Professor Doutor Henrique Manuel Pereira*

ESCOLA DAS ARTES

**Porto, julho de 2016**



## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer ao Professor Doutor Henrique Manuel Pereira pela sua orientação, apoio, disponibilidade e incentivo no decurso desta trajetória.

Aos meus colegas de curso, em especial à Helena, à Adalgisa e ao Gonçalo pela paciência e colaboração.

Por fim, agradeço à minha esposa, Marisa pela paciência, entreaajuda, dedicação e colaboração. Ao meu filho Pedro e aos meus Pais.



## RESUMO

A presente dissertação expõem uma proposta de matriz e estrutura curricular alternativa para o Curso de Iniciação Musical, no ensino especializado da música. Norteados por pedagogos de renome e tendo como sustentáculo a educação artística e o desenvolvimento holístico do ser humano, pretende-se com este trabalho demonstrar a nossa visão sobre um ensino musical, transdisciplinar para o 1º ciclo do ensino básico. Nesta senda, apresentamos um plano curricular que é composto por quatro anos sendo estes divididos em dois ciclos: Ciclo Vivaldi e Ciclo Mozart. Por outro lado, as disciplinas que compõem os dois ciclos mencionados são: Linguagem Musical e Prática Instrumental. Desejamos com esta proposta, promover um ensino musical ativo que desperte capacidades físicas e psicológicas na criança, bem como, os seus interesses e motivações, recorrendo a diferentes experiências de percepção sensorial, que antecedem a qualquer apresentação teórica ou de leitura de código musical.

**Palavras-chave:** Ensino especializado da música; educação artística; educação holística; transdisciplinaridade.

## **ABSTRACT**

In this thesis, we present a proposed matrix and an alternative curriculum for the Introductory Musical Course, focus on a specialized musical education. Guided by renowned pedagogues and with the mainstay arts education and holistic development of the human being, it is intended with this work to demonstrate our vision about the musical education, transdisciplinary for the 1st cycle of basic education. As a result, we present a curriculum that includes four years divided into two cycles: Cycle Vivaldi and Mozart cycle. On the other hand, the subjects that compose the two cycles mentioned before are: Musical Language and Instrumental Practice. With this proposal, we hope to promote an active musical education that could arouse physical and psychological abilities in children, as well as their interests and motivations, using different experiences of sensory perception, prior to any theoretical presentation or reading musical code.

**Keywords:** Specialized music education; artistic education; holistic education; transdisciplinary.

## **SIGLAS**

LBSE – lei de Bases do Sistema Educativo

DL – Decreto-lei

MEC – Ministério da Educação e Ciência

EA – Ensino Artístico

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



## Índice geral

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>SIGLAS</b> .....	ix
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	xiv
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	xv
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO</b> .....	3
1 A Educação na perspetiva holística .....	3
1.1 Contributos da Educação Artística .....	11
1.2 O que é aprender e ensinar .....	14
1.3 O currículo – dimensão integral .....	16
2 A avaliação como veículo na (re)orientação das aprendizagens .....	29
2.1 Avaliação Diagnóstica .....	33
2.2 Avaliação Formativa .....	34
2.3 Avaliação Sumativa .....	35
3 Contributos para o desenvolvimento musical da criança .....	37
3.1 Howard Gardner .....	39
3.2 David Hargreaves .....	40

3.3	Keith Swanwick .....	41
4	Abordagens e influências de pedagogos no ensino da música .....	45
4.1	Émile Jacques-Dalcroze .....	45
4.2	Edgar Willems.....	46
4.3	Murray Schafer .....	47
	Considerações finais .....	49
	PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	53
1	Filosofia docente.....	53
2	Enquadramento normativo do Curso de Iniciação Musical no Ensino Especializado da Música em Portugal .....	55
2.1	Enquadramento normativo do Grau Elementar no Ensino Especializado da Música em Espanha .....	60
3	Caracterização do estudo .....	63
3.1	Metodologia de investigação .....	78
3.2	Técnicas de análise e interpretação de dados.....	81
3.3	Análise e interpretação de dados.....	81
4	Proposta de Matriz Curricular para o Curso de Iniciação Musical .....	83
4.1	Contextualização da proposta para o Curso de Iniciação Musical.....	83
4.2	Divisão por ciclos e Estrutura Geral .....	85
4.3	Linguagem Musical - contextualização e objetivos .....	87
4.4	Prática Instrumental - contextualização e objetivos.....	91

4.5	Proposta de organização curricular para o Curso de Iniciação Musical.....	94
4.5.1	Competências.....	95
4.5.2	Metas de aprendizagem para a Iniciação Musical .....	95
4.5.3	Conceitos: Altura, Ritmo, Timbre, Forma, Dinâmica.....	96
	<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>101</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>105</b>
	<b>LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>110</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Sequência progressiva dos ciclos do Cursos de Iniciação Musical.....	86
<b>Figura 2:</b> Disciplinas do Curso de Iniciação Musical.....	86
<b>Figura 3:</b> Exemplo de trajeto para um aluno durante o ciclo Vivaldi .....	93
<b>Figura 4:</b> Exemplo de trajeto a realizar durante dois anos letivos no ciclo Vivaldi .	93

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Sistematização comparativa entre o Curso de Iniciação Musical português e o Grau Elementar espanhol.....	77
<b>Tabela 2:</b> Estrutura Geral - Ciclo Vivaldi.....	87
<b>Tabela 3:</b> Estrutura Geral - Ciclo Mozart.....	87
<b>Tabela 4:</b> Curso de Iniciação Musical I (Ciclo Vivaldi).....	97
<b>Tabela 5:</b> Estratégias de Ensino para a Iniciação Musical I (Ciclo Vivaldi).....	98
<b>Tabela 6:</b> Curso de Iniciação Musical II (Ciclo Mozart).....	99
<b>Tabela 7:</b> Estratégias de Ensino para a Iniciação Musical II (Ciclo Mozart).....	100



# INTRODUÇÃO

Consideramos que o ensino da música, também no contexto do ensino especializado, deve ser compreendido como educação pela música e não como apenas educação para a música. Tal entendimento leva-nos a depreender que o cultivo da arte pode e deve ser investido no desenvolvimento holístico do ser humano, abrangendo a sua plenitude como ser cultural e, ao mesmo tempo, social.

Nesta senda, o presente projeto tem como principal objetivo a exposição de uma proposta de matriz e estrutura curricular alternativo para o Curso de Iniciação Musical, no ensino especializado da música. Norteados por pedagogos de renome e tendo como sustentáculo a educação artística e o desenvolvimento holístico do ser humano, pretende-se com este trabalho demonstrar a nossa visão sobre um ensino musical e transdisciplinar no 1.º ciclo do ensino básico. Assim, por conseguinte, pretendemos apresentar um plano curricular composto por quatro anos letivos, subdivididos em dois ciclos: Ciclo Vivaldi e Ciclo Mozart. As disciplinas que compõem os dois ciclos mencionados são: Linguagem Musical e Prática Instrumental.

Ao apresentar esta nossa proposta, é nossa pretensão promover um ensino musical ativo que desperte capacidades físicas e psicológicas na criança, bem como os seus interesses e motivações, recorrendo a diferentes experiências de perceção sensorial, necessariamente prévia a qualquer apresentação teórica ou de leitura de código musical. A realização deste projeto é fruto de motivações intrínsecas e extrínsecas à nossa experiência pessoal, académica e profissional, após a análise da estrutura e matriz curricular no ensino da música no ensino especializado em Espanha comparativamente com o que é praticado em Portugal.

Pretendemos, ainda, refletir sobre o estado atual do ensino da música no Curso de Iniciação e conceber uma proposta de uma matriz curricular alternativa para este nível de ensino, repensando a sua organização e estrutura geral. Esta dissertação visa a elaboração de um currículo diferenciador que promova um conjunto de competências transversais na formação da criança.

Constatamos, que se regista por parte das autoridades governamentais do nosso país, um vazio normativo no que ao Curso de Iniciação Musical no ensino especializado da música diz respeito.

Corroboramos Marta Tracana quando enfatiza que a falta de uniformização de critérios na área da Iniciação Musical no EE, faz com que “cada instituição se caracterize por especificidades e apresente divergências em muitos pontos no que ao perfil deste ramo de ensino concerne” (Tracana, 2013, p. 229).

Tendo como referência o modelo de desenvolvimento musical de Hargreaves (1999, 2002, 2005) e de Swanwick (1991) procuraremos indagar sobre o tema, tendo como perspectiva uma prática musical mais ativa, em torno da audição musical, da experimentação, da criação musical, de práticas instrumentais individuais e coletivas, como forma de motivação.

No que concerne à estrutura, o trabalho divide-se em duas partes distintas. Na primeira parte procuraremos apresentar todo o enquadramento teórico que fundamenta a nossa posição em relação ao tema exposto, sustentando-o em autores de renome e em documentação selecionada. Referimos, a título de exemplo, em termos da teoria da educação, Zabalza, Roldão e, na área da música, Swanwick, Shafer, Willems, entre outros. Em termos normativos, salientamos a Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho e o Decreto espanhol 198/2007, de 27 de setembro.

Na segunda parte deste trabalho, pela dimensão descritivo/narrativa demonstraremos a nossa proposta de matriz e estrutura curricular para o Curso de Iniciação Musical.

Importa, ainda, referir o confronto estabelecido entre teoria e prática, o qual nos permite assumir uma posição mais segura e sustentada na nossa *práxis* educativa.

É nossa intenção que este trabalho, especificamente o seu conteúdo, seja compreendido como uma construção seminal para possíveis investigações em torno do tema do currículo e da estrutura do Curso da Iniciação Musical.

# PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

## 1 A Educação na perspectiva holística

Iniciamos este capítulo por uma breve explanação sobre o que entendemos por educação. Podemos dizer que educar é um processo com consequências vastas, mas direcionadas e determinantes que levam o ser humano a envolver-se nas propostas que lhe são feitas e a desenvolver-se, de forma harmoniosa, no meio social e cultural em que está inserido. Este enfoque leva-nos a recuperar a origem etimológica de educar, para melhor nos situarmos relativamente ao que nos propomos neste capítulo. Vários são os autores que têm refletido sobre esta questão.

Convocamos Estela Lamas que pelo recurso aos étimos *educare* e *educere*, nos permite uma noção mais profunda do que se pretende com a educação:

1. *educare* – conduzir; levar para, transmitir, partilhar, formar, orientar, motivar, aprender, ensinar, instruir, disciplinar socializar, informar, moldar, integrar.
2. *educere* – tirar de dentro para fora, motivar, aprender, (re)orientar, comunicar, interagir, facilitar, construir saberes, desenvolver competências, ganhar autonomia, responsabilizar, desabrochar, abrir horizontes, enriquecer, desenvolver a(s) inteligência(s) (Lamas, 2009, p. 4).

Se bem que assumamos a nossa função de educador como a de quem leva os alunos a uma caminhada que proporcione a aprendizagem, a socialização, cremos que o segundo termo nos leva a tomar consciência de quão importante é, nessa caminhada, criar condições que levem os alunos a desabrochar e a desenvolver, numa permanente interação com os outros.

Werner Jaeger aponta para a necessidade de manter a educação sempre relacionada com a cultura, o que implica o todo do ser humano e evidencia essa necessidade, relacionando “(...) a forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior” (Jaeger, 1994, p. 23). O ser humano é, pois, na sua plenitude um ser cultural e social. Desde os seus primórdios, o Homem aprendeu a comunicar as experiências a si mesmo e aos outros, através de representações simbólicas, que vulgarmente apelida de pensamentos. Assim, começou a organizar-se e

a ver o mundo em seu redor, como foi, igualmente, construindo a capacidade de projetar as suas experiências passadas para o futuro.

Com o desenvolvimento do cérebro racional, o ser humano foi capaz de ampliar o âmbito da sua capacidade física e fisiológica, da mesma forma que foi construindo a capacidade de alterar os seus comportamentos. Porém, foi através da evolução progressiva e biológica, que a humanidade foi edificando a capacidade de produzir cultura, ao mesmo tempo que se tornara produto dessa cultura. Estas características são correspondidas, apenas, porque o ser humano é educável, membro de uma sociedade e não, simplesmente, fruto de uma herança biológica (Morin, 2011). Corroboramos Adamson Hoebel e Everest Frost, quando afirmam que cultura é um comportamento que se constrói com o tempo e que somente o ser humano tem essa capacidade de consolidar e ampliar, a partir das suas atividades. Adamson Hoebel e Everest Frost evidenciam essa capacidade, questionando e respondendo da seguinte forma: "Que aconteceria se um grupo de crianças fosse privado de todo cuidado, treinamento e supervisão dos adultos? A resposta seria naturalmente: Morriam" (Hoebel e Frost, 2006, p. 16). Para Jaeger (1994, p. 7) cultura é "(...) a totalidade das manifestações e formas de vida que caracterizam um povo". Conciliando estas duas visões, diremos que a cultura é um elemento determinante da educação.

Para além da dimensão cultural, o ser humano é um elemento integrante da sociedade. Não é nossa pretensão aprofundar o conceito de sociedade, contudo, uma sociedade caracteriza-se, em sentido lato, por um conjunto de indivíduos que partilham uma cultura, nas suas diferentes formas de estar na vida, e que interagem entre si para formar comunidades (Morin, 1994). Assim, depreendemos que a educação "(...) não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade" (Jaeger, 1994, p. 3).

Na evolução histórica, nos primórdios da educação, salienta-se a ação dos sofistas e o conceito de *paideia*, relacionado com a "criação [educação] dos meninos" (Jaeger, 1994, p. 335). Este autor refere ainda que a questão educativa estava relacionada com a *arete*, na procura da excelência humana em diferentes competências – sociais, políticas, culturais e educacionais.

Esta visão de educação sofreu diversas ramificações ao longo dos tempos, com vista à demanda da formação holística do ser humano. Relativamente ao homem grego, Werner Jaeger afirma ainda que “(...) a mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (Jaeger, 1994, p. 14). A *paideia* grega contemplou, desde sempre, a procura constante da perfeição humana, visando a constituição do corpo e do espírito do homem. Foi, assim, intenção da *paideia* aproximar o homem de si próprio e de tudo o que o rodeava; constituía, deste modo, a essência de toda a verdadeira educação, conduzindo o ser humano na caminhada para uma cidadania que tinha por fundamento a justiça. Desta forma, entendemos que os gregos deram origem e sentido à pedagogia (Jaeger, 1994).

Porém, nem sempre a pedagogia evoluiu de acordo com as ideias primitivas que emergiram na Grécia antiga. Ao longo dos tempos, houve um progresso evolutivo face à forma do professor atuar, relativamente ao aluno, à escola e ao “microsistema da sala de aula” (Altet, 1997, p. 17). Resultaram deste desenvolvimento, distintas correntes pedagógicas, sendo que algumas se iniciaram pela transmissão de saberes constituídos, centradas no mestre, nos conteúdos, levando à transmissão do saber de forma igual para todos, menosprezando o perfil e o papel do aluno – que era tido como um adulto em ponto pequeno. Por outro lado, desconsiderou-se também o processo de aprendizagem. Assim, o ensino correspondia somente à aquisição de saberes pelo aluno, através da instrução ministrada pelo professor, o qual apenas se preocupava em passar informações, em detrimento de uma ação construtiva, inerente ao processo de aprendizagem. Esta pedagogia centrava-se no total domínio do professor e no conhecimento inalterável (Altet, 1997).

Somente a partir do séc. XIII, com Rousseau, a criança começou a ser percecionada como tal, isto é, como ser humano numa fase inicial da vida. Rousseau não foi educador, no sentido real da palavra, mas mais um filósofo, um pensador que questionou a educação e a forma de atuar na ação de educar. “A preocupação de Rousseau se prende à filosofia da educação (...)” (Silva, 2009, p. 18). Com Rousseau, é abandonada a teoria que via a criança como uma tábua rasa e parte-se para a premissa de que a criança desenvolve as suas capacidades, apontando assim “(...) para o uso da

racionalidade intelectual” (Silva, 2009, p. 18); a criança desenvolve-se gradualmente, na conquista da maturidade, que é atingida na idade adulta. Até à era de Rousseau, a educação tinha apenas por objetivo a preparação da criança para a vida adulta (Cousinet, 1978). Já para Rousseau, a criança é o centro de todo o processo educativo, abandonando assim, a teoria da escola tradicional, que tinha o professor como centro do processo educativo. Segundo Silva (2009, p. 22), para Rousseau, “(...) a curiosidade natural deve ser incentivada a desenvolver-se, pois é esta a fonte do desejo de aprender”. No seu tempo, Rousseau foi reconhecido como “o pai da pedagogia nova” (Cousinet, 1978, p. 27), chamando a atenção para a necessidade da criança assumir a centralidade do processo educativo.

Contudo, desde a era de Rousseau, a sociedade tem estado em constante mutação; nos dias de hoje e passados três séculos, a inovação é uma das palavras de ordem e, de acordo com esta visão, cabe ao professor e a todos os responsáveis pela educação preparar não só cidadãos competentes, mas também cidadãos criativos. Para tal, sentimos que é essencial que o professor crie condições que propiciem aos seus alunos a aprendizagem, a descoberta das suas potencialidade, através da disponibilização de estratégias que os envolvam, de atividades interessantes, ferramentas e referências que lhes facilitem tornar-se agentes conscientes da sociedade. Jacques Delors afirma,

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; claras manifestações da liberdade humana (...) Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social (Delors, 1998, p. 100).

Em conformidade, defendemos que cada vez mais ao docente cabe a tarefa de estimular a imaginação e a criatividade nos alunos, ir ao encontro das suas vivências e dos contextos, saber ouvi-los e encontrar formas de construir um conhecimento comum. É um desafio para o docente e para a escola o recurso a esta nova forma de atuar, ou seja, procurar proporcionar e fomentar aprendizagens que potenciem a construção de saberes, desenvolvam o pensamento crítico, que induzam o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer.

Invocamos, de novo, Marguerite Altet que enfatiza que

A Pedagogia coopera com a transformação da informação em saber através de trocas cognitivas e sócioafetivas, métodos executados pelo professor através de interações, de retroações, de modos de ajustamento, de adaptações interpessoais que facilitam e permitem a aprendizagem durante o tempo real de intervenção (Altet, 1997, p. 17).

Para isso, consideramos que a motivação do aluno é condição essencial. A motivação resulta não só do incentivo do professor e da sua ação, mas também do envolvimento que consiga obter por parte do aluno. O aluno tem que ser ativo pois é ele o centro de todo o processo educativo; importa, pois que as situações criadas vão ao encontro dos seus interesses e dos seus conhecimentos, propondo a descoberta daquilo que possa ser significativo para ele. Por isso mesmo, diremos que esta posição não afasta o professor do centro do processo de ensino e de aprendizagem; apenas altera a sua forma de estar e de agir nesse processo.

Sabendo que cada aluno é um ser distinto do outro, devemos respeitar a sua singularidade, perspetivando assim a aprendizagem diferenciada, através de uma adaptação das estratégias a que o processo de ensino-aprendizagem recorre, ajustando as mesmas, mediante a prática contínua de *feedback* e *feedforward*, a disponibilizar pelo professor ao aluno. Para sustentar esta nossa posição, convocamos Aldina Lobo, que explicita em que consiste o *feedback*,

A informação que o professor devolve ao aluno sobre a forma e qualidade com que desempenha uma tarefa é de extrema importância e deve ser cuidadosamente transmitida, pois interfere no modo como é incorporada pelo aluno, contribuindo fortemente para a sua auto-estima e para a sua competência de auto-avaliação (Lobo, 2010, p. 50).

Já relativamente ao sentido de *feedforward*, a mesma autora afirma que

(...) faz, forçosamente, progredir nas aprendizagens. Dito de outro modo, o *feedforward* é o resultado da soma de feedback com a ação que produz efeitos na progressão. Também nesta figura, os traços associados a ambas as avaliações não devem ser lidos como antagónicos, apenas como características essenciais (Lobo, 2010, p. 66).

Cabe, pois, ao docente trabalhar numa prática-reflexiva, isto é, construir a sua própria prática, munido de ferramentas que permitam descobrir e fazer descobrir o mundo na sua complexidade. Compete, também, ao docente impulsionar o trabalho colaborativo, a partir de competências desenvolvidas noutras áreas do saber e dar continuidade, isto é, pelo recurso à interdisciplinaridade, focalizando uma mesma

realidade, no contexto das várias disciplinas curriculares em que o aluno estiver a trabalhar. A colaboração é, assim, praticada no âmbito do trabalho docente, mas também leva a que os alunos aprendam na interação com os seus pares; a colaboração transforma a aprendizagem numa troca de conhecimentos, no desenvolvimento de competências, de modo a desenvolver a progressão curricular num processo de aprendizagem em espiral (Gomes, 2009).

Mas não só; promove uma cadeia de atividades que acabam por sair da sala de aula para a comunidade, para o mundo. Não só a inter, mas também a transdisciplinaridade acaba por ser convocada. Compreendemos, portanto, que o ato de educar é um processo com consequências vastas e que encaminha o indivíduo a (des)envolver-se, de forma harmoniosa, no meio social, comunitário e cultural em que está inserido. A aprendizagem não se limita, pois, aos conteúdos programáticos de uma ou mais disciplinas; implica saber ser e estar, conviver com o outro, conhecer e atuar no meio em que se vive.

A este propósito invocamos Olivier Reboul que afirma,

Tudo o que a humanidade conquistou através dos milénios é «cultural», não natural; por outras palavras, não se transmite por hereditariedade, mas pela educação. Em suma, tudo o que torna o homem humano, tal como a linguagem, o pensamento, os sentimentos, as técnicas, as ciências, as artes e a moral, o homem tem-no porque aprendeu (Reboul, 2000, p. 20).

Assim, e com fundamento no pensamento do autor supracitado, podemos depreender que o ser humano é o único ser suscetível de educar e de ser educado. Reboul (2000, p. 24) define educação como “(...) o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal”. Nesta mesma linha de pensamento, concordamos com Agostinho Monteiro quando esclarece que,

O ser humano é essencialmente educável, isto é, capaz de aprender, porque tem uma aptidão específica para a comunicação simbólica e uma necessidade vital de comunicar. (...) A educação é, portanto, na sua mais ampla aceção, um fenómeno de comunicação, cujo o conteúdo são valores, conhecimentos, sentimentos, capacidades, atitudes, etc (Monteiro, 2004, p. 12).

Ao analisarmos o artigo nº 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, constatamos que a educação é um direito assumido a nível da totalidade do ser humano. Partindo desta premissa e transportando-a para as instituições educativas, cabe aos seus agentes compreender o indivíduo como um todo e não apenas encarando-o numa parte isolada – a cognitiva; isto é, os agentes educativos não podem preocupar-se apenas com o saber. Daí que se imponha ter sempre presente a totalidade do ser humano – a dimensão cognitiva, a sensorial, a psico-motora, a emotiva, a relacional. Invocamos, a propósito o Relatório da UNESCO (1998) que chama a atenção para o facto de atentarmos nos quatro pilares que sustentam a educação:

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. 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. (Delors, 1998, pp. 84, 85).

O que pretendemos realmente deixar evidente é que não cabe à educação, neste contexto, ser reduzida ao ensino e aprendizagem de uma série de disciplinas curriculares, fragmentadas, unicamente voltadas para a transmissão de saberes, contemplados nos conteúdos programáticos, deixando de parte a pertinente questão do desenvolvimento humano e da educação integral. Isto é, defendemos os princípios da educação holística, ao longo da vida.

Ambicionamos, como docente, ter em consideração o direito do ser humano ser entendido como um ser holístico, que partilha uma cultura e que está inserido numa sociedade; diremos mais, um ser que está no mundo, isto é um ser global, que forçosamente tem de se abrir a outras culturas. Emerge, assim, neste contexto, a realidade de como a educação/formação convoca princípios fundamentais que estão na base da construção de uma sociedade ativa e em constante evolução e desenvolvimento.

Luísa Alonso reforça o que temos vindo a problematizar, defendendo a ideia de que o que dá realmente sentido à educação e à formação integral do Homem é “(...) [ligar] o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal

e a social” (Alonso, 2006, p.7). Nesta senda, e à luz das ideias divulgadas pelo relatório coordenado por Delors (1998), como vimos, é pilar fundamental na aprendizagem e na educação, *aprender a conhecer*, isto é, cabe aos docentes disponibilizar, aos seus alunos, conhecimentos que lhes permitam questionar para compreender e ter a possibilidade de poderem partir à descoberta da sua própria cultura e da dos outros. Corroborando o autor, o *aprender a fazer* deve ser inculcado desde cedo no aluno, para que esse possa, não só adquirir uma qualificação científica mas também profissional, isto é, ter a capacidade de agir sobre o meio envolvente, sempre que a complexidade da vida e da sociedade o impuser, recorrendo a diversificados instrumentos construídos e edificados na sua vida académica e fora dessa.

Não podemos deixar de mencionar o facto de ser do âmbito da educação e da responsabilidade dos seus agentes, a promoção junto dos alunos do *aprender a viver* em comunidade, para que possam participar e cooperar harmoniosamente com os outros e, em consequência, gerir eventuais conflitos nas diferentes atividades que o ser humano é, geralmente, chamado a executar; diremos, pois, que se impõe *aprender a conviver*. Por fim, o *aprender a ser*, pilar que resulta da integração dos três pilares anteriores. Em suma, o objetivo central da educação é fomentar o tesouro que existe em cada ser humano e nele provocar uma resiliência tal que lhe permita entender e enfrentar o mundo com sucesso, integrando gradualmente e progressivamente as aprendizagens construídas ao longo da vida.

Para Delors (1998) e, na mesma linha, para Alonso (2006), *aprender a aprender* e *aprender fazendo* conferem ao indivíduo uma autorregulação das aprendizagens, pela qual o erro é encarado, não como um obstáculo, mas sim como desafio para um avanço e um salto para o alargar do conhecimento, logo para o desenvolvimento humano, a partir da interação com o meio que o rodeia. Contudo, para contribuir para a educação holística de cada indivíduo, torna-se indispensável inovar, investir, utilizar e adaptar estratégias, bem como currículos, com a participação de professores e formadores, para que esse progresso e evolução se propague e a educação seja mais ativa, construtiva e consolidada.

O ser humano tem a idoneidade para aprender ao longo da vida, mas para isso torna-se imprescindível que lhe sejam oferecidas condições ideais para a concretização de tais aprendizagens. Deste modo, as suas capacidades, competências, experiência pessoal, o respeito pela igualdade de oportunidades, o respeito pela diferença, pelo trabalho colaborativo, pela compreensão e pelo diálogo são fatores necessários para o progresso e evolução (Alonso, 2006).

Procuraremos na nossa prática docente compreender os alunos como um todo, e não como partes fragmentadas: é nossa intenção fornecer ferramentas diversificadas que lhes permitam entender e enfrentar o mundo na sua complexidade. Torna-se, por isso, indispensável promover a educação sustentada nos quatro pilares essenciais para o desenvolvimento do próprio conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser (Alonso, 2006; Delors, 2003).

## 1.1 Contributos da Educação Artística

A educação em geral, e a educação artística em particular, tem, entre os seus objetivos centrais, a construção do conhecimento e a construção do ser humano. Sabendo nós que o homem se edifica a partir da construção do conhecimento, emerge neste contexto a problemática de como a educação/formação são fatores fundamentais para uma sociedade ativa e criativa. Pretendemos, por isso, dizer que é necessário investir continuamente na formação do ser humano, pelo recurso a metodologias lógicas, ao mesmo tempo, criativas e com programas adequados para se possam desenvolver processos evolutivos e progressivos, quer a nível profissional, pessoal e social.

Desta forma, corroboramos Teresa Eça quando nos diz que

A educação artística não trata só de preservação de culturas, de transmissão de conhecimentos, trata também de construção de identidades, da intervenção criativa e crítica na sociedade e no meio ambiente. Trata da aprendizagem essencial do ser, através do pensar, do saber, do estar e do fazer. Ela encontra-se no limiar entre passado e futuro, joga com a incerteza e com a criatividade no presente partindo do conhecimento passado para atingir as incógnitas do futuro (Eça, 2009, p. 11).

Neste contexto, podemos reconhecer que a educação artística promove o desenvolvimento absoluto do ser humano, também, tendo como sustentáculos os quatro pilares da educação, anteriormente referidos. As artes são formas de saber que desenvolvem, não só competências específicas curriculares, mas também capacidades intrínsecas ao homem na sua plenitude, como ser humano, social e cultural que o é.

Quando vivenciadas, as diferentes formas de arte permitem ao sujeito aprendente desenvolver a sua criatividade, a emoção e a razão, da mesma forma que possibilitam a reflexão sobre a forma como se vive, como se está e de como se quer estar na vida e no mundo e, desse modo, contribuir para uma identidade pessoal e cultural inserida na sociedade em que vive. É essencial, para a sua formação holística, apreender, apreciar e experimentar expressões artísticas para que crianças e adultos possam participar de forma plena na vida cultural e artística (UNESCO, 2006).

Assim, concordamos vivamente com o que se afirma no Roteiro para a Educação Artística da Comissão Nacional da que aponta para o facto de que

Todos os seres humanos têm potencial criativo. A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem (UNESCO, 2006, p. 6).

Para além do desenvolvimento de *eu* como um todo, a arte possibilita ainda compreender o outro como ele é, sem o desvalorizar, sem preconceito; permite entender o homem e aceitá-lo na sua diversidade social e cultural. Na educação básica os alunos devem ter a oportunidade e a possibilidade de conviverem de forma organizada com as Expressões Artísticas como área curricular. Como nos diz o Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura,

(...) deve ser garantida a realização do determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de que as artes constituam uma dimensão necessária da educação

básica de todos. É preciso, pois, criar as condições indispensáveis para que todas as crianças disponham da oportunidade de uma iniciação artística, na sua escolaridade básica (MEC, 2000, p. 17).

De acordo com o Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (2001, p. 149) é nos três ciclos do ensino básico que a educação artística é desenvolvida, particularmente, a partir de quatro áreas,

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

A existência de diversas áreas disciplinares confirma a necessidade humana de se expressar de diferentes formas. Cabe à escola não desvalorizar nem dispensar nenhuma delas, mas sim trabalhar as diferentes áreas de forma interdisciplinar. Porém, cabe à escola e aos seus agentes educativos ter um papel preponderante no que refere à cultura, à sua divulgação e aos seus valores. Esta necessidade indica-nos que a escola deve dar espaço aos alunos, a partir da Educação Artística, para que ela possa atuar como veículo de valores e, concomitantemente, possa propiciar a aprendizagem, para experimentar, produzir, conceber, por fim, refletir sobre a cultura, sobre a arte e a sua relação com os materiais e os diversos aspetos que compõem a própria produção artística.

Assim, invocamos a este propósito Maria Raposo que afirma:

Podíamos aqui falar simplesmente nas possibilidades que a escola deve oferecer para que cada um possa encontrar em si e desenvolver o que tem de potencial artístico, e que, nunca ou dificilmente, encontra condições para se revelar, ficando, assim, o potencial e o artista por descobrir. Mas o que acreditamos é que as artes e o seu potencial nos chamam à aventura de pensarmos em “uma escola de artistas”, não (necessariamente) de artistas profissionais, mas dos que são capazes de encontrar nas linhas dispersas da vida os caminhos que ajudam a configurá-la, entre o pensamento e o sentimento, entre o intelecto e o afecto, entre a razão e a emoção; entram aqui quaisquer contributos, vindos de quaisquer áreas, na procura de uma compreensão que parte da nossa vontade e do nosso desejo de penetrar no mundo, para assim o podermos descobrir (Raposo, 2004, p. 3).

Como sabemos, as sociedades contemporâneas necessitam, cada vez mais, de membros ativos, criativos, inovadores e reflexivos, que se adaptem às necessidades que se vão impondo ao longo dos tempos e que flexibilizem a sua forma de estar e de se relacionar. Acreditamos que a educação pela arte pode ter um papel preponderante, não o de formar artistas na sua essência, mas o de criar oportunidades para descobrir potenciais artísticos e o de possibilitar aos alunos manter o contacto e disfrutar da/com a arte, dando-a a conhecer também a outros. Por fim, serve também para identificarem na arte uma forma de descobrir e encontrar fundamentos e linhas orientadoras que lhes sirvam de recurso, nas diversas situações da vida, na sua criatividade, nas emoções e na razão.

Nesta perspetiva, que tivemos a oportunidade de evidenciar neste primeiro ponto, assumimos a posição de defender a educação integral do ser humano, sustentada nos pilares avançados no Relatório da UNESCO. Assim sendo, entendemos que na nossa prática docente será sempre orientada na e pela valorização da educação artística, a qual contribui, quanto a nós de forma decisiva e manifesta, para o desenvolvimento integral do ser humano.

## 1.2 O que é aprender e ensinar

Sabendo que, na ótica construtivista, ensinar é uma tarefa conjunta entre professor e aluno, mediada pelo seu processo de ensino e de aprendizagem e pela interação do aluno com o meio que o envolve, o fazer aprender alguma coisa a alguém, o saber fazer, o saber como fazer e o saber porque se faz, não é tarefa fácil para os docentes. Não basta ao docente conhecer os conteúdos programáticos da sua disciplina ou as didáticas e expô-las num determinado momento, mas sim transformar esses contextos e momentos em formas criativas e construtivas de aprendizagem do outro, de modo a suscitar interesse e motivação por parte dos alunos.

Nesta linha, a escola do séc. XXI exige aos professores um desafio constante e ao longo da vida, atendendo ao mundo globalizado e em constante mutação. Considero que nos dias de hoje, porventura torna-se relevante a criação e o estabelecimento da empatia entre alunos e professor, bem como, a criação de situações motivadoras e criativas para

que o processo de ensino e de aprendizagem se construa com o máximo de sucesso possível. Como é sabido, não basta ao docente ensinar o que tem apenas na sua mente – o aluno não é uma tábua rasa, nem tão pouco uma mente vazia. Ele possui assimiladas respostas consideradas satisfatórias para o momento presente que vive (Perrenoud, 2007). Desta forma, cabe ao professor estar próximo dos seus alunos, mediar, valorizar, utilizar e interagir com as aprendizagens importadas por eles para a sala de aula e construir, a partir dessas aprendizagens, novas motivações para novas aprendizagens mais completas e complexas. Para Roldão (2010), nos dias de hoje, o ato de ensinar não pode ser mais perspectivado num paradigma tradicional, isto é, transmissivo. Para a autora, ensinar é um ato integrador, em que o promotor assume o papel de mediador (professor) e com a sua intencionalidade faz apreender algo (currículo) a alguém (aluno).

Cada aluno é um ser único e diferente do outro, característica que requer a necessidade de o conhecer bem nas suas diferentes dimensões, tal como, as suas vontades, aptidões, opiniões, capacidades e dificuldades, para assim o motivar e o encaminhar para o sucesso escolar, social e holístico.

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja coeso e harmonioso, torna-se indispensável gerir essa progressão das aprendizagens dos alunos. É fundamental observar continuamente a construção de aprendizagens, não só para se obter uma avaliação contínua de carácter final quantitativa, mas principalmente, para uma avaliação contínua e formativa, que vá ao encontro do aluno, com o propósito de colaborar positivamente para a edificação de novos saberes.

Como nos argumenta Ana Lakomy acerca da aprendizagem,

podemos dizer que a aprendizagem é um processo dinâmico que envolve a interação do aluno com o meio e, para que ela ocorra, é necessário que o professor dê a devida atenção aos factores que motivam o aluno a aprender; entenda que o processo ensino-aprendizagem é uma espiral de conhecimentos, e cada conhecimento serve de base ou pré-requisito para a aquisição do seguinte; tenha um bom senso crítico ao analisar a fase do desenvolvimento cognitivo da criança para então determinar quais capacidades ela possui ou não para trabalhar certos conteúdos; estimule o processo de interação social da criança com todas as pessoas que participam do ambiente escolar como forma

de promover seu desenvolvimento cognitivo e também estimule o uso da linguagem como uma forma de promover o desenvolvimento cognitivo da criança (Lakomy 2008, p.48).

Para o psicólogo cognitivista David Ausubel, para efetivamente haver aprendizagem é inevitável considerar-se duas variáveis - na primeira, o aluno carece verdadeiramente de estar motivado e interessado na aprendizagem; a segunda refere-se ao conteúdo a ser lecionado pelo docente. Este terá que ser potencialmente significativo para cada aluno (Pelizzari, 2002). Para Ausubel a aprendizagem significativa apenas tem valia quando essa aprendizagem/construção constitui ligações aos conceitos que o aluno já possui. Neste processo é importante a interação entre diferentes conceitos, “colocando o conhecimento como objeto de análise e de articulação na criação de uma rede conceitual dentro de uma determinada lógica” (Medeiros *et al*, 2003, p. 155).

### 1.3 O currículo – dimensão integral

O étimo latino do termo currículo é o verbo *currere*, que significa correr. Em contexto escolar podemos dizer que é o trajeto ou a caminhada a percorrer pelo aluno durante o seu percurso.

É nossa intenção refletir sobre o currículo, as suas funções e os seus atores, adotando os contributos teóricos de autores de renome como Zabalza (1997), Roldão (1999), Alonso (2002), Pacheco & Paraskeva (1999), Gimeno Sacristán (2000), Saviani (2003), Moreira e Candau (2003), Morin (2003), entre outros.

O currículo oficial tem como objetivo principal orientar alunos e professores, de maneira a dar cumprimento às prescrições e diretrizes do sistema educativo; mostra-nos o que está previamente traçado de acordo com as políticas educativas, no que concerne a saberes, valores e metas, que estão preconizados e se mantêm até ao final da sua formação escolar, neste caso, o ensino básico. Podemos considera-lo como o percurso a realizar pelo aluno, desde o início das suas aprendizagens, o decorrer da sua trajetória e o seu final; a trajetória prevista pode ser alterada e adaptada, de acordo com o ritmo diferenciado de cada aluno, mediante o sucesso e/ou insucesso registado, tendo em consideração, propensões, dificuldades e posterior adaptação.

Concordamos, pois, com Miguel Zabalza, quando diz que

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 (Zabalza, 1997, p. 14).

Porém, na construção do currículo está implícita a sua implementação, bem como a consecução da mesma. Saviani (2003), Moreira & Candau (2003), Sacristán (2000) e Roldão (1999) enfatizam que é a partir da participação ativa de professores implicados em diferentes anos, em diferentes níveis e em diferentes disciplinas que o currículo deveria ser edificado. Para estes autores, a participação dos professores na implementação do currículo – a sua didatização –, é o desafio principal da contemporaneidade escolar.

Após a problematização acima apresentada sobre currículo, podemos dizer que é na sua essência uma construção cultural, e como tal, nele está contemplada uma determinada seleção de conteúdos programáticos que incidem sobre os saberes a trabalhar, no que concerne à natureza e quantidade dos conteúdos a serem desenvolvidos e à sequência que é dada a conhecer aos alunos durante o processo ensino e aprendizagem, importa ter em atenção os alunos e o contexto. Todavia, ao considerarmos que currículo é cultura, compete-nos refletir sobre qual a seleção de elementos culturais a integrar, elementos que contribuem para a diversidade curricular e para o modo de os relacionar com o saber a trabalhar com os alunos.

Luísa Alonso afirma que

(...) o currículo é o instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações. É também um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através de processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua construção social nas escolas e nas aulas (Alonso, 2002, p. 59).

Destas considerações, ressalta o sentido e o valor do currículo para o processo de ensino e aprendizagem. A autora evidencia o contributo que o currículo traz aos alunos,

através da clarificação do que é importante ensinar e aprender aprendizagem e para os professores, na reflexão, na pesquisa, no trabalho de equipa e para os desafios. Neste caso, não só em função da escola e da sala de aula, mas também em função da comunidade envolvente, isto é, numa perspetiva socializadora. Na nossa opinião, são aqui de novo invocados os quatro pilares da educação holística. Não são só os conhecimentos que estão em causa, mas também as competências, o relacionamento entre pares e a forma de ser e estar de alunos e professores.

Por sua vez, António Moreira e Vera Candau enfatizam que,

(...) filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes. (...) se pretendemos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, garantindo a centralidade da cultura nas práticas pedagógicas, tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo, devendo ser confrontadas e desafiadas (Moreira & Candau, 2003, p. 163).

Estes autores invocam a necessidade da escola e mais precisamente o currículo não deixarem à margem a diversidade cultural, com que se deparam os diversos estabelecimentos de ensino nos dias de hoje. Para tal, os autores afirmam que compete à escola e, principalmente, aos professores apostar na ação educativa, munindo-se de estratégias pedagógicas, que lhes permitam ultrapassar e enfrentar os desafios, dando ênfase à valorização da heterogeneidade das manifestações da cultura.

Reconhecendo a programação didática como sustentáculo da implementação do currículo, importa que tenhamos em consideração as diversas atividades escolares, a especificidade de cada disciplina, as orientações metodológicas para a sua aplicação e desenvolvimento. Na procura de um enfoque mais amplo do currículo, é fundamental que nele se evidencie a organização do trabalho pedagógico – o saber escolar e as suas orientações, ao encontro do ensino e da aprendizagem, no que concerne, não só aos conteúdos implícitos, mas também a métodos e a técnicas a utilizar (Saviani, 2003).

É nesta dialética, entre a teoria e prática, que a didática é capaz de provocar uma reorganização no currículo; quando esta procura exceder a visão meramente técnica, por uma visão prática, por outras palavras, quando transcende da teoria para a ação, o

professor vê-se confrontado com obstáculos e/ou desafios que o levam a reorganizar o currículo. Deste modo, podemos aferir que não cabe ao currículo ser objetivado como um recurso fechado nele e estanque, mas sim aberto e propiciador de uma *práxis* ativa, na medida em que o seu propósito é converter as diretrizes prescritas em ação e movimento; permite, assim, através da função socializadora, que cada instituição assume, fomentar a construção do conhecimento, a partir da interação das práticas educativas, no contacto com a cultura. Assim, o currículo está sujeito à reestruturação e à adaptação, uma vez que leva à construção de um plano, com base num diagnóstico previamente elaborado, confronta a inter-relação dos conteúdos e princípios nele presentes com o contexto cultural, com o perfil dos intervenientes, levando à implementação dos mesmos, sustentada no diálogo entre docentes e alunos.

Reforçamos a problematização anteriormente apresentada, com as ideias de Sacristán (2000, p. 18): “(...) o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição”.

Para além disso, Sacristán (2000) e Pacheco & Paraskeva (1999) mencionam a articulação entre a intenção e a *práxis*, a qual resulta de decisões de diferentes atores e contextos, para além do educativo e do social, o político, o administrativo, o de gestão e realização; essa articulação traduz-se na conduta que encaminha a intenção até à *práxis*, que influencia a escola e a relaciona com os seus profissionais. Assim, os autores apresentam um modelo de interpretação do currículo, apresentando as seis seguintes fases:

- o *currículo prescrito*, que é emanado por agentes ministeriais e construído por equipas especializadas propostas pela tutela;
- o *currículo apresentado*, que é colocado na prática, através dos programas e dos manuais de apoio e onde, pela primeira vez, estão patentes as principais linhas orientadoras e decisórias do currículo prescrito;
- o *currículo moldado*, que se traduz em planificações que o docente ou um conjunto de docentes produz;

- o *currículo em ação*, que se relaciona com o conjunto de aprendizagens que o professor aplica na prática em contexto de sala de aula;
- o *currículo realizado*, que é aquele que os discentes aprendem;
- o *currículo avaliado*, que diz respeito àquilo que o professor avalia.

Corroboramos também Roldão (1999), quando afirma que as questões fundamentais relativas à gestão do currículo incidem,

- nas *ambições* da escola;
- nas *opções* e prioridades;
- nas *aprendizagens*; nos métodos;
- nos *modos de funcionamento e organização* da escola e das aulas;
- na *avaliação do resultado* das opções tomadas;
- na *informação* e na *divulgação*.

Durante o desenvolvimento curricular, são tomadas diversas opções por parte do poder central até à implementação do currículo. Porém, concordando e relacionando o que defendem Roldão (1999) e Sacristán (2000), pensamos que tanto a escola como o professor iniciam uma verdadeira gestão do currículo, quando este se encontra na fase de moldação. É nesta fase que pela primeira vez, a escola e os docentes contactam com o currículo prescrito pelos agentes ministeriais e com os programas. Nesta fase, os professores têm a oportunidade de intervir sobre os mesmos construtivamente, avançando na configuração das etapas subsequentes. Tendo em conta a visão da instituição onde lecionam, os docentes podem tomar as suas opções e prioridades, os objetivos que perseguem, os métodos eleitos e as estratégias que possam propiciar as melhores aprendizagens para os alunos.

Miguel Zabala esclarece a diferença entre a programação e programa:

La programación supone asumir la situación general, permanente o coyuntural, de la escuela y del grupo de alumnos con el que se pretende trabajar. Lo que el Programa plantea como propuesta general se ha de traducir a un proyecto curricular adecuado para una situación concreta, con unas características particulares. Eso implicará tareas de

diagnóstico previo de las situaciones y de los alumnos y prestar una atención permanente al grado de viabilidad y pertinencia del diseño finalmente elaborado con respecto a la situación en que se aplica. En ese sentido no puede ser indiferente a la conversión del programa en programación el hecho de que ha a de aplicarse a una escuela con niños rurales de escaso *background* cultural o a una escuela en la que predominan hijos de profesionales. Para que los resultados sean los mismos o tiendan a serlo ha de hacerse una programación capaz de generar «proyectos curriculares» lo suficientemente diversos como para responder adecuadamente a las exigencias de esas diversas situaciones de partida (Zabalza, 1997, p. 14).

Cabe, pois, à escola reorientar o currículo, a partir da análise do programa e das condições em que ele passa de um conjunto de conteúdos e diretrizes, à ação, ou seja, à implementação de atividades pedagógicas. É nessa fase que o projeto curricular se evidencia através do que quer dar a aprender; é a fase da implementação prática. A escola organizar-se e seleciona a forma de estar na comunidade que a envolve, consoante o contexto que insere. A autonomia da escola resulta da gestão que procura executar *per se*, assumindo “[a] iniciativa e [a] responsabilização, bem como a capacidade e o poder de avaliar e reformular” (Roldão, 1999, p. 50).

A conceção de projeto aponta para uma perspectiva que implica ação, reflexão e trabalho de equipa dos docentes, mas também integrando o esforço dos alunos e da comunidade. Somente, a partir de um envolvimento ativo, dinâmico e coeso dos diferentes atores e intervenientes se podem facultar respostas positivas e complexas à comunidade, tendo em conta as características de cada contexto. Pensamos que todas as escolas com tendência para implementar e desenvolver projetos de ensino e aprendizagem são capazes de estimular a articulação e a transversalidade de saberes, pelos diferentes níveis de ensino, bem como pelas distintas disciplinas.

Assim, o currículo assume-se, não apenas pela sua constituição, mas também como uma oportunidade de promover atividades e estratégias, colocadas em prática de diversas formas, para estimular as aprendizagens, levando à consolidação de conhecimentos; os professores procuram, pois, nortear-se pela promoção em simultâneo de condições que levem ao desenvolvimento de competências, que sejam organizadas não separadamente, em que as disciplinas e os saberes científicos são fragmentados, mas num enfoque inter e transdisciplinar, pela interação do conjunto de saberes, sua aplicação e contextualização, implicando os alunos num trabalho entre pares.

A coerência curricular é, assim, baseada na relação entre áreas disciplinares, ou seja, na relação interdisciplinar (Roldão, 1999). No estabelecimento dessa relação, consideramos que cabe aos docentes estar recetivos à mudança e apelar ao seu empreendedorismo na escola, pois, reforçamos a ideia que não é com atitudes fracionadas nem com uma visão multidisciplinar do ensino, que se desenvolvem raciocínios complexos; trata-se de implementar novas práticas de aprendizagem e projetos comuns, a fim de se construir conhecimento em conjunto e em cooperação, em contexto e para uma mudança positiva das situações vivenciais.

No entanto, mais recentemente tem sido considerada, por alguns estudiosos, a complexidade dos saberes, apelando a uma atitude e a um pensamento transdisciplinares. Esta recente concepção vai mais além do que a anterior, a contemplada pela interdisciplinaridade; nesta, defende-se a não existência de barreiras entre os diferentes saberes; predomina a necessidade de uma interação tal, entre as diferentes disciplinas, dificultando, por vezes, a percepção de onde acaba e principia uma nova disciplina. No paradigma transdisciplinar, importa propiciar aos alunos uma cultura globalizante dos conhecimentos que construíram, para que possam encarar a sociedade contemporânea, a realidade em que se integram. Aos educadores, compete-lhes refletir e, eventualmente, modificar comportamentos e atitudes face ao ensino-aprendizagem de qualquer unidade disciplinar que componha o currículo escolar. Edgar Morin elucida, afirmando;

No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum (Morin, 2003, p. 115).

Outro aspeto a considerar no currículo como algo ativo, transformador e transdisciplinar na ação, é a organização do tempo e do espaço, isto é, onde ele é aplicado e em que circunstâncias ou contextos. Em primeiro lugar, importa que estes dois polos inseparáveis sejam preconizados, não só pela atitude formal, que a escola ministerialmente alude, mas cabe evidenciar o processo de ensino-aprendizagem na articulação entre as experiências formais, construídas nos estabelecimentos de ensino e,

pelas experiências, por vezes, ignoradas, ocultas, não formais e informais que o aluno vai vivenciando e das quais transporta conhecimentos para dentro da escola e da sala de aula. Desta transposição do tempo e do espaço nos fala Maria da Glória Gohn.

Trata-se de uma concepção ampliada, que alarga os domínios da Educação para além dos muros escolares e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de civilidade. Busca-se uma nova cultura escolar que forneça aos alunos instrumentos para que saibam interpretar o mundo. (...)

É preciso agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não-formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos, etc (Gohn, 2001, pp. 101, 105).

Torna-se, todavia, imprescindível que haja uma interação entre os dois currículos (o formal e o oculto), pensando que somente a partir das suas constantes reestruturações é que se podem concretizar novas aprendizagens, logo, originar o desenvolvimento e a transformação do aluno. Também aponta o Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro:

O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva (Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro).

Para além do currículo formal e prescrito, emanado pelo poder central, cabe então aos docentes considerarem um outro currículo, aquele que por vezes está oculto (o não-formal e o informal). Este é vivenciado pelos alunos nas diversas experiências externas à escola, que cooperam intrinsecamente com o currículo formal. Nesta linha de pensamento, Miguel Zabalza argumenta que a escola é um dos agentes sociais, no âmbito da qual os sujeitos,

- desarrollan su personalidad;
- establecen las bases de relación ellos mismos y la sociedad, entre ellos mismos y la cultura;
- y con el que el propio contexto entra en relación con la escuela en una dinámica de intercambio mutuo de influencias de todo tipo (Zabalza, 1997, p. 39).

É na reflexão do currículo e do projeto curricular que cabe ao docente planificar as suas aulas e, assim, assumir-se como um gestor do currículo na sala de aula ou fora desta. Como tivemos oportunidade de refletir, gerir o currículo é tomar decisões, no que

respeita à forma de atuar diante da escola, da turma e dos alunos, ambicionando que estes possam construir as aprendizagens pretendidas. Sublinhamos: é nesta linha entre o currículo prescrito, escola, programa e programação que o papel do professor se interliga.

Entendemos, portanto, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, que cabe aos docentes tomar as decisões curriculares mais importantes para a sala de aula e para os alunos, com base na análise do currículo emanado pelo poder central, no programa e no projeto educativo, tendo os alunos no centro das aprendizagens como sujeitos ativos e não como simples objetos; desta forma, reconhecemos que o currículo se constitui como agente de mudança e de transformação, através da interação com os seus atores mais diretos. Para que a aplicação do currículo se assuma no terreno como uma *praxis*, torna-se necessário que os docentes admitam a planificação no tempo e no espaço, como previsão de trabalho e como meio de regulação, *per se* e para os alunos, bem como mediador das aprendizagens formais, não formais e informais.

Importa que no planeamento do trabalho docente, este relacione a teoria e a prática, observe, reflita e espelhe as necessidades que cada contexto solicita, bem como revele enfoques realistas que possam ser, verdadeiramente, praticáveis na comunidade escolar à qual pertence; a intenção do professor passa por transpor a visão teórica para uma didatização dos conteúdos programáticos. Neste contexto, planificar não significa programar; significa, sim, preparar para a execução ao longo do ano, na unidade e na sala de aula. Desta forma, o docente planifica o que está para acontecer no contexto da comunidade em que está inserido, tendo em conta fatores como a textura socioeconómica e a faixa etária dos discentes, associada ao desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

Na mesma linha, Richard Arends enfatiza que

Os professores planificam para diferentes períodos de tempo, variando do próximo minuto ou hora, à próxima semana ou ao próximo mês ou ano. Se a planificação da escola ou a planificação profissional de alguém estiverem implicados, os períodos de tempo podem até estender-se por vários anos. Obviamente, planificar o que fazer amanhã é muito diferente de planificar um ano inteiro (Arends, 2008, p. 10).

Nesta perspetiva, cabe ao docente planificar ao longo do ano, delimitado as balizas gerais das unidades de ensino, ainda que numa perspetiva macro – mais abrangente, baseando-se na leitura dos programas. Esta leitura permite aos professores nortearem-se por aspetos comuns, prevenindo, assim, que cada docente aborde conteúdos díspares face a outro professor. Daí surgirão as perspetivas meso e micro. Este planeamento possibilita a distribuição do tempo de cada unidade de ensino, a clarificação geral de estratégias e de recursos e, de outros aspetos que possam ser suscetíveis de inter e transdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas.

Porém, nas palavras de Arends (2008) a eficácia da planificação a longo prazo – a programação macro – assenta na capacidade de articulação de três aspetos:

- *atitudes e temas gerais*, ou seja, abre hipóteses às preferências de cada professor, no que concerne a atitudes, valores ou temas gerais a passar aos alunos; portanto, é dada uma certa liberdade ao docente para decidir sobre a serem trabalhados ao longo do ano e a partir de vivências identificadas e que não podem ser tratados numa única aula.
- *cobertura*, isto é, são bastantes os temas a abordar durante o ano letivo; o currículo é longo e o tempo é curto; todavia, importa que se tomem decisões relativamente a prioridades quanto ao que lecionar, isto é, aquilo que entenda como primordial.
- *ciclos do ano letivo*, que se traduz na calendarização escolar e anual, que compreende a planificação de conteúdos antecipadamente ou não. Ou seja, não é coerente iniciar-se uma nova unidade ou tópico em véspera de interrupção letiva.

Contudo, no que concerne à planificação da unidade, isto é, a médio prazo – a programação meso –, esta permite clarificar os objetivos mais pormenorizadamente face ao planeamento a longo prazo – a programação macro. Possibilita aos docentes delinear as metas intermédias, reorganizar os conteúdos ajustados ao contexto e a distribuição destes pelas aulas – a programação micro; permite aferir os materiais a utilizar, planear linhas orientadoras de atividades de recuperação e de enriquecimento de aprendizagens.

Possibilita planificar e antever a avaliação formativa e sumativa. A planificação a médio prazo fornece, tanto a professores como aos alunos, um mapeamento, que facilita, por exemplo, que estes tomem decisões relativamente ao seu próprio tempo e método de estudo, controlando, dessa forma, o progresso das suas aprendizagens, a autorregulação.

Por fim, na planificação a curto prazo, isto é, aula a aula – a programação micro –, cabe ao docente identificar a temática, evidenciar detalhadamente os objetivos que se propõe atingir, os recursos a selecionar e organizar, discernir atividades e estratégias de remediação e traçar elementos de avaliação, o todo organizativo a implementar na aula. Este plano de aula resulta da função interpretativa de cada professor, face aos alunos a que se destina, ao contexto em que se integram, no que concerne ao plano edificado anteriormente pelo grupo de docentes.

Importa, porém, que este planeamento seja assumido como uma proposta ativa e dinâmica, sujeita a reformulações, mediante *feedback* e *feedforward* dado aos alunos, ao contrário de uma pedagogia transmissiva. O docente deve estar preparado para se defrontar com situações imprevistas na sala de aula, que poderão ocorrer no processo de interação com os alunos. No final da aula, cabe também a cada docente analisar e refletir criticamente sobre o que dela sobressaiu e, caso sinta necessidade, adaptar e moldar estratégias de ensino e de aprendizagem.

Assim, no final do processo sobressai a necessidade de se avaliar todo o processo, de maneira a verificar se a forma como o currículo foi implementado, foi eficaz ou se, por outro lado, do balanço feito resulta a necessidade de o adequar e ajustar, de forma a se obter, futuramente, uma melhor concretização daquilo que foi programado. Portanto, o principal enfoque da avaliação curricular é moldar o currículo e incrementar em si melhoramentos construtivos, sem o restringir nem tornar mais pobres as aprendizagens dos alunos (Roldão, 1999).

Importa que esta avaliação não seja confundida com a avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos. A avaliação programática tem como intenção “diagnosticar, prever, reformular e reorientar os projetos (...), assume uma importância tanto mais

acrescida quanto mais autónomas forem as escolas na sua gestão do currículo” (Roldão, 1999, p. 51).

Corroborando os autores abordados neste subcapítulo, defendemos que importa integrar as decisões decorrentes da análise do currículo e sua programação como parte de um projeto, que compreende propósitos e atividades, que implica decisões, análises e reflexões de diferentes organismos e contextos, na demanda de uma prática docente mais realizada, complexa e sempre reflexiva e, na procura de um melhoramento da *praxis* educativa. Para tal, torna-se necessário, para além dos conteúdos formais, que o currículo valorize as vivências não formais e informais dos alunos e que, da mesma forma, transcenda a fragmentação das diversas disciplinas, convergindo para uma ação em que o docente se assuma como mediador entre o aluno e o saber, evidenciando conhecimentos científicos, culturais, colaborativos, humanos e sociais. Mais uma vez, enfatizamos a importância de termos sempre como orientadora a visão holística anteriormente problematizada.

Em suma, verificamos que é na articulação orientada das diversas variáveis – entre as quais, a tutela, a escola, os docentes, os alunos, as aprendizagens formais, não formais e informais, que a programação decorrente do currículo se apresenta como um processo cultural, construtivo e sustentado no tempo e no espaço, expondo ideias, valores e intenções e, por fim, vertido para uma ação prática e didática.



## 2 A avaliação como veículo na (re)orientação das aprendizagens.

Para se considerar o processo de ensino e de aprendizagem coeso, harmonioso e significativo, torna-se indispensável gerir a progressão das aprendizagens dos alunos. É fundamental observar continuamente a construção de aprendizagens, não só para se obter uma avaliação contínua de carácter final, isto é, quantitativa, mas principalmente, para que a avaliação se foque num processo de continuidade de formação, que vá ao encontro do aluno, com o propósito de colaborar positivamente para a edificação de novos saberes. Neste sentido, convocamos a Equipa Internacional de Países Participantes do Programa PETRA II, Acção I (1995, p. 94) que afirma que “A avaliação é um instrumento científico de apoio à aprendizagem. O cumprimento da função formativa da avaliação exige uma diversificação de instrumentos”.

Porém, nem sempre foi assim. Ao longo dos tempos e até aos dias de hoje, mais concretamente durante os últimos cem anos, o conceito e o paradigma de avaliação tem sofrido uma evolução significativa no que concerne à sua abordagem, significado e conceptualização. Guba e Lincoln (1989, citado em Fernandes, 2004, pp. 10-13) apontam quatro gerações de avaliação. São elas, “a avaliação como medida, a avaliação como descrição, a avaliação como juízo de valor e a avaliação como negociação e como construção”.

Quanto à primeira geração, que remonta ao início do séc. XX – avaliação como medida, tal como o nome indica, a avaliação era tida como uma algo mensurável, algo que possibilitava a medição das não aprendizagens dos alunos. Este paradigma de avaliação baseou-se, sobretudo, nos testes de medição do coeficiente de inteligência (QI), inventado em França por Alfred Binet. Se por um lado, no seio da educação, estes testes serviam para medir e verificar se o próprio sistema educativo gerava bons resultados, por outro, servia para verificar e quantificar a sua obra-prima – os alunos. Assim, neste paradigma podemos enfatizar que avaliar e medir é a mesma coisa.

Neste contexto, Domingos Fernandes destaca que na avaliação

Prevalecem as funções sumativa, classificativa e selectiva da avaliação; O único objecto de avaliação são os conhecimentos; Há pouca, ou nenhuma, participação dos alunos no processo; A avaliação é, em geral, descontextualizada; Se privilegia a quantificação das aprendizagens em busca da objectividade e da neutralidade do professor (avaliador); A avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (Fernandes, 2004, p. 11).

Neste paradigma, a avaliação é concebida para se encontrar a soma e não a súmula das aprendizagens, ou seja, o docente procura apenas obter um resultado numérico para os quantificar. Os alunos são elementos passivos no processo de ensino e aprendizagem. O professor é um mero administrador de testes e um transmissor de conhecimento. Já o papel do aluno é meramente o de ouvinte.

Porém, na segunda geração – avaliação como descrição – houve uma evolução na forma de tratar o processo de avaliação. Procurou-se alterar algumas das diretrizes que norteavam o paradigma anterior, nomeadamente, no que concerne aos alunos e estes serem os únicos elementos avaliados, a partir da medição das aprendizagens. Contudo, nesta geração os elementos não se limitavam, apenas, a verificar os resultados dos testes avaliados e a classificar, mas começaram por definir objetivos e a descrever como estes foram ou não, atingidos pelos alunos. Esta visão sobre a avaliação está compreendida entre os anos 30 e 60 do séc. XX e teve como principal propulsor, Ralph Tyler (Fernandes, 2004).

Na terceira geração – avaliação como juízo de valor, remonta aos finais dos anos 60 e nasce da necessidade de se suprimir lacunas existentes na avaliação anterior. Esta geração fica, ainda, marcada pela agitação política, no que respeita ao avanço tecnológico e científico que a extinta União Soviética tinha, relativamente ao Ocidente. Assim, no seio educacional, promove-se a reforma do sistema educativo, dando-se ênfase, em particular, às disciplinas de ciências e da matemática. Por outro lado, a Europa e os Estados Unidos investem na avaliação dos seus currículos, na busca da qualidade da educação. Esta terceira geração distingue-se das anteriores, principalmente, porque se começa a fazer, realmente, uma distinção entre a função da avaliação sumativa (função certificativa) e avaliação formativa (função reguladora dos processos de ensino e aprendizagem). Nesta geração, é assumido um novo paradigma, em que a avaliação deve ter em conta a recolha de informação e a tomada de decisões,

para além, unicamente, dos resultados dos testes de avaliação. Procura-se o envolvimento dos pais, dos docentes, dos alunos e de outros intervenientes que façam parte da comunidade educativa a que o aluno pertence. Por outro lado, dá-se enfoque à definição de critérios, para que se possa incluir o mérito e valor dos alunos (Fernandes, 2004).

Todavia, como menciona Fernandes (2004), Guba e Lincoln (1989) apresentam uma quarta geração, que rompe com as três gerações enunciadas anteriormente - a avaliação como negociação e como construção, também apelidada de respondente.

Esta geração tem como pilares predominantes um conjunto de ideais, onde se destacam os seguintes:

1. A avaliação é um conceito algo relativo que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa;
2. Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
3. A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
4. A função formativa é a principal função da avaliação e está relacionada de perto com funções tais como a de melhorar, desenvolver, aprender ou motivar;
5. O *feedback*, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um elemento indispensável na avaliação pois é através dele que ela entra no ciclo do ensino e da aprendizagem;
6. A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala;
7. A avaliação é um processo em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos sociais e culturais na sala de aula;
8. A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos (Fernandes, 2004. p. 13).

São inúmeros os autores que se têm debruçado sobre o estudo e investigação sobre esta quarta geração e que faz com que ela se venha afirmando ao longo dos tempos, denominada, também, como avaliação alternativa, autêntica, contextualizada ou educativa.

Desta forma, avaliar é ponderar e descobrir como o indivíduo constrói o conhecimento. É algo que está intimamente ligado ao processo de ensino e de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, o orienta para o sucesso. Para isso cabe-nos conhecer e compreender as potencialidades e as dificuldades dos alunos que temos na sala de aula. Consideramos que avaliar não é apenas quantificar, é todo um caminho que decorre durante o processo de ensino e aprendizagem, através das modalidades, ferramentas, objetivos, metas, aprendizagens e de todo o *feedback* que é intrínseco ao processo e que encaminha a informação até ao conhecimento.

Avaliar é obter efeitos, tal como uma balança, o professor deve ter a capacidade de – para além de identificar o erro, reconhecer a sua causa, os obstáculos dos alunos e, conseqüentemente, orientá-los em todo o processo, encaminhando-os, para o desenvolvimento humano na sua plenitude. Ainda no que respeita aos docentes, apesar de se ter vindo a verificar ao longo dos tempos progressos na forma e no ato de avaliar, cremos que há ainda muito melhorar do processo de avaliação. Como é sabido, são inúmeros os pedagogos que elegem para a escola do séc. XXI, a avaliação formativa como o enfoque norteador no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, no nosso país e pela tutela do Ministério da Educação e Ciência, consideramos que persiste, ainda, a cultura da nota, a cultura da classificação e da seriação, ou seja, uma cultura de avaliação sumativa, meramente centrada nos resultados (notas) e na avaliação externa (exames).

Assim, concordo com o Conselho Nacional da Educação (2015) quando enfatiza que mobilizar e capacitar os professores para o sucesso escolar pode ser a chave para o problema do insucesso e da retenção. Para isso, urge que de forma progressiva, os docentes se capacitem que é necessário alterar o paradigma da avaliação, nomeadamente, da visão punitiva da avaliação sumativa para uma verdadeira avaliação formativa que se centre na deteção de problemas, no *feedback* do aluno, na exigência do trabalho, na diferenciação pedagógica, no trabalho colaborativo, procurando assim, o verdadeiro sucesso escolar. Para tal, impera que os docentes se desenvolvam e criem condições na sua própria formação para que se apropriem de ferramentas diversificadas e metodologias adequadas, visando a melhoria da sua prática pedagógica.

Formar é educar, logo, cabe a qualquer docente e no nosso caso, professores do ensino da música especializado, orientar os alunos, não só para os para serem executantes exímios de um determinado instrumento, mas principalmente, orientar as aprendizagens para uma formação holística, de cidadãos conscientes, reflexivos, criativos, membros de uma sociedade e de uma cultura. Assim sendo, neste contexto, consideramos que avaliar, é transformar e refletir, pois é a partir do erro que o ser humano constrói conhecimento e um pensamento mais completo e complexo.

## 2.1 Avaliação Diagnóstica

Fazer um diagnóstico é precisamente um processo de aprendizagem que consiste na análise de dados, reflexão, interpretação e adaptação. Esta avaliação é realizada normalmente no início do ano letivo, tendo como finalidade o professor identificar os problemas no começo das novas aprendizagens, servindo de base para a adaptação da realidade.

No Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro, emanado pelo Ministério da Educação, no ponto 18, lemos,

A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa (Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro).

Pretendemos com isto dizer que cada aluno é um aluno, pertencente a uma turma, constituída por diversos alunos, na qual reúne crianças com desenvolvimentos de aprendizagens heterogéneos. Com esta avaliação, o professor desenvolverá a capacidade de avaliar em que parâmetro o aluno se encontra, adaptar as estratégias de ensino à realidade e às necessidades dos mesmos. Este *feedback* tem por objetivo encaminhar o aluno para o final das aprendizagens com sucesso.

Como nos refere Conceição Couvaneiro e Maria Reis,

Formar pressupõe implicar-se com o outro, em projectos de vida e de esperança. Transformar e transformar-se; transcender e, transcender-se (...) A formação ancora na

interioridade de quem forma, em sintonia com quem é formado, (...) no encontro de soluções, no ir, mais além, juntos! (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 22).

O erro deve ser visto pelo professor, não como um obstáculo inultrapassável, mas como um trampolim para o desenvolvimento do aluno. Todos os alunos têm direito ao sucesso, desde que sejam orientados e destinados para tal, em busca de uma escola mais inclusiva para todos. É no aprender fazendo que a criança se constrói e se desenvolve numa visão holística da aprendizagem.

## 2.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa visa avaliar o aluno no decorrer do processo ensino-aprendizagem, servindo, entre outros, para informar o aluno e o seu Encarregado de Educação do cumprimento dos objetivos do currículo. Avalia metas intermédias, permitindo adotar novas metodologias de apoio ou de adaptação, sempre que sejam detetadas dificuldades de aprendizagens por parte dos intervenientes. A avaliação formativa acompanha o aluno no decorrer da sua aprendizagem, fornecendo dados que podem avaliar a sua motivação e a regularidade do seu esforço. Este feedback constitui a natureza desta avaliação. Não cabendo ao docente, neste processo, confrontar os alunos com represálias de classificação que podem desencadear-lhe um sentimento de medo ou angústia, ou dificultar a revelação das suas verdadeiras capacidades.

Corroboramos com o Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro, ponto 19 e 20 quando defende que,

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho (Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro).

Todavia, a avaliação formativa tem como principal objetivo, ajudar a identificar a causa, (diagnosticar) e permitir encontrar estratégias de adequação e adaptação em torno

do processo ensino-aprendizagem quer para o aluno quer para o professor. A avaliação formativa, orienta para o aprimoramento da performance.

### 2.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é uma avaliação global sobre o desenvolvimento do aluno, através da recolha de dados durante o processo ensino-aprendizagem, avaliando assim, não só os seus conhecimentos, mas também competências transversais, capacidades, atitudes e valores. Esta avaliação é realizada normalmente no final de cada período letivo, no final de cada ano e também na conclusão de cada ciclo de ensino. A avaliação sumativa pode ter como objetivo: ponderar a possível retenção do aluno, ou a transferência para o ano seguinte, uma vez que compara resultados globais. Pode ainda, mediante os momentos em que está a ser realizada, assumir uma função formativa, uma vez que possibilita a adaptação do ensino às necessidades dos alunos e vice-versa. A recolha de informação e a sua análise deve ser realizada sob uma perspetiva normativa.

Esta avaliação, no 1º ciclo básico, é apresentada de forma qualitativa e, normalmente, acompanhada de informações complementares descritivas. Esta necessidade de informação complementar prende-se com a informalidade do valor qualitativo da “nota”, nível. Cabe à avaliação sumativa interna, tendo em conta o seu produto, ser formativa, orientar o aluno para futuras aprendizagens, tal como defende também o Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro, no seu ponto 26, 27 e 29,

26 - A avaliação sumativa interna ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo.

27 - A avaliação sumativa interna é da responsabilidade do professor titular da turma em articulação com o respectivo conselho de docentes, no 1.º ciclo, e dos professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, reunindo, para o efeito, no final de cada período.

29 - A avaliação sumativa interna tem como finalidades:

a) Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina/área disciplinar e áreas curriculares não disciplinares;

b) Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno (Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro).

Sabemos que esta é a modalidade de avaliação que rotula o aluno quantitativamente. Não obstante cabe ao docente, numa perspetiva holística da educação, “tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” e, a partir dessa avaliação, ser esse o momento de o ajudar a ultrapassar as dificuldades, orientando as aprendizagens para o sucesso.

Neste ponto compete à escola ter a capacidade de intervir junto dos Encarregados de Educação, para que, numa relação conjunta de articulação, possam ajudar-se mutuamente na compreensão dos comportamentos dos seus educandos, de maneira a facilitar as suas aprendizagens.

### 3 Contributos para o desenvolvimento musical da criança

As opiniões são diversas e divergentes quanto ao ensino da música no ensino básico. Se, por um lado, existem investigadores que defendem que a música deve ser objetivada para o saber musical e os seus conteúdos intrínsecos, há quem defenda que a música deverá servir o ser humano na sua plenitude, ajudando-o a encontrar, a desenvolver e a formar a sua personalidade. Durante os finais do século XIX e durante o século XX surgiram diferentes metodologias para o ensino da música, quer numa visão mais centrada nos conteúdos, quer numa visão mais direcionada para o desenvolvimento homem tendo a música como o seu veículo. Estas metodologias deram início a uma nova era na educação e vieram revolucionar a didática do ensino da música nas escolas, que até aqui era centrista, transmissiva e repressiva (Sousa, 2003).

É na primeira infância que se estruturam as maiores capacidades psicológicas do ser humano. Mesmo no útero da mãe, a partir das vinte e seis semanas, o desenvolvimento do aparelho auditivo está praticamente consumado e as ligações sinápticas estabelecem-se. Os fetos respondem à estimulação sonora através dos seus movimentos, assinalando-se, neste período, alterações nas medições do ritmo cardíaco e nas respostas neuronais na exposição à estimulação sonora. Como refere Sousa (2003, p. 56), “Os sons do mundo exterior são também ouvidos, mas de modo muito distorcido, pois atravessam os tecidos maternos e o líquido amniótico que circundam a criança”. Podemos assim depreender que todos nós nascemos com capacidades inatas que se vão desenvolvendo ao longo da vida, através das interações com o meio envolvente.

Porém, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo dá-se por mudanças de estruturas, a partir de invariáveis funcionais, isto é, de mecanismos de adaptação, que são a assimilação e a acomodação. O desenvolvimento cognitivo é fruto de fatores biológicos de maturação, experiências do mundo físico, inter-relações, transmissões sociais e de um mecanismo regulador, que é a equilibração. É por esta última que o indivíduo se adapta ao meio, isto é, que o seu desenvolvimento cognitivo avança, no sentido de um pensamento mais completo e complexo (Berryman *et al*, 2002).

Como diz Berryman *et al*,

Ele [Piaget] considerava a adaptação como uma característica fundamental do desenvolvimento: todos os organismos, incluindo os homens, se adaptam ao seu meio ambiente. A própria adaptação consiste em dois processos inter-relacionados, a assimilação e a acomodação. (...) as crianças têm uma tendência interna para explorar o mundo activamente, em vez de se deixarem ser manipuladas por ele (Berryman *et al*, 2002, p. 155).

Como vários autores apontam, a aprendizagem musical deve ser compreendida como um impulso, comparável a um trampolim, para o conhecimento, para a criação e experimentação. Dessa forma, o aluno, a partir de estímulos recebidos e da sua consequente exploração, é capaz de desenvolver as suas capacidades intelectuais, cognitivas e emocionais.

Invocamos a este propósito David Hargreaves que explica, fundamentando, que,

a música na educação pode preencher três funções principais para o indivíduo, nomeadamente, na organização da sua auto-identidade, das suas relações interpessoais e do seu humor, na vida do dia-a-dia. (...) a música proporciona um meio de definir a identidade étnica, quer na cultura ocidental, quer nas culturas não ocidentais (Hargreaves, 1999, p. 10).

Na nossa perspetiva, as experiências musicais propiciam uma participação ativa da criança, experienciando, ouvindo, tocando, sentindo, ou mesmo vendo. Quando a criança trabalha com os sons está a desenvolver a sua acuidade auditiva. Quando a criança mima uma canção ou dança está a desenvolver a sua coordenação motora, a sua motricidade. Ao cantar ou a imitar uma canção, a criança está também a descobrir e a explorar as suas capacidades, ao mesmo tempo que se relaciona com o meio que a envolve.

Para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento musical nas crianças, apresentaremos, ainda que sucintamente, o pensamento de alguns investigadores da área da música que se basearam, inicialmente, na teoria do desenvolvimento de Jean Piaget e que expõem e fundamentam diferentes perspetivas, acerca do desenvolvimento musical, bem como a sua relação com o meio social e com o crescimento natural.

### 3.1 Howard Gardner

Gardner, professor investigador e psicólogo, após vários anos de trabalho sobre o estudo da inteligência e desenvolvimento cognitivo, chegou à conclusão de que existem distintos tipos de inteligências, alocadas em diferentes áreas do nosso cérebro, que trabalham em harmonia, podendo mesmo ser detetadas, quando bem observadas. A essa teoria de desenvolvimento, o investigador apelidou de “Inteligências Múltiplas” (Ferreira, 2004). Assim, a pesquisa de Gardner sustenta a ideia de que o indivíduo possui oito distintas inteligências: a inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica, a musical, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista. Hoje, Gardner aponta oito inteligências e meia, sendo esta última referente à inteligência existencial. Segundo Gardner, estas mesmas inteligências podem variar de pessoa para pessoa, no que respeita ao seu grau de desenvolvimento. Este conceito de Gardner, de certa forma, veio refutar o conceito de inteligência como uma capacidade inata, única e geral. (Feinstein, 2006).

No que concerne a inteligência musical, o psicólogo defende que é a que “mais precocemente emerge” no ser humano (Feinstein, 2006, p. 362). Gardner considera que esta se manifesta no indivíduo, através da sua aptidão, para compor, tocar, ou até mesmo apreciar música. Os indivíduos que revelam esta inteligência gostam de estar rodeados pela arte dos sons. É também expressa nesta inteligência, a capacidade do homem para discriminar sons, ritmos ou timbres. Comumente, indivíduos com elevado grau de inteligência musical, desempenham papéis na sociedade como músicos, compositores, cantores, instrumentistas, entre outros.

Referindo-se à inteligência musical, Berta Ferreira diz que,

Já na Antiguidade, com Palestrina vemos aspectos matemáticos na música. No séc. XX com a música dodecafónica e hoje com os computadores, as competências matemáticas e musicais estão muito unidas. Para entender os ritmos da música é preciso conhecer matemática (Ferreira, 2004, p. 94).

Também Sheryl Feinstein refere-nos que,

A linguagem da leitura de texto e da leitura de notação musical envolve processos muito similares. Muitas das competências desenvolvidas para a música são necessárias para a

linguagem e para a leitura. A descodificação de símbolos, a consciência dos fonemas, a identificação visual, a consciência da ortografia e a consciência dos sinais de entrada encontram-se entre as capacidades de linguagem aprendidas no ensino musical (Feinstein, 2006, p. 364).

O psicólogo menciona que, para uma inteligência poder incluir-se na sua teoria, deve prender-se “com o facto de ser possível isolá-la em consequência de uma lesão cerebral”. Pode haver uma lesão no cérebro que apague certas capacidades cognitivas, enquanto outras podem estar ativas. Nesta senda, como exemplo, Feinstein (2006, p. 282) indica que “um individuo com lesões nas áreas linguísticas do cérebro poderá ainda ser capaz de cantar (...), visto que as áreas do cérebro necessárias para estas atividades continuaram ilesas”.

Contudo, e no que concerne ao ensino tradicional e ao seu contexto educacional, Gardner diz que apenas se dá verdadeiramente realce à inteligência linguística e logico-matemática, relegando-se por vezes as outras inteligências, que também para ele são consideradas importantes. Desta forma, a sua teoria veio auxiliar os agentes educativos a darem mais valor também a outras áreas de saber, consideradas por vezes menos importantes no currículo, tais como a música, a educação física e as expressões artísticas em geral ajudando-os a compreendê-las na sua fundamentação teórica e prática. (Feinstein, 2006).

### 3.2 David Hargreaves

Hargreaves e Galton criaram e incrementaram uma teoria de desenvolvimento artístico e musical, pela qual apresentam um modelo sequencial que apontam como as crianças respondem aos estímulos musicais, a partir de diversas atividades, tais como: o canto, a representação gráfica, a perceção e a composição. Para isso, desenvolveram estádios diferenciados, relacionando-os com a idade da criança. Esses estádios são:

- dos 0 anos aos 2 anos de idade – o pré-simbólico;
- entre os 2 anos e os 5 anos de idade – o figurativo;
- entre os 5 e os 8 anos de idade – o esquemático;
- entre os 8 e os 15 anos – o sistema de regras;
- com mais de 15 anos – o metacognitivo.

Estes cinco estádios de desenvolvimento sugerem o equilíbrio da própria criança ou adolescente com o mundo social, cultural e artístico exterior (Hargreaves, 2005).

O estádio pré-simbólico caracteriza-se pelas manifestações artísticas da criança aliadas ao seu desenvolvimento motor e vocal que é marcada pelo início do balbucio. O estádio figurativo distingue-se pelo aumento gradual das primeiras reproduções para novas figurações representativas. A criança inicia a representação simbólica, ainda que esta não seja totalmente perfeita. Como diz Hargreaves (2002, p.49), “todos los niños, más ou menos a los dos o tres años de idade, reproducen consistentemente tales dibujos de personas (...) renacuajo (...)”. No estádio esquemático a criança começa a aperceber-se do mundo exterior, representando-o e respeitando as suas convenções estilísticas. Também neste estádio, a criança inicia a apresentação das próprias criações. No sistema de regras há uma afirmação da própria criação e há uma compressão efetiva da estrutura musical. Aquele alcançar o estádio metacognitivo conseguirá alcançar uma grande compreensão musical e artística, tal como um músico, compositor ou um instrumentista profissional (Fonseca, 2005).

### 3.3 Keith Swanwick

Swanwick e Tillman conceberam e desenvolveram, em 1986, o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical que se apoia principalmente na “mente musical” e no desenvolvimento do “fazer musical”, a partir de um processo cumulativo e tendo como sustentáculo a composição, a apreciação e a *performance*. Este modelo baseia-se em diversas observações e análises a crianças de diferentes culturas e com diferentes idades, realizadas pelos investigadores. Destas análises, e como refere França & Swanwick (2004, p. 25), Swanwick e Tillman concluíram que o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical “descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical, Materiais Sonoros, Caracterização Expressiva, Forma e Valor”, podendo ser compreendidos de maneira sequencial e cumulativa, a partir de quatro estágios de desenvolvimento que, ao mesmo tempo, se desdobram em dois níveis cada um, assim:

- até aos 4 anos de idade, refere o estágio do Domínio, que se subdivide no nível Sensorial e no nível Manipulativo;
- dos 4 anos aos 9 anos de idade, apresenta-nos o estágio da Imaginação, que se subdivide nos níveis Pessoal e Vernacular;
- dos 10 aos 15 anos de idade, menciona-nos o estágio do Jogo Simbólico, que se subdivide nos níveis Especulativo e Idiomático;
- já depois dos 15 anos, o estágio intitula-se Metacognição (Swanwick, 1991).

Com o propósito de uma melhor explanação acerca dos diferentes níveis expomos,

- *Sensorial*: neste nível, as crianças respondem de forma direta ao som, principalmente no que se refere ao aspeto tímbrico e à resposta contrastante da intensidade. Nos elementos musicais, estes aparecem muito desorganizados onde predomina uma noção de tempo instável;
- *Manipulativo*: existe um maior interesse pela técnica de manipulação de instrumentos musicais. Neste nível verifica-se o início da organização do tempo.
- *Pessoal*: observa-se o aparecimento de uma perceção da expressividade, através do canto e presencia-se um vago controlo estrutural, embora as composições ainda declarem ideias musicais instintivas e desconexas;
- *Vernacular*: aqui, manifesta-se a entrada na primeira fase da produção musical convencional e organização métrica. Por vezes as crianças apresentam melodias já existentes como se fossem suas;
- *Especulativo*: é evidente o anseio pela exploração de possibilidades estruturais, procurando o contraste e, por vezes, alteram ideias musicais constituídas;
- *Idiomático*: surge a motivação para se associarem a comunidades musicais e sociais identificadas. Surge também a aquisição de um maior controle técnico, expressivo e estrutural mais visível;
- *Simbólico*: há um maior cuidado do poder afetivo da música e capacidade para refletir sobre a experiência musical;
- *Sistemático*: neste nível, o adolescente já é capaz de se espelhar e de se interrogar sobre a sua experiência musical, criando reflexões e fundamentos,

históricos, filosóficos, musicológicos, entre outros (Swanwick, 1991, pp. 84-89).

Após as considerações apresentadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, não podemos deixar de emitir a nossa opinião sobre o papel que cabe ao professor. Não nos assumimos como detentores e transmissores de conhecimentos, mas como orientadores e facilitadores de aprendizagens. Daí que tenhamos eleito como balizas da nossa atuação, pedagogos que nos ajudem a perspetivar as experiências musicais como parte determinante para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, cognitivas, instintivas, emocionais e sociais.



## 4 Abordagens e influências de pedagogos no ensino da música

Não é nossa pretensão apresentar aqui de forma exaustiva os pedagogos existentes no seio musical, mas tão só demonstrar o início dessa nova era de ensino, mais prático e ativo. Pretendemos apontar algumas metodologias e práticas de ensino fundamentadas pelos autores. Assim, iremos iniciar essa descrição por Dalcroze, passando por Willems e Schafer.

### 4.1 Émile Jacques-Dalcroze

Émile Jacques Dalcroze (1865-1950), músico e professor, desenvolveu a sua atividade como pedagogo na área musical. Para ele, o ritmo e o movimento são as propriedades primordiais da música que mais apelam aos sentidos, uma vez que a compreensão do movimento implica ritmo e depende de sensações musculares.

Como nos esclarece Terry Boyarsky (2009, p. 15),

Dalcroze aspired to a system of musical education in which the body itself shall play the role of intermediary between sounds and thought, becoming in time the direct medium of our feelings-aural sensations being reinforced by all those called into being by the multiple agents of vibration and resonance lying dormant in our bodies; the breathing system punctuating the rhythms of words, muscular dynamics interpreting those dictated by musical emotions (Boyarsky, 2009, p. 15).

O método baseia-se na aprendizagem musical ativa, com recurso ao movimento através da participação do corpo, o que faz com que o aluno incrementalmente, não só a aprendizagem musical, mas todo o seu desenvolvimento psicológico e criativo. Dalcroze apelidou o seu método de Eurrítmica. Como diz Madureira (2008), este método de educação musical não foi criado com o propósito de formar músicos instrumentistas, uma vez que este não era suficientemente especializado para tal. Criou-o com o intuito de preparar os seus alunos para uma abertura à aprendizagem de todas as formas de arte. Ainda na mesma senda, Madureira (2008) elucida-nos que, desde logo, como professor do Conservatório de Genebra e sem a cumplicidade dos seus diretores, Dalcroze iniciou as suas experiências, começando por afastar as mesas da sua sala de aula e pedindo aos seus alunos que iniciassem uma marcha natural pela mesma e fazer com que se movimentassem como um metrónomo, uma vez que fornecia aos

alunos uma regularidade rítmica constante. Aos poucos, Dalcroze foi incutindo no seu método três elementos fundamentais, para a aprendizagem musical: o ritmo, o solfejo e a criatividade.

Convocamos Boyarsky (2009, p. 15), o qual menciona que, gradualmente, “his methods were arranged into three interrelated parts: eurhythmics, “good rhythm,” which uses movement to study rhythm; solfège, the study of pitch relationships; and improvisation, the synthesis of good rhythm and tonal relationships”. Já Mantovani (2009, p. 45) fundamenta que para o pedagogo “o movimento corporal é imprescindível para a ampliação da consciência rítmica e dos fenômenos musicais.

Depreendemos que, para o pedagogo, o ritmo é a organização do movimento, que interliga toda a música dando todo o sentido à vida e que deve ser sustentada pelo incentivo e pelo estímulo. Desta forma, Dalcroze veio refutar a atuação formal dos mestres da sua época quanto ao ensino da música.

Como menciona Altet (1997), mestre era aquele que transmitia um saber constituído e que privilegiava o saber vindo da tradição, onde o aluno apenas ouvia e recebia o seu saber, transmitido de igual forma para todos. Todavia, o pedagogo pretendeu, mais do que tudo, romper com este ensino tradicional e centrista, onde a atuação pedagógica era apenas transmissiva e principalmente repressiva, dando início a um ensino mais participativo, colocando todos os intervenientes a cooperarem ativamente nas suas ações.

## 4.2 Edgar Willems

Edgar Willems (1891-1978) desenvolveu o seu método de ensino de educação musical, após os anos quarenta, propagando-o por diversos países europeus. Uma das causas da sua propagação implica o facto de o seu método não recorrer ao uso de dispendiosos instrumentos musicais e também por este poder ser aplicado tanto a crianças do pré-escolar como a alunos que estivessem a estudar num conservatório (Sousa, 2003).

Tal como Dalcroze, Willems também valoriza o ouvido musical da criança. O pedagogo aponta duas formas de educar a sensibilidade auditiva: a primeira “na discriminação de sons sucessivos” e a segunda “na discriminação de sons simultâneos” (Sousa, 2003, p. 99). Para Willems, compete ao docente de educação musical iniciar, com seus alunos, o gosto pelos sons, devendo essa educação prosseguir durante vários anos. Defende ainda que só após esse percurso é que o aluno deve ser encaminhado para o solfejo e, depois, para a prática instrumental. A par desta sensibilidade auditiva, o pedagogo elucida-nos que a criança, desde tenra idade, precisa de ser estimulada para a criatividade, levando-a a criar as suas próprias melodias. Contudo, diz-nos que importa associar, sempre, o nome das notas, simbolicamente, uma vez que a sua escrita irá suceder naturalmente. Willems associou sempre os seus estudos sobre a educação musical com a psicologia, relacionando a vida fisiológica à vida afetiva e à vida mental, tendo como elementos basilares da música o ritmo, a melodia e a harmonia (Sousa, 2003).

No que concerne ao ritmo, Willems (1970, p. 32) fundamenta que este “é um elemento da vida e, particularmente, de vida fisiológica, cuja origem prática se acha no corpo humano. É inato e está, de facto, presente em todo o ser humano normal”. O pedagogo diz-nos ainda que compete ao professor praticar com o aluno o movimento vivido ou imaginário e só depois passar à sua ordenação e medida, para o poder ler e escrever; sustenta porém que o ritmo não deve ser reduzido ao que é mesurável e ordenado. O ritmo não pode ser distanciado da natureza nem do movimento humano (Willems, 1970).

### 4.3 Murray Schafer

Murray Schafer (1933), por não se identificar com o ensino tradicional da música, cedo se tornou um autodidata. Mais tarde, como professor, dedicou-se ao ensino da música. O seu método de ensino de vanguarda objetivava a criação, a procura e a exploração de sonoridades diferentes na relação entre a harmonia do homem e o contexto sonoro em que vive. O pedagogo considera que a música é um dos principais fatores para a formação holística do ser humano, uma vez que possui características de estimulação para a criatividade e desenvolvimento. Para Schafer, o verdadeiro objetivo

da educação musical é a educação; efetivamente, a música deve estar ao serviço do homem (Sousa, 2003).

Contudo, na sua metodologia de ensino para crianças, não exclui totalmente a audição de músicas gravadas na sala de aula ou fora desta. Pelo contrário, recomenda que os alunos façam parte da ação, isto é, que criem e participem ativamente na construção de novos sons.

Alberto Sousa referencia, a este propósito,

A metodologia musical proposta por Schafer começa pela audição activa de sons e ruídos do meio sonoro que rodeia os alunos, seja na sala de aula, no pátio, na rua ou em passeios pela cidade, por jardins ou pelo campo.

Da audição e identificação destes sons, da referenciação dos mais interessantes ou dos mais irritativos, dos conhecidos e dos desconhecidos, passa-se para a sua reprodução. Esta reprodução nunca possui, porém, uma obrigatoriedade de exatidão, constituindo mais um ponto de partida para novas sonoridades e outras versões rítmicas ou melódicas (Sousa, 2003, p.121).

No que respeita à aprendizagem da notação musical convencional, Murray Schafer (1992, p. 307) apresenta, em primeiro lugar, que essa notação é,

um código extremamente complicado, e para dominá-lo são precisos anos de treinamento. (...) É discutível se teremos ou não todos esses anos para esbanjar num sistema público de educação. O ideal, o que precisamos, é de uma notação que pudesse ser aprendida em dez minutos, após os quais, a música voltasse ao seu estado original (Schafer, 1992, p. 307).

Schafer (1992, p.310) questiona-se ainda se “não seria possível desenvolver uma transição mais satisfatória entre as primeiras notações exóticas que meus alunos produzem e o sistema convencional”. Diz-nos que qualquer notação não convencional “precisa de ser objetiva” e que uma das funções dos docentes de educação musical “deveria ser a de inventar uma nova, ou mais notações, que, sem se afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente (...)”.

Quanto ao ritmo, o pedagogo elucida-nos que este significa direção, ou seja, é estruturado um percurso, seja ele regular ou irregular. Diz-nos ainda que o povo ocidental não tem muita polirritmia, uma vez que é e está seduzido pelo “tique-taque do relógio mecânico”, isto é, pela regularidade do batimento (Schafer, 1992).

## Considerações finais

Ao longo da primeira parte deste trabalho, verificamos que tudo o que é conquistado pelo homem tem como alicerce a educação. Apenas o ser humano tem a capacidade de ser educado e ao mesmo tempo a capacidade de educar os outros (Reboul, 2000; Monteiro, 2004). Se tudo o que o homem aprende e constrói advém da educação, então torna-se pertinente o constante investimento na educação e na formação ao longo da vida, tanto para aquele que é educado, como para aquele que educa. É também a partir da interação do homem com a sociedade e com o meio envolvente que se efetivam as aprendizagens, através do saber fazer, do agir, da autonomia e da sua participação ativa (Alonso, 2006). Realçamos que a educação no contexto educativo deve assentar na qualificação profissional do docente e do aluno, bem como na capacidade futura deste se afirmar na sociedade que o rodeia como homem social e cultural que o é (Delors, 2003).

Vimos, no decorrer desta componente descritiva que a educação artística é um pilar em toda a educação básica do aluno, uma vez que esta não tem só como objetivo a formação dos jovens, no que concerne às aprendizagens curriculares das suas áreas disciplinares, mas integra também, entre os seus objetivos, o estímulo e o desenvolvimento cognitivo, a construção de identidades criativas, críticas e reflexivas (Eça, 2009; Comissão Nacional da UNESCO, 2006; Raposo, 2004).

Concluimos que é através do currículo do aluno – as suas vivências e aprendizagens – que podemos orientar as aprendizagens, mas também tomá-lo como forma de nos orientar como docentes, no processo ensino-aprendizagem. O currículo, entre as suas finalidades, aponta o início da partida dos estudantes, o seu percurso e a meta. A partir do currículo é possível descobrir quais os conhecimentos a construir, as atitudes e os valores a inculcar-lhes (Zabalza, 1997; Alonso, 2002).

Percebemos ainda que, no ensino básico, o ensino da música pauta-se principalmente pelo desenvolvimento do instrumento natural dos alunos, a voz, sendo essa preconizada, através do canto, uma vez que reúne na sua plenitude, a melodia, o ritmo e a harmonia, desenvolvendo assim, a audição interior e a musicalidade (Willems, 1970).

Sabemos que a avaliação é um dos momentos obrigatórios para o docente no decorrer do processo educativo e da sua atividade letiva. Contudo, não consideramos a avaliação apenas como um momento de remate e de cariz quantitativo; defendemos antes que é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e que funciona como propulsora do progresso do aluno. Consideramos que é na interação entre aluno e professor que se realizam as aprendizagens; assim, encaramos que avaliar é construir, desenvolver e orientar essas aprendizagens, através das suas diferentes e diversificadas modalidades. Avaliar é acompanhar o aluno nas suas dificuldades e fazê-lo avançar para o conhecimento, orientando-o para uma metacognição (Couvaneiro & Reis, 2007; Medeiros *et al*, 2003).

Estamos cientes de que quando há novo conhecimento há, em simultâneo, aprendizagem. O aluno tem as respostas que para si são satisfatórias no momento. Uma das funções docentes é encaminhá-lo para a descoberta e para o valorizar do que ele já traz na sua bagagem e, a partir desse conhecimento, numa ação formativa, orientá-lo para novas descobertas, para um patamar superior, mais completo e complexo (Perrenoud, 2000; Lakomy, 2008; Pellizzari, 2002; Medeiro *et al*, 2003). Depreendemos, ao longo desta primeira parte do nosso relatório, que o ser humano nasce com capacidades inatas e que estas se vão desenvolvendo ao longo da sua vida, através da sua interação com o meio envolvente e que o desenvolvimento cognitivo do homem é resultado da maturação entre diversos fatores a ele inerentes ao homem (Sousa, 2003; Berryman *et al*, 2002).

Todavia, segundo Gardner, citado por Feinstein (2006), a inteligência musical é a que mais prematuramente emerge no ser humano. Importa, pois, ser estimulada pelos educadores, sem a desvalorizar em relação a outras áreas do saber, geralmente mais invocadas, tais como: a inteligência linguística ou as logico-matemáticas. Verificamos também que, segundo o investigador Hargreaves (2005), a criança desenvolve-se artisticamente, através de diferentes estádios de desenvolvimento, em que cada um corresponde a um patamar superior mais completo, mediante o seu desenvolvimento cognitivo em função da sua idade.

Também Swanwick (1991) incrementou na sua teoria sobre o desenvolvimento musical a prática musical, baseada na progressão sequencial e cumulativa de diferentes níveis e estágios organizados em espiral. Este modelo é o adotado pelo Programa de Educação Musical do 2.º ciclo (1991), para a progressão das aprendizagens da disciplina. Esta espiral não se centra apenas numa aprendizagem estanque; ela permite ao aluno, sempre que necessitar, recorrer a um nível inferior e avançar, posteriormente, para um superior, o que a torna altamente dinâmica.

Contudo, o que dá sentido à aplicação destas teorias de aprendizagem é a didática da música, que leva não só passar da teoria à prática, como a rever a prática à luz da teoria. Refletimos, ao longo do nosso trabalho, sobre diferentes metodologias de ensino da música para pôr em prática a teoria e o nosso projeto. Dalcroze foi um pedagogo que deu ênfase ao movimento nas suas aulas (Madureira, 2008; Mantovani, 2009). A forma que Dalcroze encontrou para iniciar o ensino do ritmo aos seus alunos foi através do movimento e da marcha natural (Boyarsky, 2009). Com o seu método de ensino da música, este pedagogo contrariou as pedagogias da época, altamente transmissivas, centristas e repressivas, utilizadas até ao seu aparecimento (Altet, 1997).

À luz de Willems, a iniciação à aprendizagem musical fundamenta-se no apelo ao gosto dos sons e na sensibilidade auditiva da criança. Enfatiza que é possível associar os nomes das notas desde cedo, mas simbolicamente, uma vez que a sua escrita ocorrerá naturalmente. No que respeita ao ritmo, o pedagogo dá realce à sua vivência, a partir do corpo humano, defendendo que apenas depois, poderá ser escrito, ordenado e mesurável (Willems, 1970; Sousa, 2003).

Concordamos com a ideia de Shafer que nos fundamenta que o verdadeiro objetivo da educação musical é a educação onde a música está ao serviço do homem e que esta é para ser vivida, criada e participada ativamente por ele. Concordamos ainda com o pedagogo quando diz que, para o ensino básico, a notação da música convencional é um código bastante complicado, sendo necessários muitos anos de estudo para se aprender e assimilar. Defende ainda que seria necessária a existência de uma notação não convencional, que pudesse ser aprendida em pouco tempo e que essa deveria ser aplicada como transição para a notação convencional (Schafer, 1992).

Pretendemos assim, numa dinâmica construtivista e sustentados em diferentes teorias, integrar as vivências já trazidas pelos alunos e partir dessas para a construção de novas aprendizagens.

## PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

### 1 Filosofia docente

Entendemos que cabe ao professor mediar todo o processo de ensino e de aprendizagem, que todo esse processo parte de uma (re)construção de saberes em conformidade com o desenvolvimento cognitivo da criança, ao mesmo tempo, alvo de uma articulação, não só com as disciplinas, mas também com todas as outras áreas de saber; consideramos que é necessário algo mais do que apenas ensinar os conteúdos programáticos impostos pelo Ministério que tutelam a Educação.

Hoje, em pleno séc. XXI, a sociedade está em constante mutação; a inovação é uma das palavras de ordem do mundo atual e nesta visão cabe ao professor e à educação em geral preparar, não só cidadãos competentes, mas também cidadãos criativos. Para tal, sentimos que é essencial que o professor prepare os seus alunos e lhes forneça ferramentas e referências que lhes possibilitem apreender o mundo e torná-los agentes da sociedade conscientes. Jacques Delors na obra *Educação: um tesouro a descobrir* diz-nos que,

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; claras manifestações da liberdade humana (...) Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social (Delors, 2003 p.100).

Seguindo as ideias deste autor, defendemos que cada vez mais ao docente cabe a tarefa de estimular a imaginação e a criatividade nos alunos, ir ao encontro das suas vivências e dos contextos, saber ouvi-los e encontrar formas de construir um conhecimento comum. É um desafio para o docente o recurso a esta nova forma de atuar, ou seja, procurar proporcionar e fomentar aprendizagens que engrandecem a assimilação de saberes, o pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer.

Para isso consideramos que o incentivo e a motivação do aluno, por parte da ação do professor, são um requisito. Por sua vez o aluno tem que ser um elemento ativo, pois, é

ele o centro de todo o processo educativo. Todavia, esta posição não afasta o professor do processo de ensino-aprendizagem; apenas altera a sua forma de estar e de agir nesse processo.

Sabendo que cada aluno é um aluno, distinto na sua singularidade, devemos respeitar a sua unicidade, orientando assim a aprendizagem diferenciada através de uma adaptação constante das estratégias, no processo de ensino-aprendizagem, ajustando as mesmas, mediante *feedback* e *feedforward* a disponibilizar pelo professor ao aluno.

O docente deve trabalhar numa prática-reflexiva, isto é, construir a sua própria prática munido de ferramentas que lhe permita descobrir e fazer descobrir o mundo na sua complexidade. Compete também ao docente impulsionar o trabalho colaborativo, a partir de competências desenvolvidas noutras áreas de saber e dar continuidade, transformando a aprendizagem numa cadeia, de modo a desenvolver a progressão curricular num processo de aprendizagem em espiral (Gomes, 2009).

É convicção nossa que o professor de ensino da música deva compreender e fazer compreender que a arte, como forma de entendimento do mundo, permite ao aluno estimular o pensamento crítico, sensitivo e criativo, cultivar, receber novos valores e entender as diferentes diversidades culturais. As expressões artísticas centram-se no desenvolvimento de diferentes dimensões do Homem, a partir da criação, da interpretação e da reflexão.

Como apresenta Nunes,

A educação num domínio artístico proporciona ao educando um ambiente favorável à participação em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. São vários os estudos que têm vindo a demonstrar que as aprendizagens conduzidas num contexto de Educação Artística permitem cultivar em cada indivíduo a criatividade, a imaginação e a capacidade de reflexão crítica (Nunes, 2007, p.2).

A partir da nossa prática aspiramos tornar o ensino da música motivador e especialmente, acessível a todos. É ainda desejado por nós munir os alunos de ferramentas criativas para que possam, possivelmente, levá-los a criar música de forma consciente e lógica, em contextos formais, não formais ou informais.

## 2 Enquadramento normativo do Curso de Iniciação Musical no Ensino Especializado da Música em Portugal

Em Portugal, falar sobre Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal remete-me retroceder até à revolução de 1834 e que marca o início de uma nova época ao nível do ensino, com a extinção do Seminário da Patriarcal e a criação, por decreto de D. Maria II, de 5 de Maio de 1835, do Conservatório de Música, ligado à Casa Pia.

Até 1834, a principal instituição de ensino musical existente em Lisboa, era o Seminário da Patriarcal, que facultava aos seus alunos uma preparação baseada nos modelos italianos do século XVIII e tendo sempre em vista a música religiosa. (Brito & Cymbron, 2005, p. 144).

Porém, em 1836, na sequência da reforma liderada por Almeida Garrett, foi criado em Lisboa um Conservatório Geral de Arte Dramática, sendo o Conservatório de Música integrado como Escola de Música no novo Conservatório, ao lado das escolas de Declamação e de Dança, Mímica e Ginástica Especial. Esta instituição, a partir de 1837, teve a sua morada no extinto Convento dos Caetanos (Brito & Cymbron, 2005).

Além da figura inovadora do seu primeiro diretor, João Domingos Bomtempo teve a oportunidade de conhecer os mais modernos métodos pedagógicos, nomeadamente, através dos seus contatos com o pianista e compositor Muzio Clementi. O novo estabelecimento de ensino iniciou a sua atividade com um corpo de professores cuja formação tinha sido obtida no Seminário da Patriarcal, pelo que não possibilitou, portanto, uma verdadeira renovação. A partir dos anos cinquenta o Conservatório começou a incluir nos seus quadros docentes formados pela própria instituição.

Como refere João de Freitas Branco,

De princípio não foi possível tornar o ensino no conservatório muito diferente do que era no Seminário da Patriarcal, cujo corpo docente houve que ser aproveitado na nova escola. No entanto, João Domingos Bomtempo, que, além de director, era professor de piano, dava exemplo de uma pedagogia menos antiquada (Branco, 2005, p. 291).

A reforma de Bomtempo teve como principais objetivos abranger um maior número de pessoas interessadas em aprender música, dar preferência à formação e à lecionação

por parte de músicos de nacionalidade portuguesa, proporcionar o ensino a alunos de ambos os sexos, o que era uma novidade no ensino em geral, e alargar o ensino aos géneros musicais religioso e profano.

No entanto, no Porto, o Conservatório surge apenas em 1917, sob a égide de Bernardo Moreira de Sá. O seu programa de estudos viria a servir de modelo à reforma do Conservatório Nacional de Viana da Mota e de Luís de Freitas Branco em 1919.

Assim o confirma Brito & Cymbron,

Moreira de Sá e Costa foi também responsável pela fundação em 1917 do Conservatório do Porto, tendo elaborado um plano de estudos que, segundo Fernando Lopes-Graça, terá servido de base à reforma levada a cabo por Viana da Mota no Conservatório de Lisboa dois anos mais tarde (Brito & Cymbron, 2005, p. 158).

A reforma de 1919 deu origem a “um currículo de formação geral e musical e a obrigatoriedade de uma prática musical regular para alunos e professores (Latino, 1986, citado por Palheiros, 1993, p. 39).

Contudo, devido à conjuntura política vivida na época, o currículo elaborado em 1919 não teria continuidade e, em 1930, surge um novo decreto que vem romper com a reforma anterior. O Decreto 18881, de 25 de Setembro de 1930, determina a junção dos Conservatórios de Música e de Teatro num só estabelecimento de ensino, devido a “motivos de ordem pedagógica, administrativa e disciplinar”. Por outro lado, “realiza uma apreciável economia para o Estado”. Desta forma, para o governo da época, a reforma de 1919 teria uma “demasiada extensão de alguns cursos; o excesso de disciplinas literárias; um luxo de organização que nem sempre correspondia às realidades práticas do ensino” (p. 1966). Assim, o referido modelo curricular passou a ser adotado pelo Conservatório Nacional e restantes Escolas de Música Públicas, Particulares e Cooperativas.

Com a morte de Salazar, no começo dos anos setenta, o país assistiu ao debate sobre a reforma geral do sistema educativo português, no qual estaria incluído o ensino artístico e que ficou conhecido no meio musical como a Experiência Pedagógica de 1971, empreendida pelo Ministro Veiga Simão.

Como refere Alberto Sousa,

Esta experiência pedagógica era já uma tentativa de incluir o ensino artístico no sistema de ensino regular, ensaiando igualmente a introdução de uma formação psicopedagógica das artes. Com o funcionamento, no Conservatório Nacional, de uma secção da Escola Preparatória Francisco Arruda, visava-se a realização do ensino integrado da música e da dança. No novo plano de estudos então aplicado, o curso geral de instrumento tinha a duração de seis anos, seguidos de dois anos do curso complementar (Sousa, 2003, p. 10).

Porém, é nos finais dos anos setenta e início dos anos oitenta que começam a surgir escolas, academias de música, muitas delas ligadas ao ensino particular e cooperativo. Esta necessidade surge devido à incapacidade de admissão de mais alunos nos conservatórios nacionais. Apesar de ter havido um aumento das escolas de música do ensino particular e cooperativo, o acesso a estes estabelecimentos foi dificultado pela sua distribuição geográfica e ainda agravado pelo facto de serem apenas seis as escolas oficiais e todas as outras particulares ou cooperativas, ou seja, nestas os alunos teriam de pagar propinas.

Nesta linha, a reforma de 1983 foi marcante nas políticas educativas do ensino vocacional da música, uma vez que com o surgimento do Decreto-lei (DL) nº310/83 de 1 de julho, surgem as primeiras Escolas Superiores de Música, vinculadas ao ensino politécnico e, mais tarde, também nas Universidades. Ou seja, até 1983 competia aos conservatórios a formação vocacional na área da música, desde o primeiro grau até ao curso superior, nos casos onde estes vigorassem. A partir daquela data, os conservatórios apenas lecionam o nível básico e complementares de música, cabendo aos politécnicos o ensino superior (Sousa, 2003). No entanto, também neste decreto, há um reconhecimento da especificidade do ensino da música por se tratar de uma educação artística que deverá ter início antes dos dez anos. O mesmo diploma, no artigo n.º 2, menciona, no que se refere ao ensino da música no contexto do 1.º CEB, que este deve desenvolver as aptidões da criança (DL n.º 310/83 de 1 de julho). Contudo, a afirmação deste ensino foi bastante lenta.

Igualmente, com o DL n.º 310/83 de 1 de julho são criados os cursos especializados de música, ou seja, o curso geral de música, o curso complementar de instrumento,

formação musical e canto. Neste decreto são determinados os três regimes de frequência. Tal como enfatiza Cristina Lima,

*Regime articulado*, em que a componente vocacional e específica do currículo seria realizada numa escola de ensino especializado de música e o restante numa escola genérica;

*Regime integrado*, em que todo o currículo é feito na escola de ensino especializado, que oferece também a componente de formação geral;

*Regime supletivo*, que permite que os alunos que o desejem ou não reúnam condições para o articulado/integrado, frequentem o currículo completo de um curso básico ou secundário e em acréscimo frequentem ainda uma escola de ensino especializado e nela frequentem um curso especializado de música de forma supletiva ao curso principal (Lima, 2014, p. 29).

Por outro lado, a Educação Artística (EA) surge pela primeira vez na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que vem determinar o quadro geral do sistema educativo e estabelecer a seguinte organização: educação pré-escolar, educação escolar e extraescolar. Introduce o conceito de educação básica que assenta na continuidade entre os ciclos de estudo (1.º, 2.º e 3.º ciclo). Esta lei de bases destaca entre os seus objetivos gerais, anteriormente propostos nos relatórios da Escola de Educação pela Arte de 1971, 1974 e 1981 (Sousa, 2003), a promoção da EA com a finalidade de sensibilizar as distintas formas de expressão estética e detetar e estimular habilidades nessas áreas (Lei nº 46/86 de 14 de novembro).

Neste sentido, podemos verificar no DL n.º 344/90 de 2 de novembro o reconhecimento da carência, por parte do Ministério da Educação, desde há várias décadas sobre a EA no sistema educativo português. Deste modo, o decreto define as áreas artísticas como Música, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Cinema e Audiovisual, e estabelece as bases gerais da EA, definindo quatro vias: (i) EA genérica; (ii) EA vocacional; (iii) EA em modalidades especiais; (iv) EA extraescolar. Destas vias, importa destacar a EA vocacional porque é a que se destina a pessoas que demonstram talento em alguma área artística específica e que têm como objetivo uma formação

especializada em diferentes âmbitos artísticos nas escolas artísticas destinadas a intérpretes e criadores.

No que se refere ao 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), o diploma menciona que a educação artística vocacional poderá, no âmbito da música, ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular (DL n.º 344/90).

A legislação em vigor reconhece que o Curso de Iniciação Musical se destina a alunos que frequentam o 1.º CEB no ensino especializado da música. Em 2008 tinha um volume mínimo de cento e oitenta minutos semanais, repartido pelas disciplinas de Classe de Conjunto, Formação Musical e Instrumento (Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho). Contudo, quatro anos mais tarde e através da portaria n.º 225/2012 de 30 de julho, que estabelece o regime de organização das Iniciações em Música no 1.º CEB, a duração global mínima diminuiu e passou para cento e trinta e cinco minutos semanais, sendo que o tempo de lecionação semanal da disciplina de Instrumento não poderá ser inferior a 45 minutos.

Esta organização da Iniciação Musical apenas se refletiu na questão da duração já que as disciplinas mantiveram-se as mesmas, tal como podemos asseverar no Artigo 3.º, Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho,

3 - 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.

Marta Tracana enfatiza que

a Iniciação Musical é delineada tendo em vista vários objetivos, consoante os projetos educativos das instituições nas quais é lecionada, uma vez que não existem linhas orientadoras por parte do Ministério da Educação capazes de uniformizar critérios matriciais e curriculares para a disciplina. É apenas dada importância à disciplina como meio de proporcionar aos alunos do 1.º Ciclo do EB acesso ao ensino da música, no ramo especializado, através da atribuição de verbas para a abertura da disciplina, não se dando especial importância à organização curricular (Tracana, 2014, p. 228).

No que diz respeito aos programas e metas curriculares das disciplinas, a indicação dada é que “são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”, tal como podemos ler no artigo 1.º da Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho. Não obstante, até ao presente essa homologação ainda não ocorreu.

## 2.1 Enquadramento normativo do Grau Elementar no Ensino Especializado da Música em Espanha

Em Espanha, a organização curricular do ensino da música difere daquilo que é praticado nas escolas de ensino especializado da música em Portugal.

Analisando o Decreto 198/2007, de 27 de setembro podemos verificar no Capítulo I que a finalidade do Grau Elementar para o ensino da música é “promover a autonomia do alumnado para que a sua capacidade de expresión musical adquira a qualidade artística necesaria que permita acceder ao grao profesional” (Decreto 198/2007, p. 17.219).

A sua estrutura encontra-se dividida em seis distintos capítulos.

- Capítulo I – Da Finalidade e Organizaci3n das Ensinanzas Elementais da Música;
- Capítulo II – Do Currículo;
- Capítulo III – Do Acceso e a Matrícula;
- Capítulo IV – Da Avaliaci3n, A Promocion e a Permanencia;
- Capítulo V – Dos Documentos de Avaliaci3n;
- Capítulo VI – Dos Requisitos M3nimos do Centros que Impartan Ensinanzas de Grao Elemental de Música.

Cada capítulo subdivide-se em diferentes artigos onde são aclaradas as finalidades, os objetivos gerais, especialidades de instrumentos, currículo, disciplinas que compõem o currículo, avaliac3n, e documentos de avaliac3n.

Para além do presente documento discriminar os artigos minuciosamente, o Decreto 198/2007 apresenta nos seus anexos as disciplinas que constituem o Grau Elementar,

bem como expõe ainda sobre as suas finalidades, objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Neste sentido, as disciplinas que constituem o Grau Elementar no ensino da música em Espanha são: Linguagem Musical; Educação Auditiva e Vocal; Instrumento.

No que respeita à adequação dos tempos letivos de cada disciplina o referido Decreto determina que, no que concerne à disciplina de Instrumento, esta poderá ser dividida em dois períodos letivos de 30 minutos por semana ou somente num período letivo semanal de 60 minutos. Já para a disciplina de Linguagem Musical o tempo letivo é de 120 minutos semanais, podendo ser dividido em dois períodos de 60 minutos. Por fim, para a disciplina de Educação Auditiva e Vocal o período letivo semanal é de 60 minutos que, igualmente, poderá ser repartido em dois tempos letivos de 60 minutos.

No Capítulo III do Decreto 198/2007, a idade mínima de acesso é de oito anos de idade e o Grau Elementar tem a duração de quatro anos.



### 3 Caracterização do estudo

Para podermos caracterizar o nosso estudo e apresentar a nossa proposta de organização e matriz curricular para o Curso de Iniciação Musical para o ensino especializado da música em Portugal, importa assinalar as diferenças entre aquilo que é praticado em Portugal e em Espanha.

Consideramos pertinente para o nosso estudo a análise e a interpretação de documentação e legislação diversa dos dois países.

Nesta perspetiva, de forma a aclarar os objetivos da nossa dissertação, elaboramos um quadro comparativo entre a legislação que regula o referido curso nos dois países.

Categorias	Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho (Portugal)	Decreto 198/2007, de 27 de setembro (Espanha)
<b>Objeto e âmbito de aplicação</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Básico de Música</li> <li>• Regime de organização das Iniciações em Música no 1º CEB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau Elemental</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos (Idade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6-10 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8-12 anos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A finalidade do Grau Elemental do ensino em regime especial de música é promover a autonomia do aluno para que a sua capacidade de expressão musical adquira a qualidade artística necessária que permita aceder ao Grau Profissional.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos gerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar a importância da música como linguagem artística e como meio cultural dos povos e das pessoas;</li> <li>• Expressar-se com sensibilidade musical e estética para interpretar a música de diferentes épocas e estilos, disfrutar da mesma e enriquecer as suas próprias possibilidades de comunicação e de realização pessoal;</li> <li>• Conhecer e valorizar a importância da respiração e do próprio corpo no desenvolvimento da técnica instrumental, na qualidade do som e na interpretação;</li> <li>• Relacionar os conhecimentos musicais com as características da escrita e da leitura do instrumento da especialidade, com a finalidade de adquirir bases que permitam desenvolver a interpretação artística;</li> <li>• Interpretar em público, com a necessária segurança de si mesmo, para viver a música como meio de comunicação;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar música em grupo habituando-se a ouvir outras vozes ou instrumentos, e adaptar-se harmonicamente ao conjunto;</li> <li>• Ser consciente da importância do trabalho individual e adquirir a capacidade de se ouvir a si próprio e ser crítico consigo mesmo;</li> <li>• Valorizar o silêncio como elemento indispensável para o desenvolvimento da concentração.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo</li> </ul>	<p>1 — Os planos de estudo integram:</p> <p>a) Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral, de acordo com o Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visam contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;</p> <p>b) Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional que visam desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso em que se insere;</p> <p>c) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;</p> <p>d) Carga horária total a cumprir.</p> <p>2 — Nos cursos básicos da área da Música são ministrados os instrumentos que constam do anexo VII da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos estabelecimentos de ensino e homologada pelo</p>	<p>1. As matérias correspondentes a cada curso do Grau elementar das especialidades e os tempos letivos são os que se estabelece no anexo I deste decreto.</p> <p>2. Os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para as especialidades e disciplinas do ensino elementar de música são os que se estabelecem no anexo II deste decreto.</p> <p>3. De acordo com o estabelecido no artigo 121 da Lei orgânica 2/2006, do 3 de maio, de educacional, os centros docentes concretizam e complementarão, dentro do projeto educativo de centro, o currículo do ensino da música do Grau elementar mediante a elaboração de concretizações curriculares.</p> <p>4. O projeto educativo do centro incluirá, assim mesmo, a distribuição por cursos dos objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação de cada disciplina. Essa distribuição não deverá variar para um mesmo grupo de alunos ao longo do Grau.</p> <p>5. Os departamentos didáticos desenvolverão as programações da sua atividade docente consoante o currículo e o projeto educativo do centro.</p> <p>Artigo 6º.-Disciplinas que constituem o currículo.</p> <p>O ensino elementar de música organiza-se nas disciplinas seguintes:</p> <p>1. Disciplinas comuns a todas as especialidades:</p>

	<p>membro do Governo responsável pela área da educação.</p> <p>3 — Nos termos do disposto nas alíneas b) e c) do n.º 7 do artigo 9.º, e no âmbito da disciplina de Instrumento pode igualmente ser lecionado Canto.</p> <p>4 — As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola, em conformidade com o disposto nos anexos I a VI.</p> <p>5 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo previstas na alínea a) do n.º 1, têm como referência os programas e as metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral.</p> <p>6 — Os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.</p>	<p>a) Linguagem musical.</p> <p>b) Educação auditiva e vocal.</p> <p>2. Disciplina específica de cada especialidade:</p> <p>Instrumento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina que compõem o currículo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Musical</li> <li>• Classe de Conjunto</li> <li>• Instrumento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Musical</li> <li>• Educação Auditiva e Vocal</li> <li>• Instrumento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duração de tempos letivos por disciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Musical (45 min/semanal)</li> <li>• Classe de Conjunto (45 min/semanal)</li> <li>• Instrumento (45 min/semanal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem Musical (120 min/semanal)</li> <li>• Educação Auditiva e Vocal (60 min/semanal)</li> <li>• Instrumento (60 min/semanal)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação</li> </ul>	<p>1 — A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano rege -se de acordo com as normas gerais aplicáveis ao ensino básico geral e pelas especificidades previstas na presente portaria.</p> <p>2 — Os dois estabelecimentos de ensino envolvidos na lecionação dos planos de estudo dos cursos frequentados em regime articulado devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de avaliação.</p> <p>3 — A progressão nas disciplinas da componente de formação vocacional é independente da progressão de ano de escolaridade.</p> <p>4 — O aproveitamento obtido nas disciplinas da componente de formação vocacional não é considerado para efeitos de retenção de ano no ensino básico geral, ou de admissão às provas finais de 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a realizar nos 6.º e 9.º anos de escolaridade.</p> <p>5 — A retenção, em qualquer dos anos de escolaridade, de um aluno que frequenta o Curso Básico de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano não impede a sua progressão na componente de formação vocacional.</p> <p>6 — A obtenção, no final do terceiro período letivo, de nível inferior a 3, em qualquer das disciplinas da componente de formação</p>	<p>2. A avaliação no Grau elementar leva-se a cabo tendo em conta os objetivos e os critérios de avaliação estabelecidos no currículo.</p> <p>3. A avaliação da aprendizagem dos alunos e das alunas será contínua, qualitativa e integradora, ainda que diferenciada segundo as disciplinas do currículo.</p> <p>4. A avaliação, supervisionada pela chefia de estudos, será realizada pelo conjunto dos professores do aluno ou da aluna coordenado pelo professor ou a professora que exerçam a tutoria. Estes professores atuarão de forma integradora ao longo do processo de avaliação e na tomada de decisão resultantes desse processo.</p> <p>5. Os professores avaliar tanto a aprendizagem dos alunos e das alunas como os processos de ensino e a sua própria prática docente.</p> <p>6. Os resultados da avaliação final das disciplinas que compõem o currículo expressam-se através da escala numérica de 1 a 10, sem decimais. Considera-se positivas as qualificações iguais ou superiores a cinco, e negativas as inferiores a cinco.</p> <p>7. A Secretaria de Educação e Ordenação Universitária regulará as condições para que os centros organizem as oportunas provas extraordinárias a fim a facilitar aos alunos a recuperação das disciplinas com avaliação negativa.</p>
---	---	---

	<p>vocacional dos Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano impede a progressão nessas disciplinas, sem prejuízo da progressão nas restantes disciplinas daquela componente.</p> <p>7 — Os alunos que frequentam os Cursos Básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado ou articulado, e apresentem um desfaseamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico e os anos/graus que frequentam em disciplinas da componente de formação vocacional que funcionem em regime de turma podem, por decisão do estabelecimento de ensino artístico especializado, integrar o ano/graú dessa disciplina correspondente ao ano de escolaridade frequentado, sem prejuízo da necessidade de realização da prova constante do artigo 11.º</p> <p>8 — O estabelecimento de ensino artístico especializado pode adotar medidas de apoio e complemento educativo aos alunos dos Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano frequentados em regime integrado ou articulado que não tiverem adquirido os conhecimentos essenciais em qualquer das disciplinas da componente de formação vocacional, de modo a permitir a progressão nessas disciplinas e a superar o desfaseamento existente no decurso do ano letivo a frequentar.</p>	
--	---	--

**Finalidades por disciplina**

Formação Musical/Linguagem Musical	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não observável</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A finalidade da Linguagem musical é o desenvolvimento das capacidades vocais, rítmicas, psicomotoras, auditivas e expressivas, de tal forma que o código musical se converta num instrumento útil e eficaz de comunicação e representacional, aspetos básicos que integrem a prática musical igual que em toda atividade linguística.</li></ul>
Classe de Conjunto/Educação Auditiva e Vocal	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não observável</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A finalidade da linguagem musical é o desenvolvimento das capacidades vocais, rítmicas, psicomotoras, auditivas e expressivas, de tal forma que o código musical se converta num instrumento útil e eficaz de comunicação e representação, aspetos básicos que integram a prática musical igual que em toda atividade linguística.</li></ul>
Instrumento/Instrumento	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não observável</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observável e adequado a cada instrumento.</li></ul>

Objetivos por disciplina		
Formação Musical/Linguagem Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	<p>-Adquirir os conhecimentos essenciais adequados ao nível educativo que lhes permita ao aluno enriquecer a sua relação com a música.</p> <p>-Desenvolver os recursos da voz como veículo de expressão musical e de satisfação imediata, proporcionando as capacidades necessárias para a compreensão dos elementos constitutivos da linguagem musical.</p> <p>-Aceder aos códigos rítmicos que requiere cada nível da linguagem musical.</p> <p>-Conhecer e desenvolver o estudo da equivalência.</p> <p>-Adquirir as bases para o desenvolvimento auditivo (melódico, rítmico, formal, etc.).</p> <p>-Educar a memória como base para a formação do ouvido interno e o seu desenvolvimento progressivo.</p> <p>-Desenvolver a capacidade essencial da escritura como elemento básico da linguagem musical.</p> <p>-Propiciar o emprego duma terminologia musical básica que lhes permita ao aluno comunicar os seus conhecimentos.</p>
Classe de Conjunto/Educação Auditiva e Vocal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	<p>-Valorizar a importância da memória como recurso indispensável no desenvolvimento da audição ativa.</p> <p>-Aprofundar as bases para o desenvolvimento auditivo (tímbrico, rítmico, melódico, formal, etc.).</p> <p>-Potenciar a memória como base para a formação do ouvido interno.</p> <p>-Desenvolver o trabalho vocal em grupo e conhecer os elementos básicos da interpretação, tendo em conta as normas e as regras que regem a atividade musical de conjunto.</p>
Instrumento/Instrumento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	Observável e adequado a cada instrumento.

**Conteúdos por disciplina**

<p align="center">Formação Musical/Linguagem Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	<p>Fundamentos do tratamento da voz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Respiração, relaxamento e afinação.</li> <li>-A altura: tom, intensidade, cor, duração, etc.</li> <li>-Sensibilização e prática vocal dos movimentos melódicos tonais.</li> <li>-Sensibilização e prática vocal dos movimentos melódicos intervalares.</li> <li>-Interpretação vocal das obras didáticas adequadas ao nível com acompanhamento pianístico.</li> <li>-Interpretação vocal de obras didáticas adequadas ao nível «a capella».</li> <li>-Sensibilização, identificação, conhecimento e interpretação dos termos e dos signos que afetam a expressão.</li> <li>-Improvisação vocal adequada ao nível do conhecimento musical do aluno, com proposta prévia.</li> </ul> <p>Fundamentos do tratamento do ritmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Perceção, identificação e interiorização da pulsação.</li> <li>-Perceção e identificação do acento.</li> <li>-Fórmulas rítmicas básicas.</li> <li>-Prática e interiorização do silêncio.</li> <li>-Reconhecimento de unidades métricas binarias, ternárias e quaternárias.</li> </ul>
--	--	--

		<p>-Conhecimento, identificação e prática de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórmulas rítmicas básicas originadas pela pulsação binária.</li> <li>• Símbolos musicais que modificam a duração.</li> <li>• Fórmulas rítmicas básicas originadas pela pulsação ternária.</li> <li>• Grupos rítmicos ternários contidos numa pulsação binária.</li> <li>• Grupos rítmicos binários contidos numa pulsação ternária.</li> <li>• Equivalências que impliquem pulsação=pulsação e divisão=divisão.</li> </ul> <p>-Aplicação e prática de textos a ritmos adequados ao nível.</p> <p>-Prática da leitura articulada. Prática de leitura de notas horizontalmente e verticalmente na clave de sol na segunda e fá na quarta.</p> <p>-Utilização das claves necessárias para a prática instrumental.</p> <p>-Sensibilização e valorização da importância musical do tempo e da importância da agógica e da dinâmica na música.</p> <p>-Improvisação rítmica adequada ao nível de conhecimento musical do aluno, com proposta prévia.</p> <p>Audição.</p> <p>-Audição e reprodução escrita de movimentos melódicos e rítmicos adaptados a cada nível de conhecimento.</p> <p>-Sensibilização do feito tonal e modal.</p> <p>-Identificação auditiva das formas básicas e de composições escritas em diferentes épocas.</p>
<p>Classe de Conjunto/Educação Auditiva e Vocal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	<p><b>Educação auditiva.</b></p> <p>-Sensibilização e reconhecimento dos movimentos melódicos.</p>

		<ul style="list-style-type: none"><li>-Reprodução escrita dos movimentos melódicos, rítmicos e melódico-rítmicos.</li><li>-Reconhecimento auditivo e reprodução escrita de intervalos melódicos maiores, menores e justos, que não excedam a oitava.</li><li>-Reconhecimento auditivo e reprodução escrita de intervalos harmônicos maiores, menores e justos, que não excedam da oitava.</li><li>-Sensibilização e identificação do modo maior e menor.</li><li>-Identificação auditiva da alteração accidental.</li><li>-Identificação auditiva da tonalidade: escalas, graus e funções.</li><li>-Conhecimento e identificação dos elementos formais (frases, cadencias, etc.) e das formas básicas.</li><li>-Reprodução escrita duma composição a duas vozes: com o baixo a utilizar os graus tonais.</li><li>-Identificação de erros e diferenças entre um fragmento escrito e um escutado.</li></ul> <p><b>Educação vocal.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Conhecimento e prática da respiração, a relaxamento e vocalização, tanto na voz falada como na voz cantada.</li><li>-Sensibilização pela afinação.</li><li>-A articulação e o fraseado.</li><li>-O cânon como recurso didático para a iniciação coral.</li><li>-Prática da canção popular e da canção de autor a uma, a duas e três vozes.</li><li>-Improvisação vocal com proposta previa.</li></ul>
--	--	--

Instrumento/Instrumento	• Não observável	Observável e adequado a cada instrumento.
-------------------------	------------------	---

Critérios de Avaliação por disciplina		
<p>Formação Musical/Linguagem Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não observável</li> </ul>	<p>-Imitar estruturas melódicas e rítmicas breves com voz e com percussão. Este critério de avaliação pretende comprovar o grau de memória e capacidade de reproduzir com fidelidade a mensagem recebida tanto nos seus aspetos sonoros como na sua realização motora.</p> <p>-Reconhecer auditivamente e percudir a pulsação duma obra ou de um fragmento. Com este critério de avaliação trata-se de constatar a perceção da pulsação como referência básica para a execução rítmica.</p> <p>-Reconhecer e identificar o acento periódico duma obra ou dum fragmento. Trata-se de comprovar a correta perceção do acento periódico, base do compasso, reconhecendo o carácter binário, ternário ou quaternário deste, e o carácter binário ou ternário de cada pulsação.</p> <p>-Manter a pulsação durante períodos breves de silêncio. Este critério de avaliação tem por objetivo levar a uma correta interiorização da pulsação que lhe permita uma adequada execução individual ou coletiva.</p> <p>-Executar através da percussão, instrumental ou vocalmente estruturas rítmicas duma obra ou dum fragmento. Com este critério de avaliação pretende-se constatar a capacidade de encadear diversas fórmulas rítmicas adequadas ao nível com toda precisão e dentro dum tempo estabelecido.</p> <p>-Reproduzir modelos melódicos simples a partir de diferentes alturas. Trata-se de comprovar a destreza do aluno do para reproduzir um mesmo feito melódico desde qualquer som mantendo corretamente o intervalo do modelo.</p> <p>-Interpretar vocalmente ou ritmicamente peças escritas utilizando elementos adequados ao nível do aluno. Este critério de avaliação pretende comprovar a capacidade de relacionar os parâmetros espaço-temporais comuns ao discurso sonoro com a sua representação gráfica.</p> <p>-Entoar uma melodia ou canção tonal com acompanhamento e sem ele. Tem por objetivo comprovar a capacidade do aluno para aplicar as suas técnicas de entoação e de afinação a um fragmento tonal aplicando indicações expressivas presentes na partitura. De produzir-se acompanhamento instrumental, este não reproduzirá a melodia.</p> <p>-Identificar ou entoar intervalos melódicos maiores, menores e justos. Este critério permite detetar o domínio do</p>

		<p>intervalo por parte do aluno, como elemento indispensável de aplicação a estruturas tonais ou não.</p> <p>-Identificar intervalos harmónicos maiores, menores e justos num registro medio. Procura-se, com este critério, conhecer a capacidade do aluno para a audição simultânea entre diferentes relações intervalares.</p> <p>-Identificar intervalos harmónicos simples a partir de diferentes alturas. Este critério de avaliação constatará a capacidade auditiva do aluno ou da aluna para perceber dous sons simultâneos.</p> <p>-Aplicar um texto a um ritmo simples. Trata-se de avaliar, com este critério, a capacidade do aluno para associar ritmos com palavras ou frases de igual acentuação.</p> <p>-Interpretar trocas simples de compasso e identifica-los auditivamente. Intenta-se verificar a capacidade de realização prática e a capacidade de perceção auditiva de troca de compasso.</p> <p>-Improvisar estruturas rítmicas sobre unha proposta prévia. Com este critério de avaliação pretende-se estimular a capacidade criativa do aluno aplicando livremente fórmulas rítmicas conhecidas.</p> <p>-Improvisar melodias tonais breves a partir duma proposta prévia. Este critério pretende comprovar a assimilação por parte do aluno ou da aluna dos conceitos tonais básicos, fazendo uso libre dos elementos propostos.</p> <p>-Descrever, numa audição, os traços característicos das obras escutadas ou interpretadas. Este critério de avaliação pretende constatar a capacidade do aluno para perceber aspetos distintos (rítmicos, melódicos, cadenciais, formais, címbricos etc.), seleccionar os aspetos que se devem identificar ou deixando que se identifiquem livremente os aspetos que resultem mais notórios.</p>
<p>Classe de Conjunto/Educação Auditiva e Vocal</p>	<p>• Não observável</p>	<p>-Identificar os erros e as diferenças existentes entre um fragmento escrito e o escutado. Este critério pretende comprovar a capacidade do aluno para discriminar auditivamente as possíveis diferenças entre o escutado e o escrito.</p> <p>-Identificar auditivamente o modo maior e menor duma obra ou dum fragmento. Pretende-se constatar a capacidade do aluno para reconhecer este fundamental aspeto da audição dando-lhe elementos para a sua audição inteligente.</p> <p>-Descrever, numa audição, os traços característicos das obras escutadas ou interpretadas. Este critério de avaliação pretende constatar a capacidade do aluno para perceber aspetos distintos (rítmicos, melódicos, cadenciais, formais,</p>

		<p>tímbricos etc.), selecionar os aspetos que se devam identificar ou deixar que se identifiquem livremente os aspetos que resultem mais notórios.</p> <p>-Reproduzir por escrito fragmentos rítmicos escutados. Mediante este critério avalia-se a capacidade do aluno para reconhecer e reproduzir aspetos rítmicos conhecidos.</p> <p>-Reproduzir por escrito fragmentos melódicos escutados. Avaliamos aqui a capacidade de interiorizar e reproduzir graficamente movimentos melódicos com sentido tonal.</p> <p>-Reconhecer e reproduzir por escrito fragmentos melódico-rítmicos escutados. Trata-se de avaliar a destreza para captar conjuntamente os aspetos melódicos e rítmicos do fragmento escutado.</p> <p>-Reconhecer e reproduzir por escrito fragmentos musicais a duas vozes. Com este critério de avaliação comprova-se a perceção do aluno constatando a faceta polifónica da audição.</p> <p>-Entoar, integrando-se no grupo, uma das vozes dum cânon ou fragmento musical polifónico. Com esta comprova-se de objetivar a destreza do aluno para se adaptar musicalmente e sonoramente a um grupo.</p> <p>-Mostrar a capacidade de aprendizagem progressiva individual nos estudos e os métodos de trabalho. Este critério de avaliação pretende verificar que o aluno é capaz de aplicar no seu estudo os métodos de trabalho e as indicações do professorado, desenvolvendo assim uma autonomia que lhe permita uma certa valorização do rendimento.</p>
Instrumento/Instrumento		Observável e adequado a cada instrumento.

Tabela 1: Sistematização comparativa entre o Curso de Iniciação Musical português e o Grau Elementar espanhol

Observa-se que, no caso da legislação espanhola, todas as categorias analisadas e comparadas estão devidamente expostas e fundamentadas de forma clara. No que respeita à legislação portuguesa, é notória a falta de objetividade e fundamentação, no que ao Curso de Iniciação Musical no ensino artístico diz respeito.

### 3.1 Metodologia de investigação

A abordagem metodológica selecionada para a nossa investigação é a de natureza qualitativa.

As primeiras abordagens ao método qualitativo remontam ao séc. XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar a validade do método investigativo das ciências naturais e físicas e a forma como esse método poderia continuar a servir como modelo para as investigações no âmbito dos fenómenos humanos e sociais (André, 2008). Como enfatiza Bento (2012, p. 40), o termo investigar deriva do latim *investigativo*, que tem como significado “entrar nos vestígios, em procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou”.

Também, como afirma Marli André,

Dilthey, que era historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, argumentando que os fenómenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. (...) Com base nessas considerações ele sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica e hermenêutica, que se preocupam com a *interpretação* contidos num texto (André, 2008, p. 16).

Consideramos que no âmbito da educação cabe a qualquer metodologia estabelecer um processo de interação entre o elemento que investiga e aquele que é investigado, para que, numa relação dialógica entre ambos, se conquiste o saber e se criem novos conhecimentos. Porém, é desejado pelas investigações em educação proporcionar e fomentar um progresso evolutivo do conhecimento, em torno do ensino e da aprendizagem.

No que concerne à investigação, normalmente, é apresentada como quantitativa ou qualitativa. Esta terminologia corresponde à relação e à forma como se investiga, no que

respeita ao método, às técnicas de recolha aplicadas, à análise e à sua descrição. Acreditamos que na presente investigação o método qualitativo é aquele que mais se enquadra e o que mais se adequa ao propósito do nosso estudo, também porque sustentamos “que o conhecimento é uma construção humana” (Bresler, 2007, p. 12).

Liora Bresler enfatiza que “(...) o objetivo da pesquisa qualitativa não é descobrir a realidade, pois os fenomenologistas argumentam que isso é impossível. O objetivo é construir uma memória experiencial mais clara e também ajudar as pessoas a obterem um sentido mais sofisticado das coisas” (Bresler, 2007, p. 13).

Também Robert Bogdan e Sari Biklen afirmam que

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2004, pp. 47-51).

Contudo, os dados obtidos são em forma de palavras e não números. Assim, os dados são de qualidade e não de quantidade. Bogdan & Bilken (1994, p. 48) confirmam que “(...) os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números. (...) Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”.

Os investigadores qualitativos pretendem igualmente aclarar e compreender a inquietude da vivência de um local ou de um determinado grupo. Para tal, mais do que o resultado final da investigação, compete, a quem pesquisa, indagar os procedimentos de atuação que provêm da interação com e entre os intervenientes.

Neste método de investigação, não se coloca a necessidade da confirmação ou da infirmação de hipóteses precedentemente estabelecidas. À medida que os dados vão sendo recolhidos, de forma particular e planeada, agrupados conforme a sua natureza e os propósitos que orientam a sua recolha vão subressaindo os detalhes. É um processo longo e de estreitamento que vai conhecendo o desfecho, à medida que o investigador recolhe, analisa e reflete sobre os dados adquiridos. Este método, traduz-se num

processo denso que, por oposição a outros métodos, envolve na pesquisa quem não conhece à partida o resultado, o produto final.

No que respeita à ênfase qualitativa no enfoque da música, somente a partir dos anos oitenta surgem estudos que reconhecem a pertinência de novas questões, desabrochando assim inovadoras direções para o campo da investigação. Como assevera Bresler (2007, p. 14), “(...) por volta do ano 2000, a pesquisa qualitativa se tornou uma metodologia aceita no campo da educação musical”; um pouco mais adiante, Bresler (2007, p. 14), enfatiza que,

as duas conferências sobre pesquisa qualitativa realizadas na Universidade de Illinois, Urbana (Boardman, 1994; Bresler, 1994), e a publicação dos discursos principais e outros textos selecionados dessas conferências em um dos mais importantes periódicos da área, o *Council for Research in Music Education*, ampliou a legitimidade dessa metodologia (Bresler, 2007, p. 14).

Visando a diversidade de contextos culturais, institucionais e pessoais existentes, a referida autora deixa em aberto o caminho para novas investigações de carácter qualitativo, em torno do ensino da música. Assegurando que é ainda um campo bastante amplo e extenso, no que respeita à indagação de novas e pertinentes questões e no que concerne a estudos sobre o currículo, estudos etnográficos no seio de uma comunidade, estudos fenomenológicos de ouvintes, compositores e intérpetes. Por fim, Bresler (2007) faz referência a estudos relacionados com as inovações tecnológicas em relação à música.

Em suma, acreditamos que em todas as atividades em que estejam implícitas investigações qualitativas se está a contribuir para o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem, em torno de novos e válidos saberes, contribuindo, desta forma, para o progresso da ciência. As futuras gerações serão porventura formadas em contextos educacionais atuais idênticos. Todavia, caberá a essas mesmas gerações questionar tais convicções, levantar novas e pertinentes questões e, apontar para uma ação construtiva do conhecimento.

### 3.2 Técnicas de análise e interpretação de dados

O estudo que apresentamos leva-nos até à nossa “Proposta de Organização e Estrutura Curricular para o Curso de Iniciação Musical em Portugal”. Utilizamos como principal técnica de recolha e produção de dados a pesquisa documental, a legislação, teses, livros, artigos de referência e documentação oficial referente à educação em geral, à educação artística e ao ensino especializado da música. Procuramos sustentar o nosso projeto também em documentações diversas tais como, materiais pedagógicos de ensino para a Formação Musical no primeiro ciclo básico.

### 3.3 Análise e interpretação de dados

Os dados recolhidos na distinta documentação serão tratados e interpretados a partir de uma análise de conteúdo. Com esta técnica de análise, procuramos indagar e sustentar a nossa proposta para uma melhor compreensão da Organização e Estrutura Curricular. Foi realizada uma revisão da literatura sobre a educação artística, sobre o currículo, sobre a filosofia do docente e sobre os princípios orientadores da organização e gestão dos Curso de Iniciação Musical. Depois de tratados, os dados foram alvo de um estudo comparativo, cuja interpretação e discussão permitiu chegar às conclusões que sustentam e justificam a nossa proposta.



## 4 Proposta de Matriz Curricular para o Curso de Iniciação Musical

### 4.1 Contextualização da proposta para o Curso de Iniciação Musical

Projetar uma matriz curricular implica uma visão panorâmica do universo educativo que habitamos, exige um conhecimento profundo do terreno e, acima de tudo, significa concretizar uma ideia de formação que torne visível as nossas preocupações e as nossas intenções.

De certa forma, é como se estivéssemos a realizar o futuro hoje. Por conseguinte, a melhor maneira de ficar a conhecer o futuro talvez seja inventá-lo. É nossa intenção expandir o património sensorial, intelectual e cultural das crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, colocando-as em contacto vivo com a música através de práticas e aprendizagens significativas em torno da audição musical ativa, da experimentação, prática vocal/coral, práticas instrumentais coletivas e da criação/invenção musical.

À luz da revisão da literatura apresentada na primeira parte da nossa dissertação, que é nesta faixa etária que poderemos encontrar o espaço ideal de performance educativa capaz de potencializar futuros cidadãos culturalmente mais desenvolvidos (Delors, 2003). Necessariamente, esta vontade procura evidenciar, com a devida cautela, uma aposta forte na expansão do currículo nacional, no que diz respeito ao domínio da expressão/educação musical e assegurar a relevante articulação/coadjuvação entre ensino generalista e especialista. Uma visão transdisciplinar e holística do que é o desenvolvimento musical operado nas crianças entre os 6 e os 10 anos é requisitada para este documento, dada a importância que tem poder qualificar bem o perfil de competências que se desejam ver assinaladas nos comportamentos e atitudes das crianças.

Assim, adota-se como paisagem de fundo o modelo de David Hargreaves (1992) e como referência e marca histórica o modelo em espiral de desenvolvimento musical proposto por Swanwick e por Tillman. Se é verdade que este último modelo trabalha as

questões ligadas à composição, o primeiro complementa-o dando particular realce à produção artística e à qualidade da percepção. Desta feita, ao fazer dos dois uma fusão curricular, apresenta-se desde logo a matriz fundadora da nossa leitura curricular: a do ouvir, interpretar e inventar.

A construção de um currículo dividido em dois ciclos progressivos – Ciclo Vivaldi e Ciclo Mozart – torna-se, no nosso entendimento, realista, flexível, dinâmico, aberto, faseado. Tem como ponto de partida os esforços de criadores e pensadores como Willems, Dalcroze, Willems, Schafer, entre outros, e suporta o seu olhar educativo apoiando-se nas perspetivas de David Hargreaves.

Este enunciado, centrado no aluno enquanto auditor, intérprete e inventor musical não pode nem deve descurar os outros elementos da cadeia – professores e pais que, pela sua importância enquanto gestores e promotores de factos e evidências educativas, devem ser convidados a refletir sobre as suas ações e decisões. Embora possa parecer marginal esta preocupação na reflexão final do trabalho apresentado, acreditamos no exercício da atividade docente como inclusiva de um movimento efetivo de educação parental envolvendo pais, professores e alunos em sintonia com os princípios atrás enunciados. Também importa alertar para o papel da escola e da sua proximidade à comunidade educativa envolvente na discussão deste paradigma.

Esta é também uma das “10 Novas Competências para Ensinar” de Philippe Perrenoud. Conforme o autor refere, “informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência” (Perrenoud, 2007, p. 114).

Por outro lado, é fundamental considerarmos a importância das condições físicas do espaço onde decorrem as sessões de trabalho. O espaço físico enquanto local que abarca todas as sessões deve promover o bom ambiente entre todos, convidar à imaginação e estimular a criatividade. É fundamental que os alunos possam tomar o espaço como seu, privilegiando o movimento, tal como vimos anteriormente com Willems e Dalcroze. Desta forma o espaço físico não deve ser assoberbado com cadeiras e mesas que condicionem o melhor desenvolvimento das atividades.

## 4.2 Divisão por ciclos e Estrutura Geral

A nossa proposta apresenta o Curso de Iniciação Musical como um plano curricular de quatro anos, dividida em dois ciclos: Ciclo Vivaldi e Ciclo Mozart. Idealmente, o aluno frequenta os quatro anos, no entanto, nada impede que frequente apenas um ano, com entrada aos nove anos de idade, por exemplo. A frequência dos ciclos não é estanque, ou seja, não há uma obrigatoriedade de frequência durante determinado tempo, uma vez que se privilegia a maturidade e a capacidade da criança. Nessa senda, sempre que um aluno entrar no Curso de Iniciação, deverá frequentar o ciclo Vivaldi e, somente quando o professor considerar que o aluno detém condições para transitar, passa a frequentar o ciclo Mozart.

Desta forma, os ciclos são heterogéneos, tendo em conta a homogeneidade do ensino público, orientado por idade. É nosso objetivo, com esta organização, respeitar a evolução dos alunos e das próprias turmas, estabelecendo relações estreitas de cooperação entre todos. Ora, procurando turmas mais heterogéneas ao nível das competências musicais, temos uma turma heterogénea em idade, maturidade e competências. Encaramos, com segurança, este facto como extremamente positivo. No entanto, deverá existir “uma maior preocupação pelo desenvolvimento de acções e estratégias pedagógicas diferenciadas que auxiliem os alunos a tornarem-se mais competentes em comunicação interpessoal e em criatividade” (Leite & Orvalho, 1995, p. 25) e, desta forma, dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a nossa escola.

Assim, apresentamos a nossa proposta de organização progressiva para o ensino da música no 1º CEB, a partir das seguintes figuras.



Figura 1: Sequência progressiva dos ciclos do Cursos de Iniciação Musical

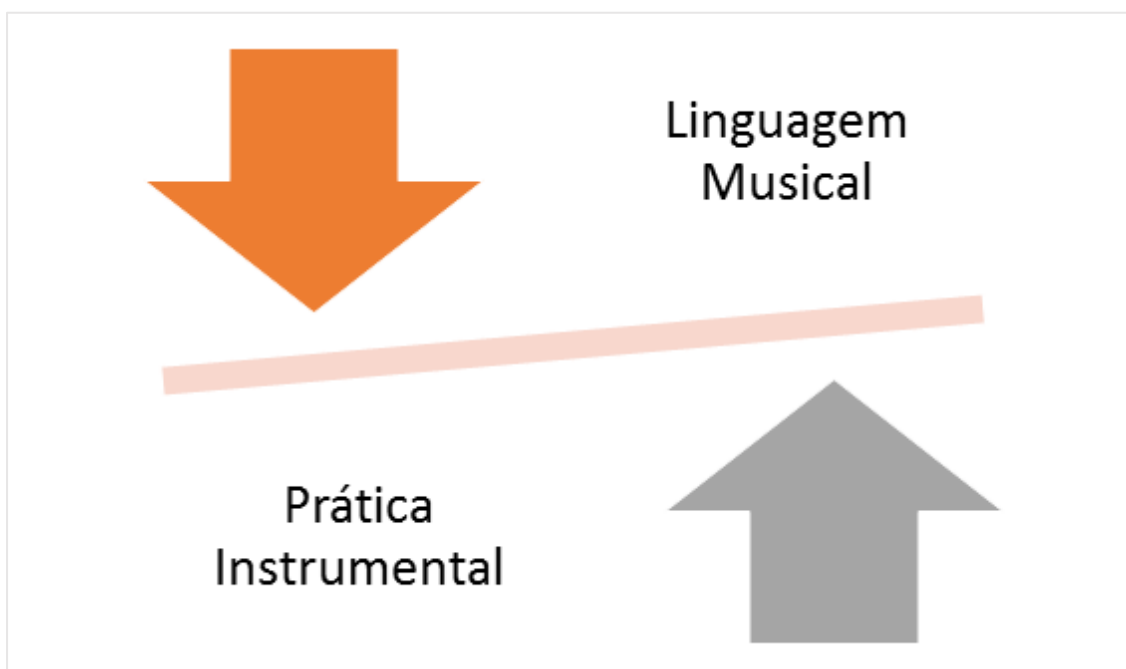


Figura 2: Disciplinas do Curso de Iniciação Musical

Apresentada a estrutura do curso de Iniciação Musical e apresentadas as disciplinas que o compõem, Passa-se a expor na Tabela 2 e na Tabela 3 a gestão de tempo semanal, bem como as características gerais para cada disciplina e para cada ciclo.

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Distribuição de tempo</b>	<b>Especificidade</b>
• Linguagem Musical	90 min	2 tempos de 45 min	Grande Grupo
• Prática Instrumental	45 min	1 tempo de 15 min por sessão	Individual
		1 tempo de 30 min	Pequeno Grupo

Tabela 2: Estrutura Geral - Ciclo Vivaldi

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Distribuição de tempo</b>	<b>Especificidade</b>
• <i>Linguagem Musical</i>	90 min	2 tempos de 45 min	Grande Grupo
• <i>Prática Instrumental</i>	60 min	1 tempo de 30 min por sessão	Individual
		1 tempo de 30 min	Pequeno Grupo

Tabela 3: Estrutura Geral - Ciclo Mozart

### 4.3 Linguagem Musical - contextualização e objetivos

O contexto musical que propomos baseia-se num ensino estimulador das capacidades físicas e psicológicas das crianças, nos seus interesses e motivações, usando várias experiências de perceção sensorial a preceder a qualquer apresentação teórica ou de leitura musical. Desta forma pretende-se privilegiar as seguintes orientações:

- Movimentos das crianças na sala de aula;
- Expressões: dramática, plástica e corporal;
- Vivências mentais através do canto;
- Apoio instrumental, individualmente ou em grupo;

- Coordenação das várias atividades: movimento, canto e execução instrumental.

Assim, destacam-se alguns dos domínios e competências a abordar:

- Competências para a prática e vivência de conjunto;
- Competências inerentes à apresentação artística em público;
- Conteúdos musicais inerentes ao ciclo em questão;
- Motivação para a prática e estudo musical;
- Aluno como parte integrante de um som rico e de âmbito alargado que sozinho não poderia produzir;
- Conhecimento consciente de repertório variado e diferente em época, estilo e forma;
- Aperfeiçoamento da audição musical, bem como a análise dos conteúdos formais, melódicos e harmónicos;
- Desenvolvimento técnico e da musicalidade;
- Contribuição para o espírito de iniciativa e de equipa, autoconfiança e autoeficácia;
- Respeito, aprendizagem e valorização do trabalho dos pares, assumindo a responsabilidade de cumprir com a sua parte estudada de forma a garantir produtividade nos ensaios.

Entende-se o espaço de sala de aula como um espaço de formação humana, uma visão integral, como já foi referenciado anteriormente. Desta forma, devemos observar o processo educativo nas suas diversas dimensões. Se, por um lado, procuramos uma linguagem comum entre as disciplinas, por outro lado, devemos abordar a aprendizagem de uma forma integral, sem separação entre a componente teórica e a componente prática. Para a compreensão desta nova abordagem é fundamental entender a

necessidade de fundir a componente teórica da aprendizagem com a componente prática da mesma. Assim, os alunos desenvolvem e absorvem os conteúdos e competências considerados como fundamentais no currículo proposto para a Iniciação Musical com base na experimentação. A ação da disciplina assenta numa aprendizagem orgânica, dominada pelas sensações, o autoconhecimento do corpo e suas potencialidades. O próprio corpo, a voz, o movimento e suas múltiplas potencialidades apresentam-se como principais ferramentas e pilares estratégicos para o sucesso. Devemos acautelar que o processo de aprendizagem seja o aspeto mais relevante e não o resultado, sendo que este é fundamental. O decurso da aula deve promover que a turma possa completar um momento musical com qualidade artística, garantido a máxima consciência dos alunos para os aspetos cruciais.

Na disciplina de Linguagem Musical todas as sessões de trabalho serão conduzidas de forma a estimular a realização de tarefas, a reflexão e o debate de ideias e conhecimentos. A prática vocal/coral, a prática instrumental, a audição musical ativa e a vivência em grupo, centram-se no aluno enquanto ator e construtor de realizações e momentos musicais. As estratégias e recursos a utilizar passam pelo trabalho individual e de grupo, pela exposição e debate, pela análise de documentos e pela formulação/apresentação de projetos. É crucial sublinhar que o domínio da nomenclatura não é de todo fundamental, principalmente no ciclo “Vivaldi”.

Consideramos também como importante a improvisação, entendendo-a como motor de uma aquisição e prática do conhecimento musical. Devemos procurar alimentar a necessidade do aluno se expressar musicalmente, sendo esta impulsionadora de uma aprendizagem estruturada e a longo prazo.

Os critérios adotados para a eleição de atividades e repertório assentam na capacidade destes desenvolverem nos alunos as múltiplas dimensões musicais e também a motivação dos mesmos. Assim sendo, não se descurem os aspetos formais e harmónicos, rítmicos e melódicos da vivência musical, mas vive-se de forma inclusiva todos estes aspetos. A disciplina deve integrar a capacidade de construir projetos maiores que possam colocar os alunos em contacto com a comunidade e integrar a vivência musical na comunidade educativa.

Podemos apresentar algumas propostas de unidades didáticas:

- Vivência Coral/vocal - Universo da canção
  - Procura de uma emissão natural da voz, evitando tensões musculares
  - Estímulo da afinação interior e conjunta
  - Escutar outras vozes e cantar corretamente
  - Conhecimento do património musical tradicional (melodias e poetas)
  - Conhecer a géstica básica de direção e adquirir a capacidade de executar e interpretar de acordo com ela;
    - Conhecimento dos elementos básicos de interpretação artística (fraseio, articulação, dinâmica, agógica);
    - Relacionar os conhecimentos musicais entre si.

É fundamental começar a aprendizagem pelo uníssono. De seguida, nasce desta as diversas possibilidades para o enriquecimento musical: canon, ostinato e improvisação.

- Ritmo

O domínio da pulsação interior e a vivência através do movimento são fundamentais, com grande enfoque no trabalho desenvolvido por Dalcroze. Consideramos muito importante o trabalho rítmico com palavras e/ou percussão corporal, se possível juntando o universo da música tradicional. Desta forma promove-se a interiorização e melhor compreensão dos elementos rítmicos a trabalhar.

- Análise e conceitos

As sessões de trabalho devem promover conceitos harmónicos, rítmicos e melódicos e estes devem ser vivenciados sempre que possível pelos alunos. As atividades devem estruturar-se para que seja possível:

- Experienciar e improvisar diferentes texturas;
- Jogos rítmicos através da percussão corporal (pulsação, subdivisão, memória e improvisação);
- Vivenciar os paralelismos entre ritmo e palavra;

- Criação de ostinatos para acompanhamento;
- Criação de textos para ritmos ou melodias (utilização recorrente das lengalengas ou trava-línguas).

- Repertório

Todas as atividades, unidades didáticas ou projetos remetem para o repertório. É fundamental promover um repertório alargado que, de uma forma dinâmica, divulgue o repertório português já escrito e o repertório internacional escrito para as idades. No entanto, é crucial a criação de novo repertório. Nesse sentido a possibilidade, em articulação com professores de composição, idealmente, para a criação de novo repertório ou arranjos que favoreçam o crescimento musical como um todo.

- Improvisação

Nesta unidade cabem todas as outras possibilitando, com a necessária orientação do professor, o aluno testar, saborear o que melhor reflete a sua abordagem musical ao repertório, a determinada melodia, texto ou ritmo. O professor pode escolher qualquer um destes itens para iniciar a atividade.

Temos de estar conscientes das necessidades de cada grupo de trabalho e desenvolver as atividades de forma a promover um caminho estruturado. Encaramos a criatividade como uma ideia com valor. Todavia, para que tal seja possível, é necessário estimular o pensamento divergente para daí se desenvolvam ideias e resultados de valor.

#### 4.4 Prática Instrumental - contextualização e objetivos

No seguimento do apresentado anteriormente, cabe à disciplina de Prática Instrumental privilegiar a exploração da técnica instrumental, considerando o instrumento musical como o veículo para a expressão musical. Nesta disciplina, terá lugar a exploração de potencialidades sonoras, a promoção de experiências musicais e a aplicação de conceitos no contexto instrumental, individual e em grupo.

As aulas de instrumento em grupo apresentam inúmeras vantagens, desde a interação entre os diferentes alunos, a partilha das aprendizagens, o desenvolvimento de críticas

construtivas e da resolução de problemas, a motivação e a prática regular perante assistência, entre outras.

Para a realização de aulas em grupo, consideramos imprescindível:

- A exigência e rigor na planificação e na concretização, já que a gestão do tempo e dos alunos, na atuação em aula, são da máxima relevância;
- A exploração do instrumento (Física, acústica, expressiva) que poderá resultar do recurso a diferentes exercícios ou da execução de canções memorizadas, aproveitando vivências do aluno, extra sala de aula. O treino auditivo e a importância do manusear e da descoberta deverão ser enfatizados, continuamente;
- A realização de tarefas com um caráter lúdico, através das quais os alunos vão adquirindo as competências de uma forma natural;
- A constante articulação de conteúdos com a disciplina de Linguagem Musical.
- O acompanhamento parental, no percurso dos alunos, tendo em vista o reforço e a qualidade de um estudo regular, em casa;
- O uso das novas tecnologias como recurso e ferramenta de grande utilidade pedagógica e didática;
- A realização de avaliações de caráter formativo com regularidade, avaliações que, na realidade, impliquem reflexões sobre o percurso realizado, no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta proposta de Organização para o Curso de Iniciação Musical, pretendemos que cada aluno possa ter a possibilidade de escolher, o mais esclarecidamente possível, o instrumento musical de eleição. Para que esta escolha seja mais evidente e consciente, cada aluno terá a possibilidade ao longo dos seis períodos letivos, em que se divide o Ciclo Vivaldi, de experimentar dois instrumentos de cada família: Cordas, Sopros e Teclas/Percussão. Como exemplo, numa turma de trinta alunos, três grupos de dez alunos, terão aulas de: I – sopros (10 alunos); II – cordas (10 alunos); III - teclas,

percussão, canto (10 alunos). Estes três grupos de alunos (10) circularão no período seguinte, para uma nova família de instrumentos, tal como elucidada a Figura 3.



Figura 3: Exemplo de trajeto para um aluno durante o ciclo Vivaldi

Consequentemente, na Figura 4 apresentamos um exemplo de um percurso a realizar pelo aluno na prática instrumental no Ciclo Vivaldi.



Figura 4: Exemplo de trajeto a realizar durante dois anos letivos no ciclo Vivaldi

A partir desta configuração, é nossa pretensão facilitar um verdadeiro conhecimento e uma opção de instrumento musical para que, logo no início do ciclo Mozart, todos os alunos possam ter verdadeiramente o seu instrumento escolhido, com o apoio do conselho de professores.

Todo o desenvolvimento anteriormente apontado poderá ser mais observável se a orientação da aula de grupo da Prática Instrumental for possível.

A Organização coletiva, na qual cada aula poderá ter diferentes momentos de aprendizagem, recorrendo a diferentes metodologias de trabalho de conjunto, como o modelo de *masterclasse* e de naípe, terá como objetivos o trabalho da aula de Linguagem Musical e o trabalho da aula individual da Prática Instrumental. Cada qual proporcionará trabalhos diferenciados, ora mais individualizado ou em grupos maiores. Em cada modelo poder-se-á realçar a prática ou a observância crítica conducente a um conhecimento mais consciente, agindo de forma complementar. Para além das diferentes perspetivas, em relação ao papel do professor mais atento ao individual ou ao coletivo, deve ser considerado o ritmo da aula e fomentada a prática auditiva e crítica. A este propósito, Carl Orff defendeu que a capacidade interpretativa deveria ser adquirida de modo quase ritual, em grupos, destacando a imitação e a invenção como núcleo do seu método (Swanwick, 1991).

Os Fundamentos metodológicos que, mediante a especificidade de cada grupo, devem visar a construção de novos conhecimentos, segundo uma gradação lógica e funcional, com propostas de atividades adequadas às possibilidades de desenvolvimento de cada aluno. Compete ao professor motivar, gerir e fomentar a compreensão e expressão do executante, através de tarefas exequíveis, facultando estratégias necessárias (claras e objetivas), também conducentes à sua autonomia. CLASP são as iniciais utilizadas por Swanwick (1991, p. 2) para sintetizar uma aprendizagem musical integrada: *Composition, Literature studies, Audition, Skill* e *Performance* – Composição, Audição e Tocar em público (as mais importantes), devendo ser intercaladas com o estudo de história da música e aquisição de competências.

#### 4.5 Proposta de organização curricular para o Curso de Iniciação Musical

De forma a tornar mais clara a organização curricular que pretendemos para o Curso de Iniciação Musical, passamos a dividir o presente ponto em três secções: Competências; Metas de aprendizagem e Conceitos.

#### 4.5.1 Competências

Destacamos as competências transversais e específicas a observar em todo o Curso Iniciação Musical.

##### a) Competências transversais

- Estética e Ética;
- Comunicação e Expressão;
- Criatividade;
- Capacidade técnica;
- Pensamento crítico.

##### b) Competências específicas

- Refletir sobre o valor da música e das artes enquanto universo estético e ético;
- Enriquecer o perfil do formando enquanto auditor, intérprete e inventor musical;
- Vivenciar situações que favorecem a observação, a comparação e a experimentação de animações musicais em grupo;
- Potenciar a dimensão criativa individual e grupal ao realizar e conceber cenários de trabalho multi-expressivos;
- Ter domínio técnico sobre um instrumento, reconhecer e registrar graficamente estruturas musicais.

#### 4.5.2 Metas de aprendizagem para a Iniciação Musical

O currículo experienciado pelo aluno, tendo como primordial o percurso, deve promover o seu sucesso pessoal e o crescimento como um todo. É esperado que, no final do Curso de Iniciação Musical, o aluno consiga alcançar as seguintes metas:

- Caracterizar a música nas suas vertentes estética e artística;
- Alargar o repertório musical pessoal.
- Identificar a evolução da música através da construção de um friso cronológico-musical e comparar as diferentes correntes e estilos;
- Interpretar e ler música;
- Caracterizar respostas, reações e expressões humanas à música;

- Criar e participar em animações musicais exercitando as capacidades expressivas da música;
- Selecionar e apreciar ideias e materiais de trabalho para projetos e animações;
- Realizar performances a partir de estímulos musicais e extramusicais;
- Evidenciar conhecimentos sobre o repertório específico do instrumento;
- Ler literatura dedicada ao seu instrumento de uma forma básica;
- Participa em concertos individuais e coletivamente.

#### 4.5.3 Conceitos: Altura, Ritmo, Timbre, Forma, Dinâmica

Passamos a expor nas Tabelas 4 e 6 conteúdos primordiais para Iniciação Musical nos Ciclos Vivaldi e Mozart respetivamente. Por sua vez nas Tabelas 5 e 7 expõem-se as estratégias de ensino para Iniciação Musical para o Ciclo Vivaldi e Ciclo Mozart respetivamente.

Conceitos	Meios de expressão	Resultados de aprendizagem específicos
<b>Altura</b>	Pentatónica, heptatónica e modo maior e menor	Escuta e representa relevos melódicos; Reproduz com a voz e com os instrumentos melódicos; Regista de forma não-convencional e convencional, cria ostinatos melódicos.
<b>Ritmo</b>	Células rítmicas;  Pulsação e acentuação e exercícios rítmicos, divisão binária e ternária do compasso;  Métrica livre;  <i>Accelerando e retardando.</i>	Escuta, discrimina e reproduz células rítmicas mais complexas (da mínima à semicolcheia e respetivas mutações);  •Improvisa, cria e regista combinações rítmicas com grau crescente de dificuldade;  Cria ostinatos rítmicos e sobrepõe pulsações, acentuações e ritmos;  •Identifica e interpreta vocal, instrumental e corporalmente.
<b>Dinâmica</b>	Forte, médio e fraco	Distingue e aplica estas noções nas

	Crescendo/Diminuendo	suas performances musicais.
<b>Timbre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A voz – solista, duo, coro, etc.;</li> <li>•Fontes convencionais e não convencionais.</li> </ul>	Escuta e identifica excertos musicais ao vivo e em gravações.
<b>Forma</b>	•Pergunta-resposta; formas simples: ABA.	Escuta e identifica estruturas musicais; Prepara e faz a instrumentação de peças simples.

Tabela 4: Curso de Iniciação Musical I (Ciclo Vivaldi)

Estratégias de ensino	Meios de expressão	Resultados de aprendizagem específicos
<b>A voz e o corpo</b>	<p>Técnica vocal – respiração, articulação e relaxamento;</p> <p>Canto.</p> <p>Movimento</p> <p>Percussão corporal</p>	<p>Realiza exercícios com grau crescente de dificuldade;</p> <p>Canta melodias pentatônicas e heptatônicas em modo maior e menor;</p> <p>Experimenta o canto polifônico através de ostinatos;</p> <p>Experimenta a improvisação.</p>
<b>Prática instrumental coletiva</b>	Técnica adequada para o instrumental Orff e para a flauta de bisel.	<p>Explora, improvisa, manipula e descobre as possibilidades sonoras do instrumental Orff;</p> <p>Conquista a técnica base de execução grupal e/ou individual;</p> <p>Interpreta ostinatos rítmicos e melódicos.</p>
<b>Instrumento</b>	<p>Descoberta das possibilidades específicas de cada instrumento;</p> <p>Trabalho técnico específico de cada instrumento;</p>	<p>Capacidade de realizar exercícios com grau crescente de dificuldade;</p> <p>Demonstrar controlo individual sobre o instrumento;</p> <p>Capacidade de realizar música em</p>

	Trabalho do repertório escolhido para cada período letivo;  Ostinatos melódicos e rítmicos.	conjunto, utilizando corretamente o instrumento.
--	---	--

Tabela 5: Estratégias de Ensino para a Iniciação Musical I (Ciclo Vivaldi)

Conceitos	Meios de expressão	Resultados de aprendizagem específicos
<b>Altura</b>	Sistema titônico e pentatônico;  Sistema tonal: tônica-dominante.	Escuta e discrimina os respetivos sistemas;  Reproduz com a voz e com os instrumentos;  Executa acompanhamentos harmónicos instrumentais;  Improvisa e cria motivos melódicos.
<b>Ritmo</b>	Subdivisão binária e ternária dos compassos;  Ritmos caraterísticos.	Reconhece ritmos e usa-os vocal e instrumentalmente;  Regista e interpreta grafismos musicais.
<b>Intensidade</b>	Variações graduais e matrizes	Discrimina auditivamente e aplica essa competência nas suas realizações musicais.
<b>Timbre</b>	Voz – soprano, alto, tenor e baixo;  Diferenças regionais da voz e seu uso;  Instrumentos populares e eruditos;	Escuta e identifica ao vivo e em gravações; compara e formula conclusões.

	Instrumentos da orquestra.	
<b>Forma</b>	Formas simples (A/ A-B / A-B-A ) em exemplos populares e eruditos;  Temas com variações e rondó.	Escuta, identifica e classifica;  Aplica os conhecimentos na interpretação de obras populares e eruditas;  Reconhece ao vivo e em gravações.

Tabela 6: Curso de Iniciação Musical II (Ciclo Mozart)

Estratégias de ensino	Meios de expressão	Resultados de aprendizagem específicos
<b>A voz e o corpo</b>	Técnica vocal;  Canto e danças sociais e tradicionais.	Apura a técnica vocal e canta melodias do repertório popular e erudito;  Inicia-se no canto polifônico: cânone e quad libet.
<b>Execução instrumental</b>	Prática coletiva e técnica adequada para o instrumental Orff	Explora, manipula e descobre as possibilidades sonoras dos instrumentos tradicionais e não convencionais;  Apura a técnica no instrumental Orff e na flauta de bisel.
<b>Instrumento</b>	Exploração das possibilidades específicas do instrumento escolhido;  Trabalho técnico específico	Sedimenta a técnica instrumental e expressa-se com o instrumento evidenciando conhecimento do repertório e proficiência;

	<p>de cada instrumento;</p> <p>Trabalho do repertório escolhido para cada período tetivo (comum à disciplina de Linguagem Musical).</p>	<p>Demonstrar controlo individual sobre o instrumento;</p> <p>Capacidade de realizar música em conjunto, utilizando corretamente o instrumento.</p>
--	---	---

Tabela 7: Estratégias de Ensino para a Iniciação Musical II (Ciclo Mozart)

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Cabe à escola e aos seus agentes educativos serem mediadores do conhecimento em torno do processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos que é essencial não distanciar os conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos e, ao mesmo tempo, fazer sobressair a individualidade de cada um por via de uma interação dinâmica com os intervenientes. Sabemos que a sociedade de hoje não é a mesma do passado, quanto às suas ofertas e interesses. Em pleno séc. XXI, a inovação está-lhe inerente, pelo que cabe à escola formar cidadãos competentes, críticos, reflexivos e criativos. Contudo, para que essa realidade seja constatada, à escola, a quem a tutela e ao docente cabe-lhes a promoção dessas condições para que o incentivo e a motivação seja ativa e estimulante para os alunos. Pretendemos, no domínio artístico da nossa proposta não formar somente músicos, mas criar ouvintes e recetores culturais críticos e reflexivos. Podemos afirmar que a área artística promove o desenvolvimento humano num sentido totalitário, pois favorece, de forma primordial, a motivação a criatividade, a confiança, a autoestima e a resiliência.

Esta dissertação, visando o principal objetivo, a apresentação de uma proposta de matriz e estrutura curricular para o Curso de Iniciação Musical em Portugal, resultou da investigação e da pesquisa realizada entre o que é praticado em Portugal e em Espanha. Por outro lado, a nossa motivação para a realização deste trabalho proveio da pouca legislação sobre o referido Curso. Tal como refere Marta Tracana “a falta de orientações tutelares leva a que no EE [Ensino Especializado] se identifiquem várias estruturas da disciplina de Iniciação Musical, com divergentes formas de organização e díspares graus de exigência técnica e científica” (Tracana, 2013, p. 230).

A nossa proposta partiu da análise documental de diferentes fontes documentais, tais como: legislação, estudos, teses, monografias, artigos, entre outros, bem como da observação e reflexão enquanto docente, sobre o tema da Iniciação Musical. Se, por um lado, a ausência de estudos similares representou um estímulo para o desenvolvimento do tema, por outro, essa carência de estudos limitou a sua abrangência no que respeita à revisão documental.

Assumindo esta carência, procuramos investigar sobre aquilo que é praticado em Espanha, partindo da análise à sua legislação e, conseqüentemente, propor uma matriz e estrutura curricular para o Curso de Iniciação Musical em Portugal, resultante da interação entre as respetivas leis que regulam, tanto a Iniciação Musical como o Grau Elementar.

Estamos cientes que a presente visão para o Curso de Iniciação Musical rompe com o esquema tradicional instituído nas escolas do ensino especializado da música em Portugal. Com o decorrer dos anos e com a mudança da realidade destas mesmas escolas, assim como da própria sociedade, sentimos que o modelo atual necessita de ser repensado. O resultado deste trabalho é um processo aberto, devendo ser explorado em investigações futuras.

Creemos que esta proposta necessita de ser colocada em prática para que sejam encontradas outras problemáticas bem como as devidas reflexões e posteriores soluções. Reconhecemos que se trata de um tema controverso e que é necessário um conjunto de professores disponíveis para pensar o futuro com uma mente aberta, sem saudosismo do passado, devendo apreender o melhor dos sistemas educativo português em vigor, bem como o de outros países.

De forma a tornar esta prática concretizável e tendo em consideração o aproveitamento profícuo do tempo útil de aula, admitimos a necessidade de:

- Formação específica para docentes, classes, seminários e publicações temáticas, em Portugal, preparando-os para lecionar neste formato;
- Criar diversidade de suportes didáticos, por parte dos docentes, atenuando alguma carência de registos que realcem o repertório português – canções tradicionais ou repertório de compositores nacionais – proporcionando uma maior acessibilidade potenciadora de uma melhor evolução;
- Trabalho regular e colaborativo da equipa de Iniciação Musical no sentido de reajustar e discutir o próprio programa, repertório e projetos de colaboração;

- Um número necessário de instrumentos musicais, individuais, podendo admitir-se o recurso, especialmente nas classes de piano, a teclados elétricos que permitam a simultaneidade da prática instrumental;
- Um grande compromisso entre a direção financeira e a direção pedagógica.

Todavia, como o ensino da música é uma atividade perceptiva e criadora que acompanha o crescimento cognitivo, afetivo e social do ser humano, pensamos que esta pode também ser considerada como experiência formadora e transformadora do conhecimento e do crescimento intelectual do homem, possibilitando-lhe o desenvolvimento de uma consciência crítica de si em relação aos outros e ao mundo, através da manifestação de sentimentos, ideias, valores sociais e culturais.



## BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L. (2002). Do Projecto de "Gestão Flexível do Currículo" à Reorganização Curricular. *(Re)organização e revisão curriculares: sentidos e trajectos* (pp. 59-62). Azurém: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2006). Formação ao Longo da vida e aprender a aprender. *Debate Nacional Sobre Educação* (pp. 1-8). Braga: Universidade do Minho.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- André, M. E. (2008). *Etnografia da Prática Escolar* (14ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*, 7ª ed. Lisboa: McGraw Hill.
- Bento, A. (abril de 2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, 40-43.
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M., & Taylor, A. (2002). *A Psicologia do Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boyarsky, T. (2009). Dalcroze Eurhithmics and quick reaction exercises. *Orff Echo*, pp. 15-19.
- Branco, J. F. (2005). *História da Música Portuguesa*. Mem Martins: Europa-América.
- Bresler, L. (março de 2007). Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, nº 16, 7-16.
- Brito, M. C., & Cymbron, L. (2005). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chizziotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação - Universidade do Minho* nº002, v.16, pp. 221-236.
- Cousinet, R. (1978). *A Educação Nova*. Lisboa: Moraes Editores.
- Couvaneiro, C. S., & Reis, M. A. (2007). *Avaliar, Refletir, Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Delors, J. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Delors, J. (2003). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Brasília, DF:MEC/UNESCO.
- Eça, T. (Março de 2009). Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas. *Revista Red Visual* nº9, pp. 1-12.
- Equipa Internacional De Países Participantes Do Programa PETRA II, Ação II (1995). *O Professor Aprendiz – criar o futuro*. Porto: DES.
- Feinstein, S. (2006). *A aprendizagem e o cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens. Uma agenda, Muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, B. W. (2004). A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. In B. E. Riez, & E. W. Rodriguez, *Psicologia e Educação - Fundamentos e Reflexões* (pp. 89-104). Porto Alegre: Edipucrs.
- Fonseca, M. B. (s.d.). *O canto da criança de três a seis anos como indicador do seu desenvolvimento cognitivo-musical*. Tese de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG.
- França, C. C., & Swanwick, K. (2004). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, nº21, pp. 5-41.
- Gohn, M. G. (2001). *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, M.M.S. (2009). *Língua e Literatura Portuguesas, Contributo para a Área de Formação Cultura, Língua e Comunicação, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário, Santiago de Compostela: USC. (texto policopiado – Trabalho de Investigação Tutelado)*. pp. 22-34.
- Grácio, A. A., Almeida, F. F., & Ascensão, J. M. (2015). *Retenção Escolar no Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation of evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hargreaves, D. (1999). *Desenvolvimento musical e educação no mundo social. Música, Psicologia e Educação*.

- Hargreaves, D. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, D. (2005). Within You Without You: Music, Learning and identity. *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, pp. 350-356.
- Hoebel, E. A., & Frost, E. L. (2006). *Antropologia Social e Cultural*. São Paulo: Cultrix.
- Jaeger, W. (1994). *Paideia: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lakomy, A. M. (2008). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Curitiba: Ibpe.
- Lamas, E. P. R. (2009). Aprendizagem ao Longo da Vida, Cursos Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário. *Reflexões e Comentários*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Leite, E.; Orvalho, L. (1995). *O Professor Aprendiz*. Lisboa: Ministério da Educação.DES.
- Lima, C. (2014). *O Programa da Disciplina de Instrumento - Piano do Curso Secundário Artístico Especializado da Música: Um Contributo de Revisão Didática*. Dissertação de Mestrado.Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Lobo, A. M. (2010). *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa, e Exames na Prática de Três Professoras de Português de 12º Ano*. Lisboa: Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Madureira, J. R. (2008). *Émile-jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica - uma exposição em 9 quadros inacabados*. Tese de Doutoramento. Campinas: Unicamp.
- Medeiros, M. F. et al, (2003). *Ambientes de aprendizagem virtuais em Educação a Distância: a construção de uma rede de atores em uma breve perspectiva cooperativa*. in Medeiros, M. F.; Faria. E. T. (Orgs.) (2003). *Educação à Distância – cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: Edipucrs. pp. 151-174.
- Ministérios da Educação e da Cultura. (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005). Republicação do Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro na versão actual. Lisboa: ME-DEB.

- Monteiro, A. R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (Maio-Agosto de 2003). Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, nº23, pp. 156-168.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO/Cortez Editora.
- Nações Unidas. (2001). *Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos*. Lisboa: Gabinete de Documentação e Direito Comparado Procuradoria-Geral da República.
- Nunes, P. S. (2007). *Conferencia Nacional da Educação Artística: A pedagogia de projecto como estratégia essencial no campo da educação artística*. Porto: Casa da Música.
- Pacheco, J. A., & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas* (pp. 7-18). Pelotas: FaE/UFPel.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma avaliação do currículo*. Lisboa: APEM.
- Pelizzari, A. e. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, nº1, v.2, pp. 37-42.
- Perrenoud, P. (2007). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Raposo, M. E. (2004). *A Construção da Pessoa: Educação Artística e Competências Transversais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciência e Tecnologia.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, G. (2000). *O Currículo: Reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

- Saviani, N. (5 de dezembro de 2003). Currículo - Um grande desafio para o professor. *Revista de Educação, n°16*, pp. 35-38.
- Schafer, M. R. (1992). *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp.
- Silva, N. E. (outubro de 2009). Principios da Pedagogia de Rousseau. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura UEG - Inhumas, v.2, n°2*, pp. 18-25.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Arte Pela Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. y Centro de Publicaciones del MEC.
- Tracana, M. I. (2014). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico : estudo de caso múltiplo*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO, C. N. (1998). *Educação – um Tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Séc. XXI*. Comissão Nacional da Unesco: Lisboa.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Pró-Música.
- Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea S. A.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto 198/2007, de 27 de setembro (Espanha).

Decreto nº18881 de 25 de setembro de 1930.

Decreto-lei nº 344/90 de 2 de novembro.

Decreto-lei nº310/83 de 1 de julho.

Despacho n.º 17932/2008 de 3 de julho.

Despacho Normativo 1/2005 de 5 de janeiro.

Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro

Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho.

