



UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA

A MÚSICA COMO FENÓMENO DE COMUNICAÇÃO, CRIAÇÃO, EXPRESSÃO E INTEGRAÇÃO: APLICAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO:

ESTUDOS DE CASO

MUSIC AS PHENOMENON OF COMMUNICATION, CREATION, EXPRESSION AND INTEGRATION: SOCIO EDUCATIONAL APPLICATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT OF BASICA EDUCATION :

ACTION RESEARCH STUDIES

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação

Joana Cristina de Sousa Nogueira

Orientador:

Doutor Jorge Pedro Sousa

Julho 2024

A MÚSICA COMO FENÓMENO DE COMUNICAÇÃO, CRIAÇÃO,
EXPRESSÃO E INTEGRAÇÃO: APLICAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NO
CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO:

ESTUDOS DE PESQUISA-AÇÃO

MUSIC AS PHENOMENON OF COMMUNICATION, CREATION,
EXPRESSION AND INTEGRATION: SOCIO EDUCATIONAL APPLICATIONS IN
THE SCHOOL CONTEXT OF BASICA EDUCATION:

ACTION RESEARCH STUDIES

Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação

Joana Cristina de Sousa Nogueira

Orientador:

Doutor Jorge Pedro Sousa

Julho 2024

© 2024

Joana Cristina de Sousa Nogueira

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Joana Cristina de Sousa Nogueira

A música como fenómeno de comunicação, criação, expressão
e integração: aplicações socioeducativas no contexto escolar
do ensino básico:
Estudos de pesquisa-ação

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Comunicação, sob orientação
do Prof Doutor Jorge Pedro Sousa

Aos meus pais

Agradecimentos

Expresso os meus profundo agradecimentos aos que contribuíram para a realização e conclusão deste estudo.

Agradeço em particular ao Professor Doutor Jorge Pedro, meu orientador.

Pela amizade, pelo estímulo e compreensão em todos os momentos. Por todas as sugestões, comentários e correções que me orientaram no longo caminho que percorri e acima de tudo por acreditar,

Aos meus pais, que sempre foram luz no meu caminho.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

A educação musical, devidamente inserida num currículo escolar que desenvolve conhecimentos e competências expressivas, comunicacionais e de integração social dos estudantes e que não coloque de parte as suas experiências de vida, pode constituir um instrumento valioso de desenvolvimento e motivação pessoal, considerando a heterogeneidade de alunos que integram o ensino básico, assim como a diversidade de modelos pedagógicos, dos mais conservadores aos mais vanguardistas.

Este estudo incidiu, assim, no desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre educomunicação musical, tendo em conta a importância da arte, em geral, e da música, em particular, como formas de expressão e comunicação dentro do contexto educativo. Pretende-se inferir a relevância de um modelo de ensino reflexivo e ativo assente no desenvolvimento das competências dos alunos em contexto escolar do ensino básico, tendo como âncora a comunicação e a educação musical.

O objetivo geral deste estudo foi proporcionar um contributo no campo de investigação da música, de modo a compreender o impacto da música como instrumento de educação, comunicação, criação, integração e expressão do indivíduo, através de projetos educomunicacionais de intervenção na comunidade escolar e educativa, numa perspetiva de pesquisa-ação.

Foram objetivos específicos deste trabalho:

1. Destacar a área de estudos da educomunicação, relevando a sua importância para as Ciências da Comunicação, numa perspetiva transdisciplinar que enfatize pontes com as Ciências da Educação;
2. Compreender e valorizar a arte, sobretudo a música, como instrumento de comunicação, expressão, motivação e inclusão dos indivíduos, tendo em conta o contexto escolar;
3. Aferir a importância da interseção da comunicação com a aprendizagem formal, não formal e informal, através da educação musical e artística;
4. Contribuir para a valorização dos conhecimentos e competências dos aprendentes obtidos fora do contexto escolar;

5. Revelar a importância da comunicação e da expressão artística para o sucesso educativo dos aprendentes, numa perspetiva de desenvolvimento holístico.

Quanto às hipóteses formuladas, com o intuito da sua validação, pretendeu-se verificar de que forma a utilização de metodologias ativas valorizam a comunicação na educação musical e consecutivamente tem reflexos positivos na aprendizagem. Nesta senda, observar se a educomunicação como recurso para a adoção de novos paradigmas na educação, que enfatizem uma dimensão holística do saber, equacionando a importância da música e outras artes na educação.

Considerando a natureza do objeto de estudo, a opção por uma metodologia de investigação-ação com ênfase numa abordagem qualitativa, pareceu ser a mais ajustada para uma observação e compreensão da práxis. A investigadora, não perdendo de vista um modelo de formação reflexivo, assente e construído através da revisão constante da literatura, foi também participante e atora na construção de metodologias ativas e experiências de investigação-ação no ensino da música em contexto escolar.

Este documento está estruturado em capítulos, para facilitar a leitura do mesmo, sendo de relevar que a teoria e a prática formaram uma dicotomia permanente. Da reflexão se fez ação e da ação se construiu novas reflexões. De destacar os capítulos 1) Educação e comunicação enquanto pólo transformador do processo ensino aprendizagem e da docência; 2) Comunicação, educação e música: contributos para a aprendizagem;

3) Comunicar através da arte: a importância da educação artística; 4) A escola- palco de várias ações; 5) Metodologia; 6) As escolas e as instituições: os seus contextos como espaços para a investigação; 7) Projetos desenvolvidos nas escolas e nas instituições – sua apresentação, implementação, desenvolvimento, reflexão e avaliação dos resultados.

Ao longo deste trabalho, foram propostos sete projetos educacionais a aprendentes e docentes do ensino básico, cuja implementação pretendeu ser inovadora e capaz de desenvolver metodologias ativas no campo da educação musical. Estes projetos foram capazes de criar sinergias na comunidade, fomentando a participação ativa dos pais, de instituições culturais e sociais e da autarquia, através do pelouro da educação.

Implementados e avaliados os diferentes projetos, concluiu-se que, apesar de todos os esforços que foram feitos, a escola continua a ser um espaço fechado a mudanças estruturais. Se por um lado, esta perceção decorreu das diversas diligências que tiveram

de ser tomadas para que os projetos fossem desenvolvidos, por outro lado, trouxe a certeza de que a escola em geral e os alunos em particular, necessitam de novas estratégias para se sentirem motivados e implicados na aprendizagem.

Por tudo isto, a educomunicação presente nos projetos revelou ter um papel preponderante quer enquanto estratégia quer enquanto recurso no elo de ligação entre diferentes áreas do saber, numa perspetiva transdisciplinar, contribuindo para uma comunicação mais ampla e assertiva entre todos bem como a implementação de ideias inovadoras e aliciantes aos alunos e à escola.

A música, enquanto área curricular disciplinar, esteve sempre presente em todos os projetos, revelando-se como um fator comunicativo, expressivo, inclusivo e determinante na motivação dos alunos. A interação entre o ensino formal e informal por sua vez demonstrou ser uma mais-valia para a concretização dos projetos, trazendo evidências da importância do papel da comunidade escolar no processo de ensino/aprendizagem, não só no acompanhamento e monitorização das diferentes atividades, mas como participantes ativos, reforçando assim a importância das abordagens holísticas para a construção do sucesso educativo.

Foi possível confirmar que as diferentes dinâmicas/ projetos educomunicacionais, com recurso ao ensino da música, contribuíram para uma aprendizagem mais implicada, empenhada e significativa, dotando alunos e professores de novas estratégias de expressão do saber e de construção do conhecimento. Em síntese, o trabalho desenvolvido permite concluir que a comunicação e a educomunicação são a ponte de ligação entre as Ciências da Comunicação e da Educação.

Palavras-chave: Comunicação, Educação, Educomunicação, Música, Literacia Musical

Abstract

Musical education, properly inserted into a school curriculum that develops knowledge and expressive, communicational and social integration skills of students and that does not disregard their life experiences, can constitute a valuable instrument of personal development and motivation, considering the heterogeneity of students who are part of basic education, as well as the diversity of pedagogical models, from the most conservative to the most avant-garde.

This study therefore focused on the development of a reflective practice on musical educommunication, taking into account the importance of art, in general, and music, in particular, as forms of expression and communication within the educational context.

The aim is to infer the relevance of a reflective and active teaching model based on the development of students' skills in a primary school context, with communication and music education as its anchor.

The general objective of this study was to provide a contribution to the field of music research, in order to understand the impact of music as an instrument of education, communication, creation, integration and expression of the individual, through educommunicational intervention projects in the school and educational community. , from an action research perspective.

The specific objectives of this work were:

1. Highlight the area of educommunication studies, highlighting its importance for Communication Sciences, from a transdisciplinary perspective that emphasizes bridges with Educational Sciences;

2. Understand and value art, especially music, as an instrument of communication, expression, motivation and inclusion of individuals, taking into account the school context;
3. Assess the importance of the intersection of communication with formal, non-formal and informal learning, through musical and artistic education;
4. Contribute to the valorization of learners' knowledge and skills obtained outside the school context;
5. Reveal the importance of communication and artistic expression for the educational success of learners, from a holistic development perspective.

As for the hypotheses formulated, with the aim of validating them, the aim was to verify how the use of active methodologies enhances communication in musical education and consequently has positive impacts on learning. Along this path, observe educommunication as a resource for the adoption of new paradigms in education, which emphasize a holistic dimension of knowledge, considering the importance of music and other arts in education.

Considering the nature of the object of study, the option for an action research methodology with an emphasis on a qualitative approach seemed to be the most suitable for observation and understanding of praxis. The researcher, without losing sight of a reflective training model, based and constructed through constant literature review, was also a participant and actor in the construction of active methodologies and action research experiences in teaching music in a school context.

This document is structured into chapters, to facilitate reading, and it should be noted that theory and practice formed a permanent dichotomy. From reflection came action and from action new reflections were built. Of particular note are the chapters 1)

Education and communication as a transformative pole of the teaching-learning and teaching process; 2) Communication, education and music: contributions to learning; 3) Communicate through art: the importance of artistic education; 4) The school – stage for various actions; 5) Methodology; 6) Schools and institutions: their contexts as spaces for research; 7) Projects developed in schools and institutions – their presentation, implementation, development, reflection and evaluation of results.

Throughout this work, seven educommunicational projects were proposed to basic education learners and teachers, whose implementation was intended to be innovative and capable of developing active methodologies in the field of music education. These projects were able to create synergies in the community, encouraging the active participation of parents, cultural and social institutions and the local authority, through the education department.

Having implemented and evaluated the different projects, it was concluded that, despite all the efforts that were made, the school continues to be a space closed to structural changes. If, on the one hand, this perception resulted from the various steps that had to be taken for the projects to be developed, on the other hand, it brought the certainty that the school in general and students in particular, need new strategies to feel motivated and involved in learning.

For all these reasons, educommunication present in the projects proved to have a preponderant role both as a strategy and as a resource in the connection between different areas of knowledge, from a transdisciplinary perspective, contributing to broader and more assertive communication between everyone as well as the implementation of ideas innovative and attractive to students and the school. Music, as a curricular subject area, was always present in all projects, proving to be a communicative, expressive, inclusive and determining factor in student motivation. The

interaction between formal and informal education, in turn, proved to be an added value for the implementation of projects, bringing evidence of the importance of the role of the school community in the teaching/learning process, not only in monitoring and monitoring different activities, but as active participants, thus reinforcing the importance of holistic approaches for building educational success.

It was possible to confirm that the different educommunication dynamics/projects, using music teaching, contributed to more involved, committed and meaningful learning, providing students and teachers with new strategies for expressing knowledge and building knowledge. In summary, the work developed allows us to conclude that communication and educommunication are the connecting bridge between Communication and Education Sciences.

Key-words: Communication; Education; Educommunication; Song; Music Literacy

Sommaire

L'éducation musicale, correctement insérée dans un programme scolaire qui développe les connaissances et les compétences d'expression, de communication et d'intégration sociale des élèves et qui ne néglige pas leurs expériences de vie, peut constituer un instrument précieux de développement personnel et de motivation, compte tenu de l'hétérogénéité des élèves qui font partie de l'éducation de base, ainsi que la diversité des modèles pédagogiques, des plus conservateurs aux plus avant-gardistes.

Cette étude s'est donc concentrée sur le développement d'une pratique réflexive sur l'éducommunication musicale, prenant en compte l'importance de l'art, en général, et de la musique, en particulier, comme formes d'expression et de communication dans le contexte éducatif. L'objectif est de déduire la pertinence d'un modèle d'enseignement réflexif et actif basé sur le développement des compétences des élèves dans un contexte scolaire primaire, avec comme point d'ancrage la communication et l'éducation musicale.

L'objectif général de cette étude était d'apporter une contribution au domaine de la recherche musicale, afin de comprendre l'impact de la musique en tant qu'instrument d'éducation, de communication, de création, d'intégration et d'expression de l'individu, à travers des projets d'intervention éducommunicationnelle à l'école. et la communauté éducative, dans une perspective de recherche-action.

Les objectifs spécifiques de ce travail étaient :

1. Mettre en valeur le domaine des études d'éducommunication, en soulignant son importance pour les sciences de la communication, dans une perspective transdisciplinaire qui met l'accent sur les ponts avec les sciences de l'éducation ;

2. Comprendre et valoriser l'art, en particulier la musique, comme instrument de communication, d'expression, de motivation et d'inclusion des individus, en tenant compte du contexte scolaire ;
3. Évaluer l'importance de l'intersection de la communication avec l'apprentissage formel, non formel et informel, à travers l'éducation musicale et artistique ;
4. Contribuer à la valorisation des connaissances et des compétences des apprenants acquises en dehors du contexte scolaire ;
5. Révéler l'importance de la communication et de l'expression artistique pour la réussite éducative des apprenants, dans une perspective de développement holistique. Quant aux hypothèses formulées, dans le but de les valider, il s'agissait de vérifier comment l'utilisation de méthodologies actives améliore la communication dans l'éducation musicale et a par conséquent des impacts positifs sur l'apprentissage. Sur ce chemin, observez l'éducommunication comme une ressource pour l'adoption de nouveaux paradigmes éducatifs, qui mettent l'accent sur une dimension holistique de la connaissance, compte tenu de l'importance de la musique et des autres arts dans l'éducation.

Compte tenu de la nature de l'objet d'étude, l'option d'une méthodologie de recherche-action mettant l'accent sur une approche qualitative semblait la plus adaptée à l'observation et à la compréhension de la praxis. Le chercheur, sans perdre de vue un modèle de formation réflexive, basé et construit à partir d'une constante revue de la littérature, a également été participant et acteur dans la construction de méthodologies actives et d'expériences de recherche-action dans l'enseignement de la musique en contexte scolaire.

Ce document est structuré en chapitres, pour en faciliter la lecture, et il convient de noter que la théorie et la pratique formaient une dichotomie permanente. De la réflexion

est née l'action et de l'action de nouvelles réflexions ont été construites. Il convient de noter en particulier les chapitres 1) L'éducation et la communication en tant que pôle de transformation du processus d'enseignement-apprentissage et d'enseignement ; 2)

Communication, éducation et musique : contributions à l'apprentissage ;

3) Communiquer par l'art : l'importance de l'éducation artistique ; 4) L'école – scène de diverses actions ; 5) Méthodologie ; 6) Écoles et institutions : leurs contextes comme espaces de recherche ; 7) Projets développés dans les écoles et institutions – leur présentation, mise en œuvre, développement, réflexion et évaluation des résultats.

Tout au long de ce travail, sept projets éducatifs de communication ont été proposés aux apprenants et aux enseignants de l'éducation de base, dont la mise en œuvre se voulait innovante et capable de développer des méthodologies actives dans le domaine de l'éducation musicale. Ces projets ont pu créer des synergies au sein de la communauté, en encourageant la participation active des parents, des institutions culturelles et sociales et des autorités locales, à travers le département de l'éducation.

Après avoir mis en œuvre et évalué les différents projets, il a été conclu que, malgré tous les efforts déployés, l'école continue d'être un espace fermé aux changements structurels. Si, d'une part, cette perception résultait des différentes étapes qui ont dû être franchies pour que les projets soient développés, d'autre part, elle a apporté la certitude que l'école en général et les étudiants en particulier ont besoin de nouvelles stratégies pour se sentir motivé et impliqué dans l'apprentissage.

Pour toutes ces raisons, l'éducommunication présente dans les projets s'est avérée avoir un rôle prépondérant à la fois comme stratégie et comme ressource dans la connexion entre différents domaines de la connaissance, dans une perspective transdisciplinaire, contribuant à une communication plus large et plus affirmée entre tous et entre tous. la mise en œuvre d'idées innovantes et attractives pour les étudiants et l'école.

La musique, en tant que matière pédagogique, a toujours été présente dans tous les projets, se révélant être un facteur communicatif, expressif, inclusif et déterminant dans la motivation des étudiants. L'interaction entre l'éducation formelle et informelle, à son tour, s'est avérée être une valeur ajoutée pour la mise en œuvre de projets, apportant la preuve de l'importance du rôle de la communauté scolaire dans le processus d'enseignement/apprentissage, et pas seulement dans le suivi et le contrôle des différentes activités. , mais en tant que participants actifs, renforçant ainsi l'importance des approches holistiques pour construire la réussite éducative.

Il a été possible de confirmer que les différentes dynamiques/projets d'éducommunication, utilisant l'enseignement de la musique, ont contribué à un apprentissage plus impliqué, engagé et significatif, offrant aux étudiants et aux enseignants de nouvelles stratégies pour exprimer et construire des connaissances. En résumé, les travaux développés nous permettent de conclure que la communication et l'éducommunication constituent le pont de liaison entre les sciences de la communication et de l'éducation.

Mot-Clé: Communication, Éducation, Éducommunication, Musique, Culture Musicale

Resumen

La educación musical, adecuadamente insertada en un currículo escolar que desarrolle conocimientos y habilidades expresivas, comunicacionales y de integración social de los estudiantes y que no desprecie sus experiencias de vida, puede constituir un valioso instrumento de desarrollo personal y motivación, considerando la heterogeneidad de los estudiantes que forman parte. de la educación básica, así como la diversidad de modelos pedagógicos, desde los más conservadores hasta los más vanguardistas.

Por tanto, este estudio se centró en el desarrollo de una práctica reflexiva sobre la educomunicación musical, teniendo en cuenta la importancia del arte, en general, y de la música, en particular, como formas de expresión y comunicación dentro del contexto educativo. Se pretende inferir la pertinencia de un modelo de enseñanza reflexivo y activo basado en el desarrollo de habilidades de los estudiantes en un contexto de educación primaria, teniendo como ancla la educación comunicativa y musical.

El objetivo general de este estudio fue brindar un aporte al campo de la investigación musical, con el fin de comprender el impacto de la música como instrumento de educación, comunicación, creación, integración y expresión del individuo, a través de proyectos de intervención educomunicacional en la escuela. y comunidad educativa, desde una perspectiva de investigación-acción.

Los objetivos específicos de este trabajo fueron:

1. Resaltar el área de los estudios de educomunicación, resaltando su importancia para las Ciencias de la Comunicación, desde una perspectiva transdisciplinaria que enfatice los puentes con las Ciencias de la Educación;
2. Comprender y valorar el arte, especialmente la música, como instrumento de comunicación, expresión, motivación e inclusión de las personas, teniendo en cuenta el contexto escolar;

3. Evaluar la importancia de la intersección de la comunicación con el aprendizaje formal, no formal e informal, a través de la educación musical y artística;

4. Contribuir a la valorización de los conocimientos y habilidades de los alumnos obtenidos fuera del contexto escolar;

5. Revelar la importancia de la comunicación y la expresión artística para el éxito educativo de los educandos, desde una perspectiva de desarrollo holístico. En cuanto a las hipótesis formuladas, con el objetivo de validarlas, se buscó verificar cómo el uso de metodologías activas potencia la comunicación en la educación musical y en consecuencia tiene impactos positivos en el aprendizaje. En este camino, se observa la educomunicación como un recurso para la adopción de nuevos paradigmas en educación, que enfatizan una dimensión holística del conocimiento, considerando la importancia de la música y otras artes en la educación.

Considerando la naturaleza del objeto de estudio, la opción por una metodología de investigación acción con énfasis en un enfoque cualitativo parecía ser la más adecuada para la observación y comprensión de la praxis. El investigador, sin perder de vista un modelo de formación reflexiva, fundamentado y construido a través de una constante revisión bibliográfica, fue también partícipe y actor en la construcción de metodologías activas y experiencias de investigación-acción en la enseñanza de la música en el contexto escolar. Este documento está estructurado en capítulos, para facilitar la lectura, y cabe señalar que teoría y práctica formaron una dicotomía permanente. De la reflexión surgió la acción y de la acción se construyeron nuevas reflexiones. Destacan los capítulos 1) Educación y comunicación como polo transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje y enseñanza; 2) Comunicación, educación y música: aportes al aprendizaje; 3) Comunicar a través del arte: la importancia de la educación artística; 4) La escuela – escenario de diversas acciones; 5) Metodología; 6) Escuelas e instituciones: sus contextos como espacios de investigación; 7) Proyectos desarrollados en escuelas e instituciones – su presentación, implementación, desarrollo, reflexión y evaluación de resultados. A lo largo de este trabajo se propusieron siete proyectos educomunicacionales a estudiantes y docentes de educación básica, cuya implementación se pretendió que fuera innovadora y capaz de desarrollar metodologías activas en el campo de la educación musical. Estos proyectos lograron crear sinergias en la comunidad, fomentando la participación activa de los

padres, las instituciones culturales y sociales y la autoridad local, a través del departamento de educación.

Implementados y evaluados los diferentes proyectos, se concluyó que, a pesar de todos los esfuerzos que se realizaron, la escuela continúa siendo un espacio cerrado a cambios estructurales. Si, por un lado, esta percepción resultó de los diversos pasos que se tuvieron que dar para que los proyectos se desarrollaran, por otro, trajo la certeza de que la escuela en general y los estudiantes en particular, necesitan nuevas estrategias para sentirse motivado e involucrado en el aprendizaje.

Por todo ello, la educomunicación presente en los proyectos demostró tener un papel preponderante tanto como estrategia como recurso en la conexión entre diferentes áreas del conocimiento, desde una perspectiva transdisciplinar, contribuyendo a una comunicación más amplia y asertiva entre todos y la implementación de ideas innovadoras y atractivas para los estudiantes y la escuela.

La música, como materia curricular, estuvo siempre presente en todos los proyectos, demostrando ser un factor comunicativo, expresivo, inclusivo y determinante en la motivación de los estudiantes. La interacción entre educación formal e informal, a su vez, resultó ser un valor agregado para la implementación de proyectos, evidenciando la importancia del papel de la comunidad escolar en el proceso de enseñanza/aprendizaje, no sólo en el seguimiento y seguimiento de las diferentes actividades, sino como participantes activos, reforzando así la importancia de los enfoques holísticos para lograr el éxito educativo.

Se pudo constatar que las diferentes dinámicas/proyectos de educomunicación, utilizando la enseñanza musical, contribuyeron a aprendizajes más involucrados, comprometidos y significativos, brindando a estudiantes y docentes nuevas estrategias para expresar conocimientos y construir conocimientos. En resumen, el trabajo desarrollado permite concluir que la comunicación y la educomunicación son el puente de conexión entre las Ciencias de la Comunicación y la Educación.

Palabras clave: Comunicación, Educación, Educomunicación, Música, Alfabetización Musical.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO ENQUANTO PÓLO TRANSFORMADOR DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E DA DOCÊNCIA	20
1.1. EDUCOMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	22
1.1.1. <i>A música como fenómeno de comunicação</i>	25
1.1.2. <i>Música e comunicação no contexto educacional</i>	27
1.2. DESAFIOS DA DOCÊNCIA- PASSADO E PRESENTE PARA PERSPETIVAR O FUTURO...37	
CAPÍTULO II– COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E MÚSICA: CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM.....	40
2.1. CONTRIBUTOS DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	48
2.1.1. <i>A educação não formal e informal: uma forma de comunicar em música</i>	49
2.1.2. <i>A música e a educação formal</i>	54
2.1.3. <i>A centralidade do aluno no contexto da educomunicação: desafios e oportunidades</i>	59
2.1.4. <i>O professor como comunicador</i>	61
CAPÍTULO III – COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	68
3.1. A COMUNICAÇÃO ENQUANTO FATOR DE MOTIVAÇÃO NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	73
3.1.1. <i>A Educomunicação como ferramenta da música nas metodologias ativas</i>	77
3.1.2. <i>A Componente Lúdica na Pedagogia e na Comunicação – Potenciar a Criatividade</i>	84
3.2. A DANÇA ENQUANTO ELEMENTO COMUNICATIVO – DO RITMO MUSICAL À EXPRESSÃO CORPORAL.	90

3.3. A INTERDISCIPLINARIDADE – A MÚSICA E A COMUNICAÇÃO COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO	97
3.4. DIRETRIZES E NORMATIVAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	103
3.4.1. <i>A educação musical e a escola</i>	104
3.4.2. <i>Educação musical – orientações curriculares</i>	107
3.4.3. <i>Orientações curriculares da dança</i>	116
3.5. O PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR- COMPREENDÊ-LO PARA MELHOR AGIR	122
CAPÍTULO IV- A ESCOLA- PALCO DE VÁRIAS AÇÕES.....	132
CAPÍTULO V - METODOLOGIA	140
5.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	142
5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	145
CAPÍTULO VI- CONTEXTOS EDUCATIVOS COMO ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO: AS ESCOLAS E AS INSTITUIÇÕES.....	152
6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS: ESCOLA EB 2/3 DE FREAMUNDE E ESCOLA EB 2/3 DA AREOSA	152
6.1.1. <i>Escola Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos</i>	154
6.1.2. <i>A Escola EB 2/3 da Areosa</i>	156
6.2. APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES: CASA DA MÚSICA E CASA SERRALVES.....	159
6.2.1. <i>Casa da Música</i>	159
6.2.2. <i>Casa de Serralves</i>	160
CAPÍTULO VII- PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS ESCOLAS E NAS INSTITUIÇÕES – CONTEXTUALIZAÇÃO, APRESENTAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS.....	170
7.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA AREOSA- PROJETOS SUA IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	174
7.1.1. <i>Projeto: Entrelaçar – Integração na Escola e na Comunidade</i>	175
7.1.2. <i>Reflexão Crítica/Avaliação</i>	176
7.1.3. <i>Projeto: Sonho Americano</i>	177
7.1.4. <i>Reflexão Crítica /Avaliação</i>	179
7.2. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. MANUEL PINTO DE VASCONCELOS- PROJETOS SUA IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	180

7.2.1. Projeto: Sarau de Poesia.....	180
7.2.2. Reflexão Crítica/Avaliação.....	184
7.2.3. Projeto: Cidades: Percursos, intervenções, afetos.....	185
7.2.4. Reflexão Crítica/Avaliação.....	187
7.2.5. Projeto: Entrelaçar com Dança	187
7.2.6. Reflexão Crítica/Avaliação.....	195
7.2.7. Projeto: O Quarto: Lugar de Abrigo, Identidade e Evasão-	195
7.2.8. Reflexão Crítica /Avaliação	198
7.3. PROJETOS DESENVOLVIDOS POR INICIATIVA PESSOAL – CONTEXTUALIZAÇÃO ...	199
7.3.1. A Banda vai à Escola.....	199
7.3.2. Reflexão Crítica /Avaliação	202
7.3.3. Oskar, o Ouriço Musical	202
7.3.4. Reflexão Crítica/Avaliação	205
7.4. REFLEXÃO DOS RESULTADOS DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS ESCOLAS E NAS INSTITUIÇÕES	206
CONCLUSÕES.....	218
BIBLIOGRAFIA	226
ANEXOS	242
ANEXO I. GRELHA DE REGISTO DA OBSERVAÇÃO DIRETA DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM ATIVIDADES PROPOSTAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA	243
ANEXO II. GRELHAS UTILIZADAS NA AVALIAÇÃO DA AULA	244
ANEXO III. GRELHA DE PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES.....	245
ANEXO IV. PLANIFICAÇÃO DO PROJETO: DESCRIÇÃO	247
ANEXO V	255
ANEXO VI. PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE: “A MENINA GOTINHA DE ÁGUA”	257
ANEXO VII. GRELHA DE AVALIAÇÃO DIÁRIA	259
PROJETO CURRICULAR DE TURMA	273
ANEXO VIII. GRELHA DE REGISTO DIÁRIO DA TURMA	367
ANEXO IX. PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO PROJETO: CIDADES IMAGINARIAS EDUCAÇÃO MUSICAL 2.º CICLO (2.º P).....	369
ANEXO X PLANIFICAÇÃO: PROJETO ENTELAÇAR COM DANÇA.....	373
ANEXO XI. POWERPOINT	375

ANEXO XII. POWERPOINT.....	377
ANEXO XIII AVALIAÇÃO DIÁRIA.....	379
ANEXO XIV. DIÁRIO DE AULA	382
ANEXO XV PLANIFICAÇÃO: “QUARTO: LUGAR DE ABRIGO, IDENTIDADE, EVASÃO”	388
ANEXO XVI PLANIFICAÇÃO: A BANDA VAI À ESCOLA	390
ANEXO XVII. PLANIFICAÇÃO DO PROJETO: “OSKAR”	392

Índice de Figuras

FIGURA 1	57
----------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Matriz da carga horária 2.º ciclo.....	47
Tabela 2 - <i>Instrumentos, técnicas e estratégias</i>	146
Tabela 3 - <i>Cronograma das atividades anuais para a disciplina de educação musical do agrupamento de escolas da areosa (adotado também para as nossas atividades no agrupamento de escolas dr. Manuel pinto de vasconcelos, freamunde).</i>	171
Tabela 4 - <i>Cronograma preenchido com as atividades do agrupamento de escolas da areosa</i>	172
Tabela 5 - <i>Cronograma preenchido com as atividades do agrupamento de escolas dr. Manuel pinto de vasconcelos, freamunde.</i>	173
Tabela 6 - <i>Projeto curricular de turma</i>	184
Tabela 7 - <i>Planificação interdisciplinar, preenchida pelo conselho de docentes</i>	188
Tabela 8 - <i>Análise swot dos projetos apresentados</i>	211

Lista de Abreviaturas, Siglas, Símbolos ou Acrónimos

PEE	Projetos Educativos de Escola
PCE	Projeto Curricular de Escola
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Diz-me e eu esquecerei;
ensina-me e eu lembrar-me-ei;
envolve-me e eu aprenderei.
Provérbio chinês

Esta tese radica numa preocupação que se pode colocar como pergunta: a música é determinante enquanto fenómeno de comunicação, criação, expressão e integração de crianças e jovens na sociedade, tendo em atenção o contributo da educação formal e da escola?

A investigação que lhe dará resposta pode, portanto, situar-se no campo da educomunicação. Enfatiza-se o caso da comunicação musical, ou seja, da música como fenómeno de comunicação, sendo ele também fenómeno de criação, expressão e integração e da necessidade de se educarem musical e artisticamente as crianças e jovens para a valorização da autoestima e inserção social.

A imagem de um ator preparado para entrar em cena, o nervoso miudinho inicial enquanto o pano não abre, a expectativa de um público desconhecido e de quantos sorrisos vai conseguir ‘roubar’ à plateia, de retirar toda a envolvimento no espaço físico e humano é inspiração e simultaneamente questionamento; e é assim que surge o ponto de partida para esta investigação. O deslumbrar perante novos conhecimentos, as novas propostas de trabalho, as novas parceiras e todo o resultado e desafio que daí advêm. Deste modo, a carga emocional é muito intensa, uma vez que retrata e incide na prática. Trata-se de uma investigação peculiar e particular, não esquecendo toda a componente emocional ou indo mais longe, tocando uma educação emocional, que também ela está patente na educação holística, já preconizada pela UNESCO e que é um dos desafios para a educação do século XXI.

Perante o panorama que se vive na educação atual em Portugal, onde nada é novo em termos de pedagogia e onde a invasão das tecnologias se faz sentir e muitas

vezes predomina sobre o que deveria ser essencial, basta entrar numa sala de aula e observar a indiferença e até mesmo uma certa pacatez dos alunos em relação à escola, ao ensino e em particular à disciplina de música, para que se dê um certo desânimo. Acredita-se ser primordial a criação de um clima envolvente para facultar aos alunos uma vivência das artes, neste caso particular, a que lhes é facultada pela educação musical, conduzindo-os de forma a assumirem-se como cidadãos responsáveis. Após alguns anos de lecionação, vieram ao de cima algumas preocupações com a escola e o ensino da música, nomeadamente a forma de motivar os alunos.

A comunicação é um contributo para a educação e até mesmo para o desenvolvimento holístico do ser humano. E, porque esse desenvolvimento implica o ser no seu todo – sensações, sentimentos, conhecimentos, movimentos, interiorização, relacionamento – consideramos, como acima se refere, essas vivências são mais valias.

Nas escolas, dada a crescente burocratização do sistema, a preocupação do corpo docente continua a passar pelas resolução rápida de problemas burocráticos impostos pela tutela (Ministério da Educação) em vez de se poder assumir levemente a preocupação maior que é a de entrar na sala de aula e assumir-se como profissional, isto é, entrar na sala de aula e assumir o papel daquele a quem cabe estimular, envolver os seus alunos, desenvolver ações que vai juntamente com eles implementar, e procurar saber desde início decifrar as potencialidades que descobrir em cada um deles, com o máximo de precisão, aproveitando-as para que eles possam autonomizar-se e desenvolver-se no todo do seu ser.

Diante de vivências reais experimentadas no desempenho profissional docente, sente-se a necessidade de inovar e de, acima de tudo, fazer valer aquilo em que de forma tão particular se acredita, isto é, numa educação com e pelas artes através da comunicação. E, assim, ao criar o introito a este trabalho de doutoramento, ele é encarado como um prelúdio, como que uma peça que serve de introdução a uma obra musical.

Nesta investigação dá-se o compromisso com os alunos, o questionar do desempenho, a procura de enriquecer o saber, na sua complexidade – os conhecimentos, a performance, a forma de relacionar-se, havendo um compromisso de reflexão e, em simultâneo, revelar de forma simples os anseios pessoais. Tudo isto sustenta-se por aqueles e aquelas que construíram caminhos – autores de destaque, artistas conhecidos,

professores bem-sucedidos – e que abrem possibilidades de aventura para a construção da profissionalidade, quando com eles se interage, seja pela pesquisa que se realiza, nas obras que disponibilizam, seja mesmo na interação comunicativa, que permitem com eles manter. Ao construir a profissionalidade, convoca-se não apenas os saberes científicos, mas também os profissionais bem como o envolvimento e comportamento, que assentam em atitudes específicas e valores (Lopes & Silva, 2010).

A comunicação, intrinsecamente entrelaçada com o processo de aprendizagem, figura como um elemento fundamental na transmissão e assimilação do conhecimento. Esta complexa interação entre educadores, alunos e os ambientes educacionais delinea as dinâmicas que moldam a compreensão, retenção e aplicação do saber. A essência da comunicação na educação reside na sua capacidade de facilitar a transferência de informações, ideias e conceitos entre os participantes do processo educativo. Em essência, a comunicação é um fator determinante no sucesso educacional, uma vez que permite a compreensão mútua e a transmissão eficaz do conhecimento. A interdependência entre educação e comunicação é evidente nas suas definições amplas. Enquanto a educação abarca o processo de criação e transmissão de informações, com o ser humano como protagonista na sua assimilação, a comunicação é descrita como um processo vital de interação entre indivíduos e organizações, influenciando-se mutuamente. Ambas representam pilares sociais essenciais nos quais os indivíduos concebem, organizam e desenvolvem ideias, interagindo entre si. Na prática educativa, os objetivos educacionais dependem da ocorrência comunicativa, ao passo que a comunicação não pode prescindir do empreendimento educacional em sua plenitude.

No contexto educacional atual, marcado por mudanças sociais e tecnológicas, a escola desempenha um papel central na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Neste ambiente dinâmico, a educação é fundamental para a construção de conhecimentos e saberes, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Aqui a educomunicação surge como uma abordagem inovadora que visa integrar recursos tecnológicos e técnicas de comunicação no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade e formando cidadãos críticos e participativos.

A educomunicação procura fortalecer o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos indivíduos e ampliar a capacidade de

expressão das pessoas. Essa abordagem reconhece a importância de desenvolver capacidades comunicativas desde cedo e enfatiza a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Além disso, promove a utilização de diferentes linguagens e meios de expressão, preparando os alunos para um mundo digitalizado e multicultural.

Ao integrar a educomunicação no contexto educacional, as instituições de ensino contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, alinhadas às demandas de um mundo em constante transformação. Essa abordagem não se limita apenas a transmitir conhecimento, mas também busca estimular a autonomia dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do futuro com confiança e discernimento.

Portanto, a educação é uma experiência social com a qual o ser humano aprende a descobrir-se a si mesmo, a desenvolver a relação com os outros, construindo as bases do saber no seu *latus sensus* – o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser*, o *saber estar* –, procurando o seu *holos* e empenhando-se em o potenciar. É dever de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de, continuamente, construir *saber* e ir sempre mais além desse mesmo saber – o conhecimento, envolvendo o aluno no todo do seu ser, no relacionamento com o *outro*, criando oportunidades de uma performance implicada – o *saber fazer*; pugno, pois, pelo princípio da *educação holística*.

Não é apenas a escola que ensina. A sociedade, o que ouvimos na rádio, o que vemos na televisão, o que lemos no jornal, entre outros. Hoje em dia há uma panóplia de “ferramentas” que também educam e que influenciam no modo de ser, pensar e agir. Logo, este meio tem de facto uma participação significativa até na construção da educação e da cultura. Podemos mesmo apontar para o verdadeiro diálogo que existe entre comunicação e educação que vão favorecer novas experiências pedagógicas.

O exercício da profissão docente, permite um contacto direto e diário com os alunos, conhecer de perto as suas realidades, os seus anseios, interesses e motivações, o que implica uma demanda constante sobre as vivências e experiências dos alunos de modo a que se possa contribuir para o crescimento de todos os envolvidos neste processo que é a educação, de forma a se poder responder às necessidades e exigências com que a educação se depara no mundo atual. É um facto: não se pode dissociar a educação de toda a componente afetiva. Importa que se seja capaz de ‘ver’ com os olhos

dos alunos, de ‘sentir’ as suas emoções. Acredita-se na dupla amor-educação, como fator chave de todo o processo educativo. Trata-se, pois, de atender por um lado, aos anseios dos alunos e, por outro lado, ajudá-los a crescer na busca da sua identidade e de os reconhecer tal como são – ser(es) único(s). Só assim, se alcança o verdadeiro sentido do processo educativo que se considera dialéctico, na medida em que envolve o todo do ser humano – professor e aluno(s) –, implicando os quatro eixos da educação (Delors et al., 1998).

Ao escolher-se um tema que promova a inovação no processo de ensino e aprendizagem, é-se sensível a todas as questões indispensáveis ao ensino da música: a educação, a escola, a e a comunidade, não apenas num enfoque teórico, mas também procurando estar-se aalerta ao que em concreto acontece. *A música como fenómeno de comunicação, criação, expressão e integração: aplicações socioeducativas no contexto escolar do ensino básico. Estudos de caso.* É o título deste trabalho, cuja ideia inicial percorre toda a tese: a educação musical como disciplina e como projeto nas escolas, no seu relacionamento com a comunidade envolvente e a educomunicação como promotora de motivação, criatividade e da inovação. O enigma é aquele que induz à procura de respostas para a praxis, numa tentativa de inovação no desempenho, no processo de ‘dar aulas’, de estar na escola, de se trabalhar com os pares e desse modo dar um contributo a outros, isto é, a todos os que se reveem nesta preocupação– a educação holística dos alunos. É, pois, esse enigma e sua resposta que orientam esta investigação doutoral. Reconhece-se que o papel do professor é determinante para promover a aprendizagem dos alunos. É aqui de referir que, ao longo da experiência em contexto escolar, se tenha sentido alguma colisão entre a pedagogia tradicional e a pedagogia moderna, em que reside exatamente nas questões que se prendem na forma como a aprendizagem é proposta ao aluno, uma vez que a pedagogia tradicional dá ênfase aos conhecimentos e à sua transmissão, ao passo que a pedagogia moderna dá relevo ao aluno, às suas potencialidades, como ser humano tomado no seu todo.

Todavia, de acordo com a visão de Nóvoa (2007, p. 4): “não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. É evidente que a aprendizagem implica alunos”. É importante ter-se sempre presente a ideia de que a aprendizagem implica a escola, os alunos, os professores e o conhecimento. Procuram-se

portanto, neste trabalho de investigação, as estratégias que põem em relação todos os intervenientes no mundo da educação e tudo quando possa promover a aprendizagem.

À escola cabe a missão de educar de forma a acompanhar o progresso e criar no aluno a prática livre dos seus direitos e deveres como cidadão. Considera-se da responsabilidade do professor identificar, com a mente aberta e sem preconceitos, a cada momento, quais as estratégias e atividades mais adequadas para envolver o aluno, qual o tipo de material pedagógico mais indicado para ajudar a este atingir um determinado objetivo. Defende-se que o professor assume, nesta visão, a postura do maestro que conduz o concerto em que participam músicos que recorrem a tipologias diversas de instrumentos – as capacidades inatas dos alunos, os conhecimentos diversificados que dominam e as competências que vêm desenvolvendo, sendo que o concerto por si só é uma composição musical para ser interpretada por um ou mais interpretes, usando neste caso instrumentos diversos. Cabe ao professor, enquanto maestro, aquele que rege toda a sua sala de aula, escolher as composições musicais a serem interpretadas e por quem as pode interpretar. Logo, tem de conhecer de perto cada um dos seus colaboradores, para que a escolha seja o mais ajustada possível.

Já é de longa data a preocupação do pessoal docente, qualquer que seja a sua área curricular disciplinar, a forma como vê os alunos dentro da sala de aula, questão essa que vem sendo colocada, sempre que se sai frustrado de uma aula, como consequência da dificuldade que emerge da heterogeneidade de alunos. Essa heterogeneidade que se tem acentuado com o emergir da escola de massas, isto é, a abertura da escola à diversidade socioeconómica. Dada a persistência desta questão, a realização desta investigação, pretende também dar um contributo para a sua elucidação na área científica da comunicação em geral e da música em particular, melhor dizendo, no concerne ao contributo da comunicação e da educomunicação na aprendizagem da educação musical. Procura-se também através do conceito de motivação, encontrar respostas para que ajude os alunos a sentirem-se envolvidos e, em consequência, a movimentarem-se na direção certa para se realizarem enquanto cidadãos.

Ao perspetivar a temática escolhida, sob este enfoque, tem-se consciência da sua abrangência e das possíveis dificuldades. No entanto, não deixa de constituir uma matéria que fascina, pois contribui quer para o crescimento a nível profissional quer para o de todos aqueles que se questionam e se preocupam com o modo de criar

condições para a construção de condições propiciadoras da aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem apesar exigente, torna-se positivo quando professores e alunos agem de forma colaborativa. Desde que o professor mantenha uma ação e comportamento de acordo com o interesse dos alunos, o seu papel nunca lhe é retirado nem considerado como de menor importância.

É oportuno recorrer a Gordon (2000) e à sua teoria de audiação. Audiação aparece conceptualizada por Assano (2004) como uma ‘escuta atenta’. Segundo Frederick (2008, p. 16), a audiação é a habilidade de ouvir e compreender música, quando o som não está mais presente. Ou seja, momentos após ouvirmos o som, podemos audiar, dando significado ao que acabamos de ouvir, ou antecipando o que virá em seguida. Este autor defende a forma como a música é aprendida e não tanto como é ensinada e leva a compreender que a música deve ser aprendida como quem aprende a língua materna. Segundo Junqueira e Fornari (2014, p. 99), *“a audiação é a capacidade de ouvirmos internamente, com compreensão, sons que podem nem mesmo estar acusticamente presentes. Através do processo de audiação, ouvintes podem atribuir significado à música que escutam, executam, improvisam ou compõem”*.

Neste sentido, o papel do professor deve ser aquele que disponibiliza todos os elementos didáticos adequados aos alunos, para que eles construam o máximo de conhecimentos possíveis. Corroboramos Nóvoa (2007, p. 18) quando afirma:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover.

É finalidade desta investigação, demonstrar que a promoção de atividades diversificadas, motivantes e envolventes, dentro e fora da sala de aula, contribuem para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. Longe vão os tempos em que o professor era mero transmissor de conhecimentos, em que os alunos apenas ouviam e reproduziam; de acordo com Santos (2008, p. 1),

o professor ensina algo inquestionável, aluno aprende e reproduz exatamente como aprendeu e todos são felizes para sempre, como nos

contos de fada. Mas esse conto continua e depois do “final feliz”, tem início um período sombrio, recheado de incertezas, novos paradigmas e impulsionado pela mudança cada vez mais intensa e frequente.

O professor é, sem sombra de dúvidas, o responsável pela criação de situações propiciadoras ao envolvimento dos alunos. Segundo Chaves (2015, p. 29): “o educador tem por missão desenvolver práticas intencionais de qualidade pedagógica no domínio da expressão artística, estas práticas implicam reflexão, transformação, estratégias adequadas ao contexto educativo de cada criança”.

Assim, ao professor cabe a responsabilidade de implicar os alunos nos conteúdos assim como criar o à-vontade de descobrir novos conhecimentos, isto é, à educação dos seus alunos. Veríssimo (2012, p. 16), a este propósito, recomenda que:

educador tem de planear as atividades, nunca esquecendo os interesses das suas crianças. Este deve criar um ambiente que estimule o desenvolvimento e a capacidade musical da criança. A criança deve ser estimulada a envolver-se com a Expressão Musical quer com o material, quer com as atividades propostas, incentivando-as a querer saber sempre mais e mais.

A par de tudo isto, entende-se que se tem de encarar a criatividade dos alunos como uma via para a potencialização da arte no mundo da educação e da comunicação, pois trata-se de incutir neles a criação de algo novo, de inovar, de executar tarefas de uma nova forma. Levar os alunos a aprenderem pela criatividade é também uma forma de invocar e de encarar o ensino de uma outra forma. Silva (1997, p. 83) para isso alerta afirmando que

“o educador escolhe criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança”.

Espera-se, pois, conseguir demonstrar que o recurso a diferentes estratégias e motivações, como é o caso da educomunicação, utilizadas por aqueles que estão a lecionar na sala de aula, contribuem para o sucesso dos alunos na construção de conhecimentos a partir dos conteúdos programáticos nas aulas de educação musical para

que as compreensões dos mesmos propiciem possibilidades de os aplicar em situações reais e concretas.

A comunicação e a educação, através do recurso à criatividade, assumem-se no envolvimento por parte dos alunos e, conseqüentemente, produzem um efeito positivo na aprendizagem. Logo, o papel do professor vai além da mera transmissão de conhecimento. O desenvolvimento da criança depende daquilo que mais a impressiona. De novo, se reforça a importância de ter sempre presente o *holos*, contemplar os sentidos e a afetividade no processo ensino e aprendizagem, considerando-se pertinente pensar na forma como os alunos estão em contacto com os conteúdos programáticos/conhecimento.

Como ponto de partida para esta investigação, colocam-se as seguintes questões:

Como atuam os professores de educação musical nas escolas face a esta realidade?

Como promovem os professores de educação musical, a participação ativa dos alunos através da educomunicação?

Como pode a Música e a educomunicação contribuir para o despertar das potencialidades do ser nos alunos?

De que forma a educomunicação enfatiza a importância do diálogo e da reflexão como parte do processo educativo?

Qual a importância da música para a aprendizagem?

Qual o lugar da música na prática da inter e da transdisciplinaridade nas escolas?

Que projetos educacionais podem estimular a motivação e aprendizagem dos alunos?

As questões levantadas são, sem dúvida abrangentes e obrigam a uma pesquisa focalizada sobre cada uma das dimensões para que apontam. Na procura das respostas e da urgente emancipação e renovação da escola, tenta-se cruzá-las através de situações reais, vividas em contexto real – a escola; daí a pertinência de uma investigação em Ciências da Comunicação, dado que a problemática em causa acaba por abranger todos os atores deste contexto. Partindo do contexto real, todas as questões se tornam mais relevantes, mais reais; trata-se, pois, de uma implicação direcionada na busca de respostas para problemas, que se colocam diariamente a milhares de milhares de

docentes, os quais vivem de perto os problemas inerentes ao mundo da educação e em particular, à disciplina de educação musical.

Acreditando nesta pertinência, tenta-se implementar, pelo recurso a metodologias ativas, o ajuste entre aquilo que aos professores cabe realizar e aquilo que os alunos aprendem, privilegiando o *saber fazer*. Pelo *fazer*, isto é, pela implicação no *saber* e do *saber fazer* em situações concretas. Havendo sempre o compromisso em oferecer aos alunos a oportunidade de experimentarem, pensarem e refletirem por si, não os limitando apenas a repetir o que os outros dizem ser.

Apesar dos docentes ainda ficarem ‘presos’ à sua disciplina, à sua planificação, defende-se que a didática possibilita a mediação que ao professor cabe realizar, a flexibilização do currículo, ao pôr os alunos em interação com o *saber*, de forma a que, por um lado, esses mesmos alunos possam assim construir os conhecimentos e, por outro, o professor possa optar por uma postura de valorização constante da sua área de conhecimento, contribuindo de forma positiva para a educação, não se limitando apenas a cumprir programas prescritos a nível nacional.

Os professores deste século precisam urgentemente de dar uma lufada de ar fresco aos seus locais de atuação e de “se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna” (Nóvoa, 2007, p. 7). Em consonância com o autor, defende-se que a escola não se pode limitar a ‘oferecer’ o mesmo de sempre, o que já está mais que pisado e esbatido, mas sim tem de ser um local dinâmico capaz de oferecer o que nenhuma outra instituição possa oferecer. O aluno tem de ver a escola como lugar único, diferente e inovador. Assim, o professor deve trazer novas linhas orientadoras e norteadoras, que pode passar pela implementação de novas pontes entre a comunicação e a educação.

Na mesma linha de pensamento, Baptista (2005) relança a ideia de uma escola aberta ao debate com capacidade de comunicar, pensar e de se expressar, tornando as aprendizagens significativas na e para a vida. De facto, o futuro do professor do século XXI, passa por se implicar num projeto formativo, sólido, alicerçado em saberes holísticos. Neste campo a educomunicação, coloca os professores como guias, que orientam os seus alunos para projetos. Assim, a educomunicação é uma ferramenta quer para alunos quer para professores pois estimulam a criatividade assim como promove

uma visão crítica sobre a importância da comunicação. A educomunicação auxilia os implicados na construção de conhecimento.

Como não podia deixar de ser, o tema desta tese de doutoramento tem, como base, a experiência profissional no ensino público. Ao longo de vários anos de lecionação, o caminho foi árduo e nem sempre fácil. São vários os momentos em que se passa por ter de, constantemente, reformular as atividades e as práticas letivas, de modo a poder motivar os alunos para a área de educação musical. Uma das formas encontradas tem sido a opção de planificar sempre, negociando com alunos, o que permite encontrar estratégias e utilizar recursos na sua maioria por eles escolhidos, contemplando naturalmente o *saber* no geral.

Ao escolher-se este tema de investigação, é o querer demonstrar-se que o recurso a metodologias diversificadas, isto é, o assumir uma posição perante aquilo que está legislado, perante aquilo que tem de se cumprir, constitui um desafio que acaba por levar também a querer implicar os intervenientes, convocar de forma criativa os conteúdos programáticos e envolver os alunos em sintonia com o que os motiva. Ou seja, a motivação é a criação de uma harmonia pela música, entre os atores envolvidos – professores e alunos –, os contextos, os conhecimentos em causa – a música em si, ou seja, os músicos que a produzem ou recriam, os próprios autores, as dimensões históricas e estéticas em que os conhecimentos se constroem. Mesmo sendo uma constante repetição – um programa a cumprir, motivados para inovar na forma como é executado. Sente-se que tem que nele imprimir-se uma mutação constante para poder motivar os alunos e para que os próprios professores não entrem no desalento de ter de lecionar mais uma aula igual a tantas outras ao longo de anos sequenciais. Neste contexto, a Educomunicação, ajuda a empoderar quer os professores como os alunos, motivando-os a novos olhares dentro e fora da sala de aula, daí que o uso da mesma não tem que ser necessariamente o recurso às de tecnologias, como muitas vezes ela é associada.

Um bom ambiente em sala de aula e uma relação bem construída entre professor e aluno é fundamental para que estes se sintam confiantes e motivados contribuindo assim para o seu sucesso. Mas será sempre o professor aquele que tem de procurar os meios pedagógico-didáticos adequados, para que os seus alunos possam ser estimulados.

Estes tipos de problemáticas que podem advir das diferentes áreas do conhecimento, contribuem para a motivação dos alunos não só nas aulas de educação musical, mas nas aulas em geral. Entenda-se que esta motivação passa por uma maior valorização da dimensão afetiva, tão defendida por Damásio (1995).

Uma questão coloca-se, muitas vezes, aos professores e mesmo aos futuros professores, passa pela questão (ões) qual(is) a(s) estratégia(s) a utilizar dentro da sala de aula, nomeadamente nas aulas de educação musical no 2.º ciclo/ música 3.º ciclo. Apesar do confronto de situações de desinteresse e desmotivação dos alunos, por esta disciplina em concreto e considerados negativos à partida, foram determinantes, motivando e movendo para a ação. De facto, a motivação dentro da sala de aula é o princípio de tudo, sendo o segredo para o desenvolvimento humano. Quanto mais o professor incutir nos alunos a confiança nas suas capacidades, a vontade de ir sempre mais além e mais longe, nunca abandonando a sua personalidade, melhor eles conseguem realizar as suas tarefas, porque conseguem ver a finalidade do seu trabalho. Reconhece-se ser muito pertinente pensar no modo como os conteúdos programáticos são apresentados aos alunos e qual o verdadeiro sentido da abordagem de conhecimentos; importa parar e refletir sobre a atuação neste âmbito da nossa profissão. Realça-se a importância de cativar, motivar e despertar o interesse dos alunos na sala de aula pois, desta forma, quanto mais motivados se sentem, melhor trabalham, mais coisas querem saber e melhores resultados escolares obtêm. É como se tudo aquilo que se move se forma uma sinfonia – a necessidade de criar uma harmonia de vozes –, isto é, as motivações, as motivações dos alunos, as motivações dos professores que se consegue envolver numa colaboração estreita. Por sua vez a educomunicação e a motivação estão intrinsecamente ligadas pois concilia o formal e o não formal, promove uma participação mais ativa dos alunos permitindo que eles próprios criem conteúdos, que ajudem na construção da própria planificação, estando envolvidos assim no processo, motivando todos os implicados.

Os obstáculos são, pois, transformados em motor de arranque, leva à procura de investigar propostas de atividades para as aulas possam ser mais interessantes e desafiadoras.

Uma vez assumida a consciência de que, utilizando e diversificando os meios de transmissão de conhecimentos, estes são certamente melhor apreendidos pelos alunos, a

própria disciplina pode encaminhar-se e privilegiar sempre o *saber fazer*. Sente-se, portanto, não só a necessidade de investigar neste sentido, isto é, a motivação para procurar formas de diversificar o ensino e assim ir ao encontro dos diferentes perfis dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. A reflexão leva, também, a pensar na necessidade de encontrar diferentes estratégias e a recorrer a diferentes áreas do saber, motivando sobretudo tratando-se do ensino básico, em que a envolvimento da criança e do adolescente assume uma implicância maior se assumida na complexidade do saber e não no seu fracionamento, para a prática de uma interdisciplinaridade a utilizar em sala de aula e não só, também em ambientes informais, passando naturalmente à transdisciplinaridade, contribuindo para o sucesso dos alunos na aprendizagem da música.

E como todas as investigações não se fecham em si mesmas, sendo uma investigação sobre a *praxis* e sobre a ação, é, pois, um propósito poder aprofundar a temática acima referida, de forma que também, se possa melhorar e aprofundar a prática pedagógica. Sendo uma investigação atual e pertinente, perante a situação que se vive no mundo da educação em pleno século XXI, pretende-se alertar para o facto desta área – a da educação musical – não ser vivida nem vivenciada de forma estanque, mas sim numa articulação disciplinar, pois assim envolve diferentes disciplinas em atividades criativas, contribuindo também para que os alunos sintam a escola como lugar único e capaz de lhes proporcionar uma educação abrangente.

Com esta investigação, existe o compromisso de refletir sobre aspetos que põem em evidência a relação entre o ‘eu’ e os espaços em que se movimenta – a escola, a família e a comunidade – implicado na educomunicação e mais especificamente, na educação musical, na e pela música, relação essa que parece ser bem mais pertinente do que é tida em conta, pondo à disposição dos investigadores e dos professores, um conjunto de problemáticas – possíveis práticas e referências teóricas que lhes permitam seguir o seu próprio percurso de reflexão e/ou de investigação sobre este tema.

Ao escolher-se esta temática e ao propor-se para título do trabalho a realizar – A música como fenómeno de comunicação, criação, expressão e integração: aplicações socioeducativas no contexto escolar do ensino básico- surge como objetivo geral do estudo, compreender o impacto da música como meio de educação, comunicação, criação, integração e expressão do individuo, tendo por base a implementação e

avaliação de projetos comunicacionais e de intervenção na comunidade escolar e educativa, numa perspectiva de pesquisa-ação.

Como objetivos específicos, definiram-se:

1. Destacar os estudos educomunicacionais, relevando a sua importância dos mesmos para as Ciências da Comunicação, numa perspectiva transdisciplinar que enfatize pontes com as Ciências da Educação;

2. Compreender e valorizar a arte(música) como instrumento de comunicação, expressão, motivação e inclusão dos indivíduos em contexto escolar;

3. Aferir a importância da interseção da comunicação com a aprendizagem formal não formal e informal, tendo a educação musical, a arte e a educomunicação como referência;

4. Contribuir para a valorização dos conhecimentos e competências dos aprendentes obtidos fora do contexto escolar;

5. Revelar a importância da comunicação e das expressões artísticas para o sucesso educativo do indivíduo numa perspectiva de desenvolvimento holístico.

Estes objetivos estão integrados nos princípios que emergem das motivações que oportunamente apresentamos e prendem-se, portanto, com quatro diretrizes que reconhecemos fundamentais para a educação e para a sociedade de hoje em dia:

1. A prática do trabalho colaborativo com vista à integração dos professores como elementos essenciais na promoção do sucesso educativo;

2. A comunicação como estratégia primordial para a melhoria das relações de ensino e aprendizagem;

3. A educomunicação como instrumento de inovação e motivação de novas práticas educacionais numa perspectiva de uma educação para a mudança;

4. A inter e a transdisciplinaridade entre as diversas áreas pedagógicas, currículos, técnicas e materiais como motor para o enriquecimento das atividades na escola;

5. O papel das disciplinas da área da Música na dinamização de projetos educativos mais inclusivos e abrangentes.

Tendo em consideração o conhecimento existente e a nossa prática docente, avançamos com as seguintes hipóteses, a testar durante a investigação:

H1. A utilização de metodologias ativas que valorizem a comunicação na educação musical tem reflexos positivos na aprendizagem.

H2. A educomunicação pode ser um recurso para a adoção de novos paradigmas na educação, que enfatizem uma dimensão holística que considere a música e as outras artes na educação e áreas do saber.

A tese deverá considerar:

investigação de conceitos e teorias – questionamento à consolidação dos conhecimentos;

identificação das diretrizes no âmbito da educação pelas artes – a Música;

confronto com os desafios que vão surgindo e procura de respostas / re(i)novações.

Assim, no plano estrutural, a presente tese é constituída por sete capítulos: I) Educação e comunicação enquanto pólo transformador do processo ensino aprendizagem e da docência ; II) Comunicação, educação e música: contributos para a aprendizagem; III) Comunicar através da arte: a importância da educação artística; IV) A escola- palco de várias ações; V) Metodologia; VI) As escolas e as instituições: os seus contextos como espaços para a investigação; VII) Projetos desenvolvidos nas escolas e nas instituições – sua apresentação, implementação, desenvolvimento, reflexão e avaliação dos resultados

O capítulo I aborda a educomunicação e os seus contributos para a educação assim como faz a intersecção entre comunicação, educação e música, destacando a sua importância nos processos de aprendizagem e interação social. São discutidos conceitos fundamentais como emissor, recetor, mensagem e feedback, ressaltando a importância da comunicação eficaz na sala de aula e a necessidade de eliminar o ruído comunicativo. Note-se que a discussão é realizada em torno da educomunicação, que representa uma abordagem inovadora na integração de educação e comunicação, procurando formar cidadãos críticos e capazes de se expressar efetivamente. Destaca-se a importância de promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e o papel da comunicação na diversificação das formas de expressão e no desenvolvimento das competências mediáticas. É explorando ainda o fenómeno da música como uma poderosa forma de comunicação, tanto dentro de contextos sociais quanto individuais. Em particular, é abordada a importância da música no contexto educacional, destacando seu impacto no processo de aprendizagem e no

desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. São destacadas várias ideias principais em torno do impacto da música na aprendizagem, abordando as teorias sobre as inteligências múltiplas, passando pelos benefícios da música na educação e a educação pelas artes e educomunicação, como uma abordagem que pode enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Por sua vez, o capítulo II apresenta os contributos para a educação, abordando a importância da educação artística, com foco particular na música, no desenvolvimento integral do ser humano. Destaca-se a relevância da prática das artes na formação dos alunos, proporcionando não apenas conhecimento teórico, mas também experiências enriquecedoras. Desde os tempos da Grécia Antiga, a música foi vista como fundamental para o desenvolvimento moral e político dos cidadãos. A integração da música na educação é defendida como meio de enriquecer as experiências dos alunos, promover inclusão cultural e social, e até mesmo melhorar o desempenho escolar. Ressalta-se também a importância do papel do professor como modelo e mediador do conhecimento, sugerindo-se uma abordagem holística da educação, integrando música e outras formas de expressão artística, para promover o desenvolvimento total do ser humano. No entanto, observa-se uma falta de valorização das artes no sistema educativo, com cortes de horas de lecionação e pouca atenção dada à educação artística em relação a outras disciplinas. A colaboração entre pares e a criação de atividades adequadas ao contexto dos alunos são defendidas como formas de tornar a aprendizagem mais significativa. No entanto, ainda há desafios em implementar práticas pedagógicas inovadoras e promover uma educação que leve em consideração as diferentes vivências e necessidades dos alunos. Em suma, o presente capítulo destaca a importância da educação artística, especialmente da música, como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, e defende a necessidade de repensar as práticas educativas para tornar a aprendizagem mais relevante e inclusiva.

O capítulo III aborda a importância da comunicação através arte na educação, destacando a sua capacidade de manifestar sentimentos e promover o desenvolvimento humano. Discute-se a relevância da arte no contexto escolar, enfatizando a sua função na construção do conhecimento e na ampliação dos horizontes culturais dos alunos. São citadas recomendações de conferências internacionais sobre a importância da educação

artística e a sua contribuição para uma maior consciência individual e cultural. Além disso, destaca-se a diferença entre educação artística e ensino artístico, ressaltando a importância de vivenciar e experimentar as aprendizagens artísticas de forma abrangente. Há também uma reflexão sobre a história da educação artística em Portugal, desde a sua fundação até as mudanças curriculares ao longo do tempo. A música é explorada como uma forma de arte intrínseca ao ser humano, discutindo as suas origens e a sua relação com a linguagem e o movimento. Por fim, a literacia musical é destacada como uma ferramenta essencial para a integração do indivíduo no mundo da educação musical e artística.

O capítulo IV aborda a prática educativa, a necessidade de adaptar as abordagens ao contexto específico, rejeitando a ideia de generalização. Defende-se que não existem fórmulas mágicas para motivar e guiar os alunos de forma eficaz, mas sim a importância de refletir sobre a prática e procurar novos desafios. A análise abrange a legislação nacional em Portugal relacionada com as expressões artísticas, como a educação musical e a dança, destacando a necessidade de inovação dentro do quadro normativo. Argumenta-se que a escola deve ser uma instituição que aprende e se adapta às mudanças sociais, promovendo uma educação integral e valorizando a autonomia dos alunos. Destaca-se a importância dos Projetos Educativos de Escola (PEE) e do Projeto Curricular de Escola (PCE) como instrumentos de gestão educativa adaptados à realidade de cada escola. É destacado o papel do professor como facilitador da aprendizagem, incentivando a autonomia dos alunos e promovendo a criatividade. A dança e a educação musical são destacadas como ferramentas quer comunicacionais quer pedagógicas importantes para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Em resumo, o último capítulo desta parte enfatiza a necessidade de uma abordagem flexível e adaptativa na prática educativa, valorizando a comunicação, criatividade, a inovação e a adaptação às necessidades específicas dos alunos e da comunidade escolar.

O capítulo V é dedicado às metodologias ativas no campo da educação musical. Apresentaremos os pedagogos musicais mais marcantes do século XX e XXI, no campo da investigação musical e destacaremos a pertinência e aplicabilidade do seu pensamento à educação musical. Haverá assim neste V capítulo uma grande reflexão acerca da importância das metodologias ativas, recorrendo a vários pedagogos da área como exemplo e a metodologia ativa enquanto possível instrumento lúdico, pedagógico

e potenciador da criatividade. Será desenvolvida a investigação-ação (com projetos comunicacionais a desenrolar-se em dois agrupamentos de escolas). Relatar-se-ão estudos de caso de educação musical assentes em experiências de investigação-ação em contexto escolar. Explicitamos a metodologia de cada um desses estudos de caso e os instrumentos específicos de recolha de dados e apresentar-se-ão os dados recolhidos, que serão discutidos. No capítulo VI será feita uma apresentação e sistematização dos projetos implementados. Por fim, no capítulo VII a fim de perceber se os objetivos iniciais foram ou não atingidos, se a metodologia aplicada foi a mais coerente, se existirá ou não a validação da educomunicação como uma mais-valia para o ensino da música.

Capítulo I - Educação e comunicação enquanto pólo transformador do processo ensino aprendizagem e da docência

A comunicação desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, sendo um elo na transmissão e assimilação de conhecimento (Meusburger, 2017). Este fenómeno complexo envolve a troca de informações entre diferentes partes, como educadores/professores, alunos e ambientes de aprendizagem. Ao explorar o processo de comunicação no âmbito da aprendizagem, é possível abordar as dinâmicas que influenciam o entendimento, a retenção e a aplicação do conhecimento. A comunicação está inerentemente ligada à educação, uma vez que envolve a transferência de informações, ideias e conceitos entre os participantes do processo educativo (Eremeeva & Khamisovna, 2020; Mousena & Raptis, 2020). No cerne desse fenómeno está a necessidade de compreensão mútua e transmissão eficaz de conhecimento. Quando aplicado ao contexto da aprendizagem, o processo de comunicação torna-se um fator determinante no sucesso educacional.

Por definição, a educação “designa e engloba todos aqueles factos humanos nos quais se dá um processo de criação ou transmissão de informação e cujo protagonista é o homem que assimila tal informação” (Puig, 1986). Por sua vez, a comunicação diz respeito a um “processo vital através do qual indivíduos e organizações se relacionam uns com os outros, influenciando-se mutuamente” (Thayer, 1979). Estas duas conceções, vastas e abrangentes, evidenciam a interdependência substancial entre educação e comunicação. Ambas representam processos essenciais e sociais pelos quais os indivíduos concebem, organizam e desenvolvem ideias e interagem entre si. Por um lado, educação está intrinsecamente ligada aos atos de comunicação (Leikin, 2009; Navickienė, 2019). Os objetivos educacionais dependem da ocorrência comunicativa. A comunicação, por sua vez, não pode prescindir do empreendimento educacional em seu sentido mais amplo (Berea, 2019). Este visa capacitar o ser humano a criar símbolos para expressar-se, comunicar-se e contribuir para os alicerces culturais da sociedade, na construção da estrutura do mundo (Thomas & McDonagh, 2013).

Na terminologia associada à comunicação surgem conceitos como Emissor, Recetor, Código, Mensagem, Canal, Codificação, Descodificação e Feedback (Antão, 1999). O Emissor é quem transmite a mensagem ou ideia. Por conseguinte, o Recetor é o destinatário dessa mesma mensagem. A forma como o recetor entende a mensagem é denominado por código e podem incluir-se várias formas, como os vários idiomas, o código gestual, entre outros. A mensagem tem que ver com o conteúdo que é transmitido. Já o Canal diz respeito ao meio físico pelo qual a mensagem circula (e.g., ar, filme, texto escrito, digital, etc.). A codificação é um conjunto de regras que visa assegurar o carácter fidedigno da informação transmitida (como a pontuação e entoação), enquanto a descodificação passa pela capacidade de o recetor compreender a mensagem na sua plenitude. Por fim, o feedback é a resposta do recetor ao estímulo produzido pela mensagem, através do qual o emissor conhecerá o sucesso ou o insucesso do processo de comunicação (Antão, 1999).

A importância de o professor obter feedback dos alunos constitui uma fase importante quando considerada a terminologia específica da comunicação e a sua aplicação em contexto da sala de aula (Munna & Kalam, 2021; Garret, 2008; Ruiz-Primo & Li, 2013). Através dessa prática, o professor, como emissor, consegue perceber se a mensagem que transmitiu foi compreendida e decodificada pelos destinatários - os alunos, recetores (Garret, 2008; Ruiz-Primo & Li, 2013). Essa atenção é fundamental para determinar se o código linguístico utilizado foi eficaz ou se resultou apenas em ruído na comunicação. A codificação da mensagem pelo emissor e a subsequente descodificação pelo recetor desempenham papéis distintos no tratamento da informação, criando um fluxo bidirecional que gera feedback contínuo (Eremeeva & Khamisovna, 2020). Sem esse intercâmbio entre emissor e recetor, um processo de comunicação eficaz não se desenvolve. O ruído na comunicação pode surgir de diversas situações, como uso inadequado ou pouco audível de som, caligrafia impercetível, falta de pontuação, imagens pouco claras, intervenções extemporâneas, entre outras. Desta forma, a eliminação do ruído e a sintonia entre emissor e recetor são alcançadas por meio da metodologia que envolve redundância. Essa redundância é obtida através da repetição da informação, uso de parêntesis elucidativos, comparações, vídeos e imagens explicativas, esquemas, gestos expressivos, e uma linguagem verbal clara e audível (Eremeeva & Khamisovna, 2020; Garret, 2008).

Segundo Reinhardt (2015, p. 36) “a comunicação constitui um processo social onde os participantes interagem trocando informações e influenciando-se mutuamente. Deste modo, no estudo da comunicação na sala de aula é relevante atender quer às funções de interação quer à negociação de significados”.

1.1. Educomunicação: contribuição ao ensino e aprendizagem

Perante as atuais mudanças sociais que decorrem na sociedade, assim como o contexto social em que os indivíduos se inserem, a escola merece um reconhecimento destacado. O estabelecimento educacional constitui um espaço importante para a transformação, formação e crescimento do ser humano, destacando-se como um ambiente privilegiado para a construção de conhecimentos, novas aprendizagens e saberes (Campbell, 2006; Mhlono et al., 2023). Ademais, o cenário escolar revela-se dinâmico e heterogêneo, abarcando diversas formas de comunicação, pensamento e ação. É na esfera escolar que o indivíduo desenvolve e expande o seu entendimento do mundo, aprendendo a interagir e a consolidar a sua formação com base em valores e princípios que irá transportar para a vida (Alpaydın & Demirli). Segundo a perspectiva de Morin (2003, p. 65), a educação influencia na autoformação dos indivíduos, ensinando, portanto, "como tornar-se um cidadão", uma componente inerente à condição humana.

É de notar que o panorama educacional tem experimentado transformações significativas nas últimas décadas, sendo a influência das tecnologias uma presença marcante (Gkrimpizi et al., 2023; Srivastava & Dey, 2018). A existência humana torna-se cada vez mais digital, estando constantemente ligados ao mundo, envolvidos em diversos contextos e constantemente expostos a uma avalanche de informações, sem que exista, muitas vezes, plena consciência do seu impacto no quotidiano de cada indivíduo. O ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem não conseguem escapar a esta realidade, que se torna cada vez mais digital e dinâmica, absorvendo progressivamente os alunos (e.g., Kamińska et al., 2023).

A educação, especialmente a formal, encontra-se imersa em instâncias comunicacionais, estabelecendo vínculos, diálogos, tensões e interlocuções conforme a situação. Essas instâncias, no entanto, destacam-se mediante operações mais ou menos

objetivas, manifestando-se ou não nas salas de aula e nas relações entre professores e alunos (Citelli, 2015, p. 65).

Neste contexto, o conceito de educomunicação emerge como uma abordagem inovadora, proporcionando uma perspectiva única sobre o ensino e aprendizagem (Aguaded, 2011; Barbas, 2019; Franganillo et al., 2021). Esta fusão de educação e comunicação visa não apenas informar, mas também formar cidadãos críticos, capazes de compreender, questionar e se expressar de maneira eficaz no mundo contemporâneo (Franganillo et al., 2021). Ademais, o conceito em questão refere-se a uma metodologia pedagógica que propõe a incorporação de recursos tecnológicos modernos e técnicas de comunicação no processo de aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade (Soares, 2004).

Entende-se por educomunicação

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (Soares, 2003, p. 01).

Educomunicação deriva da junção de dois conceitos fundamentais: educação e comunicação (ver Rivas et al., 2019). Essa abordagem propõe uma integração efetiva entre os processos educativos e as práticas comunicativas, reconhecendo a importância de desenvolver capacidades comunicativas desde os estágios iniciais da vida escolar (Cortes et al., 2018; Rivas et al., 2019). O cerne da educomunicação reside na ideia de que a comunicação é uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma consciência crítica (Cortes et al., 2018).

No âmbito educacional, a educomunicação oferece uma visão integral. Não se trata apenas de transmitir informações de forma unilateral, mas de fomentar a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Isso implica reconhecer a diversidade de linguagens e meios de expressão, integrando-as ao

currículo de forma a tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa (Luvizotto et al., 2017).

Um dos pilares da educomunicação é a ideia de que todos são comunicadores em potencial. Nesse sentido, o educador deixa de ser apenas um detentor de conhecimento para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem (Ramos, 2012). A sala de aula transforma-se num espaço de diálogo, em que a troca de experiências e o estímulo à expressão individual são valorizados (Márques & Talarico, 2016). Essa abordagem colaborativa fortalece o senso de pertencimento dos estudantes, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e democrático (Márques & Talarico, 2016; Ramos, 2012). A utilização de diferentes linguagens, como audiovisual, música, teatro e tecnologias digitais, ganha destaque na prática educomunicativa. Essa diversificação permite que os alunos expressem as suas ideias de maneiras diversas, encontrando meios que melhor se adequem às suas competências e preferências. Além disso, a introdução de tecnologias digitais no processo educacional amplia as possibilidades de interação e pesquisa, preparando os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado (Ramos, 2012).

A educomunicação também desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência mediática dos estudantes (Cortes et al., 2018). Num contexto em que somos constantemente bombardeados por informações, é essencial que os alunos desenvolvam a capacidade de analisar criticamente as mensagens mediáticas, compreendendo a sua influência na construção de valores e opiniões. Ao incorporar a educomunicação, as instituições de ensino contribuem para a formação de cidadãos capazes de navegar de maneira consciente e responsável no universo da comunicação contemporânea (Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014).

Outro aspeto relevante da educomunicação é a promoção da autonomia do aluno. Ao incentivar a expressão individual e o pensamento crítico, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de alunos mais autónomos, capazes de tomar decisões fundamentadas e participar ativamente na sociedade (Costa & Santos, 2018). A educomunicação não passa por fornecer apenas conhecimento, mas também estimular a capacidade de aprender a aprender, preparando os estudantes para os desafios em constante evolução do mundo atual (Rivas et al., 2019).

A inserção da educomunicação no contexto educacional não se trata apenas de uma tendência, mas de uma necessidade imperativa. A sociedade contemporânea demanda cidadãos capazes de se comunicar efetivamente, compreender as nuances da informação e contribuir para a construção de um ambiente mais justo e equitativo. Nesse sentido, a educomunicação emerge como um catalisador para o desenvolvimento de competências essenciais, alinhando-se às demandas de um mundo em constante transformação (Yoshida, 2020).

Tendo em conta os estudos de Cortes e colaboradores (2018, p. 11), A educomunicação é uma área de intervenção social em consolidação, não sendo compreendida apenas como uma disciplina para os currículos escolares, mas um paradigma discursivo transversal instituído por conceitos transdisciplinares com outras categorias analíticas.

Desta forma, é correto inferir que a educomunicação, através da tecnologia, possibilita o trabalho colaborativo, o estabelecimento de ambientes democráticos, a construção do conhecimento sistematizado a partir do pensamento crítico, contribuindo assim com a multiplicação de informação de qualidade no ensino e na aprendizagem.

Costa e Santos (2018) consideram que ainda precisam ocorrer mudanças no processo de ensino, que sejam capazes de levar o professor a adaptar sua metodologia em seu cotidiano pedagógico, para que se estabeleçam os ecossistemas comunicativos, definidos por Silva e Messa (2013, p. 80), como “ambientes nos quais haja interação real entre produtores, recetores e partilhadores do conhecimento e no que diz respeito ao universo das comunicações a que tem acesso alunos e professores”

No entanto, importa destacar que a implementação efetiva da educomunicação requer uma mudança de paradigma no sistema educacional. É necessário superar modelos tradicionais e burocráticos, abraçando uma abordagem mais flexível e centrada no aluno. Isso implica investir na formação de educadores, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para incorporar práticas educomunicativas nas metodologias de ensino.

1.1.1. A música como fenómeno de comunicação

Quando ocorre a comunicação entre duas pessoas, ocorre a partilha de informações, ideias ou sentimentos, geralmente através do diálogo. Apesar de a maioria das investigações em comunicação ter focado na fala e na linguagem, a música surge como um meio universal e emocionalmente poderoso de interação humana. A título de exemplo, através da música, os pais conseguem estabelecer uma ligação com os bebés, os amigos podem criar memórias duradouras ao cantarem em conjunto durante uma viagem de carro, e os artistas experimentam uma intensa sensação de conexão com outros músicos e com o público.

As raízes evolutivas da música estão profundamente ligadas a funções comunicativas, como evidenciado por Savage e colaboradores (2021), que destacam o uso de tambores falantes africanos para transmitir mensagens entre aldeias, incluindo informações emocionais (Carrington, 1971; Ong, 1977). A música, assim como a comunicação verbal, partilha diversas características comuns. Enquanto a música depende principalmente de sinalização acústica, é uma experiência altamente multisensorial, incorporando sinais sociais como gestos e expressões faciais. Tanto a música quanto a linguagem têm substratos neurais sobrepostos, como revisado por Peretz e colaboradores (2015), recrutando uma hierarquia que se estende do córtex auditivo primário para regiões cerebrais superiores que processam unidades sintáticas cada vez mais longas (Lerner et al., 2011; Farbood et al., 2015). Essa estrutura hierárquica também é observada em amostras auditivas provenientes de conversas, interações musicais e até mesmo em comunicações entre animais, como as orcas (Kello et al., 2017).

Embora muitos estudos tenham se concentrado na sobreposição ontológica e neural, bem como na influência mútua entre música e linguagem (ver Peretz et al., 2015), a música estabelece conexões entre as pessoas de maneiras que transcendem a linguagem. Ela oferece uma perspectiva única sobre certos aspetos da comunicação geralmente negligenciados ou considerados menos relevantes na pesquisa linguística. Possivelmente mais do que qualquer outra forma de expressão, a música comunica uma rica tapeçaria de conteúdo emocional, constituindo outro tipo de informação comunicável (Parkinson, 2011), tanto dentro de um grupo musical quanto para o público.

Como uma forma de arte coletiva, a música desempenha um papel crucial na criação de uma identidade cultural compartilhada por meio de rituais, como casamentos, funerais e festivais, nos quais seus poderes de comunicação emocional desempenham um papel vital. No contexto do cinema e da televisão, a música acrescenta profundidade emocional aos pontos cruciais da trama e pode evocar memórias autobiográficas em pacientes com demência (El Haj et al., 2012a, b). Em essência, a música fornece o tecido socioemocional da vida para muitas pessoas, tanto no momento presente quanto na construção contínua de suas narrativas sociais pessoais e coletivas.

Uma das teorias mais abrangentes e amplamente aceites sugere que as funções mais cruciais da música estão ligadas à prática musical com outras pessoas e ao vínculo social que resulta dessas interações (Savage et al., 2021). A coesão do grupo e a afinidade entre os seus membros apresentam vantagens evidentes na promoção da cooperação interna, contribuindo para a autoidentificação dos membros e para a distinção entre aqueles que fazem parte e os que estão fora do grupo (Freeman, 1998). As origens e funções da musicalidade também têm sido abordadas sob uma perspectiva de desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à compreensão do motivo pelo qual o ato de cantar para bebés é difundido, senão universal, em todas as culturas (Cirelli et al., 2018, Mehr et al., 2016, 2019, 2021). Os laços sociais e emocionais entre mães (ou cuidadores primários) e bebés revelam-se cruciais para a sobrevivência e o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos bebés (Feldman, 2017).

1.1.2. Música e comunicação no contexto educacional

Especifica-se que a música, enquanto fator externo, tem um efeito sobre a pessoa não diretamente, mas indiretamente, através de fatores internos, entre os quais um dos mais importantes é o estado psicofisiológico e emocional do aluno. Exatamente, este mecanismo impacta na eficiência do processo de aprendizagem, resultando num interesse acrescido junto dos investigadores. Apesar dos dados científicos contraditórios no campo da medicina, da fisiologia e da psicologia sobre os efeitos da música no estado funcional humano (a sua capacidade de provocar alterações psicológicas e fisiológicas nas esferas sensorial, autonómica, motora e intelectual do homem)

(Akhmadullina & Abdrafikova, 2016), estudos têm demonstrado que em comparação com outros meios didáticos, a música tem uma série de vantagens. Isto é devido a possibilidade de criar um fundo confortável, suscitar respostas emocionais, ativar as atividades neuro-mentais dos alunos, com resultado benéfico nas funções fisiológicas e no estado emocional do corpo (Glazunova et al., 2011; Rathert, 2012; Canli & Canli, 2013). Ao ouvir música, cria-se uma atmosfera especial, gerando uma variedade de estados emocionais, que, por sua vez, ativam uma variedade de associações (visuais, auditivas, tácteis, olfativas), reações (movimentos motores, pantomima) (Vershina, 1996).

Note-se que Howard Gardner sugeriu a importância de as escolas incentivarem os alunos a identificar as suas áreas de maior aptidão (Fowler, 1990). Esta sugestão baseia-se na teoria das inteligências múltiplas, que postula a existência de várias inteligências distintas em cada pessoa. Algumas dessas inteligências destacam-se mais do que outras, representando os pontos fortes individuais. A inteligência musical, conforme proposta por Gardner, destaca-se ao estar intrinsecamente ligada a todas as outras inteligências, conferindo-lhe uma singularidade (Helding, 2010). Gardner (2006) argumenta que, devido à relevância de determinadas áreas cerebrais na percepção e produção musical, a habilidade musical pode ser considerada uma forma de inteligência. Contudo, Robert Root-Bernstein (2001) discorda dessa abordagem ao introduzir o conceito de "sinosia". Este termo desafia a teoria de Gardner, defendendo a ideia de que a inteligência pode ser transferida entre disciplinas e não é tão estanque como a teoria de Gardner sugere. A sinusia, frequentemente observada entre a música e outras áreas disciplinares, contradiz a suposta separação das inteligências.

Uma das principais implicações educativas desta teoria é que as ideias, os conceitos e as competências devem ser ensinados de diferentes formas, de modo que o maior número possível de inteligências possa ser explorado para desenvolver uma determinada inteligência global. Mesmo que os professores de línguas não estejam interessados em desenvolver a inteligência musical em si, podem explorar a inteligência e o interesse musical dos seus alunos para os ajudar a dominar a língua-alvo a fim de os ajudar a alcançar o domínio da língua-alvo. Independentemente do facto de o professor e os alunos terem ou não recebido formação musical, a música e as canções podem ser facilmente integradas nas atividades da sala de aula e funcionam, assim, como uma

ferramenta de ensino semelhante ao material audiovisual ou ao software informático que são utilizados no ensino das línguas ou outras matérias científicas. As atividades na sala de aula que envolvem música e canções podem ser utilizadas de várias formas para melhorar as inteligências interpessoal, intrapessoal e corporal-cinestésica do aluno, para além das inteligências musical e linguística para além das inteligências musical e linguística (Abbott, 2002; Campbell et al., 1996; Failoni, 1993).

Desde os anos 70 que se sabe que as variáveis afetivas positivas apresentam um impacto nas funções cognitivas e são indispensáveis na aquisição de conhecimento (Oliveira, 2005; Gardner & Lambert, 1972). Stevick (1980) comenta a importância dos afetos nas salas de aula quando, por exemplo, da aprendizagem de línguas: "O sucesso [na aprendizagem de línguas] depende menos de materiais, técnicas e análises linguísticas e mais do que se passa no interior e entre as pessoas na sala de aula" (p. 4). O Modelo de Krashen (1982), em particular, a Hipótese do Filtro Afetivo, dão especial atenção aos estados emocionais dos alunos na aquisição de uma segunda língua. Com base nos resultados da investigação Krashen (1982) defende que um conjunto de variáveis afetivas, como a motivação, a autoconfiança e a ansiedade desempenham um papel decisivo na aquisição de uma segunda língua. Afirma que é altamente provável que uma forte motivação, uma elevada autoconfiança e um baixo nível de ansiedade nos aprendentes conduzirão ao sucesso na aquisição de uma segunda língua. Para além do seu efeito calmante, as canções podem ser benéficas para o ensino das línguas, melhorando a motivação dos aprendentes, que é fundamental para um processo de aprendizagem bem-sucedido. Como salienta Peacock (1997), a motivação dos alunos pode ser aumentada significativamente através do uso de materiais autênticos. Uma vez que as canções estão ligadas a emoções e contêm letras que são autênticas e significativas para os aprendentes, é provável que despertem a motivação intrínseca dos alunos, que é geralmente considerada superior à motivação extrínseca em termos de resultados para os alunos (Crookes & Schmidt, 1991; Deci, 1995).

Note-se que Salamé e Baddeley (1989) postulam, em primeiro lugar, que é impossível não processar a informação auditiva e, em segundo lugar, que a informação auditiva é sempre processada em primeiro lugar. Assim, somente se a capacidade da memória de trabalho for suficientemente alta é que os alunos terão capacidade suficiente para investir na tarefa de aprendizagem após o processamento da informação auditiva.

Neste caso, a música, em específico a música de fundo apropriada pode ser benéfica para os alunos, influenciando o seu humor e nível de excitação para um estado ótimo, promovendo assim o processo de aprendizagem. No entanto, mesmo para os alunos, devem ser escolhidas melodias que representem apenas uma pequena carga na memória de trabalho. Comparando a música instrumental com músicas com letras, parece plausível que, quando as letras estão presentes, elas precisem ser processadas adicionalmente. Vários autores referem que a música e as canções podem facilitar a retenção a longo prazo das palavras, frases e sequências de fórmulas que os alunos que os alunos precisam de memorizar (Abbott, 2002; Kerekes, 2015; Lake, 2002; Lowe, 2007; Mora, 2000).

A relação entre música e desempenho acadêmico também é destacada pela Associação Nacional de Educadores Musicais, que observa que "crianças envolvidas em programas de música pontuam 100 pontos a mais nos seus SATs" (Hellwig, n/a, p. 3). Este dado sugere que a introdução e a manutenção da música ao longo da educação das crianças podem ter um impacto positivo em avaliações importantes a nível nacional. O reconhecimento da música como um catalisador para o sucesso acadêmico reforça a importância da sua integração nos contextos educacionais. Vários investigadores têm-se interessado em perceber em que medida a aptidão musical ou a experiência musical está relacionada com o desempenho acadêmico (Anvari et al., 2002). Educadores de alunos mais novos defendem que a educação musical constitui-se uma oportunidade de autoexpressão que permite aos alunos ligarem-se a si próprios e com os outros, transformar o ambiente de aprendizagem através de produtos de integração artística, proporcionar oportunidades de aprendizagem para os adultos na vida dos alunos, proporcionar novos desafios para os alunos que já são considerados bem sucedidos e experiências de aprendizagem ao mundo do trabalho real. Mais importante ainda, os educadores defendem que a educação musical tem a possibilidade de alcançar um número de alunos que, de uma forma tradicional, não são alcançados e motivados para a aprendizagem (Bintizaaba, 2016; Mosley et al., 1994).

Os resultados cognitivos do envolvimento das crianças com a música têm sido alvo de grande interesse a nível internacional, com especial destaque para o seu impacto no desempenho acadêmico das crianças em idade escolar (Levstek et al., 2023). Através de uma revisão da literatura desenvolvida por Hallam (2015), postula-se que o

envolvimento com a música nas escolas ou como atividade extracurricular está positivamente associado aos resultados académicos, geralmente avaliados como resultados nas medidas de desempenho normalizadas nacionais ou internacionais. A superioridade académica observada para aqueles com experiência musical foi parcialmente atribuída a alterações no seu funcionamento executivo, como a memória de trabalho e a resolução de problemas, mas também a desenvolvimentos no autoconceito dos alunos e na aquisição de uma série de competências transferíveis, como a manutenção do tempo e a definição de objetivos (Gibson et al., 2009; Hallam, 2015). A potencial ligação entre a formação musical e a capacidade académica levanta questões importantes para os investigadores musicais. No entanto, a investigação anterior tem tido limitações consideráveis. Uma crítica comum relaciona-se com a questão da causalidade, uma vez que a maior parte da investigação relevante tem sido de natureza correlacional (Hallam, 2015). Embora alguns tenham utilizado conjuntos de dados longitudinais (Mikszá, 2007) ou um desenho de estudo experimental (Hines, 2000), foram relatados resultados contraditórios (Hallam & Rogers, 2016). Um aspeto considerável que pode sobrestimar o efeito da participação musical no desempenho académico é a falta de controlo das covariáveis que influenciam a participação musical ou o desempenho académico. Os estudos tendem a controlar alguns desses fatores, tais como o desempenho académico anterior (e.g., Hallam & Rogers, 2016; Southgate & Roscigno, 2009) ou o estatuto socioeconómico (e.g., Smithurst, 2011), mas raramente controlam um vasto conjunto de possíveis contribuintes. Embora existam alguns estudos recentes impressionantes que controlam uma série de fatores demográficos e académicos que demonstram o efeito anterior (Gill, 2020), alguns estudos não encontraram qualquer efeito quando também controlam uma série de covariáveis (Elpus, 2013). Por último, é necessário considerar uma imagem completa do envolvimento musical, uma vez que a maior parte da investigação se centra apenas numa pequena parte da experiência musical dos alunos, principalmente extracurricular.

Três hipóteses principais foram formuladas para explicar por que razão a música pode conduzir a benefícios cognitivos. Primeiro, a música pode ter um impacto direto na inteligência geral e não nalgumas competências cognitivas específicas (Schellenberg, 2004). Esta ideia é consistente com a vasta quantidade de provas correlacionais que mostram que os músicos tendem a ter um desempenho superior ao dos não-músicos

numa variedade de testes cognitivos. Exemplos incluem a memória (Sala & Gobet, 2017a; Talamini et al., 2017), inteligência fluida e geral e geral (Ruthsatz et al., 2008; Schellenberg, 2006), atenção (Saarikivi et al., 2016), e processamento fonológico (Forgeard et al., 2008). O mesmo padrão de resultados ocorre nas competências académicas. De facto, as competências musicais parecem estar relacionadas com melhores capacidades de leitura (Anvari et al., 2002), e a participação musical é um fator de previsão do desempenho académico global (Wetter et al., 2009). Outra relação possível entre a participação musical e a melhoria cognitiva poderá dever-se à estimulação da memória de trabalho. As atividades cognitivas multimodais cognitivamente exigentes parecem fortalecer a capacidade de memória de trabalho (Diamond & Ling, 2019; Morrison & Chein, 2011), o que, por sua vez, tem impactos positivos na melhoria da inteligência fluida e a aprendizagem (Jaeggi et al., 2008). O treino musical é uma dessa atividade (Saarikivi et al., 2019). Por fim, o treino musical pode ter um impacto positivo na perceção do som e, consequentemente, no processamento fonológico e até nas capacidades de leitura (Patel, 2011; Tierney & Kraus, 2013). Esta hipótese é sustentada pelo facto de numerosas estruturas cerebrais e padrões neurais são partilhados pela música e a linguagem (ver Jäncke, 2009). Curiosamente, a melhoria das competências de leitura pode também facilitar a aquisição de novas competências e, por conseguinte, melhorar o desempenho das pessoas em termos do quociente de inteligência (Ritchie & Tucker-Drob, 2018).

Assim, incorporar a música no currículo da sala de aula parece beneficiar os alunos de várias formas. Estudos indicam que de uma forma geral, a música melhora o desenvolvimento cognitivo, a retenção da memória e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, promove o bem-estar emocional, reduz o stress e fomenta um sentido de comunidade e colaboração entre os alunos. Quer seja através do canto, da execução de instrumentos ou da análise do significado histórico e cultural da música, a incorporação da música na sala de aula para criar uma experiência educativa impactante e enriquecedora que ultrapassa os métodos de ensino tradicionais. Em sala de aula, a exposição à música pode melhorar a aprendizagem e aumentar a atmosfera positiva (Eerola & Eerola, 2014; Foran, 2009). O envolvimento ativo com a música pode ter impacto na forma como o cérebro processa a informação, melhorando a perceção da linguagem e da fala e, subsequentemente, melhorando a capacidade dos alunos de

comunicar com os outros e de aprender a ler (Bokiev et al., 2018; Hallam, 2010). Além disso, vários estudos sugerem que ouvir música calmante pode reduzir o comportamento agressivo e os sentimentos de ansiedade e stress (Goldbeck & Ellerkamp, 2012; Saarikallio & Erkkila, 2007; Ziv & Dolev, 2013). Esta é uma consideração importante para a sala de aula, uma vez que ensinar os alunos a gerir as emoções de forma mais positiva pode aumentar o seu potencial de aprendizagem (Foran, 2009).

Nesta linha de pensamento, para Carvalho (2020) a pedagogia é um aglomerado de conhecimentos sistemáticos e tem como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e a aprendizagem. Além disso abarca os conhecimentos acumulados, organizados e sistematizados com rigor científico sobre a educação ao longo dos anos. Paula e Machado (2009) mencionam que a pedagogia não está longe da educação muito pelo contrário está inserida na educação, possuindo um papel fundamental na sociedade.

Posto isto, torna-se essencial falar da Educação num sentido lato. Esta, segundo a Liga Internacional de Educação Nova, visto por Carvalho (2020), em que consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como individuo e como membro da sociedade regida pela solidariedade.

Considerando que a educação é uma ação global que visa a formação e o desenvolvimento total do ser humano a nível intelectual, físico e moral e não apenas sob um aspeto parcelar, defende-se que a educação pelas artes seja tomada não só como parte integrante, mas que possa ser evidenciada, fazemo-lo sustentada em Fusari e Ferraz (1992, p. 15), para quem:

“um movimento educativo completo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, (...) valorizando os aspetos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar a consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence”.

A música não é criada pelo ser humano, ela nasce com o ser humano, ela está sempre presente na vida humana. Esta opção prende-se com o facto de que a música é uma forma, tal como por exemplo a poesia, de representar o mundo. A subjetividade de cada arte, conduz o ser humano à apresentação de visões diversificadas da realidade,

com que se confrontam e, a vivência dessas visões (performances ou declamações/leituras), ajudam quem as vive, a melhor compreender o mundo, a melhor nele se integrar.

Daí o grande contributo da música para a educação, para o desenvolvimento do ser humano. E, porque esse envolvimento implica o ser no seu todo – sensações, sentimentos, conhecimentos, movimentos, interiorização, relacionamento – considera-se, como acima referimos, que essas vivências são mais valias. Vygotsky (1999, pp. 328-329) afirma: “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade”. A esta ideia, acrescenta também: “é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”. Neste equilíbrio aqui referenciado pelo autor, vemos a dimensão da espiritualidade que se encontrará, mais à frente, referenciada por pedagogos consultados.

Neste caso particular, a música e a comunicação enquanto fator de unificação, dão um contributo à comunicação, à criação, à expressão e até mesmo à inclusão social.

A comunicação é um contributo para a educação e até mesmo para o desenvolvimento holístico do ser humano. E, porque esse desenvolvimento implica o ser no seu todo – sensações, sentimentos, conhecimentos, movimentos, interiorização, relacionamento – considera-se, que essas vivências são mais valias. Vygotsky (1999, pp. 328-329) afirma: “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade”. A música aparece na vida das crianças cada vez mais cedo, através dos diferentes meios de comunicação (televisão, rádio, internet, entre outros); assim, a nível musical, o contacto surge quer por via formal (escola) quer por meios não formais; seja qual for esse contacto, ele torna-se válido e tem influência sobre o ser humano.

Não é apenas a escola que ensina. A sociedade, o que se ouve na rádio, o que vê na televisão, o que se lê no jornal, entre outros. Atualmente, há uma panóplia de “ferramentas” que também educam e que influenciam no modo de ser, pensar e agir. Logo, este meio tem de facto uma participação significativa até na construção da educação e da cultura. Pode-se mesmo apontar para o verdadeiro diálogo que existe entre comunicação e educação que vão favorecer novas experiências pedagógicas. Pretto (2008, p.13) diz que “o ato de educar é um ato de comunicação”. Kensi (2013)

defende também que o próprio espaço formal (escola) é privilegiado para se perceber como ambas as áreas se ligam, embora se transcendam ao espaço escolar (não formal/informal). A comunicação é um intercâmbio entre as pessoas que possuem vontade de ensinar e aprender. É pela comunicação que o ser humano transmite e vive a cultura. Tal como Druetta (2014, p. 135) refere, “comunicação e ensino fazem parte de uma mesma realidade”. Daí a importância crescente da educomunicação enquanto metodologia pedagógica, para a edificação de uma escola/educação capaz de convocar a si diversas linguagens e instrumentos de expressão, arte e comunicação. Já Freire (1979) relembra que o objetivo maior da educação é proporcionar a consciencialização do outro. De facto, a “educação só é possível enquanto ação comunicativa” (Soares, 2011, p. 17). Por outro lado, não podemos esquecer que a comunicação é de facto a base para a construção do conhecimento. Corrobora-se as ideias de Kensi (2018), quando aponta as novas formas comunicativas surgem e influenciam o comportamento e a cultura na sociedade gerando novas formas de aprendizagem.

A educomunicação torna-se um recurso valioso quer para alunos quer para professores, uma vez que traz contributos de colaboração e cooperação em projetos assentes em pilares basilares do sistema educativo, contribuindo quer para uma prática efetiva da interdisciplinaridade quer para a inovação e criatividade. Cortelazzo (2013), que apela para que os professores se aproximem dos meios comunicacionais, familiarize-se com eles, apropriando-se de suas potencialidades.

A educomunicação, na visão de Soares (2012), obriga a capacitar professores para o uso das diferentes linguagens mediática na sala de aula, ou seja, para a familiarização de professores e alunos com os meios de comunicação, possibilita a melhor utilização dos media e contribui para a sua análise crítica. Para além desta visão acrescenta-se que a educomunicação é mesmo uma forma de educação que se pode munir de técnicas já usadas nos meios de comunicação.

As metodologias ativas fazem todo o sentido uma vez que estão aliadas ao progresso e permitem que os alunos tenham uma visão alargada do mundo e de forma livre e implicada procuram integrar-se nele, ideia esta já defendida pela Escola Nova também denominada por Escola Activa (Jaramilo, 2004, p.13):

O modelo que caracterizou a Escola Nova, desenvolvida durante o século XIX e posteriormente denominada, aproximadamente a partir de 1920, de escola ativa. Esse

movimento teve como objetivo a reforma do ensino, promovendo experiências inovadoras diferentes das anteriores.

Com o modelo de metodologia ativa, o professor atua como facilitador, criando condições que induzem o aluno a tornar-se autónomo, a fazer as suas próprias pesquisas, para que reflita e decida por si. Com isto, pretende-se auxiliar os alunos para que sejam capazes de controlar quer a sua relação com os media, com conhecimento e consciência.

Os estudos educomunicacionais albergam, uma grande latitude temática que tem por base o cruzamento entre educação e comunicação. A música é uma das formas de expressão comunicacional humana que pode e deve ser ensinada na escolarização formal. A formação de um indivíduo é incompleta se não incluir as artes, incluindo a música, as humanidades e todo um conjunto de soft skills fundamentais para a formação integral do ser humano. Nesta tese serão apresentados vários estudos de caso que têm como articulador compreender o papel da música, entendida como instrumento de expressão comunicacional, em contexto educativo e as suas potencialidades.

A comunicação pode e deve ser uma possibilidade de potencializar as práticas pedagógicas, levando ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aluno, com a esperança de compreender o mundo e atuar na sua reconstrução com base no pensamento crítico e reflexivo. Por outro lado, a educomunicação será um determinante contributo para aprendizagens significativas e fator chave para o desenvolvimento quer de competências transversais quer no desenvolvimento holístico do aluno.

1.2. Desafios da docência- passado e presente para perspetivar o futuro

Até ao século XIV, a educação é sobretudo um empreendimento religioso. O ensino é assegurado pelas congregações religiosas. O ensino das primeiras letras era da responsabilidade dos mestres laicos que, através de acordos com as famílias ou através de contratos com municípios, exercem o ensino quase sempre como atividade secundária. Assim, há, nessa época, uma única subordinação e obediência: a igreja. Neto (1998, p. 221) afirma que “em virtude das insuficiências do ensino liberal, a instituição eclesiástica continua a desempenhar um papel importante no processo de reprodução das estruturas sociais”. As ordens religiosas de atividade docente acompanham os professores ao longo da história, mas é só no século XIV que os docentes passam a funcionários do estado. Neto (1998, p. 222), que a propósito refere: “nalgumas regiões do interior do país os padres eram os principais agentes do estado. Todavia, a situação altera-se no início do século XIX”.

o modelo de uma educação tutelada pela igreja já não serve num século dominado pelas luzes. As novas realidades (económicas, políticas, sociais) exigem rupturas (...) o estado toma o lugar da igreja e desencadeia um processo de institucionalização de sistemas escolares (Nóvoa, 1999, p. 161).

Efetivamente, com as reformas pombalinas, no século XVIII são implementadas medidas como a definição da rede escolar. Como refere Nóvoa (1998, pp. 170-171), “as reformas pombalinas puseram de pé a primeira grande divisão de um país através de uma rede oficial de ensino (...) a estratégia reformadora pombalina vai subtrair os professores à tutela religiosa, mas também, à influência das comunidades e dos notáveis locais.”.

Apesar de todas as reformas ocorridas até aos dias de hoje, os professores continuam à procura de um novo estatuto profissional, no que tenham uma maior participação na gestão do sistema educativo, pelo que melhorariam as condições de formação inicial e contínua, seja reconhecimento de uma maior autonomia na escolha dos conteúdos programáticos e dos métodos pedagógicos, e aumente valorização da

profissão de professor. Atualmente, devido ao elevado ritmo de mudanças tanto a nível económico como científico e social, a escola e os professores confrontam-se com novas tarefas onde a escola tem de passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem e um espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes, valores e adquirir competências. Este cenário exige uma escola diferente: em que todos os atores interagem e constroem o futuro.

Há um sintoma de crise generalizada em que mergulham os sistemas estatais de ensino incapazes de dar uma resposta coerente e inteligente aos desafios de hoje, muitos deles incrédulos em relação ao progresso que serve de alicerce à construção do modelo escolar. Tudo parece estar mal na escola de hoje: os alunos estão desmotivados e desencantados perante uma escola onde se sentem a desperdiçar a vida, as famílias vivem na inquietude do que pode acontecer aos seus filhos na escola, os professores sentem-se socialmente desvalorizados, profissionalmente desapoitados e desresponsabilizados. Os empresários e os trabalhadores constatarem a falta de qualidade de ensino, e que as atividades escolares são inadequadas às realidades do mundo e hoje. Por tudo isto, retomou-se a ideia da importância da construção do PEE, tal como refere Macedo (1992, p. 19): que pode aportar:

da identificação de problemas e aspirações e da partilha de objetivos; da capacidade de mobilizar e gerar recursos; das relações de poder que se desenvolvem entre os intervenientes no processo; das trocas de informação a vários níveis que se estabelecem entre os diferentes parceiros; da harmonia entre objetivos e interesses locais e nacionais.

Evoca-se, ainda, Perez (1987, p. 1) que alerta para o facto de vivermos numa sociedade de consumo, e que “uma nova sociedade só será possível através de uma mudança radical no coração e no carácter do homem contemporâneo. Torna-se necessário passar de uma sociedade que privilegia o ter para uma sociedade que privilegie o ser”. Deve-se estar alerta quanto ao papel da educação, já que esta não é aquilo que se passa ao longo do ensino básico, do secundário e até mesmo do superior, mas ao longo da vida. Os docentes têm um papel muito importante neste aspeto, também, pois são eles os facilitadores do processo de aprendizagem, do desenvolvimento do ser humano e sua preparação para uma cidadania ativa. Daí a

importância de uma formação contínua dos professores, de modo que não parem no tempo, que sejam capazes de, ao longo do seu percurso profissional, estarem abertos e flexíveis a novos saberes e a novas maneiras de ensinar.

Em consonância com Alonso (2006, p. 1), que no debate nacional sobre educação então ocorrido, nos alerta para este conceito de formação ao longo da vida; na sua ótica, “é uma realidade atual que afeta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo atual”. Todo aquele que escolhe ser professor tem de ter em mente que a educação é uma ação social e não apenas uma ação individual, sendo esta o resultado de duas categorias sociais distintas: geração adulta e geração jovem. Transmitir aos nossos jovens valores que levem à cooperação e solidariedade em vez do atual individualismo, consumismo, e desumanização, educando os jovens no sentido crítico e criativo.

Assim, para Perez (1981, p. 3), “torna-se urgente criar uma escola aberta ao exterior, a escola não deve fechar-se ao mundo dos livros. Mas abrir-se à comunidade, do bairro, da região, formar em conformidade com as características, as dificuldades e necessidades”.

Confirma-se que a profissão docente tem atravessado variadas etapas e, ao encerrar-se uma, outra se inicia. Esta contínua e continuada mutação acontece porque a profissão em causa lida com seres humanos e não com números e papéis. Daí que continue a ser uma profissão de utopia porque o alvo por que luta será muito difícil de alcançar.

De acordo, com Nóvoa (1995), as escolas são espaços criados pelo Estado para controlar um corpo profissional, mas também como espaço de afirmação profissional, na qual se vai desenvolvendo uma atitude de solidariedade e interpares.

A sociedade atual pede mais e mais à escola e em particular aos professores. Hoje o docente é confrontado com o que ensina, mas também com o que aprende. O seu papel não passa só pelo ato de ensinar, mas também pelo que aprende com os seus alunos, com o contexto. O certo é que, nas escolas, “o professor passou, muito rapidamente, de especialista de uma disciplina, a gestor e decisor do processo curricular, o que tem introduzido novas formas de entender e viver a profissionalidade docente” (Viana, 2007, p. 3).

Capítulo II– Comunicação, educação e música: contributos para a aprendizagem

Conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses
Sócrates (479-399 a.C.)

As diferentes formas de expressão artística, vivenciadas na escola, são uma mais-valia na formação do ser humano; por um lado, pela componente prática que propõem e, por outro, por serem áreas com que os alunos se identificam, descobrindo as suas capacidades e sendo incentivados a utilizá-las. Elas oferecem aos alunos aquilo que muitos deles tanto buscam: a aplicação prática dos conhecimentos construídos; o reconhecimento de que os professores são, para os alunos, como modelos do conhecimento, assim como os amigos que facilitam o processo de aprendizagem e a escola é a sua segunda casa onde podem encontrar a solução para o seu puzzle da vida.

Sendo a música a área de intervenção e investigação, de forma mais objetiva, deve ser necessário considerar a educação holística em todos os meios educativos, visando o desenvolvimento total do ser humano. A integração da música na educação da criança e do jovem pode proporcionar-lhes um enriquecimento a nível das experiências, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas mentais fundamentais. Através dela, possa, também, propiciar uma inclusão cultural e social dos jovens, e até mesmo melhorar o seu desempenho escolar. Daí a importância de uma educação não formal ao nível da música, pois possui em si processos educativos integrais.

Já na antiga Grécia, a música está patente em todos os sectores da sociedade, sendo esta de interesse político já que a formação musical é, de acordo com Nasser (2008, p. 241),

um requisito básico na educação de qualquer cidadão livre, pois caberia a ela direccionar a conduta moral, social e política de cada indivíduo, para cumprir adequadamente seu papel junto ao estado. A Música deveria exaltar as boas qualidades no indivíduo e ao mesmo

tempo suscitar o significado de ordem, dignidade, capacidade de decisões rápidas, além do equilíbrio, simplicidade e temperança.

A música nessa época representa, por um lado, uma busca do equilíbrio da alma e, por outro, a área que “poderia estruturar o indivíduo e o estado, e sua prática representava a condição suficiente para determinar as normas da conduta moral” (Nasser, 2004, p. 242). Retomamos a ideia chave da doutrina do ethos em que a música tem o poder de alterar o estado de espírito dos homens, influenciando o comportamento do ser humano.

Mais tarde, Platão vem a considerar também a ginástica e a música como essenciais na educação “a ginástica não vem antes da música, mas deve precedê-la e a música é quem deve predominar, porque é o aperfeiçoamento da alma que enobrece e aperfeiçoa o corpo” (Josso, 2008, p. 243).

Retomam-se os pensamentos que surgem, anteriormente a Platão, os de Sócrates, que vê o indivíduo como um todo corpo/alma, também ele um adepto do ‘cultivo’ do corpo na formação do indivíduo, sendo que os mais bem preparados são os mais críticos e capazes de ver e responder aos desafios. Sócrates, que também é professor e mestre (tal como se revia), realça assim as ideias da paideia, em que se deve fornecer a “cana para pescar”, para que depois por si próprio consiga descobrir o mundo, partindo daquilo que ‘bebe’ do seu mestre; para Sócrates, esta é a verdadeira essência da educação (Pombo, 2004).

É, pois, necessário refletir sobre a comunicação, a educação e sobre o papel da música em particular – o que ela representa em particular para os alunos; assim sendo, defende-se que todas as atividades desenvolvidas nas escolas possam ser planejadas de forma a irem sempre ao encontro dos desejos e anseios dos alunos, aos quais deve sempre ser dada a liberdade de, a partir das suas experiências, criarem material novo. Um ideal de escola / educação tendo em conta que “o valor das teorizações se mede menos pelas conclusões às quais elas permitiram chegar do que pelas aberturas e problemáticas que elas geram” (Josso, 2010, p. 30).

A imagem do professor enquanto “maestro”, que tem de ser capaz de nunca esquecer o quanto é importante o seu papel e quão perspicaz necessita ser para ter sempre os alunos motivados. Salienta-se a importância da formação ao longo da vida contribui para que o professor consiga encarar de uma forma positiva as mudanças que

ocorrem diariamente na escola, subscrevemos as ideias que constam do Memorando sobre Aprendizagem ao longo da Vida e que recomendam que “acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua (...) mudança reside na educação e na formação ao longo da vida” (CCE, 2000, p. 8).

Assim, também cabe aos professores repensar nas suas estratégias de atuação e, conseqüentemente, têm de ser capazes de apostar num ensino inovador ao invés daquilo que ainda se vive muito nas nossas escolas, ou seja, o professor que debita matéria “para uma classe de alunos que anotam aquilo que ele diz com os olhares voltados para as provas nas quais serão cobrados exatamente por aquilo que foi dito e retido na memória” (Balzan, 2008, p. 553).

Abrir as portas e ampliar o contributo de outras áreas como o caso da Comunicação pode ser uma mais-valia para conjugar esforços e inovar.

A perspetiva de Balzan (2008) é a que ainda vigora, a maior parte das vezes; é a que considera que o papel do aluno é acertar o alvo do conhecimento que o professor domina, interiorizando o modelo cognitivo de interpretar do outro, neste caso, o do professor.

Ao nível da disciplina de educação musical, a sua componente teórica, pode-se revelar, segundo Spanavello (2005, p. 15): “pela cultura do aluno, do professor e do próprio contexto da escola que, acondicionados em um mesmo momento que, acabam por configurar uma ‘nova teoria’”. Nesta visão, o papel professor passa também por ser o mediador de toda a bagagem do aluno, no sentido em que, segundo Souza (2002, p. 68), “a escola assume um papel importantíssimo na compreensão das produções sonoras, na ampliação dos tipos de escuta, na demonstração da relatividade dos valores e da função de sistemas organizados conforme o tipo de produção sonora”. Se o professor não tiver uma conceção de música que sustente esse papel da escola, a elaboração de um conceito amplo de música não é alcançada pelos alunos.

De facto, a sala de aula de educação musical pode ser um lugar onde se descobrem novos talentos/artistas, pela junção da teoria e da prática, sendo que este espaço educativo tem lugar de abrigo quer no ensino formal, quer no informal quer, ainda, no não formal, podendo os três ser valorizados pela complementaridade que entre eles se estabelece.

Acreditando que nas vivências de cada um e que estas devem ser tidas em conta em todo o processo, numa perspectiva inovadora do processo de ensino, tal como Josso (2007, p. 420) relembra:

de um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores.

Os trabalhos desenvolvidos de parceria entre escolas, implicam uma vontade coletiva de equacionar e negociar propostas concretas de intervenção/ transformação dos lugares, de modo a passar da esfera meramente discursiva à ação, isto é, levam a promover a dialética teoria e prática, já que a reflexão sobre o que se faz vai sendo feita à luz das teorias pedagógicas.

Atualmente, o sistema educativo ainda é concebido, na maior parte das vezes, à imagem e semelhança de padrões culturais das classes médias e em função dos alunos delas provenientes. Só timidamente têm sido dados sinais de inclusão cultural, apesar do esforço manifestado por parte de algumas escolas, de reconhecer, lidar e valorizar a heterogeneidade e a diversidade de origens e culturas presentes na escola. A escola continua a utilizar os mesmos métodos de ensino, ao longo dos anos; o currículo continua a ser uma espécie de ‘facto’, que serve um todo, sendo que cada escola, se assim o entender, o adapta às suas circunstâncias. Pois bem, cada escola é uma escola e esta é constituída pelos seus alunos. Dependendo da região e do meio, vai-se deparando com espectadores e públicos diferentes, com expectativas de vida muito diferentes também, não descurando a parte familiar que tem um grande impacto sobre o perfil dos alunos.

Também o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), alerta para o facto de que os alunos aprendem de acordo com os elos que estabelecem com o outro e com o meio em que estão inseridos. Aquilo que eles vivenciam dentro do espaço escola, as interações que vivenciam vão influenciá-los no seu processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal, escolar e social.

De forma mais objetiva, afirmam-se ser necessário considerar a educação integrada em todos os meios educativos, visando o desenvolvimento total do ser humano. Esta educação – a educação holística – passa por proporcionar aos alunos momentos que não possam ser vividos fora da escola, quando o meio socioeconómico não o permite e não contempla espaços de autonomia e liberdade onde os alunos possam revelar toda a sua criatividade e inovação. Incluir com sucesso todos os alunos passa, por encontrar em cada escola, em cada contexto, os meios, as formas organizativas, os dispositivos pedagógicos, as metodologias e as práticas pedagógicas mais adequadas aos seus alunos.

A integração da comunicação e da música na educação do ser humano proporciona-lhe um enriquecimento a nível das experiências, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas mentais fundamentais. Deste modo, é necessário refletir sobre a essência da comunicação e da música, sobre o que ela representa para todos. É evidente falar-se da comunicação e da música como fator social integrador e multicultural, ideia esta por muitos defendida como fator determinante para a interdisciplinaridade. Por serem conceitos tão amplos e tão ricos devem ser, o mais amplamente possíveis acolhidos. A interdisciplinaridade por sua vez, aproveitada e acolhida pelas escolas, para que se possa elaborar e concretizar projetos, que tragam maior benefício, para os alunos – crianças e jovens. No que concerne à música, enquanto área integrante da educação artística, em que competências de destreza são também desenvolvidas como alerta Touriñán López (2001).

Não se trata, pois, de valorizar umas áreas mais que outras. Trata-se apenas e como o mesmo autor defende, de se entender o contributo desta área em particular para o desenvolvimento harmonioso do aluno e do seu papel na escola.

O futuro passa por aliar áreas: a comunicação, a educação e a educação artística. Mas ao contrário esta pode parecer muitas e importantes aportações:

Como área geral da educação, a educação artística é a educação em valores: as artes constituem um valor, nas artes se ensinam valores, e com as artes se aprende a escolher valores. A educação artística é, portanto, um valor, um exercício de escolha de valores e um campo propício à utilização e construção de uma experiência artística axiológica que nos permite perceber, a partir dos conteúdos e formas

de expressão das artes, o carácter e o significado inerente ao significado da educação(Touriñán, 2001, p. 68).¹

Infelizmente, as escolas, na generalidade, devido a todas as burocracias que têm vindo a ser assombradas, centram-se nos conteúdos a lecionar e preocupam-se muito pouco com a concretização de atividades adequadas ao contexto e direcionadas para os seus alunos, de forma a neles despertarem o interesse pela aprendizagem. Por isso, se torna imperioso, proporcionar condições para criar seres que pensem e ajam por si. O espaço onde se desenrola o conhecimento e a aprendizagem tem de ter em consideração a história do aluno, a sua relação com o contexto e, com base nesses pressupostos, promover a troca de saberes entre os alunos. Só assim é que os alunos se identificam com a escola e sentem utilidade no que aprendem, atitude esta que contribui para uma aprendizagem significativa.

Em consequência destas ideias, Oliveira e Alves (2008), defendem que os alunos são os protagonistas da sua aprendizagem, na sua vivência ativa no contacto com os outros e com os contextos. É desta forma que se encaram as descobertas dos alunos quando trabalham individualmente, em pares ou em grupo. O professor passa aqui a merecer um lugar de extrema importância e responsabilidade, visto que tem de trabalhar de acordo com o perfil do aluno e com o meio; é esta mudança de atitude do professor, no processo de ensino e aprendizagem.

A comunicação e colaboração entre pares, tão desejada, é ainda deficitária. O trabalhar em equipa é cada vez mais importante nas sociedades atuais, nas quais se verifica um intercâmbio e onde é permitido negociar e reavaliar as situações de aprendizagem. Quanto ao trabalho em equipa não se dá ainda muita atenção e, consequentemente, não é muito usualmente colocado em prática nas escolas públicas portuguesas.

¹ En tanto que ámbito general de educación, la educación artística es educación en valores: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia artística axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherente al significado de educación (Touriñán, 2001, p. 68).

O trabalho em equipa é defendido pois, reside na riqueza das diferenças, isto é, a reunião e comunicação de diferentes visões de uma equipa constituída por vários profissionais que, também eles, carregam várias histórias de vida e experiências, fortalecendo quer os resultados finais, quer mesmo as relações interpessoais. A comunicação assume um papel preponderante enquanto veículo de informação, de respeito pela diferença de opiniões e de compreensão mútua.

Nos dias que correm, os professores estão preocupados com as metas a atingir, com o cumprimento dos programas bem como com a obediência a um conjunto de procedimentos burocráticos a que são sujeitos e, daí decorrente, alegam que não se podem distrair com nada que vá além do seu tempo de aula/escola. Tem-se vindo a observar que poucos são aqueles que se mostram disponíveis para colaborar na concretização de atividades na escola; todavia, tem de se reconhecer que os poucos que se implicam o fazem convictamente.

Ao longo de investigações científicas anteriores tem existido um questionamento da praxis e uma contínua reflexão. Acreditando-se no contributo da diferenciação das práticas pedagógicas com vista ao enriquecimento do ato educativo, criando novas formas de relação entre pares e entre alunos/ professores, entre eles e o saber – a relação triádica própria da didática (Lamas, 1992), que “é no conceito lato da educação, o espaço de encontro presente/futuro, ou seja, a preparação das gerações novas para a sua inserção na comunidade” (Lamas, 2000, p. 126). Trata-se, pois, de uma nova conceptualização, uma nova forma de estar na escola. Tal como Nóvoa (1998) alerta, a sociedade é isto que espera e importa que se pense em novas práticas; contudo, mais que pensar importa passar à ação, isto é, tem de se implementar e fazer sem medo do risco. Claro está que cada professor antes de o ser é um ser humano também ele com as suas vivências, o seu meio, a sua educação e tudo isso faz com que dentro da escola também tenha atitudes de risco, mais ou menos, que tenha uma postura mais tradicional ou mais moderna.

Quanto às diferentes formas de expressão da arte, dentro da escola, ainda se continua, no mundo da educação, com a velha questão de como fazer compreender à sociedade o benefício das mesmas, estando sempre presente a ideia de que se gasta muito dinheiro com a arte e que não produz efeitos imediatos.

À luz do Decreto-Lei n.º 139/ 2012 de 5 de julho, que confere às escolas autonomia para organizar os tempos letivos de acordo com aquilo que considerarem mais conveniente, verifica-se, na tabela abaixo, que a educação artística e tecnológica é subdividida por três disciplinas (Educação Visual; Educação Tecnológica e Educação Musical) a estas três disciplinas são atribuídos 270 minutos semanais (90m + 90m + 90m). Mas, vendo que a Educação Visual e Educação Tecnológica pertencem a um mesmo grupo e lhes é dado 180 minutos semanais, constato que restam apenas e só 90 minutos semanais para a disciplina de Educação Musical. Com a tabela abaixo apresentada, queremos mostrar que a disciplina de Educação Musical, pela sua componente prática, a carga horária é muito reduzida comparativamente a outras disciplinas que contêm também um teor prático.

Tabela 1

Matriz da carga horária 2.º ciclo

Componentes do currículo	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares:			2
<i>Línguas e Estudos Sociais</i>			
P	(b) 12	(b) 12	4
Português			
Inglês			
História e Geografia de Portugal			
<i>Matemática e Ciências</i>	(c) 9	(c) 9	
Matemática			1
ciências Naturais			8
<i>Educação Artística e Tecnológica</i>			
Educação Visual	(d) 6	(d) 6	
Educação Tecnológica			
Educação Musical			1
Educação Física	3	3	2
Educação Moral e Religiosa (e)	(1)	(1)	(
<i>Tempo a cumprir</i>	30	30	6
	(31)	(31)	0
Oferta Complementar			
Apoio ao Estudo (g)	(f) 5	(f) 5	1

A situação das artes está, portanto, não assume papel preponderante nos currículos escolares, a nível nacional, originando situações de depreciação não só das matérias em si, mas também dos professores. Tudo isto é motivo para continuar-se firmes nos propósitos e cada vez mais lutar por proporcionar, aos alunos, novas formas de pensar e não apenas enfatizar a ideia de reproduzir e memorizar o que já está estruturado.

Constata-se ainda, que, na prática quotidiana, as áreas das expressões são encaradas como algo de somenos importância, algo de subsidiário das áreas ditas nobres, essas sim, consideradas pelos responsáveis político-educativos como fundamentais para a construção de uma vida bem-sucedida. Verifica-se, que muitos colegas, na ânsia de ensinar, se esqueciam muitas vezes de refletir sobre o eco das suas práticas e de aprender com elas, de as melhorar, continuamente, reformulando-as em função dos contextos e dos que nelas se implicam. Urge, portanto, que os professores reflitam sobre o que acontece dentro da sua sala de aula.

2.1. Contributos da música para o desenvolvimento integral

Considerando que a educação é uma ação global que visa a formação e o desenvolvimento total do ser humano a nível intelectual, físico e moral e não apenas sob um aspeto parcelar, a educação pelas artes pode ser tomada não só como parte integrante, tal como sustentado por Fusari e Ferraz (1992, p. 15), para quem:

um movimento educativo completo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, (...) valorizando os aspetos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar a consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

Há que procurar desenvolver atividades, seja em contexto familiar, seja em comunidade, tendo em vista ir ao encontro da vivência da arte, nomeadamente do som e da música, acima de tudo com o intuito de que a criança crie, sinta, experimente a música de forma livre, partindo de experiências musicais pessoais. É de notar de que crianças e jovens que frequentam as bandas filarmónicas, verdadeiros viveiros culturais e musicais, aprendem a gostar da música e a vivê-la de forma mais intensa. Viver a música desta forma no dia a dia, de forma não controlada, descontraída, torna-se algo mais apelativo e envolvente.

A inserção das artes na educação e no currículo é, desde sempre, uma questão muito desafiante, uma vez que sendo parte importante no desenvolvimento global do ser humano é por vezes desvalorizada como disciplina do saber tradicional.

A atual reorganização curricular contempla as artes, nomeadamente a música, no sistema educativo, e vê o ser humano inserido na escola, instituição responsável por disponibilizar um conjunto de saberes e por canalizar toda a energia para o desenvolvimento do aluno. Ele é o elemento que tem o papel principal, isto é, aquele para quem a escola existe. Oportunamente, as questões que se prendem com a ação ministerial e o ensino da música, a escola e os contextos de aprendizagem que se encontram em Portugal, serão retomadas.

Outro elemento da escola a destacar é o docente, desafiado a planificar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com o perfil dos alunos e com o local onde desenrola a atividade profissional, visando proporcionar atividades que potenciam as características do local – culturais e sociais, que têm em conta as experiências e as vivências do aluno. Para que o aluno se sinta motivado e seduzido por aquilo que lhe é proposto, o professor recorrer a metodologias ativas, isto é, levar o aluno a experimentar antes de tudo, a vivenciar a música. Quando o docente atua desta forma, está a pôr a sua planificação em prática, com intenções específicas e direcionadas e o conhecimento está a ser percecionado de uma forma ativa, permitindo aos alunos assumirem um papel ativo e atribuírem significado a estas aprendizagens. Deste modo, as planificações tornam-se reais, uma vez que são delineadas para colocar o saber em ação tendo como centro os aprendentes e os seus contextos.

2.1.1. A educação não formal e informal: uma forma de comunicar em música

Quando se fala de educação não formal, Libâneo (2000) refere um conjunto de atividades com uma determinada intencionalidade, mas pouco estruturadas, sendo que Coombs (1973) defende a educação não formal como aquela que é realizada fora do sistema formal de educação. Tomando como exemplo os cursos de adultos que não terminam os seus estudos, antes de entrarem no mundo do trabalho, ou seja, um conjunto de projetos de desenvolvimento e comunidades e ou regiões que contribuem para que determinada população tenha acesso ao ensino fora da escola. Importa ter em

mente como refere Sanz Fernández (2005), que a educação não formal tem vindo a ganhar uma nova conceção e até mesmo repercussão social. ”. E Colom Cañelas (2005, p. 15) alerta para o facto de que

Tanto a criança como o adulto necessitam ao mesmo tempo da formalidade e da não formalidade educativa, porque já não existe nenhuma instituição que por si só seja capaz de proporcionar a formação relevante que a nossa realidade social exige dos seus membros. Não devemos surpreender-nos que a compreensão sistémica da educação se torne cada dia mais útil, pois explica claramente a relação que existe entre a educação formal e não formal, confirmando que se trata de uma relação permanente entre dois elementos presentes e constantes nos sistemas educativos. atual é. Ou seja, a educação atual não pode ser compreendida sem o contributo formal ou não formal que, em unísono, a própria pedagogia nos oferece, de tal forma que a sua continuidade entre uma e outra se tenha resolvido numa verdadeira e necessária complementaridade.²

É também oportuno relembrar a importância da educação informal, pelo que citando Gaspar (1992), esta acontece de forma espontânea na vida do dia-a-dia, através de conversas e vivências com familiares, amigos:

Mesmo nas civilizações tidas como culturalmente avançadas, a vida cotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares. Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também

² En tanto que ámbito general de educación, la educación artística es educación en valores: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor, un ejercicio de elección de valores y un campo propicio para el uso y construcción de experiencia artística axiológica que permite realizar, desde los contenidos y formas de expresión de las artes, el carácter y el sentido inherente al significado de educación (Tourrián, 2001, p. 68).

desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milênios de existência (Gaspar, 1992, p. 161).

Deste modo, quanto mais rica for a vivência sociocultural que se proporciona à criança maior será a sua capacidade linguística, maior poder de se relacionar com os outros contribuindo assim para uma melhor aprendizagem formal.

Vygotsky (1987) estabelece a relação entre os conceitos científicos adquiridos quer por via formal quer por via informal e Gaspar (1992, p. 160) retoma esta ideia afirmando que estes conceitos se interligam, uma vez que

de um lado, (...) fornecem estruturas para o aprimoramento ou desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos e, por outro lado, os conceitos espontâneos oferecem a estrutura básica sobre a qual os conceitos científicos podem se desenvolver, além de possibilitar a sua transposição a um nível mais elementar e concreto.

A postura de Hargreaves (2001) reforça esta posição, especificamente no que à aprendizagem musical das crianças concerne, já que na opinião deste autor, ela é determinada pelo contexto social e cultural. Assim, não é surpreendente que a aprendizagem musical de muitos alunos ocorra fora da escola, por exemplo, em grupos de pop rock formados entre amigos, ou em zonas mais rurais, em bandas de música.

Mota (2001, p. 160) alerta para o facto de que “todo o sistema de educação musical formal portuguesa ignora (...) este outro lado da vida musical dos alunos”. É em contexto de amigos que são criadas bandas de música de diversos estilos musicais, muitas vezes como encontros de amigos, onde além da amizade partilham o gosto pela música. Esta realidade é muito vivida nos dias que correm.

O recurso a um ensino não formal pode contemplar professores/formadores tal como no ensino formal; no entanto, a grande diferença entre ambos é que este ensino vai ao encontro da motivação intrínseca de cada criança. O processo de ensino e aprendizagem é estruturado, mas com base nos interesses dos alunos, nas suas vivências e nos seus contextos. Desta forma, neste ensino, não interessa apenas os resultados obtidos, mas tudo aquilo que o aluno vai construindo, através dele, isto é, um conjunto de valores, de regras, responsabilidade, tolerância, respeito (entre outros).

A música ao nível do ensino não formal, em Portugal, passa pela abertura das coletividades/associações, a criar condições que possam complementar o ensino formal

e abrir oportunidades mais consolidadas para o desenvolvimento do saber ser e do saber conviver em grupos, em comunidade, em sociedade. Os jovens aprendem música muitas vezes como uma oportunidade de prolongar vivências de amizade. Assim, aprendem música uns com os outros ou com os amigos mais velhos em que o importante é aprender a tocar um instrumento, de forma lúdica e divertida.

Nos dias de hoje, pode-se considerar que a expressão ‘banda de música’ é aplicada a todo o conjunto de instrumentos, principalmente de sopros (madeira e metal) bem como de instrumentos de percussão. No entanto, não se pode deixar de referir que surge muito a expressão ‘banda filarmónica’, o que leva a esclarecer o porquê do uso desta expressão. Segundo o dicionário “geralmente utiliza-se o termo ‘filarmónica’ para designar uma sociedade de amadores de música. Lembramos que ‘filo(s)’, deriva do grego ‘philos, amigo da harmonia”.

Fazendo alusão à imagem da orquestra, que não se apresentava exatamente nos moldes de hoje. Mas estas foram também precursoras, exercendo uma ação muito importante no mundo da música a nível não formal. Tudo isto leva a que sejam criadas nas diferentes localidades várias atividades musicais, vários agrupamentos musicais que se dediquem à música, geralmente, mais à música dedilhada e em “bandas semelhantes às dos militares, também estas exerceram ação positiva na instrução musical do povo durante a segunda metade do século passado e atual” (Branco, 1959 p. 159).

O que importa destacar é que o exemplo das bandas se refere a bandas herdeiras e conservadoras de grandes tradições musicais, sendo que delas nasce a maioria dos músicos que, posteriormente, frequentam conservatórios de música ou mesmo academias. É neste tipo de coletividades que, muitas vezes, se descobrem e lançam grandes talentos e grandes músicos. As bandas são, para quem as escuta, um meio de transmissão de cultura musical, quer de carácter mais clássico, quer mais popular. Disso nos dá conta Freitas (2004, p.1) quando nos leva a pensar na banda como uma escola:

Se pensarmos que uma banda é simplesmente uma instituição onde se aprende a ler partituras e a tocar algum instrumento musical, teremos uma visão muito deficiente da realidade. Não é exagerado afirmar que uma banda é uma escola, não só para desenvolver a cultura, mas também é uma escola para a vida em todos os seus aspetos.

Em jeito de conclusão, destaca-se a função deste tipo de coletividades – bandas ou orquestras – que, para muitos jovens que as frequentam, são uma forma de aprender música e, simultaneamente, valores morais e éticos muito importantes para o desenvolvimento do ser humano, para a sociedade dos nossos dias. A este propósito, Becker (1988, p. 28) torna presente todo o trabalho de equipa que a integração numa orquestra implica e afirma:

Para uma orquestra sinfônica dar um concerto, por exemplo, foi necessário inventar instrumentos, fabricá-los e mantê-los em bom estado, foi necessário desenvolver a notação e compor música utilizando esta notação, as pessoas tiveram que aprender a tocar a partitura assim anotados nos respetivos instrumentos, era necessário encontrar o horário e o local necessários para os ensaios, anunciar o programa do concerto, organizar a publicidade, vender bilhetes e atrair um público capaz de ouvir, de compreender mais ou menos, e de desfrutar do concerto.³

De facto, numa coletividade, que se constitui como agrupamento musical, seja de que tipo se tratar, cada elemento não é visto como isolado, mas como parte integrante de um todo. Atualmente, várias são as ofertas para se aprender música extraescola, tal como escolas privadas, academias e conservatórios. No entanto, estas ofertas não deixam de ser limitadas pois nem em todas as localidades existe esta oferta, não descurando a ideia de este tipo de ensino ainda continuar a ser dispendioso, restando a muitos jovens a opção pelas bandas de música existentes nas suas localidades, como anteriormente já referimos. São elas as que oferecem o ensino da música de forma gratuita a estes jovens que, talvez, de outra forma nunca poderiam ter esse contacto com a música.

³ Pour qu'une orchestre symphonique donne un concert, par exemple, il a fallu inventer des instruments, les fabriquer et les conserver en bon état, il a fallu mettre au point une notation et composer de la musique en utilisant cette notation, des gentes ont dû apprendre à jouer sur leurs instruments respectifs la partition ainsi notée, il a fallu trouver le temps et le lieu nécessaires aux répétitions, annoncer le programme du concert, organiser la publicité, vendre des places et attirer un public capable d'écouter, de comprendre peu ou prou, et d'apprécier le concert.

Tendo em mente esta realidade, todos agentes educativos, são chamados a repensar aquilo que realmente se quer para os jovens, dentro das salas de aula e na escola em geral. Não se pode, de forma alguma, negligenciar a importância da motivação e do prazer, fatores determinantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos. É assim que o ensino não formal acaba por ser uma realidade dentro da escola e, por isso, tem de ser mais valorizado de modo a motivar os alunos e a induzi-los a reforçar os seus conhecimentos, partilhando-os com os colegas na escola.

Por tudo isto, as educações não formais e informais proporcionam uma interação e comunicação de vários tipos de aprendizagem, contribuindo quer para a integração dos alunos no ambiente escolar, quer a um melhor ajuste dos mesmos aos conteúdos programáticos mais consentâneos aos modelos de educação formal. Importa pois, refletir de que modo se pode fazer um paralelismo entre a música e a educação formal.

2.1.2. A música e a educação formal

O lugar da música no sistema educativo português traduz-se, através de reformas contínuas e na respetiva concretização. A educação artística, no geral, é por muitos considerada cara e sem resultados imediatos. A educação musical no ensino básico sempre é delineada como hoje se apresenta, segundo Costa (2010, p. 244):

A introdução do ensino da música na escola em Portugal, durante muitas décadas através da disciplina de canto coral, como um dos desígnios da I República, seria o de despoletar a formação de cidadãos adaptados às modernidades do mundo, assumindo um papel de equilíbrio, na sua função higienista, harmonizando o seu trabalho mental com os momentos lúdicos.

Um dos grandes impulsionadores do canto coral nas escolas é o Padre Tomás Borba, tendo introduzido uma pedagogia nova de educação musical em Portugal. No entanto, tinha como objetivo criar na criança a rotina religiosa e os valores da cidadania. Por volta de 1880, verificava-se um aumento da carga horária em que a disciplina de canto passa a designar-se por “canto coral, ganhando mais força enquanto disciplina introdução da música através do canto coral e recitativo” Pereira (2008, p. 103).

Com a implementação da 1.^a República começa a dar-se realce quer à educação musical quer à formação de professores, iniciando-se uma reformulação dos currículos aos dois níveis referidos. Efetivamente, no passado, verificava-se:

- a ausência da música ao longo da escolaridade obrigatória;
- o canto coral como disciplina obrigatória nos 1.º e 2.º ciclos do ensino liceal e no ciclo preparatório do ensino técnico com a carga horária de uma hora semanal.

Esta será a imagem que a maioria dos alunos dessa época guarda da disciplina. Saliente-se que o canto coral era a única atividade musical oferecida pelo sistema educativo durante vários anos, sendo no seu estatuto considerada como uma disciplina menor, destinada apenas a fazer cantar. Não eram tidas em conta as estratégias, nem a atividade instrumental. O solfejo era apenas trabalhado sem qualquer aplicação prática. Daí que fosse uma disciplina vista por muitos como inútil. Esta é a ideia que ainda permanece, atualmente, na maioria da população do nosso país e, talvez seja por isso que muitos pais ainda consideram a disciplina de música dispensável, afirmando que a aprendizagem musical não se traduz numa profissão nem tem qualquer utilidade.

A música, enquanto ensino formal no ensino básico sofre uma evolução no início dos anos setenta, com a transformação da disciplina de canto coral em educação musical. Com o 25 de Abril, a disciplina sofre uma nova evolução quando se possibilita o alargamento do tempo letivo, passando para duas horas semanais. Mas é no final dos anos setenta que a disciplina passa a classificar os alunos da mesma forma que as restantes disciplinas do currículo. Dá-se, assim, uma alteração no âmbito do ensino formal, passando a música a ser valorizada como até então não acontecia.

Uma vez que o ensino genérico nem sempre corresponde às expectativas dos alunos, os pais procuram outras alternativas como é o caso do ensino especializado. Este tipo de ensino acaba por ser o único meio de os alunos terem uma formação a nível instrumental que o ensino genérico não é capaz de oferecer. Somos da opinião, tal como Vieira (2002), que devia ser o ensino genérico a permitir que os alunos fossem capazes de escolher a sua orientação musical. Cabral (2010, p. 1415), a este propósito afirma:

Caberia então aos responsáveis pela educação, pais e professores, identificarem e compreenderem quais as características específicas de cada criança, dando-lhes mais tempo e responsabilização para

ponderarem a possibilidade de acesso, em igualdade de circunstância a uma educação artística em consonância com as suas eventuais aptidões.

Segundo Feliciano (2008), o facto de continuar a ser no ensino especializado que recai a função de formar profissionais, uma das opções do sistema educativo português com programa curricular e carga horária rígida, sempre com o intuito de criar artistas/músicos profissionais. No entanto, o ensino especializado continua a ser apenas uma oportunidade para alguns, uma vez que na sua maioria é um ensino privado e que nem todos tem acesso a ele. A sociedade pouco valoriza os cursos de música ou de artes em geral, ao invés da forma como valoriza os cursos de engenharia, medicina, direito entre outros.

Quando falam de ensino formal, os autores recorrem a diversas definições. Segundo Arroyo (2000), no caso da educação musical, é um tipo de ensino que acontece nas escolas ou em espaços alternativos de música. A autora considera que pode ser assumido como formal tudo aquilo que acontece em contextos populares. Já para Libâneo (2000), este tipo de ensino é estruturado, chamando-lhe mesmo ‘educação intencional’, desdobrando-se em ensino formal e ensino não formal; por outro lado, este autor atribui uma qualificação ao ensino ‘não intencional’ onde o ensino informal ou mesmo paralelo se enquadra.

O ensino formal está inserido e organizado dentro de uma estrutura (a escola). As mudanças que se operam na sociedade contemporânea e no mundo da educação, em que tudo parece já ter sido descoberto, onde o encantamento pela escola é muito reduzido, s é na escola que se pode tomar contacto com a música tal como afirma Medeiros (1997, p. 53) afirma: “todos, independentemente de serem dotados ou não, devem ter acesso à música e o local ideal para isso deveria ser as escolas, onde a grande massa é formada por pessoas com inteligência mediana”.

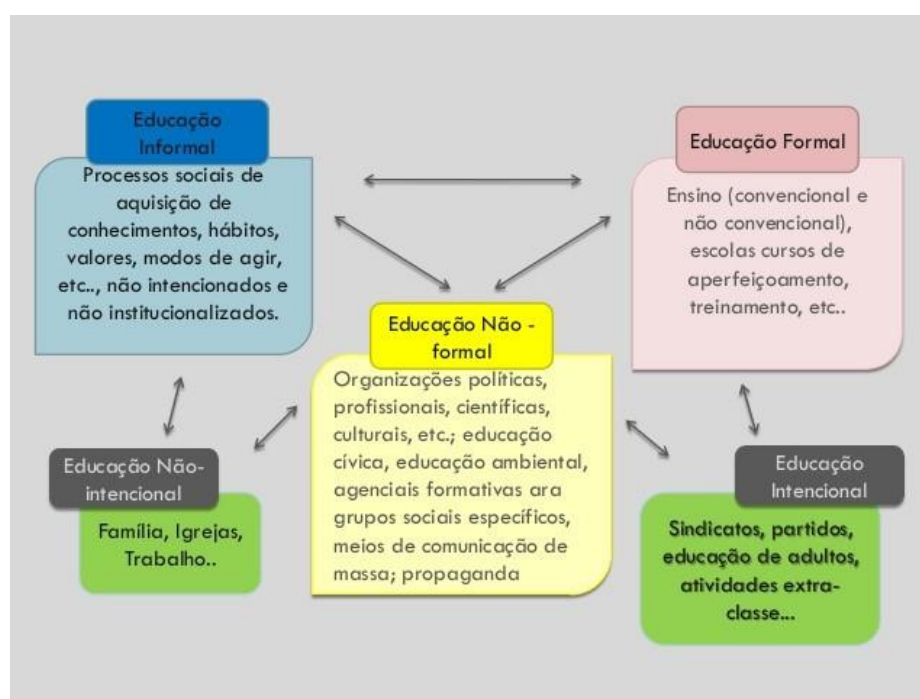
A música aparece na vida das crianças cada vez mais cedo, através dos diferentes meios de comunicação (televisão, rádio, internet, entre outros); assim, a nível musical, o contacto surge quer por via formal (escola) quer por meios não formais; seja qual for esse contacto, ele torna-se válido e tem influência sobre o ser humano.

Todavia, no ensino formal, o aluno está constantemente submetido à avaliação dos conhecimentos que constrói e das competências que vai desenvolvendo, é sempre

alvo da transmissão de conteúdos, ou seja, se se dá realce à figura de professor como detentor dos conhecimentos, importa pensar em formas alternativas que coloquem o aluno no centro do processo.

Figura 1

A Relação Educação Formal/ Não-formal/ Informal



Nota: A Educação Formal/ Não-formal/ Informal. Adaptado de “ A teoria da classe ociosa: um estudo económico das instituições”, de Veblen, 2012,p.243.

Fica, com efeito, evidente neste esquema apresentado que a inter-relação necessária entre os três tipos de ensino. A institucionalização do ensino não pode ignorar toda a aprendizagem que o ser humano realiza em contextos informais como o familiar, o religioso e o laboral, bem como em contextos como os das coletividades a que nos referimos antes (bandas, orquestras, associações) e os das instituições organizadas, a título de exemplo, a nível político, cultural, profissional. Há, pois, uma

convergência entre a educação intencionalmente perçecionada e a não intencional. Para Gadotti (2007), a importância da educação não formal, através do reconhecimento das escolas, que assentam na cultura local, criando-se parcerias entre o que caracteriza a comunidade e o que a escola é chamada a evidenciar nas suas tarefas. Lembra o autor que todas as instituições têm um cunho importante para o crescimento do aluno e para a construção da sua cidadania.

A música tem um papel fundamental no desenvolvimento global e harmonioso do indivíduo, proporcionando no aluno, simultaneamente, um crescimento não só físico, mas também em termos sensoriais e estéticos. O desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação fazem parte também das finalidades do ensino básico, sendo grande a contribuição da disciplina de educação musical nestes pontos, uma vez que é nestas aulas que situações de realização de iniciativas individuais e coletivas são criadas e implementadas.

A realidade quotidiana mostra que a educação escolar não pode limitar-se, apenas, a estes dois aspetos: construir conhecimentos e desenvolver aptidões. Mesmo que daí surjam problemas, tanto no plano das técnicas de intervenção dos elementos culturais, como devido às dificuldades éticas e de disciplina que tal procedimento possa suscitar. Seja como for a educação escolar ainda é aquela que ajuda o desenvolvimento harmonioso do aluno:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento doutras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto a nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (Delors et al., 1998, p. 102)

Segundo Delors e seus colaboradores (1998, p. 90), para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais:

que, ao longo da [sua] 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 os três
precedentes.

Assim, deste ponto de vista, pode-se dizer que o desenvolvimento afetivo do jovem se manifesta no despertar e no controlar das suas emoções. Novamente, evidencia-se a relação direta da música com os sentimentos pessoais, sendo necessário direcionar esforços de ação no sentido de promover atividades lúdicas para uma vivência musical que privilegie a afetividade (que é o motor de qualquer atividade lúdica), se pretende ativa e criativa na procura de saberes construídos pelos alunos. Dito por outras palavras, o saber e a “transferência dos conhecimentos” (Barth, 1996, p. 23) serão sempre processos em construção e em estudo, isto é, a criatividade, a afetividade e a imaginação são infinitas, nunca existindo um ponto final na conjugação de saberes.

Equacionado a educação musical, enquanto disciplina, convém questionar o seu significado para quem inicia a aprendizagem da música. Ela integra-se na educação estética a que todo o cidadão deve ter acesso. A música na sala de aula é o centro das atividades musicais da escola. A experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens.

2.1.3. A centralidade do aluno no contexto da educomunicação: desafios e oportunidades

Um dos princípios organizadores é que a música se constitui como disciplina que tem como um dos seus objetivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical do ser humano, através da compreensão de conceitos musicais, os quais são construídos a partir de elementos básicos. De acordo com este princípio, o aluno pode explorar, criar e pensar a música como um músico. Sendo assim, compete ao professor organizar e dinamizar as suas aulas de forma enriquecedora, despertando no aluno o gosto pela aprendizagem nas aulas de educação musical, nunca esquecendo a questão da bagagem cultural de cada aluno, as suas capacidades e potências, e planificar de acordo com esta realidade.

A música, ao longo dos tempos e da sua evolução histórica, manifesta-se através de formas e de estilos muito diversos. É tarefa da educação dar a conhecer as suas

muitas possibilidades expressivas. As vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea e se desenrola ao longo de estádios progressivamente mais complexos e elaborados.

Depois de vários anos passados, poucos avanços se têm registado no campo das artes, nomeadamente ao nível das ‘expressões artísticas’ na escola em Portugal. Ribeiro (1993, p. 104), para isso aponta, referindo que, no nosso país, “a aprendizagem do artístico não é geralmente percecionada como matéria prioritária de ensino (...) escasso é o número de instituições educativas que verdadeiramente ocupam o ensino (...) é sintomática a desvalorização do ensino artístico”.

Torna-se, portanto, muito importante que a aprendizagem no ensino artístico se centralize no aluno; mais ainda que os seus desejos fiquem ao serviço da criatividade, de forma que os alunos possam sentir a escola como uma segunda casa, ficando mais implicados, motivados para as aulas e atividades que ali surgem. De facto, seja qual for a expressão artística em causa, as vivências dentro da escola, no âmbito das artes, melhor dizendo da aprendizagem das artes, são deveras importantes, pois são aquelas que acompanham o aluno ao longo de todo o seu percurso estudantil e são sempre elas que o vão iluminar e ajudar a prosseguir o caminho. Portanto, quanto mais experimentar e vivenciar a música, por exemplo, pela participação em atividades motivantes, mais desafiante será o seu processo de crescimento e aprendizagem.

Por sua vez, a educomunicação, enquanto estratégia dentro ou fora da escola, e para a disciplina de educação musical neste caso em concreto, vem colocar-se ao dispor do professor na implementação de atividades atrativas e inovadoras para os alunos, tendo sempre a centralidade no aluno, não esquecendo que as práticas educacionais trabalham outros aspetos: valorizam a cultura, promovendo automaticamente um trabalho interdisciplinar.

A forma como o aluno aprende na escola influencia-o nas escolhas e nos rumos futuros que vier a seguir. Em sequência, a criação de memória das vivências, que o aluno leva consigo são certamente as mais próximas dos seus desejos. Morin (2008, p. 35); com efeito,

A educação não pode ser reduzida ao ensino, pois a sua missão está literalmente ligada ao processo de viver. Aprender a viver é o objeto da educação, e esse aprender precisa transformar informação em

conhecimento, conhecimento em sabedoria (sabedoria e ciência) e incorporar essa sabedoria à vida.⁴

O objetivo principal é o de criar uma escola apelativa, com estratégias facilitadoras da aprendizagem, com atividades envolventes, quer para os alunos, quer para os professores. Deste modo, o importante é que estas vivências sejam o mais positivas possíveis, para que o aluno encontre na escola respostas para a sua aprendizagem enquanto ser humano e se torne responsável e capaz de enfrentar a sociedade atual. Nóvoa (2009, p. 9), afirma a este propósito que

[a] escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas.

As diversas atividades ao nível das expressões, em que alguns alunos, fora da escola frequentam, devem ser tomados em consideração, dar-lhes a devida importância e até mesmo encará-las como uma atividade extraescola com um valor de relevo em termos artísticos. Estas experiências promovem uma verdadeira e fundamentada articulação de saberes criadores de situações que vão ao encontro dos interesses e desejos dos alunos, tornando assim a aprendizagem muito mais significativa para os alunos que as frequentam.

2.1.4. O professor como comunicador

O professor, ao integrar-se na escola, é importante que contacte com o público com que vai trabalhar, isto é, conheça a escola, o contexto, o meio envolvente, a área

⁴ la educación no puede reducirse a la enseñanza, pues su misión está vinculada díticamente al proceso de vivir. Aprender a vivir es el objeto de la educación, y ese aprendizaje necesita transformar la información en conocimiento, los conocimientos en sapiencia (sabiduría y ciencia) e incorporar esa sapiencia a la vida.

socioeconómica e geográfica, para que possa ser ele próprio promotor de atividades o mais ajustadas possíveis e pertinentes, para os interesses dos seus alunos e a sua educação. Não se pode descurar a educação não formal de cada aluno e, para isso, importa ter em consideração o meio em que vive. Torna-se evidente a ideia de Alarcão (1996) quando remete para a importância do papel do professor reflexivo, uma vez que a ele lhe cabe criar a relação escola-aluno-professor, isto é, segundo a autora convocada, dá-se:

voz ao sujeito em formação numa tentativa de restituir aos professores a identidade perdida, aos alunos a responsabilidade perdida e de devolver à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta do desconhecido (Alarcão, 1996, p. 171).

O saber do professor é uma mescla daquilo que ele é enquanto ser humano, aquilo que vai aprendendo ao longo da vida e na sua formação profissional. Tardif (2007, p. 36), quando comenta o saber do professor como o resultado de “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Daí que cada profissional, segundo este autor, deva ser reflexivo, questionando continuamente a sua prática. Também em Nóvoa (1993), encontra-se a ideia de que o professor não pode centrar a sua prática apenas nos saberes curriculares, mas antes lhe seja favorável a procura de uma articulação entre aquilo que é enquanto pessoa e o que aprendeu profissionalmente. Importa, pois, que o professor a partir das suas próprias vivências e da realidade com que se confronta, transforme os seus hábitos. O papel que o professor é chamado a desempenhar está também em causa, uma vez que ele é responsabilizado pelo que acontece na sua sala de aula, bem como pelos sonhos com que alimenta a curiosidade dos alunos. Tal como Nóvoa (1993, p. 3) afirma:

Hoje, impõe-se uma abertura do professor para o exterior, uma conceção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais.

Na sequência das ideias abordadas, os professores das áreas artísticas têm de ter em mente a importância da disciplina que lecionam, fazendo emergir o seu valor no meio de tantas outras. Têm de ser capazes de transmitir a mensagem que a educação artística é uma educação para a vida, uma vez que permite o desenvolvimento de competências gerais. O professor é o comunicador por excelência que permitirá que todas as partes interajam, comuniquem, vivenciem e aprendam.

Stern (1973) afirma que a educação é mais do que a cultura ou mesmo do que o conhecimento, ou seja, o autor defende que a educação é sobretudo a criatividade que se desencadeia na formação das crianças. A ação que a educação formal exerce na expressão artística das crianças, as atividades educativas tradicionais, com que se preenchia o quotidiano da vida escolar da criança, são consideradas pelo autor como algo de pernicioso para o aluno. Este chega mesmo a comparar este tipo de atividades com parasitas que entravam a linguagem da criança.

Para Gonçalves (1991), o desenvolvimento da expressão da criança é motivado e dependente daquilo que mais a impressiona e que faz parte da sua vida e do seu mundo próximo. Não importa a forma de expressão que a criança tenha oportunidade de experimentar, o que importa é que a esta, de forma direta, possa refletir sobre si mesma, sobre as suas aprendizagens, se possa desenvolver, possa reconhecer as suas potencialidades e progredir, isto é, manter-se em contínuo desenvolvimento.

É necessária uma forte aposta por parte de todos os estabelecimentos escolares, públicos e privados; impõe-se que optem por uma educação artística de qualidade, uma vez que esta pode, sem dúvida, promover as aprendizagens dos alunos assim como aperfeiçoar aptidões inatas dos mesmos.

Efetivamente, a escola atual depara-se com um conjunto de problemas oriundos de diversos meios. A desmotivação, o desencanto face a uma escola que teima em não mudar, uma escola que pouco oferece de novo ao longo de décadas, uma escola desgastada por tantas mudanças burocráticas e políticas. A escola continua a criar resistência ao novo, ou pelo medo de risco ou por medo de perda de identidade. Assim, tal como Nóvoa (2003, p. 4) defende:

temos que romper com uma estrutura curricular excessivamente centrada no espaço da sala de aula e pautada pelo ritmo de um tempo letivo pré-definido. Temos de dar corpo a projetos educativos das

escolas que favoreçam a emergência de uma identidade própria de cada escola.

A escola pública, à semelhança do que acontece muito nas instituições privadas, que apostam em ofertas artísticas (música, dança, ginástica, expressão plástica), transforma-se numa escola mais ativa, mais sedutora para os alunos. Este é o grande desafio, encontrar nas limitações uma forma para comunicar e transmitir aos alunos outros padrões.

As escolas que apostam neste tipo de atividades, fazem-no porque acreditam nas potencialidades da educação artística. O trabalho desenvolvido no âmbito desta investigação, como se poderá verificar no capítulo seguinte, pretendeu contribuir para que todos os envolvidos criassem um ambiente motivador, onde diariamente alunos e professores são chamados a comunicar de forma inovadora e original, processos de criação artística e simultaneamente construindo novos saberes.

Tal como Sousa (200, p. 61) indica a educação artística: “[ela] proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais, no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa no seu todo”.

A palavra-chave é a ‘mudança’ que terá de partir da ação dos professores e de toda a comunidade que habita a escola, de quem dela faz a sua segunda casa, todos os diariamente onde todos são aceites nas suas diferenças.

Trata-se, pois, de reinventar o olhar. Paín (1996), realça a importância de se lançarem desafios ao aluno para que tenha prazer em aprender. Estes desafios vão fazer com que o próprio professor se implique de uma forma inovadora. Só com propostas pedagógicas e metodologias inovadoras capazes de provocar um sentimento positivo, de questionamento e de motivação é que se consegue a mudança.

Acredita-se ainda que, através da conjugação da educomunicação e da educação artística, o professor pode implementar projetos capazes de envolver todas as partes implicadas e que estas não se tornem estanques, numa verdadeira prática interdisciplinar, onde nenhuma área é colocada de parte ou nenhuma disciplina se destaca em relação a outra, assim a educação traz resultados positivos. Trata-se, pois de uma organização curricular onde as artes têm o mesmo peso que as outras componentes, proporcionando uma formação equilibrada, que respeita a complexidade dos saberes.

Deste modo, dá-se uma convergência, uma integração disciplinar onde não há disciplinas menores.

As expressões artísticas ajudam os alunos a comunicar, a experimentar e a desenvolver a imaginação, transformando-os em seres pensantes, estimulando-os a fazer e a criar por si, a ser autónomos e criativos. A aprendizagem vai para além do cumprimento das planificações de aula e dos respetivos conteúdos programáticos, isto é, “a aprendizagem não tem por base somente os conteúdos abordados em sala de aula, ao longo de um trabalho desenvolvido numa proposta de interdisciplinaridade, mas pela estrutura física, biológica, psicológica, social, e cultural do sujeito que aprende” (Pereira, 2010, p. 126).

Assim, para que qualquer projeto faça sentido e ganhe vida, precisa de contemplar não apenas o trabalho das diferentes disciplinas – a interdisciplinaridade –, mas também o meio envolvente em que os alunos se encontram assim como toda a componente pessoal – história de vida (família, valores, costumes). A transdisciplinaridade ganha, deste modo, um papel de relevo.

O estabelecimento de parcerias entre a escola, a comunidade e a família, e a contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, assim como para constituindo assim uma rede auxílio aos professores que, entre si, podem dinamizar atividades interdisciplinares – um trabalho articulado, entre todas as disciplinas –, com uma forte aposta na inovação.

A maior parte dos professores reconhece, a influência primordial das disposições afetivas e da motivação. Muitos esforçam-se por acionar, conscientemente ou não, diversos meios para despertar a curiosidade ou suscitar o interesse dos alunos, e de criar situações favoráveis à aprendizagem e à boa relação professor/aluno. Fazem-no porque estão conscientes de que a sua ação pedagógica, embora prioritariamente destinada ao desenvolvimento intelectual e à aquisição de aptidões, tem repercussões sobre essas outras componentes da personalidade do aluno que são as atitudes, os valores, os interesses, os sentimentos e a motivação.

Deste modo, a criação e implementação de atividades, que provoquem de forma positiva o aluno, fará com que este se implique na sua aprendizagem, se reveja nas propostas e, simultaneamente, contribua para o desenvolvimento das suas habilidades e atitudes. Em consequência, todo o processo educativo conduzirá os alunos a um

“crescimento harmonioso da sensibilidade, da moralidade, da inteligência e não só ao desenvolvimento preponderante desta; a educação pela arte produz o apuramento da sensibilidade porque a arte é o banquete dos sentidos” (Ribeiro, 1993, p. 107).

O pensar e criar atividades de âmbito educomunicacional dentro daquilo que se pretende alcançar com essa proposta é também tarefa dos professores de música que têm um papel ao fim e ao cabo ainda mais pesado neste sistema – o de levar o aluno a vivenciar de forma livre e feliz, assim como atingir objetivos, desenvolver competências tal como todas as disciplinas curriculares, e ainda colocar os alunos sujeitos à avaliação. Cabe ao professor criar um ambiente de trabalho estimulante e simultaneamente, selecionar, organizar e animar as atividades de aprendizagem, papel difícil, mas desafiador. É neste sentido que cabe ao professor demonstrar, pela sua atitude em geral, que não é vítima passiva do sistema de que é prisioneiro. Evidentemente que terá que “cumprir programas, fazer chamadas e exames, mas deve saber indicar que o essencial não é nada disso” (Gusdorf, 1963, p. 64). Pois, o que importa aqui é que o aluno possa desenvolver competências.

Apesar de, no programa de educação musical do segundo e terceiro ciclos não se referenciar diretamente às atividades educomunicacionais, que devem ser utilizadas em cada conteúdo programático a lecionar, tal situação não deve ser para os professores, um obstáculo na preparação das planificações de aula, mas antes a alavanca, para criar materiais e procurar situações, que levem os alunos a serem participativos e interessados. Os professores podem aproveitar ainda para fazerem planos de aula na própria sala de aula contando com a colaboração dos seus alunos, recorrendo desta forma aos interesses dos alunos e à sua criatividade. É claro que em práticas conservadoras mais enraizadas é necessário apelar aos professores que procurem aproveitar os estímulos e motivações que o espírito do lúdico pode propagar junto dos alunos, trazendo benefícios para as aprendizagens formais, sabendo que romper com paradigmas muito tradicionais não é fácil. Mas é possível e proveitoso.

Capítulo III – Comunicação através da arte: a importância da educação artística

Na definição do conceito de arte, aquele que mais se adequa ao tema em estudo é o da forma comunicacional de que ela se reveste, que se remete para as capacidades do ser humano que podem ser manifestadas, através da música, do teatro, da dança, da pintura. A arte é, de facto, uma manifestação de sentimentos através de diferentes linguagens artísticas. A arte faz com que o indivíduo se compreenda a si e ao mundo que o rodeia; ela é bem mais que criatividade:

é originalidade, perfeição, liberdade. Sendo criatividade e originalidade ela ensina-nos a ser criativos imaginativos e o caminho da perfeição que é o sempiterno caminho do belo. É um instrumento portentoso de descoberta de identidade, conduzindo-nos à revelação do que somos (...) para além do mais é magia: com ela se intuem outros mundos, dilatando-se no âmbito da realidade (Ribeiro, 1993, p. 106).

Por sua vez a comunicação, irá permitir que os alunos se expressem autonomamente, de forma significativa e irá contribuir para uma melhoria quer do ensino quer das aprendizagens. A arte que é uma forma de comunicar a cultura de cada escola, de cada localidade, promovendo-se um elo importante para criar mudanças.

Por sua vez arte na escola, para além da criatividade, ela induz o aluno a desenvolver as suas capacidades. Com a presença da arte nas escolas, é possível criar oportunidades de conhecer a realidade e o mundo, a partir de meras trocas de experiências entre os alunos, con(in)duzindo o processo de aprendizagem. Assim, a arte tem uma dupla função: a da ajuda na construção do conhecimento e a do abrir horizontes culturais. Tal como Freire (1997, p. 39) defende:

escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. Apenas

um ensino criador pode favorecer a integração entre a aprendizagem racional e estética.

Seguindo as ideias de Freire, o papel da escola passa também por aproximar o aluno das diversas manifestações artísticas e das suas linguagens, de forma que se aproprie de novos códigos e condutas culturais. Nesta linha de pensamento, e quando se fala no caso concreto das artes, estas permitem que o aluno seja capaz de realizar e concretizar por si inovações; coloca o seu cunho pessoal e a sua criatividade em ação. Convoca-se Montes Gutiérrez (2011), quando, ao problematizar o conceito da arte, afere que a arte é inata no ser humano.

Falar-se de educação artística é promover um conjunto de iniciativas que visam enriquecer as experiências ao nível das artes. A educação artística leva a criar situações que viabilizam ao aluno vivencia as suas aprendizagens, expressá-las de acordo com o seu perfil, com a sua forma de ser e estar bem como fortalecer o pensamento crítico e autónomo. Desta forma a comunicação e a educomunicação, são aliados no que concerne à liberdade de expressão e integração através de práticas artísticas. Esta conjugação leva a uma abordagem pedagógica inovadora que valoriza a expressão criativa e uma comunicação eficaz. No entanto, não pode confundir educação artística com o ensino artístico que é aquele que é vocacionado para a formação de artistas: músicos, bailarinos, pintores, escultores. Quando se fala de educação artística, trata-se de uma dimensão holística, isto é, “mais importante do que ‘aprender’, ‘conhecer’ e ‘saber’; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003, p. 63).

Em 2005, na Austrália, decorreu a Conferência Mundial sobre Educação Artística, tendo anteriormente decorrido conferências regionais e internacionais preparatórias na Colômbia (novembro), Lituânia (setembro), república da Coreia (novembro) e Trindade e Tobago (junho), com o intuito de debater a importância da educação artística.

Surgem assim as recomendações elaboradas nas reuniões dos grupos de discussão regionais de África e dos Estados Árabes, realizadas na Conferência Mundial sobre Educação Artística (Lisboa, 6 a 9 de março de 2006), em que é divulgado o Roteiro da Educação Artística (2006). Os participantes, que subscreveram tais declarações, foram unânimes em considerar que a educação artística deverá desenvolver nas crianças e nos jovens uma maior tomada de consciência não só deles próprios, mas também do seu meio ambiente natural e cultural.

Sublinha-se a importância do teor dos documentos referidos – as declarações e as recomendações – e, em consequência, o seu contributo para a valorização da educação artística que facilita o acesso à cultura, já que, como Ribeiro (1993, p. 106) afirma, “a promoção da educação pela arte é um dos meios mais eficazes para elevar o nível cultural de uma sociedade que é como quem diz: de a fazer evoluir no melhor sentido, menos rude, mais humano”.

Assim, a comunicação e a educação artística podem ser encaradas também como um auxílio para o desempenho profissional dos professores, ao serem assumidas como uma estratégia, capaz de levar para dentro da escola e para junto dos alunos um panorama do mundo e da sociedade atual. Estas novas abordagens podem ser levadas a cabo, através de um conjunto de medidas, de atividades e propostas inovadoras junto do público escolar. A sua importância vai mais além uma vez que, tal como o currículo nacional de educação artística indica:

a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (Ministério da Educação, 2012, p. 149)

É, pois, uma educação para e com as artes, que promove o desenvolvimento da criatividade. André (2009, p. 5): “as escolas não são lugares neutros, os projetos educativos e curriculares devem visar, através das aprendizagens, desenvolver o intelecto, a imaginação e o pensamento crítico, determinante para que os alunos se apropriem das suas histórias”. Aqui, nesta perspetiva, os envolvidos podem sentir o poder de uma educação pelas artes na sua vida e rentabilizar o impacto por ela projetado no seu futuro. Este reconhecimento surge quando se coloca em prática a inspiração e a criatividade ao serviço do conhecimento, isto é, tornar real e palpável o que aprendem.

É importante que o aluno, desde o início da sua escolaridade, seja responsabilizado e perceba a sua importância em todo o processo de aprendizagem, para que o sucesso ocorra. Quanto mais motivados, comunicativos e implicados estiverem na construção do conhecimento, melhores alunos se tornam; com efeito, importa “estimular as crianças e os jovens a reconhecerem-se como participantes e construtores num processo dinâmico que oscila entre o sentir, o pensar e o agir” (André, 2009, p. 6). Em consequência, as educações

artísticas em conjugação com a comunicação ajudarão o aluno a sentir a escola, enquanto espaço formal, onde se dá um contacto mais próximo com as artes, a vivê-las numa dimensão diferente, isto é, encarar a escola como o lugar que faz com que ele crie, pense, comunique e sinta o mundo que o rodeia e onde o mesmo aluno não se expresse só por palavras.

No caso de Portugal, em 1956, foi fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte e é a altura em que começaram a aparecer as primeiras ideias sobre educação pela arte assim como a entender a arte como que um conjunto de metodologias eficazes para o desenvolvimento integral do aluno. Até aos anos 70, o canto coral e o desenho são as únicas disciplinas artísticas presentes no currículo escolar. Após a revolução de 25 de abril, dá-se a inserção de programas de movimento, drama e música, na escolaridade primária. É em 1978 que o projeto de plano nacional de educação artística surge “é oficialmente aceite, de modo claro e inequívoco, que a arte é um fator importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo” (Sousa, 2003, p. 31).

Apesar de vários pedagogos virem confirmar a importância da arte na e para a educação e para a comunicação, esta continua com uma oferta muito reduzida. Ao analisar-se o currículo escolar, continua-se a verificar que as ciências e as letras são contempladas por uma carga horária superior relativamente às artes (ME, 2014). O que acontece é que a educação pela arte acontece, através das denominadas ‘expressões artísticas integradas’ (expressão musical, expressão dramática; expressão corporal; expressão motora; expressão plástica). Estas ‘expressões’ são contempladas a nível curricular desde o pré- escolar, percorrendo todo o percurso dos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, sendo a sua frequência de carácter facultativo. São lecionadas quer pelo professor titular, quer por professores contratados, por parte das câmaras municipais, que assumem a lecionação das atividades de enriquecimento curricular (AEC). A partir do 2.º ciclo, as expressões artísticas passam a designar-se por disciplinas e são de carácter obrigatório.

Fazendo uma retrospectiva sobre o surgimento da música, ela é a arte dos sons, como a pintura é a arte da cor. Porém, não existe nenhuma unanimidade quanto ao conceito; para uns, é música e, para outros, não passa de confusão de ruídos. É certo que, para muitos, apenas são musicais aqueles sons que possuem determinada frequência, mas os sons de percussão permitem aos povos primitivos uma linguagem com um significado bem preciso. Reitera-se as palavras de Cardoso (2010, p. 35): “Toda a música não é senão de homens e

para homens. A metáfora da música divina, como todas as esferas, não faz mais do que explicar, no ser humano, a necessidade do som artisticamente organizado”.

Mas, afinal quais as origens da música? –, investigando vê-se que o ser humano descobre que nele está gravada a música. A sua voz, o barulho cadenciado dos passos, o bater das mãos, tudo lhe serve de material para se exprimir. O ser humano, com o tempo, descobre, de igual modo, que nele tudo é ritmo, tal como o seu próprio respirar e o andar.

Por outro lado, várias são as hipóteses da origem desta arte, desde uma origem mítica, tal como o trabalho, o amor, uma linguagem, no sentido que a música não é senão uma outra forma de expressão, na qual os sons são mais prolongados. A origem da música também pode estar relacionada com o sentido espiritual bem como com a necessidade de comunicar com o além. Nos dicionários, verifica-se que a expressão ‘música primitiva’ indica uma música ritual constituída por cantos e ritmos baseados em motivos simples, repetidos.

A música não é criada pelo ser humano. Ela nasce com o ser humano, ela está sempre presente na vida humana. Daí que não se tenha optado por uma perspetiva histórica, mas antes o foco esteja em momentos decisivos, evidenciando-se manifestações de cariz diversificado, assumindo funcionalidades, que se revestem de mais-valias. Esta opção prende-se com o facto de reconhecer-se que a música é uma forma, tal como a poesia, de representar e comunicar com o mundo.

A música instrumental é tão antiga como a música vocal. Também a dança existe desde sempre como forma de arte, uma forma de manifestação natural do homem primitivo, nas suas cerimónias rituais e religiosas, presente nas mais diversas atividades: a caça, a pesca, a agricultura, a fertilidade, o nascimento, a morte e outras situações da sua vida eram também expressas através da dança. Segundo Brito (1992, p. 30), “com fanfarras de trombetas, tambores sacaxubas (...) que marcariam a entrada ou o início de uma cerimónia, em que predominavam fanfarras (...) constituídas geralmente por chamarelas, trombetas, cornetas, sacabuxas e atabales”.

A música, seja qual for o meio pelo qual se presentifica, associa-se ao movimento, implica ritmo, envolve o ser humano no seu todo, sensual, cognitivo, sentimental e espiritual.

A música é uma forma de comunicar, que transcende fronteiras e culturas, permitindo que diferentes pessoas se contactem.

Em consequência, a música pode e é considerada como uma forma de linguagem que permite ao ser humano construir relações, conhecimentos, sentidos e significados diferentes, em função do seu perfil e do seu contexto (Schroeder, 2007).

Existindo uma grande ligação entre a poesia e a música, pode-se, a este propósito, citar inúmeros escritores, a nível nacional e internacional que, ao longo dos tempos se inspiram na música e a cultivam. A tentativa de unificar a música e o teatro está sempre presente na vida do ser humano. Existe permanentemente uma preocupação de extrema importância na renovação da vida musical, através de várias iniciativas que se completam entre si, iniciativas essas que, não só encantam e educam, como também levam à formação de músicos.

A Literacia Musical deve em primeira instância, preparar o aluno (educação formal) ou participante (educação não formal), como quem aprende a ler ou escrever, a dominar os códigos básicos para uma plena integração no mundo da educação e, por sua vez, no mundo infinito da teoria e prática musical.

É assim que se entende e vive a literacia musical no seu sentido lato – ela se delimita conceptualmente, seja em termos musicais, seja em termo artísticos. Os cromatismos a que vamos recorrer e evidenciar pelas suas características são contributos determinantes para o desenvolvimento integral do ser humano, isto é, para a sua “plena integração no mundo da educação” (Silva, 2007, p. 14).

3.1. A comunicação enquanto fator de motivação na promoção da aprendizagem

A motivação é um dos processos de pensamento mais frequentemente estudados e úteis que intervêm na aprendizagem (Wittock, 1996). Segundo Alderman (1999), o conceito de motivação não é, no entanto, simples. De facto, o termo ‘motivação’ é multifacetado, abrangendo um conjunto vasto de fatores bastante heterogéneos (o de sucesso, o das aspirações, etc.). Vários autores admitem que existe um consenso relativamente à noção de motivação como aspeto dinâmico de ação.

A comunicação por sua vez, tem um papel crucial na motivação, uma vez que leva a todos os envolvidos, promovendo uma escuta ativa e valorizada por todos os envolvidos.

Leva o indivíduo a realizar e a perseguir certos objetivos, conforme refere Bzuneck (2000, p. 10) “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”, podendo utilizá-los sempre que considere proveitosa a sua implicação num determinado assunto.

Habitualmente, os psicólogos que procuram definir ‘motivação’, de uma forma minuciosa, debruçam-se sobre três questões fundamentais. Em primeiro lugar, pretendem saber o que é que leva o indivíduo a iniciar uma determinada ação; posteriormente, a razão das pessoas escolherem um dado objetivo e, finalmente, a causa pela qual o indivíduo persiste na tentativa de concretização desse objetivo. É na resposta a estas questões que as opiniões dos psicólogos diferem frequentemente, baseando a motivação em diversos fatores, tais como: instintos, impulsos, necessidades, entre outros.

Torna-se, então, importante referir a utilização mais generalizada do conceito de ‘motivação’, esclarecendo-se, portanto, determinados aspetos que lhe estão, mais subjacentes. De uma forma mais ampla e simplista, segundo Fontaine (1988), a motivação pode ser entendida como algo que inicia, mantém e torna mais ou menos intensa a atividade dos indivíduos. Esta definição permite distinguir as duas dimensões da motivação, nomeadamente a direção e a intensidade. Segundo Cratty (1990), a direção refere-se às razões que levam o indivíduo a escolher uma determinada atividade. A intensidade diz respeito ao maior ou menor esforço que os indivíduos despendem na realização duma atividade.

Quanto às fontes de motivação, ela classifica-se, frequentemente, como intrínseca e extrínseca. Nesta perspetiva, Jesus (1996, p. 33) aponta como motivos intrínsecos aqueles para os quais “não há recompensa aparente para além da atividade em si mesma”. Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 37) defendem que “a motivação intrínseca se refere à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”. Ou seja, quando a motivação é intrínseca, os alunos têm como objetivo o desejo de fazer

algo pelo prazer que se retira da própria atividade. Neste sentido, eles ganham um maior envolvimento e satisfação com o trabalho e obtêm um rendimento escolar mais elevado: há um ajustamento psicológico e um potenciar da criatividade.

No que diz respeito à motivação extrínseca, o que está em causa é “trabalhar numa tarefa meramente para obter uma recompensa ou evitar punições” (Oliveira, 1998, p. 499). Os motivos extrínsecos dependem das necessidades que são satisfeitas por acontecimentos externos (como, por exemplo, as classificações e os prémios). De acordo com Siqueira e Wechsler (2004, p. 22),

um aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais. E um aluno motivado intrinsecamente, ao contrário é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação.

Pode-se ainda aqui acrescentar os fatores do meio social que afetam os níveis de motivação extrínseca ou intrínseca dos indivíduos na escola, no trabalho e no lazer. Para Bruner (1999), a motivação é duradoura se for baseada em fontes intrínsecas da motivação. Por outras palavras, pensa-se que os indivíduos motivados intrinsecamente têm maiores probabilidades de serem mais persistentes, apresentar níveis de desempenho mais altos e realizar mais tarefas do que aqueles que requerem reforços externos. Seja como for, a realidade de hoje com “alunos mais agitados e preparados para a aprendizagem e, conseqüentemente, para as mudanças na vida” Demo (2009, p. 24). Este mesmo autor alerta: “para que o professor deixe de ser um mero repassador de conhecimento ele deveria buscar aprender mais e aproveitar as melhores virtudes de cada aluno e, dessa forma, todos acabariam aprendendo, alunos e professores” (Demo, 2009, p. 24).

Weiner (1979) desenvolveu a teoria da atribuição, considerada como uma das mais importantes para a aprendizagem e a mais cognitiva de todas as teorias influentes da motivação. Nesta teoria, pressupõe-se que qualquer pessoa procura perceber e explicar o sucesso ou fracasso dos acontecimentos do dia-a-dia, atribuindo-lhes, assim, determinadas causas. De acordo com Weiner (1979), as razões do sucesso ou fracasso na realização de qualquer atividade (como por exemplo, a aprendizagem escolar) podem

ser atribuídas a três tipos de dimensões: casualidade (interna e externa), controlabilidade (incontrolável e controlável) e estabilidade (estável e instável).

Assim, a importância da motivação, para uma determinada tarefa (por exemplo: a aprendizagem), depende das causas encontradas entre as diferentes dimensões de atribuição para uma tarefa já enfrentada. Significa isto que o aluno estará mais motivado para continuar a aprender quando atribui o êxito ou fracasso dos seus resultados escolares ao seu esforço e não a outras pessoas ou fatores (por exemplo, professores ou sorte) que não pode controlar (fatores externos).

Constata-se, portanto, ser complicado conceptualizar o termo ‘motivação’, pois este contempla vários fatores que influenciam, ora negativamente, ora positivamente, o seu impacto no aluno. Neste sentido, é que os professores podem incutir a motivação nas suas aulas, mostrando o lado positivo da implicação dos alunos, induzindo-os a uma melhor adesão. Neste sentido, o professor deve promover as estratégias individuais de aprendizagem que levam o aluno a organizar, hierarquizar e relacionar os conteúdos, favorecendo assim a sua aprendizagem, reconstrução e reutilização.

O facto de que a comunicação e a motivação desempenham um papel fundamental na aprendizagem é atualmente um dado indubitável e aparentemente óbvio. Existe um elo de ligação entre a motivação e as metodologias a que o professor recorre para criar condições propiciadoras da aprendizagem. Todavia, a relação entre a motivação e a aprendizagem não é apenas unidirecional. Quer isto dizer que existe uma relação de reciprocidade entre estas duas variáveis. Na verdade, se a motivação afeta a aprendizagem, o inverso também se verifica, ou seja, a aprendizagem suscita um acréscimo da motivação para se querer aprender mais. A tarefa de ensinar depende do professor, “ele não conseguirá fazê-lo se não estiver motivado para isso” (Pozo, 2002, p. 145). Sendo certo que professores desmotivados não conseguirão interferir no processo de aprendizagem dos alunos, isto é, motivá-los e implicá-los. Por tudo isto, o autor referido defende que

é necessário que sejam criadas expectativas com relação à aprendizagem, para que os alunos se sintam motivados, pois a motivação não depende somente de motivos individuais, mas do sucesso esperado para alcançá-los, e para isso, os professores precisam vencer o cansaço, criar certezas para levar aos alunos a

assuntos relacionados aos estudos tornando-os motivados (Pozo, 2002, p. 42).

A motivação e a comunicação são pré-requisitos fundamentais para o envolvimento nas tarefas, assumindo, por conseguinte, um lugar de destaque no sucesso na aprendizagem. Segundo Antunes (2003, p. 34) é essencial que: “o espaço da sala de aula seja o espaço da discussão, da oposição, das divagantes interpretações”. A motivação do aluno influencia o seu comportamento durante as aulas e é determinante para os ganhos da aprendizagem.

3.1.1. A Educomunicação como ferramenta da música nas metodologias ativas

O termo metodologia ativa remete, por um lado, para a figura do aluno como o principal responsável pela sua aprendizagem; por outro lado, para o facto de ser uma metodologia alternativa ao ensino tradicional. As metodologias ativas fazem todo o sentido uma vez que estão aliadas ao progresso e permitem que os alunos tenham uma visão alargada do mundo e de forma livre e implicada procuram integrar-se nele, ideia esta já defendida pela Escola Nova também denominada por Escola Ativa.

Assim, sendo a metodologia ativa uma técnica pedagógica que se baseia em atividades práticas, esta faz a ponte com a educomunicação, pois por sua vez privilegia a prática e a comunicação na promoção da aprendizagem.

Com este tipo de metodologia, o professor atua como facilitador, criando condições que induzem o aluno a tornar-se autónomo, a fazer as suas próprias pesquisas, para que reflita e decida por si. As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências dos alunos da vida real, daí da importância da educação não formal e informal. Corrobora-se as ideias de Berbel (2001) quando fala sobre este tipo de aprendizagem que se efetiva por meio da problematização e/ou resolução de problemas, exigindo um envolvimento ativo por parte dos alunos no seu processo de formação.

Também Freire (1997) é defensor destes ideais – uma conceção da aprendizagem na qual educador e educando aprendem juntos, sempre entre numa dialética teoria/prática. O autor defende este tipo de metodologias para que haja educação de adultos. Deste modo, a superação de desafios, a resolução de problemas e a

construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens. Para Bastos (2006, p. 10), “o conceito de metodologias ativas define-se como um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Mitri et al. (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar as suas descobertas. Nogueira e Oliveira (2011, p. 9), quando afirmam que:

há professores que vêm os alunos como os principais agentes do processo educativo. Preocupam-se em identificar suas aptidões necessidade e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta das informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos factos suas atividades estão centradas na figura do aluno, sem suas aptidões capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender.

Por outro lado, até meados do século XVIII, não se tomavam em conta os aspetos psicológicos nem afetivos da criança no seu desenvolvimento. O que importava era que a criança escolhesse uma profissão independentemente dos seus gostos e motivações. Rousseau (1712-1778) é um dos pedagogos pioneiros na tomada em conta dos interesses das crianças “tendo em vista o seu estado natural de desenvolvimento, os seus interesses e atividades e incentivando o aluno a descobrir e a criar, proporcionando-lhe o máximo de experiências antes da teorização” (Torres, 1998, pp. 37-38).

Já quando se faz a mescla da utilização de metodologias ativas e educomunicação, pensamos sempre nelas enquanto abordagem pedagógica que compartilham muitos princípios em comum e podem ser complementares na prática educativa. Ambos princípios se unificam uma vez que priorizam a participação ativa dos alunos, pois são eles que assumem o papel de construção de conhecimentos aliados às atividades colaborativas. Neste caso particular, educomunicação enfatiza a

importância da comunicação e expressão dos alunos como parte integrante do processo educativo.

Por outro lado, o conceito de criatividade ganha mais uma vez força, pois ambas as abordagens reconhecem a importância da expressão e criatividade dos alunos, uma vez que incentivam a busca por soluções inovadoras e a expressão pessoal através de projetos e atividades práticas, assim como, promovem a expressão criativa dos alunos através de diferentes formas de comunicação, como texto, imagem, áudio e vídeo.

O século XIX é marcado pela procura de novos métodos e a nível musical, tal como Magalhães (2000, p. 25) refere: “incidem sobre o solfejo como forma de aproximação teórica ao estudo da linguagem musical, associada à voz como forma de produzir sons desejados”. Já o século XX caracteriza-se pela implementação de uma pedagogia centrada na criança, como resultado da influência do desenvolvimento da psicologia infantil, da teoria construtivista de Jean Piaget, assim como da ideia do currículo em espiral de Bruner. Tudo isto exerce influência em pedagogos como Carl Orff na Alemanha, Jos Wytack na Bélgica, John Paynter e Swanwick no Reino Unido.

São vários os pedagogos defensores de métodos ativos, o que convida a fazer uma reflexão sobre aqueles que dão o mote aos diferentes projetos abordados neste trabalho, existindo assim uma interligação e conjugação de diferentes ideias, pois

O educador deve afetar à sua prática letiva, no processo de acompanhamento e aprendizagem da criança, num progressivo domínio de instrumentos e técnicas, nunca esquecendo que uma coisa é uma oportunidade educativa e outra é uma iniciativa da criança. Ambas terão de estar de mãos dadas num processo complexo, mas belo, que é o desabrochar de capacidades, sensibilidades e talentos dos homens do futuro (Silva, 2004, p. 34).

Vários foram os pedagogos que sustentaram a reflexão teórica deste trabalho, dando ênfase a Dalcroze, Carl Orff e Willems. Sustentada em Dalcroze, Sousa (2003) defende que a ideia é desenvolver metodologias ativas para todos e não apenas para uma elite. Defende o acesso às aulas de música para todas as classes sociais e todas as idades escolares, sendo a escola o lugar onde a podem aprender de forma gratuita e obrigatória. As suas propostas são baseadas no ritmo, no movimento e improvisação, recorrendo também a um repertório clássico e popular.

O método, proposto por Dalcroze, aponta para uma aprendizagem teórica dá ênfase ao uso do corpo (concentração, memória e coordenação motora) Nesta ênfase, reconhece-se a influência recebida da parte de Delsarte, de nacionalidade francesa, considerado precursor da dança moderna, quem estabelecia uma correspondência entre os sentimentos e os movimentos. Dalcroze retoma o que aprendeu com o seu professor, procurando encarar a “educação musical como um meio para desenvolver as capacidades de ‘saber ouvir’ e ‘saber produzir’”, envolvendo desse modo os alunos, desafiando-os a planificar, desenvolver e executar as atividades em que se implicam. A ideia é, pois, sensibilizar para a música e, em simultâneo, criar condições para a performance.

Fernandes (2010, p. 8) reforça essa ideia, afirmando que

[o] método Dalcroze se baseia na vivência corporal do ritmo musical e da experiência musical. O estudante se desenvolve através de uma série de exercícios onde música e movimento são, conjuntamente, a estrutura-mestra e o seu senso rítmico e auditivo, seu equilíbrio motriz e sua criatividade.

A *eurítmica* retoma as ideias de Delsarte já que é vista como um método baseado entre a música e o movimento corporal (Fuentes Serrano, 2006). O método de Dalcroze é, pois, excelente para a educação de músicos e útil na formação musical do dançarino pois “contribui para o assinalado erro na interpretação, referente as relações música-dança por ser um método de movimento não-dançado” (Ossana, 1988, p. 23).

Esta metodologia tem como base fundamental a formação da pessoa através do movimento e do ritmo – *eurítmica* – movimento coordenado entre a parte intelectual e os músculos. É um método de formação musical ativo, no qual a aprendizagem da música se faz, através da participação do corpo, isto é, a linguagem musical é compreendida através do movimento corporal, desenvolvendo a psicomotricidade e a criatividade através do ritmo, solfejo corporal e da improvisação. Neste método é necessário que a criança ouça e experimente muitos ritmos.

Já Willems, seguidor de Dalcroze, transporta a ideia de desenvolver na criança o amor pela música e a sua alegria de a praticar, utilizando apenas o movimento e a voz. Sendo assim parece ser um método ajustado a todas as crianças, pois encaram fazer música como o aprender a falar. Traz ainda novidades, pois defende a inteligência

auditiva, aliando a música à psicologia, levando o aluno a tomar consciência das suas experiências auditivas. Quando as atividades são orientadas pelos alunos, a preocupação dos mesmos é sentir o que fazem, identificarem-se com os projetos que desenvolvem e, a partir daí, tomam consciência de si de forma muito mais ampla e verdadeira, implicando-se na sua prática.

Carl Orff introduz instrumentos, hoje conhecidos como ‘instrumentos Orff’ nas aulas de educação musical e, por isso, a sua metodologia ainda está muito atual nas aulas de música. Além desta novidade aliou a ginástica à dança. Assim, os alunos criam as suas músicas, tocam e dançam simultaneamente, associando a voz ao cantar, tocar e dançar. Com Orff, encontra-se uma filosofia de aprendizagem ativa, uma vez que o trabalho prático e a vivência estão em primeiro plano. O aluno tem de sentir, vivenciar e interagir e, por isso, Orff defende também que a música esteja ao alcance de todos, privilegiando a expressão vocal, a instrumental e a corporal.

O recurso às ideias destes pedagogos é, por um lado, sustentado na interligação entre teoria e prática, que se reconhece ser necessária nas aulas de música, por outro lado, para a importância de uma aprendizagem cooperativa, tão defendida por Arends (1995) que, na opinião de Cunha (2000, p. 62), beneficia os alunos “com sucesso ou mesmo com insucesso académico, pois os primeiros orientam os segundos”. Há, com efeito, uma mais-valia na promoção da aprendizagem cooperativa que leva os alunos a uma interajuda permanente e, por isso, traz benefícios aos menos bem-sucedidos.

Esta metodologia apresenta uma orientação válida numa perspetiva atual do ensino centrado no aluno e no desenvolvimento das suas capacidades. O saber cada vez mais se desenvolve de uma forma especializada, e este tipo de orientações, a nível musical, aponta para uma aprendizagem mais interativa, contribuindo para um conhecimento mais enriquecedor. Todos os pedagogos referenciados tocam nos mesmos aspetos: a ligação das diferentes expressões artísticas, o desenvolvimento das capacidades dos alunos e a sensibilização para a música.

Schafer (2001), enfatiza a necessidade de promover a criatividade dos alunos, se juntando-se às ideias dos pedagogos anteriormente convocados. Este autor preocupa-se com um ensino da música que procure implementar experiências, promover reflexões e induzir a vivências, apelando também para um papel inovador do professor, uma vez

que, se a sua atividade for interessante, irá contagiar os seus alunos; para ele “uma aula deveria ser uma hora de mil descobertas” (Schafer, 2001, p. 14),

Reconhecer que as metodologias ativas, pelas estratégias que implementam, se aproximam das características do trabalho por projetos dentro da sala de aula que vai para além da mera transmissão de conhecimentos. Alerta-se para a necessidade de o professor ajudar os alunos a descobrirem a música, a vivenciá-la e não tanto que a saibam ler e escrever. Como afirma Fernández March (2006, p. 43):

A aprendizagem destas características exige metodologias que estimulem a reflexão sobre o que se faz, como se faz e que resultados se alcança, para poder utilizá-las como estratégia para melhorar o próprio desempenho, desenvolvendo assim a competência mais complexa de todas: a de aprenda a aprender criticamente sobre suas ações. Neste quadro, as duas principais tarefas dos professores no campo metodológico podem ser resumidas da seguinte forma:

- Planear e conceber experiências e atividades de aprendizagem consistentes com os resultados esperados, tendo em conta os espaços e recursos necessários.
- Facilitar, orientar, motivar e ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem.⁵

Nesta ótica, o objetivo principal é o desenvolvimento da empatia, a qual só é possível, quando o professor olha e trata os alunos como pessoas que vivem numa determinada sociedade, num dado momento. Das finalidades do ensino e aprendizagem, destaca-se a contribuição da escola para a socialização e maturação psicológica, possuindo a música, neste ponto, um papel fundamental. Também a música permite

⁵ un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación. En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico se pueden resumir del modo siguiente:

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

criar condições para incentivar os alunos a desenvolver competências que lhes permitam ser mais autónomos, com uma maior autoconfiança, mais interventivos e seguros de si mesmo, pois, uma vez que vivem a disciplina de forma prática acabam por se colocar em constantes desafios ao seu 'eu', pois são eles que se implicam no fazer.

A função da educação e da comunicação é favorecer as experiências do aluno e o papel do professor é preponderante, quer a nível do envolvimento humano quer a nível dos locais e do material usado. Dewey (1977) alerta para o cuidado a ter na promoção de certas atividades, no sentido de que o forçar o que é natural e interessante, caso o aluno não esteja a compreender, porque o poderá levar a um certo cansaço. Também Machado (1998) remete para a ideia que todas as atividades propostas precisam gerar uma tensão positiva suficiente, para não prejudicar a aprendizagem do aluno, induzindo à ação e não à frustração. Quanto mais o aluno experimentar e obtiver bons resultados dentro da sua liberdade, mais motivado para a aprendizagem se sente. Assim, cabe a quem desenvolve as atividades conseguir promover uma autoconfiança no aluno, ajudando-o a descobrir as suas capacidades e a mostrar-lhe que o erro é possível e não tem poder negativo.

No seguimento deste pensamento, está também Claparède (1940) e Dewey (1977), que se centram sobre um ponto comum: o pensamento e o conhecimento não têm outra função a não ser servir a ação de adaptação do ser humano, isto é, o conhecimento é antes de tudo ação e fruto da ação. A construção de conhecimentos faz-se num contexto de continuidade entre ação e o pensamento.

Nesta linha de ideias, Dewey (1977) defende que a educação deve basear-se na experiência e que o interesse/motivação deve estar na base de toda a educação. De facto, na educação, uma das tarefas mais complexas que se coloca ao desenvolvimento do sistema educativo é a de conseguir que todos os alunos possam ter acesso a uma educação que lhes permita, entre outras coisas, aprender a pensar, a desenvolver atitudes, convicções e valores facilitadores de uma plena integração numa sociedade livre e democrática e a adquirir o gosto em aprender e perceber o mundo que os rodeia. Para isto, é necessário o recurso a metodologias ativas que envolvam os alunos em atividades viradas para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento. Importa, também acentuar a necessidade de ligar a escola à vida através da promoção da aprendizagem de conceitos, por meios mais adaptados à realidade em que vivemos.

Quer as metodologias ativas quer a educomunicação, valorizam a colaboração e interação entre os alunos, ou seja, enfatizam a importância da interação entre os alunos através da comunicação e expressão de suas próprias ideias e opiniões. Ambas promovem a reflexão crítica e autonomia dos alunos em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Estas abordagens incentivam os alunos a pensar de forma independente, a questionar-se e a avaliar-se assim como, a assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.

Reconhece-se que a mescla entre metodologias ativas e a educomunicação, faz com que os professores criem ambientes de aprendizagem dinâmicos e participativos, onde os seus alunos são incentivados a se envolver, expressar suas próprias ideias e opiniões, colaborar com os colegas, e assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento.

3.1.2. A Componente Lúdica na Pedagogia e na Comunicação – Potenciar a Criatividade.

No âmbito educacional, as experiências lúdicas são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças. Quando manipulam os materiais lúdicos, arquitetam experiências a explorar, assuntos a investigar, decisões a tomar, problemas a resolver, construções a produzir, a criar e a inventar. Utilizam a linguagem de uma forma eficiente e a sua socialização aumenta. As crianças aprendem brincando. Nessas brincadeiras, o trabalho e o divertimento confundem-se. Neste contexto, as crianças aprendem, constroem conhecimento em que o brincar é um meio de lidar com o passado e o presente e é a melhor forma de, num futuro próximo, encararem os seus despiques. O lúdico para as crianças é um modo de lograr informações e respostas, não só um meio para alcançar vitórias. Tal como afirma Sousa (2003, p. 149) “a atividade lúdica da criança brota espontaneamente, sai dela naturalmente, emerge do modo independente, sem a necessidade de qualquer intervenção do adulto”.

Pode-se afirmar que a atividade lúdica pode abranger todos os aspetos da personalidade humana (biológicos, afetivos, cognitivos, sociais e motores). Através da afetividade e das emoções, do jogo, a criança constrói o seu conhecimento conceptual, o que a leva a crescer em termos de poder pessoal e também a desenvolver incontáveis

capacidades relativas ao domínio da afetividade. Entre elas, menciona-se a autonomia e a autoconfiança, o espírito de equipa e de cooperação, a capacidade de comunicar e de ouvir os outros, de transmitir, argumentar e de tomar decisões.

Já a ludicidade e a comunicação estão diretamente relacionadas pois a expressão e a comunicação não verbal permite que haja um discurso de forma simbólica, assim como fortalece laços entre professores e alunos. Assim, a ludicidade pode ser o segredo para melhorar a comunicação entre pares, fortalecer vínculos e aprender.

A ideia de que o lúdico possa conduzir ao trabalho é uma ideia que ficou durante muito tempo obscura. Entretanto, há algumas décadas, os pedagogos da escola nova têm-no valorizado e utilizado. Mas Chateau (1975) apela ao facto da sua utilização pedagógica, no sentido de um encaminhamento para o trabalho, não ao simples divertimento, desvalorizando a educação e a criança. Por ele, a criança entra em contacto com as outras e habitua-se a aceitar o ponto de vista destas e assim sai do seu egocentrismo. Acrescenta-se que esse método de trabalho em grupo só pode verificar-se quando a criança é capaz de entrar num grupo organizado. Ele:

não se deve confundir desenvolvimento espontâneo com desenvolvimento solitário; para a criança, desenvolver-se é tender em direção ao homem, isto é, em direção a um modelo, e não se contentar em desenvolver virtualidades originais. Estas sozinhas jamais fariam ultrapassar o estágio da animalidade. O professor deve, portanto, ser modelo, o conselheiro, o amigo mais velho, através de quem a criança encontre seu caminho (Chateau, 1975, p. 130).

Este autor refere que tudo aquilo que transporte a criança para um prazer moral, pode ser favoravelmente transposto para a educação. Daí que critique frequentemente os castigos físicos e morais que se praticavam na escola antiga. Pode-se constatar que o lúdico, por um lado, transmite um estímulo positivo, isto é, se o professor tiver o cuidado de fazer uma comparação sensata, um estímulo sadio, vai, desta forma, incentivar e motivar as crianças. Para tal, o docente, segundo os diferentes temperamentos dos alunos, vai ter que variar e apropriar os diversos graus de comparação e de estímulo. Por outro lado, são um modo de incutir a necessidade de cumprimento à regra, da ordem e da disciplina. Deste modo, o trabalho escolar, tem o

seu modelo na disciplina lúdica, pois a criança apresenta a mesma seriedade no trabalho.

Neste sentido, qualquer professor, ao recorrer a atividades lúdicas devidamente planejadas e direcionadas em todos os momentos possíveis nas suas aulas, estará a proporcionar aos seus alunos enormes oportunidades de desenvolvimento. Outro aspeto a ser observado é o do aluno tímido ou excessivamente agitado. Ambas podem vir a encontrar o equilíbrio emocional através de jogos. Para isso, é necessária a introdução de material didático, na sala de aula, para que o aluno possa contactar e manipular livremente.

Em termos comunicacionais este tipo de ensino dá ênfase aos alunos, isto é, não está na sala apenas para receber conteúdos de forma passiva mas antes como aquele que também é capaz de construir e manusear o conhecimento.

O professor deixa de ser mero transmissor de conhecimentos e do saber, para se transformar no comunicador e organizador do ambiente de aprendizagem. Esse ambiente deve ser estimulador, de modo a suscitar na criança, a participação livre. Antunes (1999, p. 36) afirma que “o jogo ajuda o aluno a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador de aprendizagem”.

Mais uma vez, o professor sente-se desafiado e sente que a ludicidade faz parte da atividade do ser humano assumido no seu todo (corpo, movimento e expressão). Vai mais além, no sentido em que apela à criatividade do aluno, sendo crucial o papel da educação e da comunicação, o de contribuir para a formação de seres humanos críticos e criativos capazes de construir conhecimento.

Na escola de hoje, os professores sabem a necessidade que têm de criar um clima positivo na sala de aula, e precisam de utilizar várias estratégias e métodos, agindo de formas diferentes, para conseguirem chegar a todos os alunos. Assim, é necessário ser capaz de ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos. Neste sentido, e segundo Not (1991, p. 97), “a atividade essencial, ou mesmo toda a atividade, é assegurada pelo professor que toma as iniciativas e dirige o processo”. Qualquer docente pode, então, utilizar uma atividade lúdica como forma de motivar os alunos da

sua sala de aula, estimulando assim uma melhor aprendizagem. Assim Azenha (2000, p. 13) diz que:

a aprendizagem deve assumir um certo carácter lúdico. O professor pode recorrer às sugestões apresentadas em várias obras consagradas a atividades lúdicas e imaginar ele próprio tarefas desse tipo, devendo ter sempre em atenção que o que conta é sobretudo a aprendizagem que o jogo proporciona.

O lúdico não deverá constituir uma metodologia central na planificação e condução do processo ensino e aprendizagem, mas sim uma estratégia, já que existe espontaneamente, constituindo as principais atividades das crianças – como tal, não é de modelos nem de métodos, mas sim de possibilidades de ação para o ensino e prática da música. Indubitavelmente, o jogo é um elemento a considerar. Não só porque contém atrativos insuspeitos como o prazer e o divertimento, mas porque poderá funcionar (sempre que direcionado de forma consciente) como uma alavanca de trabalhos, ou ainda, como complemento destes.

O conceito de jogo desdobra-se na aplicabilidade para funcionar nos mais diversos contextos sendo ponte de comunicação: jogos de linguagem, de palavras, de objetos, de sons, de luzes e efeitos, jogos de azar, desportivos, jogos políticos, económicos, de guerra, de cortejamento (observáveis também em animais). O lúdico, nesta investigação é assumido num contexto pedagógico, que levará a questões de aprendizagens concretas e sempre numa vertente de enriquecimento de estratégias. Entretanto, para que esta interação pedagógica (dentro dos propósitos da educação musical/música) seja o mais correta possível, torna-se necessário escrutinar os elementos que fazem parte das características e conteúdos do jogo (atividade humana, cultural, e mesmo pré-cultural), assim como, o que está legislado/programado em relação à disciplina de música, para tirar maior partido para a educação.

Tendo em conta as três grandes áreas apontadas no programa da disciplina de educação musical, ou seja: a audição, a composição e a interpretação, é necessário direcionar esforços de ação no sentido das atividades lúdicas para estas componentes, e como tal, para uma vivência musical que, privilegiando a afetividade (que é o ‘motor’ de qualquer atividade lúdica), se pretende seja ativa e criativa na procura de saberes construídos pelos alunos.

O prazer de aprender nem sempre é explícito, tal como acontece com as atividades lúdicas. Daí ser necessário recorrer ao lúdico como fator de motivação por forma a que o aluno compreenda e se desenvolva ao nível cognitivo e afetivo (Barth, 1996).

Na perspetiva desta investigação, os aspetos intimamente ligados ao lúdico, nomeadamente, o respeito pelas regras e pelos outros, a importância da comunicação entre pares, são um suporte didático que, revestindo-se muitas vezes de um carácter metafórico, têm o poder de convidar ao exercício de ações (físicas e mentais) essenciais à experiência e vivência musical, que só por si deveriam pressupor um ambiente de prazer. Ou seja, se na motivação se encontra o significado, na curiosidade de conhecer, de descobrir, de construir e desconstruir, o lúdico ao possuir estas características, poderá constituir um elemento didático interessante. Esta disposição resulta, em suma, da vontade de compreender e justificar a educação musical, de desenvolver com os alunos capacidades críticas e sensíveis, que permitam a compreensão e conhecimento dos sons e da música. Pretende-se ir ao encontro de transformações e modificações sobre a atual situação de receção/percepção da música e do banalizado conhecimento musical (e artístico em geral), e que levem à capacidade de efetuar uma leitura da música num contexto de expressão/comunicação, que contribua e possibilite a melhor compreensão do eu e do outro.

A literacia em artes implica as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, onde o desenvolvimento da criatividade se apresenta como um dos eixos fundamentais. O desenvolvimento da criatividade tem sido objeto de estudo por vários autores, Andrews, 1930; Ligon, 1974; Ribot, 1900. Todos eles estão de acordo que, desde tenra idade, que as crianças são criativas. A partir do nascimento até aos 2 anos, a criança já é capaz de criar movimentos, ritmos, verbalizações, lengalengas, danças, mímicas. Dos 2 aos 4 anos, percebe o mundo que a rodeia através da experiência direta e pela sua repetição em jogos de verbalização e imaginação. A faixa dos 4 aos 6 anos é a fase de grande criatividade expressiva e espontânea em que a criança já começa a planear a sua ação criadora. Infelizmente, no ensino básico, é quando se começa a dar um decréscimo na sua capacidade criativa pois, nesta fase, está a escola, mais do que empreender tarefas criadoras e socializadoras com as crianças,

centra a sua atividade em aprendizagens atomizadas tais como ler, escrever. Silva (2007, p. 1), nas suas reflexões sobre literacia musical:

quando falamos de literacia musical aprendizagem musical básica, assim como se este processo fosse tal qual a aprendizagem da leitura e da escrita. Qualquer individuo deve desenvolver as suas capacidades musicais básicas para ter autonomia de criação e de experimentação dos sons.

No final da escolaridade básica, a criatividade volta a entrar num ponto alto, pois a criança nesta fase já está com um bom domínio instrumental, já é aceite pelo grupo. Situemo-nos, pois, no período dos 12 aos 14 anos de modo a perceber de que forma se processa a criatividade em alunos que frequentem o 3.º ciclo do ensino básico. Esta faixa etária é considerada como um declínio das capacidades criativas pois, o jovem está mais preocupado com assuntos de momento, reage à aventura e a tudo o que é novo. Apesar disso, pode ainda verificar-se que nesta fase alguns deles conseguem criar no campo das expressões (Sousa, 2003).

Em síntese, a criatividade é de facto uma potencialidade, logo há que “através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à ação criativa” Sousa (2003, p. 196). Há que distinguir ‘criação’ de ‘criatividade’, isto é, a criação “refere-se ao aparecimento real de uma coisa, de uma obra que não existia antes, por ação deliberada e consciente de um ser” enquanto criatividade capacidade, uma aptidão” Sousa (2003, p. 188). Criatividade será o resultado de uma obra pessoal. No seu estudo sobre criatividade, o autor acima referido convoca o estudo de Taylor (1976) e os cinco tipos de criatividade por ele propostos:

- Criatividade expressiva – o sujeito tem liberdade de expressar os seus sentimentos;
- Criatividade produtiva – o importante são os resultados, o produto final;
- Criatividade inventiva – é uma espécie de duelo entre a criatividade expressiva e a produtiva;
- Criatividade inovadora – está presente nas modificações em determinado campo;

- Criatividade emergente – algo que só os génios conseguem atingir, uma espécie de perfeição natural e espontânea.

Na educação a criatividade é uma “forma de educação projetiva, que formará homens capazes de assumir o futuro” Sousa (2003, p. 197). Só uma educação voltada para a criança “poderá permitir uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se depararem, através de uma constante adaptação as novas formas, de uma constante invenção de novos processos e de uma constante colaboração e cooperação social” (Sousa, 2003, p. 197).

A criatividade assume um papel muito importante na educomunicação uma vez que funciona como um estímulo à expressão criativa e análise crítica dos alunos. Por si, a educomunicação permite o diálogo assim como atividades quer a nível informal, formal e não formal de aprendizagem. Por outro lado, leva o professor a orientar os alunos para projetos do seu interesse e trabalhados ao longo das aulas, promovendo assim a autonomia e criatividade.

3.2. A dança enquanto elemento comunicativo – do ritmo musical à Expressão Corporal.

A dança educativa contribui para melhorar a conduta motora no campo das atividades de expressão gestual, proporcionando uma forma lúdica de comunicação: a expressão e a criação. Através da dança, as necessidades de movimento da criança são satisfeitas e é-lhe facultado o encontro com ela própria, com os outros, com o seu ambiente pluricultural, contribuindo estes fatores para um melhor relacionamento social e para um maior equilíbrio da construção da sua personalidade. A dança é uma forma primordial de comunicação expressiva e, enquanto manifestação artística, expressa visões individuais do mundo e sentimentos humanos profundos.

Enquanto forma de comunicação a dança, tem um papel muito significativo pois, enquanto expressão artística permite que os alunos descubram a sua forma de comunicar através da linguagem corporal, dando asas à expressão dos seus sentimentos e emoções. Em termos de educomunicação, a dança conduzirá os alunos e professores a uma comunicação intercultural, podendo por exemplo, explorar a diversidade de tipos de

dança entre povos e culturas. Assim, a dança e a educomunicação podem trabalhar juntas na promoção da expressão corporal, pessoal e intercultural.

O ser humano comunica e expressa-se de diferentes formas, quer para se compreender quer para compreender o que o rodeia.

A dança assume uma forma de comunicação verbal e não verbal, passando pela linguagem corporal. Assim, há uma comunicação entre os indivíduos, uma interação com o outro, isto é, comunica-se através do corpo o que leva o aluno a descobrir novos saberes não só da dança, mas também sobre o que é comunicação e como ela pode ser reinventada em cada experiência e até mesmo no relacionamento interpessoal. A dança permite explorar o mundo das emoções e sensações que serão comunicadas pelos gestos corporais, chegando até a proporcionar uma integração social.

A expressão corporal pode ser mesmo compreendida como uma manifestação de linguagens culturais, lembrando assim a importância do processo de socialização do ser humano que se dá através da comunicação verbal e não verbal e é isso que lhes dá um entendimento do todo. Apesar da comunicação estar ligada à oralidade e à escrita, sempre que acontece um sinal, ou um movimento corporal está a dar-se uma comunicação.

A importância da motricidade humana como fonte de estímulo na evolução motora da criança, tem sido muito investigada. A educação motora, que pode ser uma educação através da música e do movimento, remetendo-se para um outro conceito que é o da dança educativa. Assim, a aprendizagem é um processo ativo, dinâmico e contínuo e, ao mesmo tempo, reveste-se de dimensões da ordem do individual e do social.

Atualmente, na escola, tem alunos curiosos e desejosos de aprender sempre mais, com outros anseios e aderindo a novos ritmos de trabalho. No entanto, as limitações de tempo e de espaço bloqueiam as percepções e colocam muitas vezes obstáculos ao processo natural da aprendizagem, encontrando os alunos, por vezes, ambientes que não lhes dão resposta ao seu desejo de aprender, pois ainda existem profissionais da docência que utilizam métodos de trabalho tradicionais e que em nada os motivam para o estudo.

A dança, por sua vez, pode ser capaz de responder aos anseios do aluno, às suas necessidades e expectativas pois a tendência para a dança está presente desde a sua

primeira infância. Tendo em conta a sua dimensão lúdica, como já houve oportunidade de comentar anteriormente, esta pode ser um excelente meio para incentivar a aprendizagem, já que através dela, o professor não se limita a ‘prescrever’ o que vem nos livros escolares. Pela dança, tal como pelo jogo, o aluno aprende a aceitar regras, a esperar pela sua vez, a aceitar os resultados, a lidar com frustrações, a experimentar, a descobrir, a inventar. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança, a autonomia, proporcionando o desenvolvimento do pensamento, da concentração e da expressão corporal como forma de comunicação. Por tudo isto, a dança pode ser utilizada como estratégia para uma aprendizagem significativa.

A expressão corporal e a educomunicação estão intimamente relacionadas, pois assumem-se como formas poderosas de comunicação e expressão.

Enquanto comunicação não verbal, a dança transmite um conjunto de emoções e até mesmo mensagens. Na visão de prática educacional, os professores podem utilizar a expressão corporal para enriquecer a comunicação com os alunos, fazendo atividades interativas mais dinâmicas e significativas.

Através da exploração do próprio corpo, através de métodos ativos, os alunos são levados a explorar e expressar sua criatividade, identidade e emoções de forma não-verbal. Então, cabe aos professores, o desenvolvimento de atividades de expressão corporal: como dança, teatro e movimento livre, para incentivar os alunos a se expressarem de forma natural, autêntica e pessoal.

Reitera-se que o papel do docente é fundamental na forma como motiva os seus alunos, nas atividades que promove. Daí que a inserção da educomunicação nas atividades e nas tarefas seja fundamental. Insiste-se na prática da avaliação diagnóstica, que permite ao professor descobrir as necessidades dos alunos e, assim, poder trabalhar no sentido de corresponder aos seus interesses e motivá-los para a realização de outro tipo de atividades menos usuais, induzindo por exemplo, o aluno à utilização de passos simples, com diferentes temas musicais, encadeando-os com o ritmo, situando-se no grupo e regulando os seus próprios movimentos. As evoluções conseguidas pelo envolvimento da música, seguindo o tema, permitem ao aluno fixar a sua atenção na sua situação dentro do grupo. Quando o professor recorre a atividades mais práticas e de descontração, ele apela ao prazer e promove oportunidades de estimular a imaginação e a criatividade. Para concretizar determinada atividade, descontraído e divertindo-se, o

aluno vai ao encontro do seu ‘eu’ e coloca-se frente a frente com o ‘eu’ dos colegas. Esta poderá ser uma primeira fase de comunicação entre pares, uma aprendizagem social.

Defende-se pois, o recurso à dança, enquanto estratégia educacional, nas aulas de educação musical, uma vez que, aplicado na sala de aula, contribui para a aprendizagem dos alunos e possibilita ao docente tornar as suas aulas mais dinâmicas e divertidas. Neste contexto pedagógico, a busca do conhecimento assumir-se-á como a finalidade última do recurso ao lúdico.

Seja qual for a natureza da dança, esta proporciona o bem-estar, viabiliza o convívio, e pode ser encarada de forma a ocupar os tempos livres. A linguagem corporal é uma das formas que o ser humano dispõe para comunicar e é através do movimento que caracteriza a dança que o realiza melhor. Tal como Ossana (1988, p. 41) afirma: “todo o ser vivente manifesta-se no movimento”. Qualquer movimento natural, vulgar e espontâneo do ser humano – saltar de alegria, correr contente, movimentar o corpo sem aparente utilidade, mas com prazer –, poderá ser considerado uma forma de dança. Reforça-se o papel da dança enquanto uma linguagem que utiliza o movimento, o espaço e o tempo; apela a todas as faculdades do ser humano cognitivas, físicas e afetivas. Desta forma, ao dançar, o corpo entra em atividade, favorecendo a comunicação de pensamentos.

A dança desenvolve tal como o lúdico e a música, a comunicação, a atenção, a memória, a curiosidade e a criatividade. Pela dança, aliada ao jogo e à música, as crianças aprendem a olhar e compreender o outro e a expressar a sua criatividade. De acordo com Martins (2010), dançar faz fluir sensações de alegria provenientes da forma lúdica de movimentar-se livremente. Deste modo, nas aulas podem associar-se atividades expressivas e criativas através do lúdico e da dança. O uso da dança, em sala de aula, não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Na medida em que favorece a criatividade, pode trazer muitos contributos ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas, pois permite a cada um manifestar-se na sua forma de ser, a cada grupo apresentar o seu cunho pessoal, com a sua imaginação sempre implícita. Cada gesto, cada movimento, cada olhar é único e importante para que tudo resulte. Cabe, pois, a cada docente, de acordo com o programa curricular, pensar, planificar e trabalhar

os conteúdos a lecionar e incluir a dança enquanto atividade lúdica como extensão/complemento da parte teórica da aula. De facto, a expressão corporal pode ser integrada com outras formas de comunicação, como a linguagem verbal, visual e musical, para criar experiências educomunicativas mais ricas e multidimensionais.

Por outro lado, quando se fala do ensino da dança, ela é muitas vezes imediatamente associada a bailarinos profissionais pois a nível artístico pressupõe um alto nível técnico e profissional de conhecimento. No entanto, no âmbito desta investigação, a dança é assumida de forma bem mais simples; no seu carácter educativo e lúdico, a dança é encarada como uma atividade livre e de lazer. Um professor, para propor este tipo de atividade em sala de aula, não terá de ser dançarino profissional pois na dança educativa o mais importante é “ser bom educador do que saber dançar” (Sousa, 2003, p. 128).

Na dança educativa não há o objetivo de se ensaiar para se fazerem apresentações, não são as técnicas que estão em causa. Interessa antes que o aluno se exprima com o máximo de liberdade, que se criem condições para a sua formação. Valoriza-se, portanto, o que acontece dentro da sala de aula, sem a pressão dos olhares exteriores. Assim pode recorrer-se aos ideais de um ensino não formal, mesmo que em contexto de ensino formal. A importância da bagagem musical também é muito importante, pois ajuda a conciliar ambas as práticas. Caso os alunos frequentem algum tipo de coletividade, como é o caso dos ranchos folclóricos, ou se têm mesmo alguma atividade ligada à dança, o saber que transportam é muito importante, uma vez que se podem conciliar os conteúdos programáticos com as experiências. Sousa (2003, p. 115) afirma que a dança educativa “reside em possibilitar que a criança satisfaça as necessidades de expressão e criação, para que a sua personalidade se possa desenvolver”.

Nesta perspetiva, quando se propõe uma atividade ligada à dança, a ideia é estabelecer sempre trabalho de pares, trabalho colaborativo, com o objetivo de os alunos dançarem para eles próprios, descobrindo movimentos, descobrindo o seu próprio corpo; com efeito, “a dança distingue-se dos movimentos funcionais (comer, beber, andar) e dos exercícios por ser espontânea, livre e expressiva. (...) a criança pode vivenciar todas as situações imaginárias que desejar” (Sousa, 2003, pp. 113-114).

A dança é muito importante para a educação integral de um aluno; Sousa (2003, p. 114) afirma que a dança educativa não deverá ter como objetivo ensinar a dançar, mas “promover o desenvolvimento integral da criança”. Esta constitui um conteúdo de fácil acesso e de ilimitada importância para o processo educativo e, também, um elemento motivador de aprendizagem. As atividades lúdicas em dança proporcionam vários benefícios de tipologia diversa: física, emocional, social e intelectual, para além de que os alunos são despertados para valores culturais e artísticos. A dança educativa e lúdica é um instrumento facilitador no desenvolvimento da autoestima, na promoção e intensificação de relacionamentos interpessoais, na tomada de consciência e das suas responsabilidades bem como da aprendizagem da convivência – compreender o outro e expressar a sua criatividade.

Já numa perspetiva prática, a proposta de atividades ligadas à dança, geralmente, no início, o aluno tem tendência a refutá-las, pois não é prática comum dentro da sala de aula. Do mesmo modo, nem todos os professores estão recetivos a este tipo de trabalho em sala de aula. Porém, quando a dança os envolve e motiva, ultrapassada essa primeira fase de rejeição, e por vezes mesmo de negação, os alunos começam por eles próprios a sentir necessidade de a praticar e, posteriormente, apresentar aos colegas o trabalho realizado. De facto, depois de compreenderem os conteúdos mais teóricos, eles próprios sentem a necessidade de passar para a prática o que aprendem a nível teórico e vão revelando a vontade de realizar trabalhos em pares e em grupo ligados a coreografias mesmo que básicas. Quando o fazem sentem orgulho nas suas apresentações e são os primeiros a salientar as suas falhas, procurando ultrapassá-las. Efetivamente, a dança educativa pode ainda ser entendida como forma de expressão, seja realizada individualmente ou em grupo: “a dança educativa traduz-se sempre numa improvisação de movimentos cuja criatividade é propulsionada pela expressão das emoções pessoais e de cada criança” (Sousa, 2003, p. 116).

O movimento, o jogo, a expressão e a criação são as principais necessidades da criança, sendo por isso os objetivos imediatos das técnicas educacionais da dança educativa. Mais uma vez reforça-se que neste tipo de atividade, o aluno é motivado para explorar o seu corpo em movimento. É de referir, que para além da criação individual é também levado à interação e à criação em grupo. A dança promove o contacto com várias formas de arte (música, artes plásticas e drama), desenvolvendo desta forma a

interdisciplinaridade necessária durante a formação do indivíduo. Por exemplo, quando os alunos pretendem realizar uma coreografia têm que ter a noção do que caracteriza a música – o tempo, o ritmo, os compassos –, assim como os diversos géneros musicais para, a partir do domínio desses conteúdos, criarem os passos que levam à coreografia final. O culminar de uma apresentação é, sem dúvida, o resultado do recurso a técnicas de diferentes áreas e/ou diferentes expressões artísticas, dando-se um trabalho multicultural e interdisciplinar.

O recurso à prática da dança também pode ser uma excelente metodologia no campo de aprendizagens de conteúdos diversificados como, por exemplo, a leitura, a escrita, a matemática. A dança educativa liga várias áreas do conhecimento e inclusive pode motivar para a descoberta de conteúdos de outras áreas disciplinares. Como defende Pereira (2012, p. 1),

esta interdisciplinaridade deverá conter um espírito estético-criativo, ou seja, a manipulação e a ligação entre os vários conteúdos disciplinares deverá motivar o processo de auto-conhecimento e interesse pelo meio, tendo como objetivo final as sensações, emoções e experiências que oferece e não a aquisição dos conteúdos específicos das matérias de aprendizagem.

Para Berge (1988, p. 25), “a dança é a síntese de uma infinidade de informações, de experiências e, por vezes, de reflexões, registadas espontâneas”. Segundo Martins (2010), do ponto de vista educativo, a dança para além de ser entendida e utilizada como estratégia, é também uma matéria de valor estético, de peso formativo, físico e espiritual. Podem assim os professores se voltarem para os aspetos da formação e do desenvolvimento do aluno, podendo a dança ser entendida como uma atividade síntese de todas as matérias em estudo, ajudando o aluno a descobrir uma nova forma de se expressar.

É também necessário criar um ambiente descontraído e alegre para que os alunos se sintam bem num clima acolhedor e não num ambiente frustrador e inibidor para a sua expressão. O importante não é formar bailarinos, mas proporcionar condições para os alunos se exprimirem, através do movimento, de gestos, de forma criativa.

As expressões, ajudam os alunos a ter uma maior consciência corporal assim como uma maior empatia pelos outros, isto é, pela sua prática, podem compreender-se

melhor a si e ao outro, promovendo assim a empatia e a compreensão mútua. Deste modo, estabelece-se o diálogo e reflexão. Os professores podem utilizar este tipo de atividades como ponto de partida para reflexão de temas mais importantes e terem o contributo dos alunos a compartilharem as suas ideias e até mesmo experiências. Por tudo isto, a dança enquanto veículo de comunicação e enquanto estratégia educacional, facilitará aos professores e alunos um ambiente e aprendizagem mais inclusiva, dinâmica e participativa onde todos passam a expressar-se e aprender de forma mais significativa.

3.3. A interdisciplinaridade – a música e a comunicação como fator de integração

Na segunda metade do século XX, começam a surgir as primeiras propostas de interligação entre as várias disciplinas que constam do currículo. As pesquisas em interdisciplinaridade remontam à década de 70, sendo promovida em alguns institutos. Fazenda (1995) refere o seu surgimento, em França e em Itália, na década de 60, como resposta aos movimentos estudantis que reivindicam um ensino que aponte para várias questões de ordem económica, política, e social.

Japiassú (2006) remete-nos para uma hierarquização dos níveis de colaboração e integração das disciplinas. Para este autor, a multidisciplinaridade será o nível inferior de A interdisciplinaridade será a associação entre as disciplinas com intercâmbios possíveis entre os seus conteúdos, levando à construção de um sistema, sem fronteiras entre as diversas disciplinas. Viajar pelas asas do conhecimento, levando os seus alunos a patamares de criatividade e de originalidade. Segundo Francishtett (2005, p. 1):

[a] interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas. Consiste no facto de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas. Algumas atitudes interdisciplinares dependem da cultura, da comunicação de especialistas e que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas.

Com efeito, a troca, que revela a colaboração em que se aposta, é fundamental para a qualidade da educação e para a sua promoção para o desenvolvimento holístico do ser humano. Como o autor convocado afirma, a cultura é determinante para levar a

situar no mundo da interculturalidade, através da comunicação, do diálogo entre as várias áreas científicas que estudam o mundo no seu todo.

Fazenda (1995) defende a ideia de que a interdisciplinaridade não pode ser praticada apenas por um professor. O docente será aquele que ensina e que aprende, procurando a interação com os colegas, no sentido em que busca o conhecimento para disponibilizar o acesso aos seus alunos. Sustenta-se esta ideia de professor – aquele que se assume como um ser que aprende ao longo da vida com os seus pares e com os seus alunos. Ora, de facto, os alunos trazem consigo uma bagagem que difere de região para região e os docentes, por norma, também passam vários anos a deslocar-se, de região em região e têm sempre de se acomodar e acostumar a cada novo contexto social, cada nova região geográfica, aprendendo desta forma a viver para e com aquela comunidade.

Ao planificar as atividades a desenvolver, tendo em atenção o contexto, o professor está a descobrir uma nova realidade, está a criar oportunidades para novas conquistas e aprendizagens. Já dentro da sala de aula, com os seus alunos, são estes que partilham conhecimentos e dão a conhecer factos reais dessa mesma realidade. O docente nunca pode tomar a postura de ser o único detentor de saber, mas antes assumir-se como aquele que está aberto aos ensinamentos dos seus alunos. Deste modo, o aluno compreende a utilidade de determinada aula/conteúdos programáticos para a sua vida. Tardif (2007) remete para esta ideia, ciente de que o saber do professor é construído pela sua prática diária, pela formação que faz e pelas relações que estabelece. Esta ideia é defendida, também, por Nóvoa (2003, p. 5) “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência”.

Pesquisas realizadas em países diferentes levaram a três enfoques que apresentamos de seguida. Em França, com Fourez (2000), visa-se a construção de uma teoria interdisciplinar, no sentido de unificar o conhecimento científico e promover a reflexão de saberes. A vertente americana, com Klein (2010), defende que importa dar respostas mais operacionais quer sejam sociais quer tecnológicas; o saber tem de ser imediato, com cunho prático e útil. Por isso, a autora também defende a promoção de uma pesquisa funcional isto é operacional, sustentada por uma componente teórica. Na terceira vertente, a brasileira, Fazenda (1995) defende uma metodologia de trabalho educacional que se apoie na análise introspetiva da própria docência e das práticas de

ensino, em que o docente aprende “a se conhecer melhor e a conhecer mais intensamente as suas práticas” (Fazenda, 1995, p. 5). Eis então que surge a questão:

- Qual das vertentes a utilizar numa determinada escola?

Pensar que a conceção francesa está orientada para o saber, a conceção americana para o sujeito operacional e a brasileira para o ser humano integrado em contexto educativo, a ideia defendida por Fazenda de que o ideal, na vivência na profissão docente, seja unir o mais possível as três vertentes, visto que “priorizam sempre uma ação que busca o sentido, a função e a intencionalidade no objeto investigado” (Fazenda, 1995, p. 5). Com estes três enfoques, consegue-se de facto colocar um projeto em prática sempre com a visão pretendida: a interdisciplinar, sempre com um cunho prático, que vai além da teoria, promovendo-se sempre uma reflexão das práticas (aulas). Daí que esta visão tripartida seja muito importante, uma vez que não se pode dissociar uma prática, de um trabalho em conjunto, e de uma reflexão consistente, sustentada na teoria, sobre a própria prática.

Sommerman (2006) vê a interdisciplinaridade como interação de duas ou mais disciplinas bem como um método de pesquisa e ensino. Torna-se, pois, importante que todos os intervenientes em projetos interdisciplinares tenham conhecimento dos passos que dão, individualmente ou em conjunto, para melhor o compreenderem, para o poderem avaliar e reformular quando necessário, recorrendo sempre que necessário à investigação. Há, portanto, que procurar que a interdisciplinaridade seja o mais integrador possível, promovendo a dialética teoria/prática, referindo-se assim à formação integral na totalidade do ser humano, para a qual a educação alerta, a autora identifica-a como

uma busca de integração para além de troca de informação sobre objetivos, conteúdos, procedimentos e compatibilização de bibliografia entre docentes (...), uma tentativa maior de integração de caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino nas escolas (Fazenda, 1995, p. 6).

Trabalhar desta forma a interdisciplinaridade, no seio escolar, “permite conciliar conceitos pertencentes as diversas áreas de conhecimento como tonalidade de promover novos conhecimentos” (Fazenda, 1995, p. 6). Trata-se, pois, de uma pedagogia diferenciada e autónoma e como afirma Freire (1997, p. 121), “uma pedagogia da

autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade”. A educomunicação enquanto instrumento poderosos para a integração, uma vez que permite a troca de informações bem como a construção de valores. Assim com, a educomunicação não se limita apenas a uma disciplina, ela por si promove o trabalho interdisciplinar quando permite que o aluno convoque varias áreas do saber para aplicar apenas a um tema.

Quando se colocam os alunos perante projetos interdisciplinares, ouvi-los, perceber a sua a opinião e o contributo de cada um deles, torna-se singular e importante. Os docentes que se envolvem têm de estar de mente aberta para aceitar a opinião dos seus pares e a integração das diferentes ideias que possam advir da/na colaboração. Mais que ter uma prática interdisciplinar é necessário que todos tenham um espírito de trabalho colaborativo e cooperativo, uma vez que estas práticas colocam todos os elementos nele inseridos em ação, todas as opiniões são válidas e ponderadas. Trata-se, pois, do respeito pelo próximo e de acolher dentro do projeto os diferentes contributos e de delinear objetivos comuns.

Sendo uma manifestação cultural, de tradição, a música é, sem dúvida, um dos vetores centrais da história da humanidade. A música é fator de multiculturalismo e, como tal, de integração e de identidade, a nível sociocultural e político-organizacional. Quando transportada para a educação e para a escola, percebe-se que a música viabiliza a prática da interdisciplinaridade.

Sabendo que a educomunicação prima pela cooperação, inovação, pela conjugação de diferentes áreas, torna-se imperativo falar dela quando se fala de interdisciplinaridade assim como de projetos criativos. A educomunicação auxilia todos os envolvidos num projeto a compartilharem objetivos, caminhos e rumos a seguir para a concretização de determinado projeto, o que levará a uma colaboração mais assertiva.

Contudo, a nível musical, a interdisciplinaridade continua a ser uma atitude pouco assumida. Mudanças vão surgindo nesta área, nomeadamente na consciencialização da importância da música quer para a criança quer como disciplina curricular a ser colocada ao dispor de projetos, de modo a integrar a comunidade e a conseguir uma escola aberta ao espírito dos jovens e a uma vida cativa e (trans)formadora. Deste modo, a música está mais ao dispor da articulação disciplinar e

não apenas a ser trabalhada de forma estanque, já que, pela sua natureza e dada a sua importância para a educação do ser humano, conduz os alunos e a própria escola a um conjunto de benefícios e contributos que promovem e rentabilizam a interdisciplinaridade. Posto isto, a correlação entre a interdisciplinaridade e a natureza das disciplinas da área da música tornam-se uma mais-valia e um auxílio para a escola, na programação de atividades curriculares e extracurriculares.

Continua-se, todavia, a assistir à implementação de projetos nas escolas que, no final, pouco ou nada contribuem para as aprendizagens dos alunos, dado que não existe a integração total de todos os intervenientes. As atividades não podem ser apenas para ‘encher’ o plano anual de atividades, mas antes como aquelas que os alunos desejam ver realizadas e que contribuam para o seu crescimento. Mais uma vez apela-se ao uso da interdisciplinaridade enquanto motor de projetos articulados e nunca estanques, com objetivos delineados. Estes tipos de práticas não podem ser fragmentadas, isto é, têm de ser, como Gusdorf (1977) defende, uma busca total do conhecimento e, tal como Minayo (1994, p. 45) propõe: “cada disciplina pode ser considerada como desenvolvimento de princípios fundamentais, devendo ser possível uma formalização superior, na medida em que o universo para quem sabe contemplá-lo é facto único e uma mesma e grande verdade”. Saliente-se que tanto Gusdorf como Minayo defendem a mesma visão, isto é, que tudo só acontece através das inter-relações, cada um com os seus saberes e vivências prévias assumidas e partilhadas.

Urge parar e refletir seriamente sobre as verdadeiras potencialidades das áreas curriculares trabalhadas em conjunto, através de diálogo construtivo, procurando ideias para um futuro melhor dentro e fora das escolas. Só depois de todos estarem abertos e disponíveis para trabalhar em grupo e dar de si um pouco é que podemos ter uma escola aberta e responsável pela verdadeira educação integral do ser humano.

Em consonância, Freire (1997) que vê o professor sempre aberto à reflexão sobre a sua prática pedagógica, mostrando a importância da ética, do prazer em lecionar, do acreditar, da seriedade e da humildade inerente ao saber. Este autor (Freire, 1997) acredita que o professor precisa de ser criador, ousado, curioso, persistente, flexível. Precisa de aceitar o novo, de mudar e promover mudanças, mas sem perder a humildade. As atividades propostas precisam de ser pensadas, organizadas previamente, a fim de atingir os seus objetivos; podem partir de materiais que o professor tenha

disponível na sala de aula, ou mesmo, construídos por ele ou pelos alunos, criando assim um ambiente, também ele, interdisciplinar.

Para isso impõe-se recorrer a uma atuação transdisciplinar que ajuda a estabelecer uma interação com a realidade circundante, na medida em que, por ela, ultrapassa-se o domínio das ciências exatas, pelo seu diálogo e a sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com as artes, nomeadamente a música, a literatura, a poesia e a experiência espiritual, tal como é apontado no Artigo 5.º da Carta da Transdisciplinaridade 1994, que é adotada no I Congresso mundial de transdisciplinaridade, realizado em Portugal:

Deste modo, cada escola, cada órgão de gestão, é desafiada/o a fazer uma análise correcta e ajustada à realidade, tendo em conta e as suas próprias necessidades, definindo os objetivos a atingir de acordo com os seus alunos de forma a compreendê-los e intervir de acordo com a mesma realidade. A escola e os próprios docentes deverão estar abertos a projetos aliciantes e jamais tomarem a posição que tudo sabem e tudo detêm, no sentido de uma perda de identidade/ autonomia quando se tornam disponíveis para viajar (Freitas et al., 2002, p. 1).

A ideia principal a reter sobre o conceito de transdisciplinaridade é aquela com que os projetos curriculares de escola (PEC) se devem implicar, com uma visão aberta; diz respeito a todos os agentes implicados, tal como consta no Artigo 3.º da Carta de Transdisciplinaridade é comentada por Freitas e colegas, (2002, p. 1):

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Este é um dos princípios que orienta a praxis docente. Seguindo as orientações ministeriais, procura-se adaptá-las à realidade sociocultural e geográfica. Recorre-se colegas responsáveis pela lecionação de outras disciplinas, de forma a conseguir-se um enfoque mais abrangente da complexidade da realidade e cujo conhecimento da

realidade ajuda o ser humano a integrar-se socialmente. Santos (2004, p. 2) sintetiza de forma clara esta ideia:

A transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva (...) A transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica e cultural, uma nova forma de ver e entender a natureza, a vida e a humanidade. Ela busca a unidade do conhecimento para encontrar um sentido para a existência do Universo, da vida e da espécie humana.

É isto que se propõe nos projetos em que aplicados em contexto escolar e na comunidade envolvente, desafiando-se colegas e alunos a buscar o sentido do seu dia-a-dia e a envolverem-se na *vida latus sensus*, isto é, com a *humanidade* e o *universo*.

Por fim, reforçar-se a importância da educomunicação para uma prática transdisciplinar no sentido em que enrique o ambiente escolar, estimula o diálogo e amplia a aprendizagem podendo e devendo envolver toda a comunidade educativa para se tornarem mais ricos.

3.4. Diretrizes e normativas na educação musical

No âmbito desta investigação é importante refletir-se sobre diretrizes e normativas que regulamentam a disciplina de educação musical, sustentando-se nos conceitos explorados ao longo dos pontos anteriores, tais como: de que se reveste a educação artística, nomeadamente, que manifestações, ao longo dos tempos, se vão produzindo nesta área; que contributos com que o ser humano pode contar ao desenvolver os seus dons musicais, realçando o agir enquanto aprendiz e/ou enquanto docente; metodologias que visam potenciar as mais-valias aportadas ao ensino da música.

Faz-se assim ao longo deste capítulo, uma reflexão das áreas que se cruzam nos projetos que virão ser apresentados nos próximos capítulos. Serão analisados, os normativos da educação musical e da dança como também documentos orientadores da

escola. Será ainda motivo reflexão, a importância da interdisciplinaridade como forma de articular saberes neste contexto de projetos educacionais.

3.4.1. A educação musical e a escola

De um ponto de vista antropológico, a educação é uma das formas de transmissão de cultura. A escola é uma das instituições responsáveis, senão a principal, pelo processo de aprendizagem, que todo o indivíduo tem obrigatoriamente de frequentar no nosso país, a partir dos cinco/seis anos até pelo menos aos quinze/dezasseis anos, ou seja, do primeiro ano ao nono ano da escolaridade, apesar já existir legislação que se refere à escolaridade obrigatória até ao 12.º ano. Como determina o n.º 1 do Artigo 6º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE): “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem duração de nove anos” (Artigo 6º, nº 1).

A LBSE é operacionalizada nos novos currículos em geral e nos da área da música, especificamente, novos programas surgem no início dos anos 90 e só aqui é que se começa a falar do valor da música como elemento determinante na formação dos alunos. Também a escola, enquanto instituição, se depara com novas situações nunca vividas até então: massificação do ensino, democratização, alargamento do ensino obrigatório, êxodo para as grandes cidades. Outro problema e não menos importante é o crescente número de alunos com necessidades educativas especiais. É assim que a música surge como uma necessidade acrescida no sistema educativo, no sentido de ser uma disciplina que, pela sua componente prática, leva este tipo de alunos a vivenciarem o som, o ritmo, o trabalhar em conjunto com os outros colegas.

Atualmente, esta área constitui uma parte essencial num currículo equilibrado, pois integra-se numa educação estética a que todo o cidadão deve ter acesso, com objetivos muito próprios relativamente ao conjunto de todas as outras disciplinas que compõem esse currículo. Apesar disso, continua-se a verificar uma não valorização da mesma, tal como acima se descreve, com o esforço e empenho de muitos profissionais desta área começam a verificar-se alguns avanços em que a música começa a ter um papel cada vez mais importante na sociedade atual e também com as transformações sociais e tecnológicas que ocorrem ao longo dos tempos, contribuem para que a própria música evolua tal como defendem Hargreaves e North (2001).

Segundo Dewey (1959, p. 128), “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar vida presente. Tão real e vital para a criança como o que ela vive em casa, no bairro ou no pátio”. A razão de ser da escola é preparar os jovens para que vivam o quotidiano com autonomia e autoconfiança, também é responsável por promover qualidades de iniciativa, responsabilidade e independência, que, dentro de um espírito de justiça e de liberdade, lhes deve inculcar, aos alunos. Aliás, tem que estar preparada para implementar essas mesmas qualidades na prossecução de um desenvolvimento cultural total, dentro do espírito democrático consignado na Constituição da República (1976), visando o progresso socioeconómico, moral e científico da nação.

Nas sociedades tradicionais, o processo educativo da criança é feito na família, no grupo e pelo grupo, estando a criança atenta a todas as manifestações culturais e biológicas que lhe são próprias. Havia uma transmissão cultural indelével, feita com compreensão e amor, pedagogicamente funcional, visando a sobrevivência do grupo e a responsabilização de todos por todos, para todos – a tão esquecida educação cívica dos nossos currículos escolares. Como diz Tavares (1998), as três gerações convivem, os meninos aprendem de seus pais e avós e têm o direito de ser crianças.

Na sociedade atual, o processo de educação da criança está cada vez menos ligado à família, sobretudo se a mãe trabalha, o que é regra geral, condição que lhe garante quatro ou cinco meses de licença após o parto para cuidar do bebé, que, nascido numa maternidade ou hospital, é de imediato ‘etiquetado’ e confrontado com o mundo. Em consequência, a escola é cada vez mais um subsistema social, onde se refletem os problemas da sociedade. Também os jovens, revêm-se muitas vezes nas palavras dos professores com quem têm mais afinidade, sendo que a figura de determinado docente passa a ser como uma espécie de ‘modelo’ a seguir. Daí que o papel do docente, hoje em dia, vai além daquele que dá a sua aula, daquela figura inatingível que fica dentro da sua área de atuação. Mas não podemos esquecer que as raízes dos alunos, essas são sempre mantidas vivas, havendo sempre uma articulação, entre o que o que traz de casa e o que o professor diz.

Nesse sentido, e segundo Dayrell (1996), a experiência vivida é a matéria-prima a partir da qual, os jovens articulam sua própria cultura, aqui entendida enquanto conjunto de crenças, valores, visão do mundo, rede de significados. Os alunos já

chegam à escola com um conjunto de experiências vivenciadas em múltiplos espaços através das quais podem elaborar uma cultura própria – uns ‘óculos’ pelos quais vêem, sentem e atribuem sentido e significado à realidade onde se inserem. Não há, portanto, um mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade mental humana. A escola é chamada a conseguir ‘ver’ através dos ‘óculos’ dos seus alunos, para que melhor os possa compreender e ajudar na sua vida futura.

Como tal, a escola deve educar de forma a acompanhar o progresso e criar na criança a prática livre dos seus direitos e deveres como cidadão, como diz Oliver referido por Morissette e Gingras (1994), o ensino é necessário porque a vida não é uma escola e porque na vida, só se aprende na medida em que se estiver preparado para colher ensinamentos da nossa própria experiência. Quanto à música, essa constitui um elemento fundamental na vida do ser humano, a sua integração torna-se inseparável, desde que ela entra na vida das crianças. Fazendo a música parte integral da vida do ser humano tem de se pensar no contributo da educação musical, dentro da escola, em relação ao desenvolvimento harmonioso da criança.

A inserção das artes na educação e no currículo é desde sempre uma questão complicada. No entanto, com a atual reorganização curricular as artes estão contempladas nomeadamente a música, como forma de expressão. Desta forma, esta reorganização tanto vê o aluno como aquele que tem o papel principal bem como defende uma educação para a cidadania, para a solidariedade, que deverá ter em conta o meio onde o indivíduo está inserido.

A reorganização curricular do Ensino Básico procura contribuir para que as artes em geral, e a música em particular, adquiram um outro tipo de cidadania no currículo e nas práticas formativas e escolares. A educação musical é uma disciplina entre outras do programa escolar, tem horário determinado e objetivos didáticos em função dos quais se avaliam os resultados conseguidos pelos alunos. Porém, convém aqui questionar o seu significado para quem inicia a aprendizagem desta disciplina.

A música integra-se na educação estética a que todo o cidadão deve ter acesso e, na sala de aula, é o centro das atividades musicais da escola. Já experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens. As vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea e se desenrola através de estádios progressivamente mais complexos e elaborados.

A música, ao longo da sua história manifesta-se através de formas e de estilos muito diversos. É tarefa da educação dar a conhecer as suas muitas possibilidades expressivas. O importante neste processo é colocar o aluno diante de diversas culturas e estilos musicais para que este tome contacto direto com cada um deles e possa, quem sabe, enveredar por um deles. Mais importante do que os momentos de avaliação em educação musical, são os momentos de prazer retirados de atividades musicais diversas, para que o aluno sinta, vivencie e experimente a música de forma singular como de outra forma seria impossível. Por tudo isto, remete-se para o próximo ponto, a compreensão da importância do que existe legislado-orientações curriculares- para a educação musical na escola.

3.4.2. Educação musical – orientações curriculares

Um dos princípios organizadores do 2.º ciclo aponta para que a educação musical se constitua como disciplina que tem como um dos seus objetivos fundamentais o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, através da compreensão de conceitos musicais, que podem ser abordados e compreendidos a partir de elementos básicos, tais como o andar, o correr, o falar. A disciplina de educação musical/música, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, é uma área curricular que faz parte do elenco de disciplinas obrigatórias ao longo do ciclo, estando inserida no sistema educativo português.

De acordo com os princípios da educação musical, o aluno pode explorar, criar e pensar a música como um músico, sem ter de se transformar em músico. O importante é que o aluno sinta e não que seja obrigado a transformar-se naquilo que não deseja. Sendo assim, compete ao professor organizar, dinamizar as suas aulas de forma enriquecedora, despertando na criança o gosto pela aprendizagem nas aulas de educação musical pois o que importa aqui é que o aluno possa construir o conhecimento e posteriormente desenvolver competências.

A música assume um papel importante no processo educativo, aliado à necessidade de uma reflexão consciente sobre a influência e a importância desta, no 3.º ciclo do ensino básico nas atitudes dos alunos, que ultrapasse meras experiências pessoais e a descrição de sentimentos. Os alunos percebem que a disciplina de música vai além de conteúdos programáticos, que esta dá-lhes um contributo para usarem a

criatividade e inovação, ferramentas úteis para o futuro e para todas as outras disciplinas. Isto, ao trabalharem de forma prática, de forma colaborativa, conseguem reconhecer a importância de trabalhar em grupo e levarão com certeza este tipo de trabalho e planeamento como proposta para junto de outros professores.

Quando falamos da música enquanto disciplina esta é, na escolaridade básica, obrigatória e gratuita, com um programa específico de educação musical e é lecionada por um professor especializado. Atualmente, com as atividades de enriquecimento curricular, os alunos do 1.º ciclo, já podem ter um ‘primeiro’ contacto com a música, através da expressão musical. No entanto, não sendo esta atividade de carácter obrigatório, e pelo facto de a sua oferta estar, muitas vezes, aliada às Câmaras Municipais, verifica-se que na mesma sala de aula do 1.º ciclo, uns alunos inscrevem-se nestas atividades e outros não.

Numa visão abrangente, os alunos não saem no final do 1.º ciclo com as mesmas competências no que concerne às áreas das expressões. Já para não falar que a leção destas aulas é feita, em muitos casos, por professores ou educadores que não são profissionais da área da música. As AEC são, pois, ainda vistas como uma área menor, que apenas servem para ‘entreter’ os alunos e cuja leção pode ser ministrada por qualquer outro profissional. Depois de tantos estudos sobre a importância da música desde tenra idade, persiste a ideia de que estas atividades são menores. Em vez de se criarem condições para que estas áreas sejam ministradas de forma tão séria como no 2.º ciclo, torna-se difícil para estes profissionais atuarem, uma vez que se sentem, na maior parte dos sítios, minorizados mesmo pela classe docente. Desde logo, existe uma disparidade bastante heterogénea entre alunos nesta vivência e contacto com a música.

Considerando a quase inexistência de uma formação musical no 1.º ciclo (pelas razões enumeradas acima), o momento de grande contacto com a disciplina de educação musical realiza-se na entrada do aluno no 2.º ciclo, dando-se pouca continuidade da disciplina no 3.º ciclo do ensino básico, uma vez que a disciplina praticamente deixa de existir neste ciclo. No entanto, quando se fala na disciplina de música no 3.º ciclo, novo problema se levanta dado que a (in)existência desta disciplina ou a oferta desta nas escolas, fica a cargo das direções escolares. Assim, a educação musical do 2.º ciclo é a

única que está verdadeiramente implantada e aquela a que efetivamente todos os cidadãos têm acesso de forma obrigatória e gratuita.

A música não pode continuar a ser só para alguns e, como cada vez mais se verifica, um saber de elite disponível apenas para quem tem dinheiro. Esta deve estar voltada para todas as faixas etárias e sociais e não apenas para um grupo reduzido. É necessário um ensino musical que considere, de forma integrada, o trabalho, a sociedade e a cultura, através de um estudo comparativo entre as comunidades (saberes musicais), no sentido de valorizar a cultura local. Só trabalhando e agindo desta forma, é que se podem dar passos significativos na disciplina de educação musical dentro da escola, sempre em interação com o contexto cultural, e que o valor desta área seja reconhecido e assim possa estar mais integrada e respeitada.

A carga horária desta disciplina no 2.º ciclo está definida com três blocos de 45 minutos semanais. No entanto, quando as estruturas e recursos humanos não permitem esta carga horária é diminuída para um bloco de 90 minutos semanais. Já no 3.º ciclo, a carga horária continua a ser opção da escola. Existem escolas em que são atribuídos 90 minutos semanais, noutras, 90 minutos mais 45 minutos semanais.

É de referir, ainda, que há escolas que subdividem as turmas por semestres, sendo que de setembro a fevereiro têm aulas de Música, estando simultaneamente a outra metade da turma em aulas de Educação Tecnológica e, depois, de fevereiro a junho os turnos trocam. Mas, nem sempre isto acontece. Existem escolas que não dividem as turmas em turnos, isto é, a turma completa fica um semestre a ter aulas de Música e noutro semestre frequentam as aulas de Educação Tecnológica.

Novo problema se levanta, dado que pretendendo que as aulas desta disciplina no 3.º ciclo sejam as mais práticas possíveis, muitos são os docentes que se deparam com turmas de vinte e sete alunos em que têm de lecionar as suas aulas em espaços pouco convenientes para estas aulas, ficando assim por cumprir algumas planificações desejadas quer professores, quer por alunos. Mas claro, mais grave é o facto de a disciplina só existir, nas escolas, em que há um docente do quadro de escola, caso contrário, na medida em que se for necessário contratar um professor para lecionar estas aulas, a disciplina não existe enquanto oferta.

Quanto ao programa de educação musical para o 2.º ciclo do ensino básico está organizado em função das finalidades e objetivos a atingir, dos princípios seleccionados

para orientar o processo de ensino-aprendizagem, dos organizadores que facilitam a planificação dos conteúdos. Conta também com uma linha metodológica geral que condiciona a escola no uso das metodologias a utilizar e, como é natural, dos critérios de avaliação.

Os princípios orientadores conferem prioridade à formação estética dos alunos. Corroborar-se Santos (1977, p. 13): “o homem sente a necessidade de comunicar e é nesta indefinição de funções que se verifica um diálogo de expressividade, beleza e estética, associada a uma necessidade de extroversão de emoções”. Dentro destes princípios organizadores estão os objetivos, que são definidos em três domínios: compreensão conceptual, competências e atitudes estéticas.

Os conteúdos apresentam-se organizados numa espiral de níveis, envolvendo um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo, em que todas as ideias musicais de um nível são integradas e alargadas nos níveis seguintes, prevendo-se 6 níveis para o 5.º ano (nível i a vi) e 6 para o 6.º (nível vii a xii).

Especificamente, em relação ao 3.º ciclo do ensino básico, são apresentadas as orientações curriculares tendo como centro “a pessoa do aluno, o pensamento, a sociedade, a cultura e a cidadania” (Ministério da Educação, 1991, p. 1). Contemplam três grandes áreas de atividades essenciais: o interpretar, o compor e o ouvir. Estes três organizadores são apoiados nas experiências e vivências dos alunos – experiências essas que passam pelo som e pela música e não tanto pela notação e simbologia; logo, todas as atividades devem ir ao encontro do som e da música. Assim sendo, pretende-se ir ao encontro das vivências dos alunos nos anos transatos, no que concerne a saberes acerca da música erudita, música tradicional, jazz, pop rock e ainda às músicas dos mass media. De acordo com isto, ao professor aconselha-se propor/realizar atividades de forma a “potenciar a compreensão e as inter-relações entre a música na escola e na sala de aula, bem como as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades” (Ministério da Educação, 1991, p. 1).

As orientações curriculares dividem-se em três grandes sectores, sendo que a primeira focaliza os organizadores das aprendizagens:

- Interpretação e comunicação;
- Criação e experimentação;
- Perceção sonora e musical;

- Culturas musicais nos contextos.

Estes organizadores apresentados não são “pensados para serem trabalhados em separado, mas antes integrados e interligados” (Ministério da Educação, 1991, p. 4). Assim, o desejável é que sejam trabalhados em espiral para que possam ser contemplados os quatro organizadores em simultâneo. Aquilo que se defende é que se verifique um campo de compreensão musical cada vez mais alargado e complexo com uma aprendizagem cumulativa e evolutiva. Sentir e vivenciar e só depois partir para noções teóricas. Indica-se também a

ligação da música com outras disciplinas e áreas disciplinares do currículo; este ponto lança-nos o alerta para não se ver a música como disciplina isolada. No que concerne aos “Princípios orientadores e objetivos gerais para o 3.º ciclo”, ele constitui, por si só, um alerta para as competências artístico-musicais que se desenvolvem através de processos diversificados de “apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências, de reprodução, criação e reflexão (Ministério da Educação, 1991, p. 8).

Daí que, entre outros, os princípios orientadores para o 3.º ciclo (Ministério da Educação, 1991, p. 8) que transcrevemos:

- Providenciar oportunidades de formação no contexto formal e ou informal;
- Fomentar a discussão e a partilha dos diferentes tipos de opções técnicas;
- Experimentar, investigar, compreender e discutir acerca de uma variedade de estilos e composições musicais de acordo com os diferentes aspetos históricos;
- Aproveitar as aprendizagens fora da escola;
- Produzir, organizar e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais.

Os princípios evidenciados são os que mais se ajustam ao módulo trabalhado e ao desenvolvimento das aulas. Toda a recolha teórica, concretizada dentro e fora da sala de aula, promove o apelo ao ensino formal e não formal. Esta conceção teórica passa pela análise documental dos diferentes tipos de assim como diversos estilos musicais perante cada dança em concreto.

Relativamente aos objetivos gerais para a música no 3.º ciclo, estes visam a articulação do desenvolvimento e dos saberes dos alunos com as “necessidades de apropriação dos conhecimentos técnico-artísticos musicais” (Ministério da Educação,

1991, p. 9), em que o aluno deve ser motivado para usar o conhecimento sobre os “diferentes mundos sonoros, para o desenvolvimento dos seus trabalhos composicionais e interpretativos, para comunicar as suas ideias através de sons” (Ministério da Educação, 1991, p. 10).

No segundo sector – “Organização e gestão das orientações curriculares” –, encontramos a indicação de:

- Módulos e
- Orientações metodológicas.

As orientações curriculares são organizadas em torno de um conjunto de módulos com temas diferenciados. Aqui o professor tem a liberdade de os seleccionar e trabalhar aqueles que desejar, dado que estes não estão distribuídos de forma rígida pelos anos letivos. Depois de uma avaliação diagnóstica cuidada, o docente pode decidir quais os que melhor se adaptam à realidade escolar, pois tal situação também é prevista nas orientações curriculares. Os módulos contemplados são:

- Formas e estruturas;
- Improvisações;
- Melodias e arranjos;
- Memórias e tradições;
- Música e movimento;
- Música e multimédia;
- Música e tecnologias;
- Músicas do mundo;
- Pop e rock;
- Sons e sentidos;
- Temas e variações.

Pretende-se que estes módulos sejam desenvolvidos ao longo de todo o 3.º Ciclo. Quanto à duração de cada módulo depende da aprendizagem e saberes/conhecimentos artísticos-musicais dos alunos. Aqui, o importante é que o aluno “aproprie adequadamente os diferentes conceitos, códigos, convenções e terminologias” (Ministério da Educação, 1991, p. 12). Cada módulo está ainda organizado segundo sete domínios: pressupostos dos módulos, competências anteriores, vocabulário musical, recursos, atividades de aprendizagem, atividades de enriquecimento e expectativas de

aprendizagem. Quanto às orientações metodológicas estão previstas em seis pontos dos quais começamos por comentar três deles:

- Os contextos favoráveis de aprendizagem;
- A prática vocal e instrumental;
- A criação e a experimentação artístico-musical.

O processo de aprendizagem deve ser visto de forma agradável quer pelo professor, quer pelo aluno e “possibilitar a conexão com outras áreas artísticas do saber” (Ministério da Educação, 1991, p. 42). A voz e os instrumentos da escola devem ser explorados ao máximo criando oportunidades aos alunos de “experimentarem as suas potencialidades vocais” (Ministério da Educação, 1991, p. 43). Todo o trabalho deve ser sempre bem estruturado e apoiar o aluno em todas as tarefas onde “a criação, a experimentação musical e os arranjos devem favorecer e potenciar o desenvolvimento do pensamento musical do aluno” (Ministério da Educação, 1991, p. 43). Este mesmo documento remete-se ainda para a orientação do trabalho:

- A definição de objetivos, critérios e orientações de trabalho.
- O fomento de apresentações pública dos trabalhos performativos.
- O incentivo à reflexão e à autoavaliação dos trabalhos realizados.
- A criação de materiais pedagógico-didáticos, digitais e/ou outros, considerando que são:
 - “instrumentos importantes para fomentar o envolvimento ativo dos alunos nas atividades artístico-culturais” (Ministério da Educação, 1991, p. 44);
 - “o meio facilitador de partilha de experiências, de discussão e de envolvimento não só com a escola onde os alunos se inserem, mas também com outras escolas e comunidades” (Ministério da Educação, 1991, p. 45).
- O recurso a eventos culturais que estimulem a aprendizagem da música:
 - “planificação e realização de determinados espetáculos como o Natal” (Ministério da Educação, 1991, p. 45).
- A prática avaliativa no ensino da música focalizada nas competências desenvolvidas, tendo em conta que:
 - Avaliar é tão importante para o aluno como para o professor para que ambos percebam em que pontos de desenvolvimento se encontram;

- Implica que todos os intervenientes partilhem e discutam e conheçam os diferentes aspetos que pretendem avaliar, bem como a respetiva explicitação de critérios;
- Os processos e não os produtos é que importa ter presente.

Desta forma, a avaliação em música “pode ser constituída pela realização de determinados espetáculos musicais, compor e interpretar peças musicais com fins comunicacionais e estéticos específicos” (Ministério da Educação, 1991, p. 46).

A terceira parte consiste em sugestões bibliográficas, discográficas, CD-ROM, sites na internet, que são um recurso na preparação das planificações de aula. Estamos certos de que, ao longo da educação básica, todas as crianças e jovens devem ter oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais, que visem contribuir para o desenvolvimento da literacia musical (como por exemplo, o desenvolvimento da imaginação musical) e para o pleno desenvolvimento das suas identidades pessoais e sociais.

Assim, falar-se de ‘literacia musical’ implica retomar a correspondência entre os sentimentos e os movimentos de Delsarte, a eurítmica de Dalcroze que induz à criatividade, que abordamos no capítulo anterior. Silva (2006), ao apresentar o MILMESA – um projeto interdisciplinar – evidencia, de forma acutilante, o contributo rico da prática “interdisciplinar a partir das expressões artísticas: musical, plástica, motora e dramática”. É na interligação levada a cabo na prática das quatro expressões artísticas que a literacia artística se constrói viabilizando “uma ligação mais próxima entre saberes, nomeadamente o do ser e do saber ser e, principalmente o saber fazer”. Encontra-se, pois, uma forte ligação entre a ‘literacia musical’ e a ‘literacia artística’ e, para isso, de acordo com o autor, tem de se recorrer aos métodos ativos, à inter e à transdisciplinaridade para a educação e sensibilização artística, isto é, para promover a literacia artística.

Por outro lado, as orientações curriculares estão pensadas de acordo com novos desafios que se colocam à escola, à educação, aos alunos, bem como ao professor de educação musical/música, encorajando-o a planificar de acordo com a realidade dos alunos, com os contextos sociais e culturais onde exercem a sua atividade. Esta é uma das grandes valências da disciplina de música no 3.º ciclo, que dá uma maior amplitude ao docente para adaptar os módulos da melhor forma possível ao contexto em questão.

O professor não fica ‘preso’ a determinado conteúdo, mas antes tem a liberdade de o trabalhar quando achar mais conveniente.

Assim, tudo o que se vem a construir enquanto objeto deste estudo, vai ao encontro da realidade – o aluno, o contexto, a comunidade educativa –, de forma livre e espontânea. Sugere-se, pois, que estes módulos possam até ser escolhidos e até mesmo planificados pelos próprios alunos pois podem ajudar na elaboração da planificação, na seleção de temas a trabalhar, nos materiais e noutros recursos. Ao serem implicados no processo, motivam-se, tornam-se responsáveis e procuram ser criativos.

A planificação torna-se viva e com sentido, apelando a um trabalho cooperativo e colaborativo e é nesta circunstância que o lúdico, a música e dança são, muitas vezes, assumidas num contexto pedagógico, propiciando aprendizagens concretas. Entretanto, para que esta interação pedagógica seja o mais correta possível, dentro dos propósitos da disciplina torna-se necessário escrutinar os elementos que fazem parte das características e conteúdos do lúdico/dança (atividade humana, cultural e mesmo pré-cultural), bem como dos módulos/temas musicais que antecedem esta conexão, contemplando as três grandes áreas apontadas nas orientações curriculares previstas para esta disciplina – a audição, a composição e a interpretação.

Existe a necessidade de direcionar esforços de ação no sentido de planear e promover atividades que contemplem estas áreas e, em consequência, viabilizar vivências musicais, que se pretendem ativas e criativas, que levem à procura de saberes a serem construídas pelos alunos. Tal como Barth (1996) aponta, o saber e a transferência dos conhecimentos, serão sempre processos em construção e em estudo.

Apesar das múltiplas e ricas referências sobre a importância da dança, enquanto atividade lúdica, a realidade é que nas orientações curriculares da disciplina de música no terceiro ciclo, estas quase não são lembradas. São apenas referenciadas, no módulo memórias e tradições, como possíveis atividades a desenvolver e aparecem, também, no módulo música e movimento como sugestão para atividades de enriquecimento.

Compete, pois, ao professor, aproveitando as sugestões referenciadas nas normativas, procurar criar situações que levem os alunos a serem participativos e interessados. Apela-se então para que os docentes, tenham uma visão mais aberta e responsável, que aproveitem os estímulos e motivações que o espírito lúdico pode

propagar junto dos estudantes, nomeadamente, contribuindo para despertar o gosto pela música.

No próximo ponto (3.5.3) irá refletir-se sobre a importância da dança e da música no desenvolvimento da criança assim como o que está legislado para esta área curricular específica da dança. Por outro lado, enquanto veículo de comunicação, como pode ser um recurso valioso na operacionalização de atividades.

3.4.3. Orientações curriculares da dança

A educação é uma ação global que visa a formação e o desenvolvimento total do ser humano aos diferentes níveis – o intelectual, o físico e o moral – e não apenas sobre um aspeto parcelar. Importa, ultrapassar ‘ideias feitas’, isto é, preconceitos, que se mantém ainda hoje. Entre outros, banir a ideia de que a música diz respeito apenas à disciplina de educação musical/música, de que o movimento diz respeito à educação física, de que o desenho e os trabalhos manuais se confinam ao ensino promovido pela educação artística.

A educação pela música deve ser integrada, numa educação global do indivíduo, tal como a educação pelo movimento, a educação pelo drama, a plástica, a escrita criativa, entre outras artes. A verdadeira riqueza das expressões artísticas integradas reside no facto de elas poderem ser trabalhadas de forma interligada e não como disciplinas estanques. Quando os projetos são pensados, elaborados e concretizados sob este enfoque, verifica-se uma prática interdisciplinar e colaborativa, em que as diferentes expressões estão interligadas. Automaticamente, os professores que as lecionam praticam o verdadeiro espírito de trabalho colaborativo, de partilha e reflexão sobre a sua praxis docente. Esta entrega passa a ser um comprometimento das várias partes, ou seja, dos diferentes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, inclusive a dos alunos. Por essa razão, todos se sentem responsabilizados pelo sucesso dos projetos, havendo uma dedicação total aos mesmos.

Como Leite e Santos (1990, p. 134) referem, o trabalho de projeto:

faz apelo à rentabilização da experiência pessoal e profissional; à
implicação dos participantes com entusiasmo e disponibilidade; à

criatividade; ao sentido de responsabilidade; à capacidade de trabalho em grupo; a um espírito de aventura, de enfrentar riscos; à abertura de novas ideias; à flexibilidade; à interdisciplinaridade; à pluridimensionalidade dos problemas; à dinâmica teoria- prática (...).

Implica, portanto, todos os envolvidos, na conceção do que se pretende fazer em equipa, levar cada um a dar o seu melhor para em conjunto, em interação, alcançar resultados positivos. A metodologia de projeto exige um pensamento racional e sistémico e apela à organização e utilização de bom senso, de recursos que valham mais pela forma como são utilizados do que por serem algo de extraordinário, de invulgar. O que interessa ter em conta é o envolvimento dos indivíduos per se, pelas suas qualidades, pelos seus dons. Como afirma Ponte (2003, p. 5):

será no desenvolvimento de projetos de colaboração para a realização de estudos e intervenções, envolvendo professores e investigadores no campo da didática – por vezes de várias áreas disciplinares distintas – que podemos esperar a emergência de novos entendimentos e novas perspetivas, bem como de novas fórmulas práticas potenciadoras da transformação e da mudança dos sistemas educativos.

A educação pela música, integrada nos contextos educativos, permite a participação total do ser humano, nas suas diversas dimensões: sensorial, afetiva, mental e espiritual. Daí que a audição, mesmo a interior, assuma um papel importante, pois ajuda a compreender o mundo que nos rodeia “O sentido da audição não pode ser desligado à vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando se dorme, a perceção sonora é a última porta a fechar-se e é também a primeira a se abrir quando acordamos” (Schafer, 2001, p. 29). A educação, assim perspectivada, contribui para o desenvolvimento de todas as faculdades, harmonizando-as ente si, ou seja, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade humana, “desenvolve[ndo] capacidades preceptivas e cognitivas, expressivas e criativas, promove[ndo] a sociabilidade e a cooperação” (Sousa, 2003, p. 120).

Com o intuito de perceber a ligação entre a música e a dança, apontam-se as leituras atentas das orientações curriculares da dança para o 3.º ciclo do ensino básico; elas assentam em quatro referenciais, cujo objetivo é que a dança seja “acessível a

todos” (Ministério da Educação, 2001, p. 3). Referimo-nos ao corpo, ao espaço, à energia e à relação.

Tais referenciais estão previstos para os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade com o intuito de que, em cada ano, haja uma aprendizagem acrescida e em com um “jogo de relações progressivamente elaboradas e complexas” (Ministério da Educação, 1991, p.3). É na ligação com “outras áreas do saber e do currículo que toda a experiência pedagógica e artística toma lugar ao longo de todo o ciclo” (Ministério da Educação, 1991, p. 4). Portanto, aquilo que se pretende com esta área curricular, ao longo de todo o 3.º ciclo do ensino básico, é de a encarar esta como arte de modo que “possa intervir na formação mais profunda dos alunos” (Ministério da Educação, 1991, p. 4). Considera-se que todos os alunos deveriam ter acesso à aprendizagem da dança, pois esta permite-lhes expressarem-se com o seu corpo, tomando conhecimento de si próprios. Reconhece-se que nenhuma outra área lhes confere tal visão, nem lhes aporta um contributo efetivo, tal como a dança:

para a sua educação estética, cultural, conferindo oportunidades de desenvolver formas de pensamento e expressão pessoais, e introduzindo-os ainda ao rico património que a dança, enquanto forma teatral, tem desenvolvido ao longo da sua história (Ministério da Educação, 1991, p. 4).

Estas orientações apontam ainda para o facto de que as aulas, enquanto lugar onde se desenrola toda esta construção de saberes musicais, poderão ajudar os alunos a desenvolver as seguintes capacidades:

- Saber usar os seus corpos eficazes e criativamente;
- Desenvolver a criatividade e imaginação cinéticas;
- Usar movimento expressivo como meio de comunicação;
- Ter consciência e sensibilidade em relação aos outros;
- Saber analisar a forma e qualidade do movimento;
- Desenvolver a compreensão estética;
- Aprofundar a sua educação musical, plástica e dramática;
- Saber que a matéria da dança está também ligada a outras áreas do currículo.

O papel dos encarregados de educação, quer na educação dos seus filhos, quer mesmo na participação em atividades, que a escola desenvolva, são cada vez mais

frequentes. Os pais são chamados a intervir e a participar cada vez na vida da comunidade educativa, para que, por um lado, assumam o seu papel enquanto educadores e principais responsáveis pelos seus educandos; por outro, possam ver as atividades que os seus filhos dinamizam na escola e, assim, possam estar mais integrados na escola. O interessante é que as orientações trazem ao de cima o papel dos diversos intervenientes, no sistema educativo, não só os professores e os alunos, mas também os pais, que podem, por isso mesmo, dar sugestões de atuação.

Ao sentir-se incentivado a criar um ambiente de curiosidade e motivação nas suas aulas, “um bom professor poderá levar os seus alunos à experiência estética, ensinando-lhes assim a beleza e o mistério das artes” (Ministério da Educação, 1991, p.5). Em nossa O docente pode, também, contemplar na sua planificação o recurso a fotografias, excertos de filmes, falar do ritmo e dança, presente em diferentes músicas de variadas partes do mundo. Para cada conteúdo/tema a trabalhar na sua sala de aula, ao munir-se do máximo de estratégias variadas para proporcionar diversificados enfoques, o docente possibilita aos seus alunos conhecer o mesmo tema de acordo com os seus gostos, interesses e aptidões. Estará a disponibilizar aos seus alunos variados recursos, oferecendo-lhes oportunidade de aprender com aquele a que mais se ajusta. Quanto mais variada for a sua aula, mais motivante será, para quem nela participa; certamente, ao sair da sala de aula, o aluno parte à procura de saber mais por si. É, pois, o incentivo à auto- motivação, à autonomia e à responsabilidade.

Os conteúdos programáticos, nos módulos previstos para o nível do 3.º ciclo, estes ganham corpo pela prática. Assim, o recurso à dança é uma excelente proposta para envolver os alunos, na teoria e colocá-la na prática. Estes exercícios podem ser mesmos sugeridos e realizados pelos próprios alunos, que já têm uma maturidade maior, capazes de organizarem uma planificação de aula, caso seja solicitado. Através da dança, todos os envolvidos são chamados a participar pois inclui o trabalho, a apresentação do grupo de todo um trabalho, que pode passar por várias aulas de ensaios. Cada um é importante para que o todo funcione.

Quanto aos pais, as orientações sugerem que levem os seus filhos a assistir a espetáculos, “participa[ndo] com eles numa vida cultural que interessa e intriga a ambos” (Ministério da Educação, 1991, p. 6). Aos alunos possibilita-lhes a ocasião de perceber que são muito importantes neste processo pois “deverão sentir que a escola

sem a sua participação deixa de fazer sentido, que é o lugar privilegiado de espreitar em segurança o mundo, que eles começam a desvendar e com qual muito rapidamente começarão a interagir” (Ministério da Educação, 1991, p. 6).

De facto, todas as preocupações em torno das aulas desde as planificações, pela diversificação de estratégias e o recurso a materiais ricos em ideias e sugestões, têm um único objetivo: incentivar e motivar o aluno para a aprendizagem. É, portanto, necessário que os professores façam ver a estes que todo o trabalho, que convoca esforços, tem um único objetivo: envolvê-los e motivá-los. Desse modo, os alunos compreendem que são o motivo da planificação das aulas e que, se não for por eles, também estas problemáticas deixam de fazer sentido. O que se verifica, muitas vezes, é que os alunos não tomam consciência do quanto são importantes para o processo, nem tão pouco os docentes lhes comunicam que tudo é pensado em função deles.

Quanto ao contexto sala de aula, importa começar sempre com exercícios simples, e desde o início, abordar a noção intrínseca entre fatores (desenvolvimento de capacidades cognitivas, sensitivas e motoras), de modo que o aluno seja contemplado no todo do seu ser. Focalizando a dança, o papel da música está também contemplado nestas orientações curriculares, considerada “fator essencial de toda esta aprendizagem” (Ministério da Educação, 1991, p. 12), pois uma boa música bem selecionada poderá dar ao aluno um conjunto de informações acerca da atmosfera que a dança cria.

O movimento a que a dança induz tem de ser compreendido pelo aluno. Para que isso aconteça, há que questionar as potências que ele oferece, discutir ideias quando confrontados com a resolução de problemas coreográficos, mesmo que simples. Ao repetirem determinado movimento, ao inverterem-no, ao criarem um movimento, os alunos mostram estar implicados no que estão a fazer. Posteriormente, a chamada à reflexão, induzindo-os a pensar e a analisar, oferece oportunidade de perceber onde e porquê erram e o que os leva a escolher determinados materiais de apoio; o professor está, por esta via, a incentivar à metacognição.

Reconhece-se a importância de o aluno experimentar e vivenciar por si os conteúdos programáticos, sejam eles de que natureza forem, pois, apesar de poder haver margem para erro, esse é mais rapidamente detetado e a procura da sua resolução é muito mais significativa para os alunos, pois é algo que só a si lhes diz respeito.

Encontrar meios para os resolver vai ao encontro das suas próprias necessidades e torna-os ativos no processo de aprendizagem.

Ao chamar a atenção para o facto de ser “desejável mostrar que a dança é um fenómeno que acontece no nosso país assim como pelo mundo fora” (Ministério da Educação, 1991, p.13), as orientações salientam a importância da cultura em geral, mais especificamente a cultura portuguesa. Cria-se a oportunidade de experimentar/vivenciar a multiculturalidade da dança “através de origens diversas, presentes na sala de aula, poderá ser uma boa estratégia” (Ministério da Educação, 1991, p.13) e é em função do educando que o ensino e a escola são concebidos e organizados. Nesta ótica é, pois, necessário que o docente, na realidade concreta do processo de ensino e aprendizagem, atenda à identidade do aluno, à sua personalidade, aos contextos socioculturais aos quais pertencem, procedendo às adaptações que os diferentes comportamentos e atitudes solicitam.

A este propósito, Ponte (2003, p. 2) destaca “uma nova relação escola-sociedade, onde se evidencia uma acrescida atenção à diversidade cultural; e (...) uma nova organização pedagógica, potenciadora da autonomia, onde se destaca a afirmação da cultura de projeto”. Esta nova “organização pedagógica” é o ponto-chave do trabalho que desenvolvemos e que assenta na “cultura de projeto”, mencionada pelo autor convocado.

Os objetivos da praxis docente passam, pois, por proporcionar aos alunos a criação de momentos descontraídos, de diversão e inovadores, em contexto de sala de aula. Considera-se, pois, que a dança, enquanto atividade, também ela lúdica, pode ser a forma de proporcionar estes momentos, podendo o professor criar condições para que os alunos conheçam um conjunto de danças, oferecendo-lhes a possibilidade de terem uma visão global das características particulares de cada uma das danças em estudo. As atividades e estratégias adotadas têm sempre um impacto positivo e constituem uma forma de motivar os alunos e despertar os seus interesses para a descoberta das várias danças.

3.5. O Projeto Educativo Escolar- compreendê-lo para melhor agir

O projeto é um futuro a fazer, um amanhã a concretizar, uma probabilidade a transformar em realidade, uma ideia a transformar em actos.

(Barbier, 1993, p. 49)

O projeto educativo de escola (PEE) é um documento que define as linhas orientadoras da ação educativa, contemplando o que é prescrito/legislado pelo Ministério, mas respeitando sempre as características do local onde a escola se situa e a ação educativas e desenrola. Há que ter em conta também os recursos humanos, materiais e financeiros dos quais o trabalho da escola depende. Segundo Costa (1991, p. 10) este é:

um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa.

O PEE é um instrumento necessário, na perspetiva de um maior protagonismo e clarificação do papel formativo da escola e dos seus atores. É por assim dizer o espelho de cada escola, quer no plano interno, quer no da sua relação com o exterior. Nele constam o regulamento interno, os planos anuais de atividades, o projeto curricular de turma (PCT) e o PCE, bem como eventualmente projetos a desenvolver ao longo do ano letivo.

O PEE implica a formação das finalidades educativas, a consideração de necessidades educativas especiais e a seleção de orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se orienta. Daí que contenha os objetivos e finalidades

contemplados na Lei 46/86 de 14 de outubro. Desde o início, a elaboração de um PEE implica a identificação, caracterização e contextualização da escola e território educativo; das finalidades educativas; dos objetivos formulados, em termos de integração da aprendizagem dos alunos; das relações humanas, que se estabelecem entre professores e alunos, docentes e professores; alunos e alunos; professores e pais e restante comunidade educativa. Com empenho de todos é possível conhecer a comunidade envolvente e ir ao encontro do interesse dos alunos.

Em Portugal foi em 1989, a 3 de fevereiro, com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89 que, pela primeira vez se relaciona o PEE com a concessão de autonomia aos estabelecimentos do ensino. De acordo com este decreto (preâmbulo, p. 456):

a autonomia da escola caracteriza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

A implicação e participação responsáveis dos intervenientes e a orientação, para que a citação remete, é reforçada no prólogo do Decreto-Lei n.º 172/91 (p. 2521) que define a concessão da autonomia, dizendo que ela “pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere”. Esta autonomia também se pode traduzir “na formação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares” (Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, preâmbulo, p. 456).

Tudo isto culmina na elaboração do PCE, que aponta para a didactização dos conteúdos pelos professores, atendendo à particularidade da escola, dos alunos, da comunidade, tendo os professores um papel decisivo nesta construção. Trata-se de uma adaptação do currículo feita pelos docentes, partindo da prescrição existente, da apresentação de propostas concretas de intervenção didática e da elaboração de materiais curriculares. É uma adaptação entre as orientações bases e a situação escolar concreta. Funciona como elo de ligação intermédio entre currículo base e PCE, entre currículo base e planificação de atividades, que cada professor prepara.

O PCE resume-se à ligação entre teoria e prática, currículo prescrito e currículo apresentado, contexto real da escola e contexto dos alunos; daí que, ao ser realizado, tenha de responder às questões:

- Que ensinar?
- Quando ensinar?
- Como e com que ensinar?
- O quê, como e quando avaliar?

Roegiers (1997) defende uma ênfase triádica para o projeto: enquanto processo e produto – o projetado (que é o projeto em si). Já Leite (2000, p. 20) remete-nos para o

conceito de projeto, afirmando que “não é apenas intenção, é também ação, ação essa que deve trazer um valor acrescentado ao presente, a concretizar no futuro”. Tem de se ver o projeto como processo e produto. Como processo, segundo o autor, é:

- Inacabado (tem validade limitada no tempo);
- Participativo (permite troca de informação);
- Motivador (favorece intercâmbios);
- Consensual (é flexível);
- Democrático (em conformidade com a lei).

Como produto, é:

- Global;
- Uma expressão (de identidade, de vontade e de organização);
- Compromisso (dos pais, dos professores, do pessoal).

Então, para que o projeto se assuma como processo/produto, é necessário que obtenha um acordo, por parte de todos os envolvidos, para que este possa ser viável. Em consonância com Formosinho (1991, p. 5) é “o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola como comunidade educativa (...) documento que dá sentido útil à participação e à corporização operativa da autonomia da escola e da comunidade”. Assim, cada escola tem de construir o seu projeto curricular, pensando nas opções e prioridades de aprendizagem “delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objetivo de melhorar o nível e qualidade da aprendizagem dos seus alunos” (Roldão, 1999a, p. 49). Desta forma, tem de pensar no porquê de dar prioridade a determinadas competências, bem como o que pretende atingir com essa opção. Tem

de pensar ainda nos recursos que melhor se adequam às suas escolhas. Desta forma, pode pensar e ver quais as áreas em que pode apostar em função da gestão de recursos que possui.

No entanto, o PCE “só tem sentido quando se converte no instrumento vivo que permite tomar decisões com incidência na prática educativa de todos os professores de uma escola, dando coerência ao ensino nela ministrado” (Del Carmén & Zabala, 1992, p. 93). Mais uma vez, o docente tem de ser flexível e aberto, perante o que é instituído e o que projeto da sua escola preconiza. Ele tem de conseguir planificar da forma mais eficaz de acordo com ambos os documentos. Sem a modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projeto pode resultar num fracasso. Acredita-se, pois, que a importância da reflexão e da construção de projetos válidos passa pela sua implicação na prática por todos os docentes nele integrado. Não basta colocar no papel as ideias, mas interessa colocá-las ao serviço da escola e dos alunos com atividades concretizáveis e que não se fique só pela utopia, uma vez que muitas das ideias escritas não se concretizam.

Tem de se pensar que o saber está em constante evolução e numa educação voltada para a formação de cidadãos, tendo em conta que os seus conhecimentos não são, nem podem nunca ser definitivos. Por isso, pensa-se numa escola que prepare, para um saber em constante mudança, para uma sociedade dinâmica, para um futuro incerto – uma escola em que todos os intervenientes interagem e constroem um futuro com entidade singular que realiza o projeto educacional conforme ele é definido pelo Estado democrático nos seus normativos fundamentais (Constituição da República e Lei de Bases do Sistema Educativo).

Em jeito de conclusão, o PEE serve de guia a todas as atividades, que se desenvolvem na escola, evidenciando as características e necessidades particulares de cada uma, permitindo, assim, uma avaliação do trabalho na e pela escola. Torna-se, também, pertinente falar sobre o currículo nacional, já que, no que se refere à música, a reorganização curricular do ensino básico constitui um passo importante para encontrar caminhos na relação sempre difícil entre a arte e a educação na escola, atendendo ao contexto incerto e paradoxal das sociedades contemporâneas (Handy, 1994; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 1996a).

Por outro lado, quando se refere a um indivíduo competente, como alguém com uma série de atributos (conhecimentos, valores, atitudes, habilidades, entre outros), que utiliza de uma forma combinatória diferenciada, para desempenhar determinada ação. A natureza do conceito implica o uso de diferentes tipos de recursos.

A atual reforma do Sistema Educativo apresenta uma nova maneira de ver diferentes agentes que servem a educação. Tratando-se de reformas, sejam elas de que natureza forem, elas supõem sempre mudanças. Neste caso particular, sendo uma reforma curricular, pressupõe mudanças ligadas ao desenvolvimento do currículo que vão desde a redefinição dos fundamentos e orientações curriculares até à determinação de questões da escola, docentes e alunos. Outro aspeto importante na reforma curricular é a motivação e a formação de professores. Assim, o currículo é uma “referência, um instrumento que facilita a confrontação de ideias e ajuda o professor a tomar e avaliar as suas próprias decisões.” (Mauri, 1990, p. 40). Seja como for, não se pode colocar de parte a realidade burocrática a que os professores são atualmente expostos, situação esta que, muitas vezes, os leva a um desânimo profundo, colocando de parte a vontade de inovar e mudar. Mas outra realidade é que a sociedade atual é feita de mudanças repentinas quase diárias e não das vontades de cada um.

Várias podem ser as definições e interpretações do conceito de currículo. Contudo, o currículo e, de acordo com Roldão (1999b, p. 43), refere-se “ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver”. Outro aspeto importante a reter é o facto de que os programas prescritos também constituem currículo, no sentido de “definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem” (Roldão, 1999b, pp. 44-45).

O currículo é um elo entre a teoria educativa e a prática pedagógica; por outro, engloba, como defende Formosinho (2007), as atividades programadas pela escola, seja as de carácter letivo (sala de aula) seja as de carácter não- letivo (fora da sala de aula), programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre tal como previsto no texto da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

Estas duas definições de currículo revelam dois sentidos de compreensão: um a nível do plano estratégico, outro a nível do plano de atuação. A legislação ainda nos encaminha para um currículo pluridimensional, com uma vertente ligada às disciplinas

ou áreas interdisciplinares e outra vertente cultural. Já Pacheco (1993b, p. 83) mostra que o conceito de currículo pode ter três ideias-chaves “de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) dá um contributo importante no que diz respeito às práticas educativas no sentido que auxilia cada professor de cada área curricular na definição das competências gerais e transversais a todas as áreas curriculares disciplinares bem como na definição das competências específicas que devem fazer parte de cada disciplina. Neste sentido o CNEB adota uma “noção ampla de competência que integra capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso” (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

Segundo Rey (2002), aprender por competências é fazer trabalhar os alunos, em todas as circunstâncias, em atividades suficientemente globais, que tenham sentido no universo humano e cuja funcionalidade seja perceptível pelo aluno. Entende-se por competências gerais todas aquelas que os alunos devem possuir à saída de cada ciclo. Compete desta forma a cada escola, a cada área curricular, a cada professor, a explicitação da sua operacionalização, de acordo com o contexto em que a vida escolar se encontra integrada. Relativamente às competências específicas, aquelas que merecem mais atenção da nossa parte, são as da área curricular da música. Estas devem ser pensadas de forma a possibilitar o desenvolvimento das crianças, através da realização de práticas artísticas diferenciadas e adequadas ao contexto em que a escola está inserida. Conduzir os alunos a experiências musicais, as mais diversificadas possíveis, nunca esquecendo a sua realidade, o seu contexto. O seu quotidiano tem de ser o foco da escola.

As aprendizagens devem basear-se em ações, que resultem da implementação da educação musical, nas três grandes áreas que a integram: a audição, a composição e a interpretação. As competências definidas como essenciais no ensino da música incluem as que são competências a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências que dizem respeito a cada ciclo do ensino e que ajudam a explicitar os diferentes tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

Por outro lado, a música no currículo é também perspectivada numa interação forte com outras áreas do saber. Para além dos saberes específicos inerentes à aprendizagem da música, é uma rede de dependências e interdependências. Com esta diversificação pretende-se fomentar e desenvolver a literacia artística, o que implica um conjunto de competências comuns a diferentes áreas artísticas, sintetizadas em torno de quatro eixos interdependentes:

- Apropriação de linguagens;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação;
- Compreensão das artes nos contextos.

Isto é assim, porque:

as competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens (Ministério da Educação, 2001, p. 165).

As centralidades que servem de âncora ao desenvolvimento das competências artístico-musicais passam pela pessoa do aluno, pelo pensamento, pela cultura, pela vivência e experimentação, pelo processo e pelas redes de interdependência entre diferentes tipos de culturas musicais, saberes (escolares e não escolares, formais e não formais), pelo interior e exterior da escola, pelos diferentes tipos de contextos e pelas comunidades artísticas e não artísticas.

Para terminar, esta reestruturação curricular baseia-se num tipo de paradigma assente naquilo que se pode designar por uma cultura de proximidade. Proximidade em relação ao aluno, individualmente considerado, e não de uma entidade abstract sintetizada no aluno médio; proximidade em relação aos saberes e conhecimentos artístico-musicais e não numa perspectiva estruturalista e burocrática; proximidade em relação às comunidades de saberes; proximidade em relação aos diferentes tipos de contextos, culturais, profissionais e de desenvolvimento.

Das expressões e conceitos introduzidos no vocabulário educativo pela reorganização curricular do ensino básico (estamos a referir-nos à reorganização curricular introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 de 3 de fevereiro), os que mais têm

mobilizado os professores são talvez PCE e PCT. A eles se associa a ideia de que o currículo a nível nacional é um projeto aberto e flexível que tem de ganhar forma e sentido localmente. Por outro lado, esta conceção de currículo parte da crença que a participação das escolas e dos professores nos processos de decisão curricular favorece a existência de práticas que dão novos sentidos à educação, à formação e facilitam a existência de aprendizagens funcionais, numa maior articulação de saberes.

Não faz sentido, hoje em dia, conceber o currículo apenas como o conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Esta conceção só se aplica a uma escola que tenha por mandato unicamente instruir, isto é, transmitir um saber já feito. Existe um currículo prescrito a nível nacional, que tem de ser transformado num projeto contextualizado a cada situação, a cada realidade e, portanto, reconstruído localmente. Para tal é necessário que os professores estejam recetivos a construir um conhecimento de situações reais e que dele partam para dar forma e sentido a projetos e a práticas curriculares. Implica, pois, quer uma negociação entre o que é prescrito a nível nacional e o que é pertinente a nível local.

São estas ideias que justificam os projetos curriculares e são elas que devem orientar os processos que os organizam e desenvolvem. Devem incorporar as realidades e as especificidades de cada situação, que proporcionem aprendizagens mais significativas e funcionais, conseguidas através de um currículo desenvolvido de um modo integrado e numa estreita relação entre as diversas áreas do saber. É possível construir “processos de integração curricular em que as disciplinas mantêm as suas especificidades e as suas lógicas e, em momentos determinados, combina-se e articulam-se entre si construindo processos pluri ou de interdisciplinaridade” (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001, p. 28). De facto, a “conceção de projetos curriculares integrados pode não significar abandonar os conteúdos mais valorizados, mas sim questionar a forma como estes são reposicionados nos contextos” (Beane, 2000, p. 51).

Hoje, a escola, para além de ser o lugar de sistematização de saberes, tem também de ser lugar de formação pessoal e social das crianças e jovens que a frequentam, e lugar de desenvolvimento de competências que lhes permitam aprender e a intervir nas várias esferas da sociedade.

Daí que o currículo, no entender de Beane (2000), deva ser um projeto curricular que permita a integração de quatro dimensões: a experiência dos jovens; a integração

social; a integração do conhecimento; a participação dos alunos nos processos desse projeto. E, relativamente à primeira dimensão, a experiência dos jovens, Beane (2000) realça a ideia de se organizarem experiências curriculares, que envolvam os alunos em processos construtivos e reflexivos, que favoreçam meios de integrar e conservar essa aprendizagem, tanto para a compreensão do presente como para a relação com as experiências de vida do(s) aluno(s) e seu futuro.

Um modelo de gestão do currículo, apoiado em projetos curriculares de escola e de turma implica que se tome em consideração os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos, que vão ser trabalhados, e também as suas necessidades, interesses, ritmos de aprendizagem e, ainda, que se incentive a sua participação nos espaços de debate e de decisão da implementação do currículo. Aliás é importante e necessária a participação dos alunos na discussão das metodologias, e que se recorra a processos rigorosos e relacionais que favoreçam aprendizagens de melhor qualidade.

Os projetos têm de traduzir intenções educativas de toda a comunidade e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares, que se seguem, e os motivos que as justificam, têm de apontar meios de os concretizar e não vemos o currículo como Formosinho (2007) metaforicamente o designa de tamanho único e ‘pronto-a-vestir’ pois nunca é de mais relembrar com Vilar (2000) que uma escola que pensa é também ela construída por pessoas que pensam ou que são levadas a pensar, logo aprendem a pensar. Com empenho de todos, é possível conhecer a comunidade envolvente e ir ao encontro dos alunos. Se cada conselho de turma, desde início, quando acolhe a respetiva turma, reúne e planifica em conjunto, é possível fazerem-se trabalhos com intenções educativas, que contemplem a comunidade envolvente. Os conselhos de turma, ao organizarem planos de trabalho e projetos novos, podem contribuir para a promoção de um trabalho em equipa, feito de várias vontades e, assumido em parceria e em colaboração – um trabalho mais repartido, mais sustentado – convocando outras áreas curriculares de forma a ajudar os alunos a compreenderem a comunidade envolvente.

Para terminar, o PEE e o PCE são instrumentos que ajudam a escola à abertura ao contexto que a envolve. É a transdisciplinaridade em ação a potenciar a aprendizagem pela e na relação com a realidade – aprender em função de vivências do

aprendente – o aluno que constrói os seus conhecimentos em função das experiências reais que vive num determinado contexto.

Capítulo IV- A Escola- Palco de Várias Ações

Tente uma, duas, três vezes e se possível tente a quarta, a quinta e quantas vezes for necessário. Só não desista nas primeiras tentativas, a persistência é amiga da conquista. Se você quer chegar a onde a maioria não chega, faça o que a maioria não faz.

Bill Gates

A praxis, repartida por contextos específicos, desenvolvida em situações tão diversas, confronta-se com condições particulares. A generalização não pode fazer parte da praxis. Daí que se possa afirmar que partir do princípio que em educação não existem receitas mágicas que, por um lado, motivem os alunos e, por outro, os conduzam de forma eficaz no seu percurso de aprendizagem, a obter resultados brilhantes. Perante esta realidade, analisa-se sistematicamente a praxis, sobre ela refletir, recorrendo a teorias que, por elas, lançando novos reptos, tal como Santos Guerra (2000, p. 79) defende:

A aprendizagem destas características exige metodologias que estimulem a reflexão sobre o que se faz, como se faz e que resultados se alcança, para poder utilizá-las como estratégia para melhorar o próprio desempenho, desenvolvendo assim a competência mais complexa de todas: a de Aprenda a aprender criticamente sobre suas ações. Neste quadro, as duas principais tarefas dos professores no campo metodológico podem ser resumidas da seguinte forma:

- Planear e conceber experiências e atividades As circunstâncias não são as mesmas, o contexto não é o mesmo, as crianças e os jovens não são como éramos nos anos em que frequentávamos a escola. Entregar-se à rotina é condenar-se ao fracasso. Por isso é necessário

que a escola seja uma instituição que aprende e não apenas uma instituição que ensina.⁶

Pretende-se mostrar à luz de diversas normativas e diretrizes, instituídas a nível nacional, o panorama que se vive em Portugal ao nível das expressões, mais em concreto ao nível da disciplina de educação musical assim como da dança (neste caso particular, enquanto motor de diferentes atividades em sala de aula).

À luz de vários autores consagrados, percebe-se o que está legislado relativamente à temática eleita para a investigação – ligar a escola e a comunidade –, e, se por outro lado arrojar e inovar, isto é, fazer um paralelismo entre o que tem de se cumprir (o que está prescrito a nível nacional) e o cunho pessoal que cada professor pode colocar – a sua personalidade naquilo que tem a cumprir. Importa, pois, um questionamento, até que ponto o professor é capaz de inovar, quando confrontado com um caminho por tantos trilhado e já formatado.

Nesse questionamento que se tornou um hábito ao longo do desempenho profissional, a (des)construção do conhecimento é uma das estratégias a que se recorre, sempre que se confronta com novas situações e contextos desconhecidos. Uma coisa é certa, não se pode fugir de documentos legais instituídos a nível ministerial comum a todas as escolas, mas pode-se incentivar a criatividade dos alunos e colocar-se a dos professores a favor da deles, viabilizando dessa forma, a resposta adequada a cada nova situação que surge na nossa carreira docente.

A sociedade está em constante mudança. Estando a escola inserida em ela, automaticamente tem de estar alerta aos ecos que vão sendo ouvidos, aos conflitos que se geram assim como estar à altura de acompanhar e dar respostas a toda a evolução que se faz sentir. Estas respostas passam necessariamente, também elas, por uma evolução quer a nível pedagógico quer a nível de gestão. A escola é aquela que prepara os jovens para os desafios da vida futura, para que possam enfrentar o presente e o futuro com

⁶ Las circunstancias no son las mismas, el contexto no es el mismo, los niños y jóvenes no son como nosotros éramos en los años en que asistíamos a la escuela. Entregarse a la rutina es condenarse al fracaso. Por eso es necesario que la escuela sea una institución que aprende, no sólo una institución que enseña.

autonomia e autoconfiança e responsabilidade, dentro de um espírito de justiça e de liberdade.

Assim, a escola tem de direcionar esforços pedagógicos para que possa implicar os alunos numa aprendizagem séria, rigorosa, consciente e que contribuía para a sua evolução enquanto ser humano. Uma coisa é certa, o sistema educativo é aquele que reúne condições para construir uma sociedade melhor, tal como prevista na LBSE “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e democratização da sociedade” (n.º 2 do Artigo 1.º, da Lei no 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Por todas as responsabilidades que são incutidas à escola, de forma particular aos professores, o sistema educativo tem de ser o mais estruturado e organizado possível para ser capaz de promover uma verdadeira formação integral do aluno assim como uma melhoria da sua qualidade de vida.

Esta formação é feita ao longo de todo o ensino básico, que é obrigatório e gratuito. Recorde-se que é no período pós 1974 – o período revolucionário – que, ao nível da gestão escolar em Portugal, as reformas se têm início. Nos anos antecedentes quer os professores quer as escolas são controlados e submissos ao sistema pois: “existia um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado no que reporta ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e até mesmo do processo de ensino-aprendizagem” (Ventura, Castanheira, & Costa, 2006, p. 128). Este dado ajuda a comprovar, a partir de uma viragem histórica vivenciada no sistema educativo português, que a tomada de consciência por parte dos professores começa a ter repercussões na forma como o processo de ensino e aprendizagem é concebido, envolvendo de forma mais responsável e também autónoma, os agentes educativos.

A autonomia, que as escolas têm vindo a ganhar ao longo dos tempos, favorece todos os implicados no sistema educativo, pois não se pode educar através de repressões que fazem com que todo o sistema trabalhe em função de ordens e sob medo e pressão. Existindo uma maior liberdade, há uma maior responsabilização por parte das escolas, dando-se uma maior articulação de acordo com a especificidades da escola (meio, comunidade). Perante este cenário, os PCE e os PEE tornam-se documentos úteis e necessários, pois é neles que se espelha a escola, as suas atividades, a sua envolvimento

com a comunidade (Leite, 2000). O PCE define-se, então, em função do currículo nacional e do PEE. A planificação do trabalho a realizar, com cada grupo de alunos, é feita tendo em conta o nível de prioridades da escola. Contemplam-se as competências essenciais e transversais em torno das quais se organiza o projeto e os conteúdos a trabalhar em cada área curricular.

Perante o currículo nacional, torna-se importante desmembrá-lo e ajustar os documentos a cada contexto, a cada realidade. Nasce assim o PEE. É no PEE que o contexto está caracterizado. Nele são delineadas as finalidades educativas e os objetivos a atingir, assim como as condições, que viabilizam o estabelecer das ligações humanas entre professores, alunos, pais e comunidade escolar. De facto, o PEE toma como referência o currículo nacional, mas a razão da sua existência justifica-se em função da realidade em que se integra e dos atores que nela intervêm. Corroboramos Leite (2000, p. 8): os PEE justificam-se “enquanto dispositivos para melhorar a atuação educativa, gerindo essa atuação”.

Também aqui os professores são chamados, no sentido em que o seu papel passa por serem interventivos e ajudarem na construção dos projetos, para que se tornem ambiciosos, reais, de acordo com as suas preocupações e anseios da escola em função do que pretende fazer pelos alunos. Claro está que não se pode colocar de parte a questão da formação de professores. Esta ideia é reforçada por Sousa (2000, p. 257) quando diz que é preciso valorizar a dimensão pessoal na formação de docentes, pois essa dimensão “não se outorga, ela adquire-se, ela conquista-se, ela forja-se pelo exercício dos valores humanos, em cumplicidade com os outros”.

Se à educação escolar atribuirmos apenas o papel de veículo de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país e correspondente ao que tem sido chamado de ‘cultura padrão’, por forma a reproduzi-los. Isto é, se a escola tiver apenas a função de preservar a herança cultural, então compreende-se que o currículo e os elementos que o configuram sejam selecionados e organizados a nível nacional e que às escolas e aos professores seja apenas pedido que cumpram aquilo que os outros programaram e que não se afastem do que, por esses outros, é desejado (Leite, 2000, p. 1).

Mas o que se deseja é que a escola seja um local de todos e para todos, onde os alunos se sintam motivados e implicados na e para a sua aprendizagem. Tudo isso só se

consegue quando há um esforço de todos os que pertencem a uma determinada escola, a pensam e a sentem como deles. Logo, há, pois, que pugnar para que todas as planificações façam sentido em função, não só do programa, mas também da realidade dos destinatários.

Tendo em consideração esta vertente, importa reconhecer que os professores passam a ter um papel fundamental, combater a passividade. Leva, pois, a que não se limitem a seguir as diretrizes do sistema, sem as perspetivar em função das realidades. Uma vez identificadas as características das realidades em que se integra, o professor pensa a sua ação em função dos alunos, das suas identidades, dos seus interesses, dos seus contextos e, conseqüentemente, não se limita a transmitir verbalmente os conhecimentos, mas antes assume-se como facilitador e comunicador da aprendizagem como aquele que guia o aluno, tornando-se por vezes “um amigo que apoia solidariamente a criança nos caminhos educativos que ela decide percorrer, ao mesmo tempo que pela sua ação, a motiva e incentive no esforço e perseverança que são necessários para manter o percurso educativo projetado” (Sousa, 2003, p. 144).

Assim, tendo esta consciência e querendo trabalhar desta forma, convocar estratégias diversificadas e colocá-las ao serviço do seu trabalho é inovar e criar mudança.

Essas estratégias podem passar pelo recurso à educomunicação que auxiliará no diálogo construtivo entre a escola e toda a comunidade que nela se insere.

Se olharmos para a disciplina de Educação Musical, tal como é focada nas escolas, pela componente prática que lhe está intimamente ligada, ela proporciona momentos lúdicos e divertidos aos alunos, que lhes permitem muitas vezes construir o seu próprio conhecimento e conquistas. O papel do professor é muito importante pois, caso ele tenha abertura para este tipo de lecionação, vai fazer com que o próprio aluno o veja como aquele que compreende e mostra confiança no outro e o ajuda a revelar as suas potencialidades, sendo aqui o papel da comunicação um pilar muito importante. Optando por propostas metodológicas inovadoras, o professor vai também ter um melhor conhecimento do aluno, valorizando em simultâneo a sua prática pedagógica, trabalhando, assim, componentes essenciais à formação deste- Tolerância, respeito mútuo, compreensão- valores estes que tanto a educomunicação convoca pela prática que lhe está subjacente.

Sousa (2003, p.145), na medida que nos permite evidenciar que ao professor cabe proporcionar a oportunidade para que o aluno

aprenda por si, desenvolva os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos e não impondo as suas opiniões, juízos ou valores (...) a tarefa principal do professor reside na estimulação do trabalho, de experiências, de descobertas e de vivências da criança, para que se supere a si mesma na procura de soluções criativas para os problemas que se lhe deparam.

Por tudo isto, considera-se que a dança, enquanto proposta metodológica e veículo de comunicação, não se lhe pode retirar a seriedade enquanto disciplina, mas, no nosso caso particular, ela faz sentido enquanto proposta lúdica, uma vez que, pela sua componente prática, proporciona prazer e é uma forma de libertar tensões, energias e emoções e é a forma do aluno poder ter uma comunicação não verbal. Como auxílio pedagógico, para o cumprimento de conteúdos programáticos, ela é uma estratégia de valor nas aulas de educação musical. Para além do contributo valioso para ativar as capacidades motoras, não podemos descorar o seu valor educativo na escola, pela função assumida na transmissão da cultura e na preservação de valores.

Defende-se uma diversificação de estratégias, métodos e atividades de ensino, pois só assim é que pode existir uma forte aposta, face às identidades específicas dos alunos. Dado que cada aluno é um ser único com um perfil irrepetível. Um dos desafios da escola atual é o de criar condições para que os alunos se tornem autónomos, capazes de enfrentar as diversidades. Logo, através da arte, em particular da música, eles podem ganhar uma bagagem cultural enorme, tomar contato com outras culturas e povos, ir mais além do que está instituído, uma vez que a arte fundamenta o que se faz e porque se faz, pela componente prática que lhe está subjacente, existindo ainda uma integração de saberes que promovem a educação holística dos alunos.

De seguida, surge a componente empírica onde pretende-se dar a conhecer um conjunto de projetos, baseados quer nos princípios da educomunicação, quer em termos da educação formal, informal, não formal, envolvendo a comunidade educativa, ocupando a música a centralidade – ponto de partida e ponto de chegada. Tendo em conta sempre a motivação, o alvo das atividades em que os alunos se implicam, sendo

por eles e para eles, que todas as planificações de aula foram pensadas e concretizadas. Através de projetos musicais é possível envolver os alunos de uma forma lúdica, comunicativa, divertida e ao mesmo tempo comprometida. Defende-se, tal como Fragateiro (1986), a importância de se criarem oportunidades para desenvolver competências criativas e performativas através de momentos de comunicação, exploração, criação e fruição, de situações que coloquem o aluno no centro de toda a prática.

Por tudo isto, nos casos apresentados, foram proporcionados momentos únicos aos alunos dentro e fora da escola, pois não se pode continuar a fechar a escola ao meio que a circunda; bem pelo contrário, é pelo contato com a realidade que se vivencia, se experimenta e se aprende. São as vivências e os pensamentos musicais dos alunos que os fazem viver a música, vê-la como uma disciplina com mérito e com importância no currículo como qualquer outra.

Insiste-se na importância de o professor de educação musical planificar, de acordo com a realidade em que os alunos vivem. O centro da disciplina é o aluno. Nunca se pode fugir da sua realidade, nem dos anseios dos mesmos e, sempre que possível, dar-lhe a oportunidade de estabelecer contatos com a música, numa perspetiva não formal, como é o caso de lhes proporcionar idas a concertos, entre outras atividades.

Com efeito, e na opinião de Ferreira (2006, p. 74), “os professores mais não seriam do que uma espécie de coreógrafos dos contextos de aprendizagem. Um professor de arte é precisamente isso, um coreógrafo dos contextos de ensino-aprendizagem, ou, ainda, um coreógrafo dos contextos do aprender-a-aprender”.

Capítulo V - Metodologia

A Investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

(Arends, 1995, p. 525)

Para este estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, uma vez que pode ser aplicada em ambiente natural, sendo os dados de cariz narrativo-descritivo e enfatizando-se o processo e não o produto. Por ser um estudo que se integra nas práticas escolares, considera-se ser importante, não só acompanhar sempre o processo em si, mas dele participar ativamente, razão pela qual, este estudo leva a que se passe muito tempo no local (escola e comunidade), na tentativa de elucidar o mais possível todas as questões inerentes aos objetivos traçados. Por ser um método narrativo-descritivo importa a recolha de evidências através de fotografias, de observação e do testemunho de intervenientes.

Glaser e Strauss (1967) alertam quanto à análise indutiva própria desta metodologia qualitativa que é feita pelos investigadores. Já Psathas (1973) afirma que os investigadores qualitativos têm tendência para questionar os sujeitos com o intuito de perceber o que eles experimentam/realizam e assim descobrir como interpretar adequadamente as práticas. Isso justifica-se pela envolvimento do investigador no terreno em análise, nas experiências em curso, nos projetos em processo, uma vez que ele acaba por se identificar com aquilo que está a estudar. Claro está que o objetivo é sempre compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista, acompanhar a investigação em curso, isto é, o processo do que está a ocorrer.

Segundo Lessard-Hébert (1996), a metodologia engloba técnicas e instrumentos de investigação, com os quais se estabelecem os procedimentos de trabalho, que devem estar corretamente adaptados à investigação a realizar. Assim, no caso desta investigação, mediante os objetivos do nosso trabalho, que procuram saber se o recurso à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, na promoção de atividades escolares,

seja numa perspetiva de educação formal, não formal, ou informal, pode constituir um dos processos motivadores para uma aprendizagem significativa, motivante e motivadora da música, optou-se pelo método qualitativo, entendendo-se que melhor se adapta.

Atualmente, o panorama das escolas públicas portuguesas é aquele onde se vivem momentos de mudança e de situações repentinas e, por isso, é preciso desenvolver nos alunos a tomada de consciência de mudança que se está a operar no mundo do trabalho e de que os professores “precisam de ajudar a aprender a aprender inculcando nos alunos o desejo de uma formação permanente desenvolvendo-lhes o espírito empreendedor e a capacidade de procurar a informação” (Costa, 1991, p. 25). As incertezas e dúvidas, vivenciadas no tempo atual, criam, de alguma forma, ansiedade, problemas e até conflitos de alguma espécie. O momento necessita de grande introspeção e conduz à análise e questionamento das práticas no sentido de tentar compreender até onde se pode ir e que caminhos seguir, tendo em vista ajudar a orientar os alunos, que tenham desejos e anseios muito diferenciados, criados pelo contexto e pela própria sociedade em constante mutação.

Por outro lado, as escolas tradicionais apelam ao trabalho individual, com a escola atual pretende-se que desenvolvam métodos que incidam no trabalho em equipa e a colaboração, com o intuito de se preparar os alunos para uma vida futura.

Assim, uma investigação na área das Ciências da Comunicação, nos dias que correm é inovadora a relação entre diferentes áreas, sendo urgente novos métodos, novas maneiras de atuar e novas formas de comunicar. Assim, faz todo sentido a ligação entre educação e comunicação, no sentido de conjugar olhares e formas de atuar para contribuir para a uma aprendizagem significativa, ligada ao mundo real. Em consonância com Costa (1991, p. 26), a sobrevivência das escolas dependerá “da sua capacidade de se tornarem o coração da comunidade aprendiz e da flexibilidade”. Por outro lado, corroboramos Estrela (2010, p. 15), ao reconhecer que, nas escolas se verificar a existência de pouco tempo para reflexão dado o “excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial de saberes”. Daí que faça sentido uma reflexão sobre a própria prática, questioná-la, testá-la e quase sempre reformulá-la à luz dos desafios atuais. Aprender com os erros, reformular

metodologias, transformar conhecimentos, ou seja, pugnar por implementar continuamente a metacognição. Com efeito, para que toda e qualquer reflexão passe a ter sentido, é necessário validá-la e construir uma investigação cientificamente estruturada, pois só assim se pode proceder a mudanças de forma a intervir na (re)construção da realidade que não satisfaça.

A investigação faz sentido quando se torna num processo intencional “orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 104). Efetivamente, no contexto educacional, os conhecimentos devem sempre contribuir para “melhorar os processos, através dos quais os seres humanos aprendem a conhecer-se a si próprios e ao meio que os rodeia” (Quivy & Campenhout, 1998, p. 23). É, pois, nesse sentido que se avança para uma perspetiva re(i)novadora da investigação-ação, de acordo com Fernandes (2006, p. 3) que afirma: “esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação dos implicados”. A re(i)novação em si aposta implica, também, como o autor refere, a participação dos atores implicados; que se terá ocasião de refletir sobre esta implicação mais adiante.

5.1. Investigação-ação

Para este estudo opta-se por uma investigação-ação. Considera-se decisão importante, que quando se trata de escolher uma metodologia, perante o que se pretende investigar, o local onde a investigação vai decorrer e neste caso em particular, uma vez que se pretende questionar, após a interpretação da postura das escolas públicas em relação à música, esta metodologia parece ser mais adequada à temática, facilitando a investigadora a entrar no terreno e chegar a algum tipo de conclusão, mesmo que a ação permaneça inacabada, de uma forma mais eficaz. Assim, vários são os autores que a defendem, Watts (1985); Lomax (1990); McTaggart (1997); Latorre (2003), etc. De acordo com os autores citados, podemos caracterizar este tipo de investigação como:

- Participativa e colaborativa;
- Prática e interventiva;
- Cíclica;

- Crítica;
- Auto-avaliativa.

Nesta tipologia de investigação, o investigador assume um papel participativo assim como procura envolver todos os intervenientes do processo, promovendo uma postura colaborativa em todas as fases, sendo uma investigação de cariz prático que não se limita a teorizar ou a descrever a realidade. Nela, o investigador também intervém na ação, por isso se torna cíclica (espiral), perspectiva em que, a cada nova etapa, tudo pode gerar a possibilidade de mudança e aprimoramento. Assume também uma dimensão crítica pois todos os participantes atuam como agentes de mudança de forma construtiva, recorrendo naturalmente à auto e hetero-avaliação pois, ao serem rematadas, todas as fases são sempre avaliadas com objetivo de melhor compreender os conhecimentos convocados – a metacognição – e produzir novos conhecimentos – a inovação.

Os autores que se debruçam sobre a investigação-ação defendem a mesma ideia no sentido em que toda a prática educativa deve ser melhorada através de reflexões sobre si mesma. Constituindo estes conceitos uma dialética – prática/reflexão, estabelece-se uma constante interligação de interdependência que culmina na metacognição. Seguindo a linha de Dewey (1997), acerca do ‘pensamento reflexivo’, o professor que analisa e conhece o meio, planifica de acordo com o mesmo, que observa e avalia em diferentes momentos refletindo, no final, sobre as suas próprias ações, podendo assim compreender os mecanismos a elas inerentes e a forma como se processam. Este tipo de reflexão sobre a ação só pode ocorrer dentro da prática letiva.

Por tudo isto, a investigação-ação inclui ação e/ou mudança e inovação, ao mesmo tempo que alterna entre ação e reflexão crítica. Estes processos, que variam de acordo com a finalidade, podemos dividi-los em dois tipos:

- Processos tradicionais – construção de hipóteses, amostra, instrumentos de trabalho, análise e interpretação de dados;
- Processos não tradicionais – métodos empíricos em que o que se pretende é compreender os fenómenos e não os interpretar à luz estatística (Erasmie & Lima, 1989).

Este tipo de investigação, “a ação surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a ação e contextos, sendo

este conhecimento reinvestido na própria ação, pois visa a sua regulamentação/transformação.” (Caetano, 2004, p. 99).

Teve-se ainda em conta a importância da metodologia de histórias de vida, uma vez que o questionamento incide essencialmente sobre o trabalho que se tem vindo a realizar enquanto profissional da educação. Considera-se a hipótese de complementar a investigação-ação com as auto-narrativas por, como já se teve a oportunidade de referir, de induzir a uma reflexão permanente e a uma metacognição, apostando na re(i)novação das nossas práticas.

A investigação-ação parece ser a metodologia mais atraente para o este estudo, dada a ênfase prática na resolução de problemas, o que auxilia o entendimento e aperfeiçoamento do desempenho da praxis em determinados períodos. Ela é também aquela que se aproxima da figura do professor investigador, figura essa tão importante para quando se escolhem temáticas educacionais pois este profissional pretende sempre melhorar a prática em que se insere.

Porém tendo em vista a especificidade das ações em análise, faz-se em complementaridade/cumplicidade com a metodologia das histórias de vida. Esta investigação re(i)novada vai também ao encontro da figura de professor como investigador, que valoriza a sua prática, através da reflexão da sua intervenção e atuação, envolvendo outros sujeitos, cujas ações observa e regista para sobre elas refletir. Este método de investigação centra-se na mudança planificada e vai ao encontro do que Rocha (1996, p. 68) defende, assumindo-se como “processo cíclico que utiliza a implicação e a criatividade (...) para descobrir e adoptar novos comportamentos”. Assim, a sua finalidade “é aprofundar a compreensão que o professor tem do seu problema” (Ketele & Roegiers, 1999, p. 114), ou seja, no nosso caso, leva-nos à recuperação das histórias da etapa da nossa vida como docente e investigadora.

O presente estudo se bem que abarque o processo tradicional, cingindo-se às diretivas ministeriais nas suas diferentes abrangências – o currículo, a avaliação e o projeto de escola entre outras implicando a investigação documental, pugna pela inovação. Quanto ao processo não tradicional, ele acontece através da:

- Participação ativa da comunidade em estudo, em todas as fases do processo;
- Construção de conhecimentos, de acordo com a problemática abordada;
- Adequação dos conhecimentos, tendo em conta a especificidade dos contextos;

- Confrontação de situações diversas, alargando pontos de vista;
- Avaliação dos resultados conseguidos, reformulando a planificação para a etapa seguinte, dando assim aso à perspectiva cíclica.

Em jeito de conclusão, a investigação-ação é de facto aquela que auxilia a melhorar as práticas implementadas, vivenciadas intensamente porque implica sempre um aproximar de todas as partes, fazendo que, através do diálogo e de momentos de partilha, nasça por vezes a estratégia tão desejada para inovar, o que, de outra forma, seria difícil. Esta metodologia de investigação acaba por ser uma forma de estar na e para a escola/educação, na e para a comunidade e, sem dúvida, implica também as vivências do(s) sujeito(s) que nela se envolve(m), o que convoca a complementaridade das histórias de vida.

Este tipo de investigação constitui um desafio para todos os profissionais investigadores que queiram contribuir para a melhoria das práticas assim como um conhecimento emancipatório. Um investigador que se preocupa neste seguimento é sempre aquele que tenta melhorar as práticas- um princípio filosófico tão defendido por Habermas (2006).

Outro aspeto a referir, é que este tipo de investigação, como utiliza a análise de conteúdo, leva a uma abrangência, a uma explicitação, a uma sistematização e expressão do conteúdo, ajudando a obter um rigor da objetividade e faz germinar a subjetividade e como refere Vilelas (2020, p.432), “tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que levam a interpretações mais definitivas se, contudo, se afastarem das exigências atribuídas num trabalho científico”.

5.2. Técnicas e Instrumentos

Quanto à escolha de técnicas e instrumentos de trabalho é importante ter em conta a sua versatilidade e utilidade, as quais propiciam a funcionalidade da obtenção de dados e uma vez que a fiabilidade e qualidade dos resultados de qualquer estudo só são possíveis de acordo com os meios utilizados, os dados recolhidos é que permitem chegar ao relato dos caminhos percorridos. Moresi (2003) defende que as técnicas são o conjunto de processos e instrumentos elaborados, para registar informações ao longo da

investigação, permitindo analisar posteriormente os dados obtidos. Na tabela seguinte expomos a relação entre instrumentos, técnicas e estratégias.

Tabela 2

Instrumentos, Técnicas e Estratégias

Instrumentos	Técnicas	Estratégias
Grelhas	Observação	Participação dos intervenientes
Questionários		
Documentos	Interação professor/ aluno	professores/alunos/ funcionários
	Registo	Análise dos dados recolhidos
		Análise documental
		Discussão e cruzamento de enfoques
		Reflexão final

Em qualquer investigação, deve-se estar munido dos instrumentos de recolha e análise de dados que mais se ajustem ao que se pretende estudar. A tabela acima apresenta, de forma sintética, os instrumentos, as técnicas e estratégias utilizadas ao longo deste estudo. Utilizam-se grelhas para observação das aulas, assim como questionários para avaliar as atividades, como é necessária a análise detalhada dos Planos Curriculares de Turma (PCT) e dos Planos Anuais de Atividades (PAA). A participação e opinião dos alunos, uma vez registadas, através da recolha e análise dos questionários, permitem a análise dos dados obtidos. Segue-se sempre uma reflexão, mesmo que oral, com os alunos, a fim de se perceber se as estratégias iniciais se concretizavam e com que finalidades. Recorre-se à observação direta e aos registos. Assim, a observação direta, os questionários e a pesquisa bibliográfica e documental são as principais técnicas metodológicas utilizadas na recolha dos dados. Deste modo, o relato da pesquisa, surge como “eco da sua experiência, para remeter de alguma forma, à sua história, pessoal ou familiar” (Beaud, 2007, p. 28).

Uma vez que esta pesquisa remete o leitor para dois contextos diferentes – aquilo que se desenrola dentro e fora da sala de aula –, é importante contextualizá-la para melhor se entender os caminhos seguidos para a recolha e análise dos dados que sustentam a problemática abordada, estudada, questionada. Porque se trata de atividades implementadas e desenvolvidas, considera-se muito importante a partilha da conceção

do processo de ensino e aprendizagem e a análise que se faz da praxis docente, tornando-a consistente. Ela é sempre analisada com base nos testemunhos dos alunos e das observações diretas que se vão fazendo. Esses testemunhos, estão expressos em documentos criados para o efeito, embora seja privilegiada a observação direta, uma vez que, e tal como Quivy e Campenhout (2003) defendem, as ideias captadas se remetam para as questões da observação, o que permite captar o ‘momento’, sem ter de recorrer a documentos. Quando o professor cria o seu próprio material, ele está a ser criativo e inovador, pois baseia-se na realidade pretende analisar. Deste modo, não utiliza aqueles criados por outros, mas antes os que cria baseado na sua experiência e na sua realidade, contribuindo para o aprimoramento da praxis e para a inovação. Martins (2004, p. 292) “a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”.

Por outro lado, Quivy e Campenhout (1998, p. 163), a observação consiste na “construção do instrumento capaz de recolher ou produzir a informação prescrita pelos indicadores” e podemos ter dois tipos de observação:

- Direta: onde o próprio investigador procede à recolha de informação, sem se dirigir aos sujeitos;
- Indireta: o investigador já se dirige aos sujeitos para obter informação.

A observação direta é baseada na observação visual. Permite captar os comportamentos no momento em que eles se produzem, isto é, em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Na observação indireta o instrumento de observação pode ser o questionário. Este tem como função “produzir ou registar as informações requeridas pelas hipóteses” (Quivy & Campenhout, 1998, p.164).

Recorre-se ao questionário, reconhecendo-se que este instrumento abre vias para complementar a informação recolhida através da observação direta que, de acordo com os estudiosos, per se, leva muito tempo a conseguir dados suficientes para o retratar da situação vivenciada e alvo de estudo. O inquérito por questionário torna-se, portanto, um suporte para o registo de informação mais alargada e ajuda a compreender as atitudes e opiniões dos inquiridos sobre o que nos propomos discutir, viabilizando a construção de uma visão mais consolidada (Tuckman, 2000). Questionando os sujeitos

por escrito, tenta-se obter respostas que expressem percepções e permitam identificar as suas capacidades, comportamentos ou processos que não podem ser observados ao vivo. Também o recurso ao inquérito por questionário (Hill & Hill, 2009). Neste caso, passa-se por diferentes fases:

- Conceção do instrumento de observação e construção do inquérito;
- Verificação do instrumento de observação e o questionário, tendo sido lido e preenchido por alguns alunos;
- Correções adequando às situações concretas em que nos envolvemos;
- Recolha dos dados, através de registos e da aplicação dos inquéritos;
- Tratamento e análise dos dados;
- Reflexão sobre os dados e prospeções.

Enquanto técnica e instrumento de recolha a grelha e o inquérito, foram escolhidos por se considerar que seria o que mais se adaptava a esta metodologia escolhida. Com o uso da grelha, a intenção, não foi só facilitar o registo de dados resultantes da observação, mas sobretudo sistematizar as informações a que esses dados dão acesso. A grelha é utilizada como meio para construir uma espécie de resumo prático da aula, tendo em vista a reflexão sobre as atividades realizadas. Criou-se, portanto, uma grelha de avaliação de aula (Anexo 1). Evidenciam-se os objetivos que surgem na consequência de se considerar que a grelha é um registo simples, de fácil leitura e apenas com aspetos intrinsecamente ligados à disciplina de educação musical. Pela experiência profissional docente, a grelha acaba por ser um documento de auxílio para que, em qualquer momento de avaliação, a possa consultar nos seus registos pessoais. Ela permite ainda, realizar um conjunto de operações e confrontar os dados obtidos em diferentes momentos. Assim contemplam-se os itens:

- Cantar e tocar nos diferentes Instrumentos Orff;
- Explorar ideias musicais partindo de diferentes temáticas;
- Identificar auditivamente mudanças rítmicas, melódicas e harmónicas;
- Explorar a qualidade dos sons e diferentes instrumentos;
- Participar em coreografias;
- Reconhecer a música como parte do quotidiano;
- Interesse demonstrado;
- Comportamento.

Outras grelhas criadas para o efeito, que vão sendo apresentadas ao longo deste ponto, servem como guião para construir as planificações aula a aula. Delas consta aquilo que se avalia nas aulas de educação musical: a componente prática (instrumental); a componente mais teórica (registo de notas de trabalhos de grupo, registo da falta de trabalhos de casa, e material para a aula).

Para cada atividade desenvolvida foi criada uma tabela, para que fosse possível registar de forma simples os diversos momentos e para que hajam evidências do trabalho realizado, a cada momento que posteriormente possa entregar em reuniões de departamento, assim como para facilitar o acesso aos diretores de turma do trabalho realizado (Anexo 2).

Foram ainda utilizados inquéritos de satisfação realizados, com o intuito de aferir as diferentes opiniões dos alunos,

Antes de se avançar com qualquer proposta de atividade e da planificação das mesmas, procedeu-se a uma análise documental, dos projetos curriculares de escola, dos projetos educativos dos agrupamentos, assim como dos projetos curriculares das turmas envolvidas. Considera-se pertinente estudar tais documentos, para uma visão abrangente dos princípios que regem a organização das escolas.

Os documentos referidos como orientadores do trabalho a desenvolver são consultados, sempre que se considera pertinente a aproximação à realidade, no decorrer do ano letivo, inclusive os projetos curriculares de turma, os quais estão em atualização constante. Um PCT não é um modelo fechado em si, antes se define como aquele que se constrói ao longo do ano, podendo sempre serem feitos os reajustes necessários.

Na implementação dos projetos e respetivas atividades, defende-se a importância e a necessária participação dos alunos na discussão das metodologias, implicando deste modo que se recorra a processos rigorosos e relacionais que favoreçam aprendizagens de melhor qualidade. Defende-se ainda que os projetos têm de traduzir as intenções educativas de toda a comunidade e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que as justificam, bem como apontar meios para os concretizar.

Por fim referir que os projetos tiveram em conta o Despacho n.º 5306/2012, que prevê a realização de metas curriculares para as diferentes disciplinas do ensino básico e secundário. Realça-se que a proposta das metas curriculares, anteriormente designadas

por ‘metas de aprendizagem’, é uma forma que o Ministério da Educação tem para organizar os diferentes níveis de ensino, facultando aos alunos, o que é necessário aprender em cada disciplina, proporcionando também o princípio da igualdade de oportunidades. Pretende-se que as mesmas auxiliem os professores na delineação das suas estratégias de atuação. Nelas são definidos:

- Os conhecimentos dos alunos;
- As capacidades dos alunos a serem identificadas e potenciadas;
- As competências a desenvolver.

Deste modo, as metas curriculares têm de ser elaboradas de acordo com o programa/ conteúdos programáticos próprios de cada disciplina. O Ministério da Educação pretende, assim, com a criação desta forma de ação, que as metas sejam um meio de apoio às planificações das diferentes áreas curriculares.

Assim, as técnicas e instrumentos selecionados para esta componente empírica foram ao encontro de tudo quanto está regulamentado quer pela escola quer pelo Ministério da Educação.

Capítulo VI- Contextos educativos como espaços de investigação: as escolas e as instituições

No âmbito deste percurso doutoral, partiu-se da prática comum dos docentes assumirem contratos de trabalho anuais com o ministério da educação, várias vezes em horários incompletos, conduzindo a experiências simultâneas e em contextos socio culturais e educativos muito diferenciados. Partindo da experiência concreta da investigadora que para perfazer 22 horas semanais, desempenhou funções, em duas escolas localizadas em NUTS diferentes, que distam 34 kms uma da outra.

Os próximos pontos (6.1 a 6.3), conduzem à apresentação das escolas e instituições onde se desenrolam os diferentes projetos.

6.1 Contextualização das Escolas: Escola EB 2/3 de Freamunde e Escola EB 2/3 da Areosa

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos pertence ao concelho de Paços de Ferreira, à NUT Norte (Tâmega) e o Agrupamento de Escolas António Nobre pertence à NUT Norte (Grande Porto).

A experiência profissional no primeiro Agrupamento de Escolas foi de seis anos consecutivos de contratação, pelo que manteve-se sempre o espírito cooperativo com professores e alunos desde o primeiro ano, sempre com o intuito não só de procurar implementar a qualidade do ensino, mas também o de promover a inovação. Disso são testemunho, as palavras escritas por Sandrina Costa, assessora de direção (partilhado por email em maio de 2014):

O meu conhecimento da professora Joana Nogueira data de há alguns anos, cruzando caminhos na (então) EB23 Dr. Manuel Pinto Vasconcelos. Desde logo, a sua constante ambição de aprender, de ‘saber mais’, de aprofundar os seus conhecimentos na sua área de trabalho e de alargar os seus horizontes pessoais impressionaram-me positivamente. Acompanhei o seu trabalho durante alguns anos letivos e sempre se pautou por uma postura reflexiva, de inovação

pedagógica, quer a nível das estratégias implementadas a nível da sala de aula, quer na criação/utilização de materiais, nomeadamente no uso das novas tecnologias. Assumiu sempre um papel colaborativo no trabalho com os colegas, não só do grupo disciplinar, mas também com os demais docentes e desses momentos de convívio e de partilha guardo gratas memórias.

Relativamente à Escola Básica da Areosa, procurou-se desde início conhecer o PCA, o PAA, bem como as planificações elaboradas pelo grupo disciplinar, para melhor compreender o meio. Desde início foi notória a abertura e flexibilidade desta escola para acolher e desenvolver novos projetos. Aproveitando esta dinâmica, pouco usual nas escolas, procurou-se de imediato diversificar estratégias e atividades, privilegiando-se momentos de aprendizagem em contextos fora da escola, sempre com vista a valorizar o ensino não formal (atividades na Casa da Música e Casa de Serralves). Unificaram-se trabalhos entre pares sempre num clima de amizade e empatia, atitude que facilitou na abertura de caminhos para a implementação de novos projetos. Para melhor elucidar este percurso recorre-se a um testemunho, neste caso de Alberto Gomes, coordenador de departamento:

Tenho sempre alguma dificuldade em falar daquelas pessoas que se cruzaram comigo na vida e que estão muito presentes. Pedes-me para te escrever meia dúzia de palavras sobre ti como profissional (que eu entendo como amiga) e é isso que vou tentar fazer. Quanto a ti como docente, aquilo que pude constatar foi o teu sentido e compromisso profissional para com a escola e mais concretamente com os alunos. Nunca me esquecerei da forma empenhada e dedicada de como programaste atividades com e para a comunidade escolar, que ficarão gravadas para sempre nas suas memórias e nas nossas também. Enfim, posso ainda dizer que sempre te pautaste pelo cumprimento dos teus deveres de docente e que estavas sempre disponível para colaborar. Por fim (no geral) dizer que a tua prestação como professora foi sempre emoldurada pela tua beleza interior e exterior.

A escolha destas duas escolas apresentadas: Escola Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos e Escola EB 2/3 da Areosa, prende-se ao facto do desempenho da atividade

docente ali se desenrolar. Assim, em ambas as escolas, assume-se a responsabilidade, o compromisso e a entrega assim como um empenho na recolha de dados junto dos órgãos de gestão, dos coordenadores do departamento de expressões, dos membros da associação de pais e dos diretores de turma, tais como: documentos que sustentam a organização das escolas (i) o projeto curricular de turma (PCT), (ii) o projeto curricular de agrupamento (PCA) e (iii) o plano anual de atividades (PAA).

Os agrupamentos diferem, quer em termos da localização geográfica, quer relativamente ao meio e às ofertas educativas disponibilizadas. Face às características de cada agrupamento, é necessário atentar nos contributos sócio etnográficos, pois o facto de os considerar na organização do PAA fazem a diferença.

Cada escola tem a sua cultura própria e a sua história. Por isso, cada vez mais, é necessário desenvolver uma cultura de participação ativa na comunidade, onde todos os atores podem assumir uma atitude particularizada em função do contexto e criativa pela sua identidade e especificidade. Independentemente do meio em que as escolas estão inseridas, elas só funcionam se todos os seus intervenientes participarem na elaboração de um PEE eficaz, tendo sempre como objetivo principal o sucesso educativo dos alunos bem como a promoção da qualidade escolar.

O Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos situa-se no interior, numa região, com modos e expectativas de vida, que em muito difere da região onde se encontra o Agrupamento de Escolas da Areosa que está localizado numa área citadina, com acessos a todos os níveis e ofertas apelativas.

Passa-se de seguida à apresentação da Escola Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos.

6.1.1. Escola Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos

Freamunde é uma freguesia do concelho de Paços de Ferreira (distrito do Porto), com cerca de 7.789 habitantes. A população residente é de cerca de 12242 habitantes, sendo Freamunde a freguesia com mais habitantes. Relativamente à atividade económica, tem-se verificado um importante crescimento da indústria metalomecânica ligada à produção de máquinas para a indústria têxtil e de mobiliário. A população tem baixa escolaridade. Por ser uma zona de indústria de mobiliário existem pessoas com

grandes rendimentos, mas também muitos empregados fabris em condições económicas muito reduzidas e com muitas situações de desemprego.

Esta freguesia é conhecida pela feira dos capões e pelas Festas Sebastianas, as festas mais marcantes desta zona. Os festeiros andam de porta em porta com a sua comissão animando concertos e tocando bombos. No último dia há procissão e fogo de artifício.

É uma terra ligada a feiras, teatro, columbófila, pesca, música, futebol, rancho e caça, destacando-se culturalmente.

Quanto à rede escolar, Freamunde tem um agrupamento de escolas, que vai desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário (em instalações diferentes e espalhadas por diferentes freguesias). O agrupamento abrange escolas de três freguesias (Freamunde, Raimonda e Figueiró) do concelho de Paços de Ferreira, situado a 25 quilómetros no distrito do Porto.

Sendo os alunos oriundos dessas três freguesias pois é nelas que se situam as escolas básicas do 1.º ciclo assim como os jardins de infância se situam. Na totalidade, o agrupamento tem cerca de dois mil e dezanove alunos (desde o pré-escolar ao nono ano de escolaridade). O corpo docente conta com cento e setenta e sete professores, sendo dezoito professores do pré-escolar, cinquenta e um do primeiro ciclo, cinquenta e quatro do segundo ciclo, cinquenta do terceiro ciclo e quatro do ensino especial.

Segundo consulta do PE, pode-se verificar que o Agrupamento de Escolas Dr.

Manuel Pinto de Vasconcelos é constituído por cinco escolas e um jardim de infância:

- Escola Básica e Secundária de Freamunde (sede)
- Escola EB23 Dr. Manuel Pinto Vasconcelos
- Escola Básica de Freamunde
- Escola Básica de Figueiró
- Escola EB1 da Raimonda
- Jardim de Infância de Groute, Raimonda.

Quanto às instalações, a escola é composta por quatro blocos, em três dos quais se encontram as salas de aulas e um outro, o denominado Bloco Central com a sala de professores, a sala de associação de pais, a cantina, o bufete, reprografia, a papelaria, a

biblioteca, a sala do pessoal não docente, a sala de TIC, as instalações do conselho executivo e as da secretaria. Existe ainda um ginnodesportivo com recinto exterior.

Em termos de recursos didáticos e de material de apoio à lecionação, a escola é equipada com computadores portáteis de acesso aos professores que os queiram utilizar nas aulas. As salas estão, na quase totalidade, equipadas com retroprojetores multimédia e algumas possuem quadros interativos. Reconhece-se, assim, por parte da direção da escola, a preocupação de disponibilizar recursos que possam potenciar a aprendizagem melhorando o Ato educativo e, conseqüentemente, contribuindo para a qualidade da educação e promoção de bons resultados na aprendizagem.

6.1.2. A Escola EB 2/3 da Areosa

Areosa é uma das quinze freguesias do concelho do Porto. É um meio urbano em franca mudança. Pelo facto da área onde se situa a Escola da Areosa fazer fronteira com Rio Tinto, recebe alunos oriundos deste meio também.

Esta Escola pertence ao Agrupamento de Escolas António Nobre, sendo constituída por dois edifícios diferentes e distantes as escolas pertencentes a Paranhos, embora em edifícios diferentes e distantes um do outro, ambos situados em Paranhos.

A escola sede insere-se num meio urbano em mudança. Ao serem inauguradas as atuais instalações (setembro de 1998), nas proximidades, apenas existia a Igreja da Areosa e um clube de futebol, ainda hoje parceiros por excelência da escola. Atualmente, está rodeada de prédios em construção, o que comprova um aumento populacional, o que leva a um aumento habitacional local.

Fazem parte deste Agrupamento da Areosa duas escolas – a Escola EB 2/3 da Areosa e EB1 / Jardim de infância de S. João de Deus, as quais, ao longo de cinco anos letivos, faziam parte de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), extinto em 2001. As duas escolas estão juntas de novo, primeiro em agrupamento, com a generalização deste modelo de gestão, e em 2007, constituem-se novamente em TEIP, orientadas pelo tema “Missão Conjunta na Areosa”. A EB1 / Jardim de infância de S. João de Deus funciona no antigo bairro S. João de Deus e tem por missão retirar crianças da rua, proporcionar-lhes alimentação, apoio e condições de

aprendizagem, minimizando o abandono escolar tradicional, por exemplo na etnia cigana.

O agrupamento, pela sua localização, recebe alunos oriundos das cidades do Porto, Gondomar e Maia. A população discente dos estabelecimentos de ensino, que constituem este Agrupamento da Areosa, é muito particular já que, apesar de se constituir num território de pequena área geográfica, possui marcas distintivas muito acentuadas que reproduzem um tecido urbano muito heterogéneo com claras marcas de clivagem social. A maioria dos alunos provém de famílias de classe média/ baixa, que revelam algum interesse pelo percurso escolar dos seus educandos. Os alunos oriundos do Porto pertencem à freguesia de Campanhã onde se localiza a EB1/JI de S. João de Deus, assim como às freguesias de Paranhos e Bonfim. Os alunos que provêm destas últimas freguesias citadas, bem como aqueles que pertencem às cidades da Maia e Gondomar, deslocam-se para as escolas do Agrupamento por opção dos seus encarregados de educação, quer sejam aliciados pelo Projeto Educativo oferecido, quer por residirem ou laboraram nas proximidades.

A escola acolhe ainda alunos provenientes dos PALOP (oito) e Brasil (treze). Normalmente, chegam com situações escolares confusas, com um nível de exigência muito baixo, sendo necessária a superação deste obstáculo, além da adaptação a uma sociedade nova, com um outro ritmo e uma língua que, apesar de ser a mesma, apresenta diferenças muito significativas. Existem, ainda, algumas crianças de etnia cigana e três de países cuja língua materna não é o português. Muitos destes alunos necessitam de apoios pedagógicos temporários e podem beneficiar de subsídios e de apoios de técnicos sociais e de psicologia.

Quanto às ofertas educativas, que o Agrupamento disponibiliza, referimos cursos de educação e formação de jovens; cursos de educação e formação de adultos; turmas de percursos alternativos bem como de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). É intenção deste agrupamento continuar a aproveitar as circunstâncias organizacionais e financeiras de exceção do Programa TEIP2, para ao longo dos próximos dois anos letivos continuar a implementar um PAP de matriz mista, impondo-se manter a oferta e o desenvolvimento de atividades de sustentação do sucesso educativo para resolução de problemas imediatos e de carácter de urgência, sem

deixar de ter consciência que é no campo da prevenção dos problemas que se obtêm resultados a médio e longo prazo.

Assim pretende concentrar esforços de atuação, a partir de atividades a desenvolver sob a responsabilidade dos diferentes departamentos e grupos disciplinares segundo uma planificação articulada entre todos. Esta intervenção tem como objetivo contribuir para a minimização dos problemas diagnosticados pelo agrupamento e pelo facto de ter sido alvo de intervenção nos anos letivos anteriores bem como para a manutenção dos indicadores e índices que revelam um sucesso global de intervenção educativa que a escola pretende oferecer de forma sustentada nos anos letivos seguintes.

Tendo em conta esta intervenção, consideramos importante destacar os objetivos desta 2.^a etapa do projeto TEIP porque ajudaram a compreender melhor o meio em questão e assim viabilizar uma melhor forma de intervenção:

- Elevar os níveis de literacia dos alunos;
- Desenvolver competências específicas no domínio da língua portuguesa e matemática desde o jardim de infância até ao 9.º ano de escolaridade;
- Estimular a realização de trabalhos escolares com qualidade;
- Fomentar o conhecimento científico;
- Promover a conservação e contacto com a natureza;
- Contribuir para um aumento dos comportamentos assertivos e, assim, diminuir os procedimentos disciplinares;
- Continuar a mudança de práticas pedagógicas e do relacionamento interpessoal;
- Reforçar a formação contínua de profissionais do Agrupamento;
- Contribuir para a valorização da e por parte das famílias;
- Aprofundar o relacionamento entre as famílias e os profissionais da educação do Agrupamento;
- Aperfeiçoar os canais de comunicação/ informação entre todos os intervenientes da comunidade escolar.

É sabido que não se pode dissociar um PEE de uma realidade dinâmica. Daí o enriquecimento conseguido com a criação de instrumentos multifuncionais e adaptados às exigências, que ocorrem no contexto em que se insere. Assim, o PE tem que ser

aberto e flexível ao meio em que está inserido para que possa ter os efeitos e impactos desejados.

6.2. Apresentação das Instituições: Casa da Música e Casa Serralves

Dois dos projetos a realizar tiveram parceria com duas Instituições Públicas da cidade do Porto: Casa da Música e Casa de Serralves, no âmbito do serviço educativo das duas instituições, daí a sua pertinência da sua apresentação.

6.2.1. Casa da Música

A Casa da Música ⁷foi inaugurada em abril de 2005, no âmbito programa do Porto capital da cultura. É um edifício com várias áreas e todas elas podem ser adaptadas a concertos e espetáculos, existindo praticamente todos os dias este tipo de iniciativas. Este espaço é como que multiusos, constituído por salas para concertos, workshops, palestras e ainda formações. Possui ainda um serviço educativo com uma programação para público específico: escolas, formação de públicos e professores.

Esta instituição conta com diversas iniciativas ligadas aos jovens, e para além de apresentar diversos concertos sempre com o intuito de os levar à descoberta da música, oferece atividades para bebés, séniores, grupos escolares e famílias. Proporcionar uma vivência musical plena a todas as pessoas, sem exceção, é o alvo desta instituição cultural, que conta com uma boa estrutura, renovando, todos os anos, o seu compromisso com o público, envolvendo-o em atividades e projetos, que se traduzem em experiências musicais diversificadas. Mas a música é mais do que tudo isto; é um território de reabilitação de afetos e inclusão social. Neste contexto, e além das atividades regulares, mantém projetos educativos e artísticos de carácter comunitário, organizando visitas a instituições de inserção social, projetos continuados e consistentes que contribuem para a reabilitação de cidadãos fragilizados. Todas estas atividades, visíveis em festas e espetáculos multidisciplinares, levam ao cruzamento de várias

⁷ No site desta instituição (<http://www.casadamusica.com>) encontram-se variadas informações tais como: horários, visitas guiadas, informações da instituição, concertos e agenda cultural sempre atualizada.

linguagens artísticas e culturais no palco e, por inerência, na sociedade e nas comunidades que incentivam os seus atores a participarem nelas.

Já para a formação de públicos que trabalham diretamente a música em contexto escolar, esta instituição facilita a aprendizagem e incentiva a criatividade dos alunos, disponibilizando tarefas que exigem o investimento permanente em linguagens estimuladoras, recorrendo a métodos inovadores, interdisciplinares e facilmente replicáveis em sala de aula. Estas formações proporcionam ainda atualização de conhecimentos, bem como a partilha de experiências entre profissionais.

Oferece, ainda, workshops de criação musical para bebés, pais e educadores. Há uma aposta em métodos inovadores, através de modelos originais de concerto e espaços de experimentação livre. Estão também sempre em curso projetos artísticos educativos e comunitários, abrangendo realidades distintas, envolvendo pessoas com necessidades educativas especiais, através de programas de inclusão social.

A programação da Casa da Música promove uma interação entre o público (seja ele de que natureza for) com músicos profissionais, tornando a instituição uma espécie de laboratório de experiências ricas e multidisciplinares levando a performances que têm lugar no próprio local. Estes projetos educativos e artísticos de carácter comunitário levam a música a grupos que não se podem deslocar à instituição que os cria e divulga.

6.2.2. Casa de Serralves

Concebida originalmente como uma residência privada, a Casa de Serralves⁸ e o Parque envolvente resultam de um projeto encomendado pelo segundo Conde de Vizela, Carlos Alberto Cabral (1895-1968), para ser implementado nos terrenos que constituíam a quinta de veraneio da família nas imediações do Porto. Projetada e construída entre 1925 e 1944, a casa é considerada o mais notável exemplo de um edifício art déco em Portugal, tendo sido classificada como imóvel de interesse público

⁸ No site desta instituição <http://www.serralves.pt/pt/>, para além da apresentação objetiva e muito completa da sua estrutura/organização – a fundação em si, o museu, o parque, a implicação no sector da educação, as parcerias com indústrias criativas –, encontramos sempre uma agenda atualizada dos eventos organizados, informação orientadora, condições para participar nos eventos, apresentação de artigo para vendas.

em 1996. Em 2012 o conjunto do património da Fundação de Serralves – o edificado e do natural – recebe o estatuto de Monumento Nacional.

A autoria da casa é atribuída, ao arquiteto francês Charles Siclis (1889-1944), cujo contributo se revela decisivo na conceção global do projeto, bem como a José Marques da Silva (autor dos projetos para a Estação de São Bento e o Teatro Nacional de São João, ambos no Porto) que o desenvolve, altera e executa. Carlos Alberto Cabral, Jacques Émile Ruhlmann (1879-1933) e, mais tarde, Alfred Porteneuve (1896-1949), seu sobrinho e arquiteto de profissão, intervêm também no projeto. Para o interior da Casa de Serralves, contribuem alguns dos mais importantes nomes europeus da área do desenho de mobiliário: Ruhlmann, René Lalique (1880-1945), Edgar Brandt (1880-1960), Ivan da Silva Bruhns (1881-1980), Jules Leleu (1883-1961), Jean Perzel (1892-1986) e Raymond Subes (1893-1970).

Carlos Alberto e a sua mulher Blanche Daubin instalam-se na casa em 1944, habitando-a, contudo, durante poucos anos. Em 1957, a propriedade é vendida a Delfim Ferreira (1888-1960), Conde de Riba d’Ave, sob condição da propriedade não ser objeto de qualquer transformação. O compromisso é inteiramente respeitado. Contudo, grande parte da mobília é vendida em leilões, encontrando-se hoje dispersa.

Em 1987, o Estado Português adquire a propriedade aos herdeiros de Delfim Ferreira com a intenção de aí instalar um museu de arte moderna. A casa é aberta ao público nesse mesmo ano – 1999, como local de exposições de arte moderna e contemporânea até à abertura, do novo Museu de Arte Contemporânea de Serralves, desenhado pelo arquiteto Álvaro Siza Vieira. Em 2004, Siza supervisiona o restauro da casa e dos seus interiores, proporcionando espaços para exposições e projetos de artistas integrados no programa do Museu de Arte Contemporânea. A Casa de Serralves constitui, pela sua arquitetura e design, um museu por direito próprio.

A Fundação de Serralves é criada em 1989 na sequência de parcerias do governo português com entidades privadas. Tem como objetivo sensibilizar o público para a arte contemporânea, através de exposições montadas no seu museu que funciona como espécie de centro pluridisciplinar, uma vez que está aberto a iniciativas como: exposições, workshops, cinema, visitas variadas.

À semelhança da Casa da Música, a Fundação de Serralves cria um serviço educativo que tem por objetivo cativar diferentes públicos para as diferentes artes

(música, pintura, escultura, arquitetura) tanto para artistas conceituados no mercado nacional e internacional assim como para as escolas. Propõe também várias ações pedagógicas, visitas a exposições, seminários, conversas com autores, oficinas para crianças e jovens, sempre numa perspetiva interdisciplinar tendo a cultura contemporânea como envolvimento para que o público possa de alguma forma criar hábitos culturais a este nível de arte e cultura.

É uma instituição cultural, pública de âmbito europeu, que pretende contribuir para a integração de jovens e crianças em risco de exclusão social. São lançados todos os anos às escolas projetos para levar os alunos a criarem e a exporem os seus trabalhos no museu tal como verificamos no nosso estudo. Encontra-se ao serviço da comunidade nacional e tem como missão sensibilizar o público para a arte contemporânea e para o ambiente, através do

- Museu de Arte Contemporânea como centro pluridisciplinar,
- Parque como património natural vocacionado para a educação e a animação ambientais e
- Auditório como centro de reflexão e debate sobre a sociedade contemporânea.

A visão da Fundação de Serralves emerge das seguintes características que lhe são inerentes:

- Foco na contemporaneidade;
- Âmbito internacional;
- Integração na comunidade;
- Abertura e incentivo ao debate de novas ideias;
- Pluridisciplinaridade;
- Abordagem empresarial na sua autogestão;
- Sustentabilidade, atuando de forma exemplar, em relação às questões ambientais, sociais e financeiras.

6.3. O contributo dos contextos educativos como espaços de investigação

O trabalho desenvolvido ao longo dos tempos envolve atores dos mais diversos perfis, quer no que concerne aos contextos escolares, quer aos socioculturais em que nos

integramos. Em primeiro lugar a crianças e adolescentes em idade escolar, do pré-escolar ao 2º ciclo, e os pares, diretores de turma, de escola, de agrupamentos de escolas, de dirigentes de instituições de cariz cultural e artístico, intervenientes em juntas de freguesias, autarquias e câmaras municipais, associações.

Raras foram as ocasiões em que o trabalho desenvolvido apenas contou com o desempenho docente e o da aprendizagem dos alunos das turmas confiada, limitando-se apenas às circunstâncias da implementação do processo de ensino e aprendizagem. Por vezes, o desempenho da direção da turma, cargo que induzia a um relacionamento mais próximo com os outros professores, leva, a maior parte das vezes, a situações que propiciam oportunidades para projetos interdisciplinares, os quais, pela sua abrangência nos conduzem mais além, pela organização de visitas de estudo e/ou pela procura de parcerias com instituições da comunidade em que a escola se integra, ou mesmo com instituições de estatuto cultural de relevo.

É assim na procura de oportunidades mais abrangentes, oferecidas por instituições de renome, que a transdisciplinaridade e a educomunicação emergem como um desafio na construção dos projetos, passando estes por vezes, do contexto escolar, para o comunitário, para o sociocultural. Destaca-se, também, em termos do contexto comunitário, a envolvimento dos encarregados de educação, dos pais e mesmo das famílias.

Regista-se também que o corpo docente, se bem que experiente, mostra-se aberto à mudança e principalmente atento às necessidades dos alunos. Nas escolas, consegue-se também envolver pessoal não docente que acaba por se entusiasmar com as novidades trazidas à escola e à sua repercussão nos vários contextos. A comunicação vai assim acontecendo, marcando espaço e chamando a atenção de todos que, por alguma razão acabam por assistir às apresentações dos alunos.

Todavia, como que galgando as barreiras que tradicionalmente separavam as escolas do enfoque não formal – as situações que induziam naturalmente, sem diretrizes ministeriais, à educação do ser humano –, assim vai acontecendo ao longo das vivências educacionais.

A escola é um lugar de comunicação onde, todos os anos letivos, professores e alunos são confrontados com situações novas, acabando esta por se constituir num contexto social, onde grupos se organizam, através de um universo de relações, e onde

cada interveniente se percecione a si próprio e à escola, segundo a função e as conceções de cada um. Pelo papel do professor, este pode criar pontes, abertura, assumir responsabilidades e desencadear um processo que se deseja comunicativo ativo e não o contrário, isto é, bloquear ou inibir a cooperação.

Quando os professores são integrados no seio escolar de forma positiva, em que o trabalho colaborativo ganha força ao longo de ano letivo. Há o apoio dos coordenadores de departamento, para cada grupo disciplinar, na preparação de atividades englobantes. No entanto, cada professor é o responsável pelas suas aulas. Cabe a cada um empenhar-se e dedicar-se, conhecer a sua escola, as planificações do seu grupo de recrutamento, para que também ele possa integrar da melhor forma os seus alunos ao longo do ano letivo.

Os resultados alcançados propiciam, por vezes, a apresentação num momento festivo, num espaço extraescola, na comunidade. Esta oportunidade constitui-se num estímulo para as crianças e adolescentes que assim se empenham mais nas aprendizagens para um desempenho melhor que mereça os aplausos do público. Implicam-se, depois, numa autoavaliação, procurando descobrir outras formas de atuar em que possam superar as anteriores apresentações.

Quanto à comunidade, esta está sempre em contato com a escola, através dos diretores de turma e órgãos de gestão. Em reuniões de apresentação do diretor de turma, é eleito o representante dos encarregados de educação, que, por sua vez, é convidado a estar presente nas primeiras reuniões do conselho de turma. O representante dos encarregados de educação deve assim representar os pais de todos os alunos da turma e estar em contato permanente com o diretor de turma, para que se possa estabelecer um clima de comunicação e de bom trabalho entre escola e alunos, tendo em conta os diferentes contextos em que se integram.

Existe ainda a associação de pais, que acaba por ser uma equipa de trabalho com uma grande valia para a escola, dando um contributo na preparação de atividades não letivas como é o caso das festas para a comunidade escolar e, muitas vezes, para a comunidade envolvente. A associação tem como objetivo contribuir para a resolução das necessidades e aspirações dos educandos, em matéria de educação, através de estreita e permanente colaboração entre alunos, pais/encarregados de educação, direção, corpo docente e não docente. O presidente da associação de pais tem assento nas

reuniões do conselho pedagógico, onde estão todos os elementos da escola: diretor, departamentos, chefe dos funcionários, membro da autarquia.

Conta-se ainda com a participação dos responsáveis de instituições administrativas, sociais e culturais. Só com o contributo de todos os atores é que se consegue ter uma escola equilibrada, que pensa e age para o sucesso educativo dos alunos.

Como referido, a implicação motivada no desempenho da profissão docente abre-se, na primeira etapa do trabalho, sobre o qual a investigação incide, oportunidades para se sair do contexto escolar e oferecer, aos alunos, novas vias para um desenvolvimento mais holístico. Os projetos preparados em equipa interdisciplinar, na escola, oferecem vivências ricas a todos os atores envolvidos.

Com o desenrolar do ano letivo, a educação não formal torna-se o centro da nossa atenção. Já não a partir da escola, em contextos outros que não os escolares.

Recorde-se o que a este propósito o já escrito sobre a Educomunicação e as Artes no geral isto é, realçar não só a importância dos contextos, da sua componente pessoal, mas sobretudo, pôr em evidência a importância da prática da inter e da transdisciplinaridade, que viabilizam a promoção quer de uma comunicação unilateral de parcerias entre as escolas e os contextos, as associações e as instituições, com quem acabam por trabalhar em parceria, apostando no encanto que cativa o ser humano em desenvolvimento, não apenas os alunos, mas também os professores, as família, os agentes que operam nessas associações e instituições.

Continua-se a apostar, como se defende, na influência primordial das disposições afetivas e na motivação, procurando ter sempre como princípio orientador a educação holística.

Como houve oportunidade de referir, esta opção a nível doutoral implica-se no envolvimento como pessoa e como profissional, sempre sustentada nas histórias de vida que, uma vez vividas, são alvo de reflexão. Este envolvimento repercute-se, quer em espaços culturais, quer em espaços sociais. Como as motivações, que levaram a essa opção são, efetivamente, mais do que experiências significativas, vivências entusiasmantes, entende-se que a sua recuperação é determinante para esta etapa. Assim, após uma reflexão cuidada e aprofundada da mesma, considera-se a sua recuperação refletida e questionada conducente a novas etapas.

Assim, as histórias de vida, envolvendo sujeitos diversificados e, portanto, evidenciando (inter)subjetividades, cuja dimensão considerada de grande valor, passa-se a narrar/descrever as várias atividades e/ou projetos contemplados nesta pesquisa doutoral, os quais são o reflexo da forma como ‘eu’ vive a educomunicação, a educação, e a música.

De novo, vincar as diferenças entre as duas escolas. Ambas pertencem ao concelho do Porto, mas distantes uma da outra, pela localização geográfica e diferentes, em termos de dinâmicas. Como o Agrupamento de Escolas da Areosa está referenciado como uma instituição de Território Educativo Prioritário (TEIP), tem uma maior flexibilidade na organização, quer das aulas quer das atividades. Daí que o Projeto Educativo, apresentado na contextualização anterior desta escola, seja mais aliciante, quer pelos objetivos que propõe, quer pelas metas que procura atingir, quer ainda pela capacidade de resposta, que tem em dar respostas positivas a projetos novos que são propostos, uma vez que o que a escola pretende é o sucesso escolar através de estratégias e atividades inovadoras.

Já o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, por ser uma escola de ensino público regular, possui um Projeto Educativo adequado ao meio em que se insere, como qualquer outro Projeto Educativo de qualquer escola de ensino público nestas condições. Perante duas realidades diferentes, propõem-se dinâmicas semelhantes a fim de se perceber:

- De que forma é que, em meios diferentes, se podem trabalhar projetos semelhantes;
- Quais as problemáticas levantadas;
- Qual a capacidade de resposta dos envolvidos.

O que é certo é que por desenrolar atividade docente nas duas escolas, por se estar em terreno e em contacto direto com a dinamização das atividades e dos projetos, por muito que as escolas sejam diferentes, com PEE distintos, algo as une, isto é, quando os alunos são envolvidos e motivados previamente para as atividades e quando eles conseguem acreditar que vale a pena o espírito de equipa, os mesmos envolvem-se e deixam-se envolver nas tarefas propostas, trabalhando com afinco e felicidade.

Querendo refletir sobre a alternativa, isto é, acolher desde o início do processo a opinião dos alunos, apostar na construção de conhecimentos, na recriação dos saberes

aprendidos ou será que é uma mais-valia o envolvimento dos alunos e a sua participação em projetos sustentados na disciplina de educação musical, assentes em dinâmicas que pressuponham uma pedagogia de aulas mais flexíveis. É sempre uma grande aposta elaborar as planificações em conjunto com os alunos, sendo eles que escolhem as estratégias a serem utilizadas, com base nos conteúdos programáticos estipulados pelo Ministério da Educação. A pedido dos alunos, privilegia-se a formação de grupos de trabalho que, durante um determinado tempo, preparam a planificação e apresentam os conteúdos programáticos aos colegas, sempre com o acompanhamento e mediação necessária da docente. Como não poderia deixar de ser, a avaliação esteve sempre presente, mas sempre na perspetiva formativa, com um acompanhamento do processo, isto é, abrindo vias para melhores resultados e inovações.

Defende-se que tudo isto só é possível desde que o professor estabeleça desde o início do trabalho, um clima favorável a esta forma de construir conhecimentos – aprender a aprender, sendo que assim os alunos se sentem motivados, se implicam e compreendem as regras da sala de aula, entendem que estão a aprender e não a brincar. Alarcão (2001:25), reconhecendo que “o Ato de educar é um Ato partilhado por todos e, por isso, não nos podemos alhear de uma sociedade cada vez mais mutável, fechando a porta da sala de aula numa atitude de arrogância que, por vezes, esconde insegurança”.

Dá-se, então, a pedido dos alunos, como prioridade, os trabalhos de grupo e a colaboração, sendo esta uma visão, defendida, não por ser uma postura diferente de trabalhar na sala, mas por implicar mais facilmente os alunos e por lhes permitir a troca de ideias e enfoques diversificados que enriquecem a aprendizagem. Para uma contextualização das atividades e dos projetos, que vão surgindo nas escolas, ou fora delas, levanta-se à partida uma questão que nos orienta na problematização que pretendemos fazer:

- Como responder aos desafios com os quais nos defrontamos?

De forma mais objetiva, afirma-se ser necessário considerar a educação integrada em todos os meios educativos, visando o desenvolvimento total do ser humano. A integração da música na educação do aluno proporciona-lhe um enriquecimento a nível das experiências, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas mentais fundamentais. Deste modo, é necessário refletir sobre a música, sobre o que ela representa. Daí que seja evidente falarmos na música como fator social

integrador e multicultural e por muitos defendida a sua abordagem, a nível interdisciplinar e mesmo transdisciplinar. Por ser um conceito tão amplo e tão rico deve ser, o mais amplamente possível, aproveitado e acolhido pelas escolas, para que possamos elaborar e concretizar projetos da forma mais benéfica possível, para as nossas crianças e para os nossos jovens. Em consequência de tudo isto serão apresentadas duas iniciativas de iniciativa pessoal nas quais e com as quais nos propõe ir ao encontro das ideias de autores que convocados ao longo da componente teórica foi sustentada, para levar a cabo a presente investigação.

De referir ainda que as atividades, que vão ser explanadas, foram aprovadas pelos dois órgãos de gestão das escolas.

Capítulo VII- Projetos desenvolvidos nas escolas e nas instituições – contextualização, apresentação, implementação, desenvolvimento, reflexão e avaliação dos resultados.

Será feita neste capítulo, a apresentação dos projetos desenvolvidos quer nas Escolas quer nas Instituições, apresentadas no capítulo anterior. Os projetos foram contextualizados e aprovados seguindo os princípios normativos do Projeto Educativo de cada Escola (PEE); em reuniões de conselhos de turma, foram propostos, discutidos e aprovados, bem como integrados no Plano Anual de Atividades (PAA) das turmas que os integram. Irá reforçar-se ainda alguns pontos importantes para a implementação dos projetos. Assim, para registo de todos os procedimentos, ao longo deste processo de implementação dos projetos, foram utilizadas grelhas que criadas para o efeito quer sugeridas pelas escolas (Tabela 3). Como se está perante duas escolas diferentes, os documentos e normas a seguir também o são.

Tabela 3

Cronograma das atividades anuais para a disciplina de educação musical do Agrupamento de Escolas da Areosa (adotado também para as nossas atividades no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, Freamunde).

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO / PROPOSTAS DE ATIVIDADES / PLANO ANUAL DE ATIVIDADES							
Estrutura de Orientação Educativa Proponente:							
Período	Dia/Mês	Ano de Escolaridade / Escola	Disciplinas / Áreas Curriculares Ensolvadas	Nome da Atividade	Responsável pela Atividade	Docentes Colaboradores	Recursos Necessários

Este tipo de cronograma acima apresentado permite ao leitor compreender de uma forma rápida e prática, as disciplinas envolvidas, diferentes professores e diferentes apresentações públicas. Fazem também parte as variáveis: o período e o local em que os projetos são implementados, objetivos e recursos. Aparecem de seguida os dois cronogramas das escolas em referência, com atividades diferentes, das quais fazem parte alguns dos projetos por nós desenvolvidos, para que se possa compreender melhor a funcionalidade dos mesmos.

Tabela 4

Cronograma preenchido com as atividades do Agrupamento de Escolas da Areosa

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO / PROPOSTAS DE ATIVIDADES / PLANO ANUAL DE ATIVIDADES								
Estrutura de Orientação Educativa Proponente:								
Período	Dia/Mês	Ano de Escolaridade/Escola	Disciplinas/ Áreas Curriculares Envolvidas	Atividades	Responsável pela Atividade	Docentes Colaboradores	Código Metas/Objetivos	Recursos Necessários (Quantificação)
3.º	Abril	2.º ciclo: 5.º ano	Educação Visual e Tecnológica Educação Musical	“Cidades”	Joana Nogueira	Cláudia Melo Alberto	E2/5 C3/4 E5/2	Exposição de Fundação de Serralves
3.º	Junho	2.º ciclo: 5.º ano	Área de Projeto de Língua Portuguesa Educação Musical	“Entrelaçar”	Joana Nogueira	Joana Nogueira Sónia Snyder Helena Barreira		Junta de Freguesia de Paranhos
3.º	Junho	2.º/3.º ciclos: 5.º ano ao 9.º ano de escolaridade	Educação Musical	Espetáculo Musical	Joana Nogueira	Diretores de turma e respetivos secretários	E2/5 D2/5 D3/1.2	Casa da Música

Pela análise do cronograma, os projetos levados a cabo são concluídos e apresentados no 3.º período (fim do ano letivo) pelo que têm uma duração de um ano letivo para a sua idealização, criação, desenvolvimento, finalização e apresentação.

Tabela 5

Cronograma preenchido com as atividades do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, Freamunde.

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO / PROPOSTAS DE ATIVIDADES / PLANO ANUAL DE ATIVIDADES								
Estrutura de Orientação Educativa Proponente:								
Período	Dia/ Mês	Ano de Escolaridade/Escola	Disciplinas / Áreas Curriculares Envolvidas	Nome da Atividade	Responsável pela Atividade	Docentes / Colaboradores	Metas/Objetivos	Recursos Necessários
2.º	Março	2.º ciclo: 5.º ano	Educação Musical; Educação Visual e Tecnológica; ciências da Natureza; Língua Portuguesa; formação Cívica	Sarau de poesia	Joana Nogueira	Rui Santos Sérgio Azevedo; Margarida Santos	Dramatização e musicalização do tema: “a menina gotinha de água”	Polivalente da escola

É de referir que os projetos, têm a particularidade de, consagrarem em si protocolos institucionais externos à escola. Isto reflete também aquilo que se defende na componente teórica, isto é, uma abertura da escola à comunidade. Sempre que possível e que proposto, acolhe-se contempla-se no PAA, entidades externas com o intuito de criar elos estreitos entre o exterior e o contexto escolar, promovendo um trabalho mais colaborativo. A aplicação e desenvolvimento destes projetos ao longo deste ano escolar, nestas escolas teve sempre como intuito, por um lado, contribuir com atividades diferentes e aliciantes para os alunos a nível musical e, por outro lado, a de integrar, de estar, de ver e sentir a escola como um espaço em que a troca e partilha de saberes entre alunos e comunidade educativa pode e deve acontecer, tornando todas as partes mais ricas em conhecimento.

Acredita-se que este tipo de iniciativas, estimulam os professores e, acima de tudo os alunos que nelas se envolvem. São incutidas responsabilidades aos envolvidos, desde o início da concretização dos projetos, para que possam compreender o verdadeiro significado de trabalhar em equipa. Assim, eles conseguem sentir que todos trabalham para um fim, sabendo antemão que vários dos seus trabalhos elaborados

carecem de uma apresentação pública, o que mais os responsabiliza e motiva para a sua execução ao nível da pesquisa, da produção de novos materiais, assim como da criação e no estreitar de relações com os seus pares. Por sua vez, trabalhando o ensino não formal e informal, estes projetos são levados para casa, para que os pais também façam parte dos mesmos, com as suas ideias, o que faz estreitar elos no seio familiar bem como os próprios pais possam ver desenrolar dos trabalhos e acompanhar de perto a aprendizagem dos filhos.

Para que tudo isto fosse levado a bom porto, todos os projetos foram devidamente apresentados e explicados quer às turmas, quer aos docentes envolvidos, no que concerne aos objetivos, metas a atingir, estratégias e recursos.

Numa fase inicial houve lugar a diferentes explorações livres de técnicas, materiais, recursos e ideias, como é foi o caso da distribuição de panfletos, consulta de notícias, manuais, pesquisas livres na internet, leituras de revistas, junção de várias ideias e perspetivas, sempre no intuito de alargar os conhecimentos dos alunos, abrindo oportunidade a novas buscas e à descoberta das temáticas desenvolvidas. Foram sempre transmitidos neste processo, valores tais como: a união, a importância do trabalho em grupo e o espírito de equipa, de modo a garantir uma nova conceção, compreensão e até mesmo uma reconstrução do conhecimento, bem como uma motivação extra para se empenharem nas tarefas propostas.

Nos diversos projetos pretende-se comprovar a importância do recurso às estratégias educomunicacionais que se investigou na componente teórica, sustentando - se nos conhecimentos construídos pelos alunos nas diferentes disciplinas. Os alunos mostram-se motivados por poderem trabalhar nas aulas de educação musical conteúdos programáticos abordados nas outras áreas do conhecimento. Desta forma, os envolvidos conseguem “ver” a interligação da comunicação, educomunicação e da música com outras áreas do conhecimento.

Passa-se ao ponto 7.1 e 7.2 para uma apresentação dos projetos, da forma como foram implementados, desenvolvidos e avaliados.

7.1. Agrupamento de Escolas da Areosa- projetos sua implementação e avaliação

Ir  descrever-se neste ponto detalhadamente cada projeto desenvolvido neste agrupamento de escolas, desde o seu planeamento, implementação e à respectiva avaliação

7.1.1. Projeto: *Entrelaçar – Integração na Escola e na Comunidade*

O projeto “ Entrelaçar- Integração na Escola e na Comunidade”, foi desenvolvido na Escola Básica da Areosa, implementado e desenvolvido em parceria com Pelouro da Educação da Junta de Freguesia de Paranhos⁹. Este Pelouro lança desafios de trabalho às escolas do concelho. No âmbito destes desafios destacam-se iniciativas tais como: workshops de dança, música, poesia, culinária, expressão dramática, jogos tradicionais, entre outros. Estas propostas de atividades às escolas têm como objetivo, contemplar momentos de partilha e de troca de afetos sempre em contexto lúdico, no desenrolar das atividades. Não só ganham parcerias e colaboradores como por exemplo: associações de pais, casa da cultura, escolas, como potenciam o diálogo e participação entre a escola e/ou meio familiar da criança.

Para a implementação deste projeto, entre outros, conta-se com as Associações de Pais de Escolas da Freguesia de Paranhos, Escolas do 1 , 2  e 3  Ciclos, o Centro de Estudos Saber em Movimento, a Escola de Música de Santa Cecília, a Associação Amigos dos Animais do Porto, o Parque Infantil do Amial (Divisão de Gestão Ambiental da Câmara Municipal do Porto), o Rancho Folclórico de Paranhos, o Instituto de Patologia
Imunologia Molecular da Universidade do Porto (IPATIMUP).

Articulando as áreas de Língua Portuguesa, Educação Visual e, Tecnológica,  rea de Projeto e Educação Musical. para a concretização do projeto. Foi escolhido o autor Almeida Garrett. Foi construída uma planificação entre os docentes das três áreas, onde foram contemplados: os objetivos, competências, recursos humanos, materiais assim como, calendarização e a avaliação (Anexo 3. A apresentação pública do projeto deu-se no auditório da junta de freguesia.

A turma selecionada estava inserida no ensino artístico articulado. No sentido de estimular e desenvolver a componente artística da turma, houve o empenho em orientar

⁹ Disponível em: <http://www.jfparanhos-porto.pt/index.php?MENU=81>

os alunos para a estruturação de um trabalho centrado no tema e conciliando-o com a componente artística do seu currículo.

Foi também elaborada uma planificação (Anexo 4), para a apresentação pública, envolvendo as áreas curriculares previstas. Este projeto desenvolvido em sala de aula, tendo sido preparados os trabalhos teórico-práticos a apresentar ao público tais como: poemas, teatro de sombras, criação das personagens para o teatro e *movie maker* sobre a temática.

Decidiu-se que seria proveitoso para além do projeto sair da escola que o mesmo fosse apresentado na escola e assim, reuniram-se esforços elaboração de mais uma nova planificação para esta atividade. Esta planificação, contemplava os recursos humanos e materiais assim como as modalidades adotadas (trabalho teórico-prático). Foi integrada na *Semana da Leitura*, na biblioteca da escola.

Os trabalhos desenvolvidos por alunos e professores, para ambas as apresentações, basearam-se em pesquisas sobre vida e obra trabalharam na área curricular disciplinar de , em Língua Portuguesa, poemas alusivos a Almeida Garrett e na área curricular não disciplinar de Área de Projeto, a construção de sombras chinesas, criação de um *movie maker* e *power-point*, cartazes, marcadores de livros., já nas aulas de Educação Musical trabalharam-se músicas do compositor Camille Saint Saiens. Esta apresentação culminou com a declamação dos poemas, audição de músicas e projeção dos desenhos feitos pelos alunos em *movie maker*.

Em jeito de conclusão, importa salientar que os alunos foram continuamente motivados nas aulas pelos professores das áreas contempladas, para a construção da parte prática, desde a forma de apresentar os seus poemas, com entusiasmo, não convencionalmente – a declamação. Como já referido, anteriormente, este projeto contemplou duas apresentações, sendo que uma delas ocorreu na escola, e a outra fora da escola. O culminar desta atividade foi, pois, uma apresentação realizada na biblioteca da escola, aberta a todas as turmas da escola, seguida de uma segunda apresentação em que foi dado a conhecer o trabalho também aos encarregados de educação. Este conjunto de atividades resulta do trabalho e empenho de vários professores que também eles acabam por se motivar a participar extra-horário neste tipo de atividades.

7.1.2. Reflexão Crítica/Avaliação

Este projeto conseguiu revelar que se por um lado, a escola continua fechada em si e com dificuldades em relacionar-se com o meio assim como os docentes continuam apenas preocupados com o cumprimento das planificações da sua área curricular, não mostrando flexibilidade na participação em trabalhos colaborativos e entre pares, este projeto vem por outro lado, demonstrar que se pode ultrapassar estas limitações, ou seja, comprova a importância do ensino não formal/ informal, uma vez que constituem uma excelente forma de levar à comunidade, o que a escola tem de melhor – as potencialidades sejam as dos alunos, sejam as dos professores –, apresentando em público o trabalho realizado em equipa e interdisciplinarmente. Os alunos e pais ficaram orgulhosos dos resultados, assim como a envolvimento contribuiu para que os alunos ganhassem hábitos de trabalho distintos, ora mais teóricos ora mais práticos, tendo assim um maior impacto nas suas aprendizagens, tornando-os mais capazes de, no futuro, trabalharem em diferentes contextos com diferentes temáticas. Também a aprendizagem foi mais valorizada e enriquecida com momentos diversificados de avaliação e os professores sentiram-se mais realizados e empenhados no seu desempenho profissional.

Também os pais reconheceram o trabalho dos professores e valorizam a escola por todo o trabalho criativo desenvolvido; ficaram conscientes da importância deste tipo de atividades e do seu impacto na aprendizagem dos seus educandos, tendo esta opinião sido registada, também, em ata de reunião (a presente ata não nos foi facultada pela diretora de turma pelo que não pode ser apresentada).

Pode-se assim afirmar que tal como os diferentes autores que se recorreu ao longo desta tese, a comunicação e música fizeram ponte com as várias áreas do saber, conseguindo assim a educomunicação estar bem patente ao longo da concretização do mesmo projeto.

7.1.3. Projeto: *Sonho Americano*

O espetáculo musical *Sonho Americano* inseriu-se na programação do Serviço Educativo da Casa da Música, nas comemorações do Dia Mundial da Criança. Neste sentido, foi lançado um projeto artístico e formativo para professores de música, músicos, educadores de infância e alunos finalistas dos cursos de ensino de música, para

assinalar o Dia Mundial da Criança, com um espetáculo que teve como ponto de partida o tema da programação da Casa da Música – *Os Estados Unidos da América*.

Estas informações foram publicadas quer na internet, quer nas agendas da Casa da Música e o público interessado no projeto tem de apresentar os seus *curricula vitae* que são sujeitos a uma seleção prévia para admissão a fim de integrar o *cast* do espetáculo. Por iniciativa própria, olhou-se para esta iniciativa como uma oportunidade a nível pessoal e profissional.

Este projeto contou com a direção artística de Helena Caspurro e com a orientação de Paulo Neto e Jorge Queijo. Várias foram as sessões de formação que decorreram em paralelo aos ensaios para o espetáculo. Sendo selecionadas para integrar o elenco, colocou-se à consideração do Departamento de Expressões do Agrupamento de Escolas da Areosa, a possível participação de todos os alunos do 2.º ciclo desta escola, neste mesmo espetáculo.

O espetáculo *Sonho Americano* contou com duas apresentações públicas, culminando o projeto artístico e formativo com o mesmo nome, envolvendo cerca de cinquenta professores. Mais do que a interpretação de repertórios, o projeto procurava a construção, desconstrução, criação e descoberta de música, sonoridades e atmosferas que, nascendo das histórias, textos e letras sugeridas por Mário Alves, pudessem evocar sonhos ou imagens com os 'sabores' de várias músicas – *blues, gospel, jazz, country music, rock*, entre outros géneros musicais.

Resolveu-se, então, transpor este projeto neste Agrupamento de Escolas, uma vez que o PAA estava sempre aberto a atividades ao longo do ano letivo; não é fechado em si, isto é, mesmo que as atividades não estejam planeadas antemão elas podem ser propostas e concretizadas em qualquer altura do ano. Por existir esta flexibilidade optou-se por envolver a escola, nomeadamente os alunos do 2.º ciclo desta, tendo sido uma novidade para a dinâmica da escola, envolvendo a participação de todas as turmas neste projeto.

No desempenho da profissão docente, enquanto gestora de disciplina de educação musical, houve um compromisso na toma de diligências, para contatar os diretores de turma, para que a atividade fosse concretizada. Na totalidade, participaram 120 alunos e 18 docentes.

Desenvolveram-se, nas aulas de educação musical, vários diálogos com os alunos acerca do projeto em iriam participar, como também foram dinamizadas várias atividades de sensibilização para o projeto, desde: projeção vídeos originais das músicas do espetáculo, vídeos dos ensaios na Casa da Música, audição de diferentes músicas e estilos musicais. Com tudo isto, pretendeu-se que os alunos conhecessem os temas musicais e os aprendessem, para que, depois, pudessem acompanhar vocalmente as músicas no dia do espetáculo. A par disto é ainda de salientar que se conseguiu promover a interdisciplinaridade, articulando várias áreas, nomeadamente, a língua portuguesa e uma língua estrangeira – o inglês, dado que houve necessidade de apresentar algumas realidades acerca dos Estados Unidos. Recorremos aos vídeos de músicas originais que fazem parte do espetáculo, bem como a tradução das letras das canções. A nível da educação musical, foram exploradas as noções das músicas *gospel*, *country music*, entre outros géneros musicais convocados.

O balanço superou os objetivos /expectativas iniciais; os professores colaboraram de forma muito satisfatória e empenhada. Através de registos em inquéritos anónimos, à questão: “Na sua opinião este tipo de atividades promove e incentiva o gosto pela Música e o trabalho entre pares dentro da escola?”, recolheu-se informação que permitiu fazer uma avaliação final que prova ser muito positiva. Dos 18 professores, que aderiram ao projeto, acabaram por quase sempre referir as mesmas ideias; reconheciam a importância da entreajuda e colaboração para poderem levar avante as ideias, concretizando-as neste ou noutro registo de atividade (13 professores). Outros (5 professores) salientaram a importância da articulação verificada, quase inexistente nas escolas, exprimindo a opinião de que pode ser muito mais aproveitada, realizando atividades bem mais apelativas com os alunos.

Apesar de tudo, a realidade é que a oferta deste tipo de atividades /concertos, que passam por uma formação dos professores, realizada na Casa da Música, é rara em Portugal. Defende-se, pois, que deve haver uma aposta maior neste tipo de iniciativas para que a formação de professores seja ainda mais enriquecida, uma vez que estes tipos de projetos vão para além da música, integram também aspetos do teatro de expressão corporal e vocal.

7.1.4. Reflexão Crítica /Avaliação

Esta proposta de atividade, que se caracterizou por uma saída dos alunos da escola, para um contexto novo, a Casa da Música, permitiu aos alunos contactassem com a música de uma outra forma, que não apenas o contexto sala de aula/escola; reforçou-se assim a importância de viver a música fora do contexto sala de aula, em contexto não formal e de proporcionar aos docentes a possibilidade de derrubar as barreiras que se erguem às saídas para fora da escola.

7.2. Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos- projetos sua implementação e avaliação

Passamos de seguida a descrever os projetos desenvolvidos na Escola Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos.

7.2.1. Projeto: Sarau de Poesia

O presente projeto inseriu-se na Semana da Leitura do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos de Freamunde. A Semana da leitura é uma atividade proposta pelo Plano Nacional da Leitura (PNL), que tem como objetivo elevar os níveis de literacia dos portugueses. É da iniciativa do Governo de Portugal e da responsabilidade do Ministério da Educação que lançam o desafio às escolas, nomeadamente às bibliotecas escolares, para a criação de várias atividades com vista a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita. As atividades podem ir desde a leitura diária, nas salas de aula, à leitura em contexto familiar, à leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais. Os objetivos do PNL são:

- Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional.
- Criar um ambiente social favorável à leitura.
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos.
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura.
- Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais.

- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura.
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia¹⁰.

Neste sentido, a biblioteca da escola do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos teve sempre disponíveis atividades no âmbito desta temática exposta pelo PNL, dedicando uma semana no mês de março, profundamente, à comemoração da Semana da leitura, criando à vários anos a dinâmica de um sarau poético. Nesta atividade, participaram à imagem de anos anteriores, todos os estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos, contemplando um total de 250 alunos. A inscrição no *Sarau de Poesia*, também foi aberta a encarregados de educação, a professores e a assistentes operacionais, incentivando-os a declamar um poema de língua portuguesa, inédito, da autoria de um poeta local ou consagrado. Assim, mais um objetivo deste sarau foi cumprido no sentido de ligar a escola ao meio. No entanto, na edição do ano letivo em causa, nenhum pai nem encarregado de educação se mostrou receptivo a participar, o que não se verificou em edições anteriores.

Escolheu-se uma turma de 5.º ano onde se assumia a direção de turma, sendo realizadas articulações dos conteúdos programáticos entre as disciplinas Educação Musical, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Educação Visual e Tecnológica, promovendo deste modo a interdisciplinaridade. Foi explicado aos alunos como se organiza o projeto que iriam ser integrados, dando-se início a um de conjunto atividades neste âmbito. Começou-se por explorar a história “*A Menina Gotinha de Água*” do autor Papiano Carlos; fez-se a leitura e análise de poemas alusivos ao ciclo da água; preparou-se a encenação teatral de sombras contemplando a temática. A par disto, foi realizada uma planificação de trabalho em conjunto com a coordenadora da biblioteca em que estavam contemplados: os objetivos, a descrição da atividade, os participantes, as estratégias e a forma como a mesma atividade é avaliada (Anexo 6).

O teatro de sombras surgiu como o resultado dos trabalhos realizados pelos alunos, em casa, com a colaboração dos encarregados de educação; e foi apresentado na

¹⁰ Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5>

biblioteca da escola na Semana da Leitura. Como forma a envolver os encarregados de educação, os alunos foram encorajados a entusiasmarem os pais, para eles próprios construírem os seus poemas e os lerem na biblioteca. Para o teatro de sombras, os alunos foram selecionados de forma aleatória e eles próprios, com a ajuda dos encarregados de educação, construíram as personagens para a sua encenação, com ajuda dos professores de Educação Visual e Tecnológica.

A apresentação, foi o culimar dos trabalhos interdisciplinares realizados em língua portuguesa (com o trabalhar da história), ciências da natureza(o ciclo da água).

Nas aulas de educação musical os alunos exploraram várias imagens e vídeos sobre o ciclo da água¹¹, reproduzindo vocalmente e com o corpo os sons predominantes do ciclo, a queda da água e o sopro do vento. A história foi assim, trabalhada de uma forma lúdica e musical (audição, canto, exercícios rítmicos). Deu-se assim uma feliz encenação musical da história – apresentada à comunidade escolar

¹¹<https://www.youtube.com/watch?v=g26Wk4gpkws;>
<https://www.youtube.com/watch?v=r6TYQD5k1G4>

Como balanço final, foi solicitado ao delegado e subdelegado da turma, para fazerem um comentário individual sobre a atividade. O delegado registou: “Foi importante para a turma participar na semana da leitura; gostei muito de participar no teatro de sombras pois “fiz algumas personagens em casa com ajuda do meu pai”. O testemunho do subdelegado: “Foi a primeira vez que participei no sarau de poesia e apesar de estar nervoso gostei muita da atividade; espero nos próximos anos poder voltar a participar”. A avaliação do desempenho, designadamente a participação e/ou interesse demonstrado foram também registados na grelha para o registo diário da turma (Anexo 7), sendo considerados itens próprios da disciplina de Educação Musical.

Esta atividade foi também avaliada pelos professores em reunião do conselho de turma, cuja ata não foi fornecida. Os professores foram unânimes em considerar que, de acordo com os objetivos da planificação (fomentar o gosto pela leitura pela leitura e pela música; promover a autoestima dos alunos bem como a socialização), constatou-se, através da análise de resultados, surgidos no decurso da atuação, que as atividades e estratégias adotadas funcionaram como forma de os motivar e despertar os seus interesses para a música e para a leitura, assim como para atividades fora da sala, através dos registos (projeto curricular de turma e ata final de período) e observações realizadas pelos alunos (Anexo 8).

Tal como constava no PCT, nomeadamente na avaliação da participação dos alunos nas atividades letivas, a partir da qual, foi feita esta análise, foi discutida e registada, no mesmo documento, por todos os docentes, que constituíam o conselho de turma, no final de cada período letivo, pudesse verificar, no que consta à atividade “Sarau de Poesia”, realizada no 2.º período, que os alunos participaram com empenho na atividade.

Tabela 6

Projeto Curricular de turma

1º Período: Festa de Natal Avaliação: os alunos participaram de forma empenhada na atividade.
2º Período: Sarau de Poesia Avaliação: os alunos participaram com empenho na atividade.
3º Período: Praia Avaliação: os alunos estiveram muito motivados nesta visita.

Fonte: ponto 3.7.5 página 10

Pode-se, ainda, ler na ata da avaliação desta turma, realizada no final do 2.º período:

Relativamente a Formação Cívica, que a diretora de turma, Joana Nogueira, informa que os trabalhos se encontram a decorrer conforme planificação aprovada em conselho pedagógico; salienta o empenho neste 2.º período dos alunos na participação das atividades da Semana da leitura, com a construção de um teatro de sombra, levada esta iniciativa à biblioteca da escola, inclusive o seu desempenho na atuação do “Sarau de Poesia”, com a encenação do texto “A menina gotinha de água”. Agradece ainda a todos os colegas implicados que contribuíram também para o êxito da atividade.

7.2.2. Reflexão Crítica/Avaliação

A escola envolveu toda a comunidade escolar a participar no Sarau de Poesia, sendo que o aspeto mais positivo passou pela intervenção dos pais, isto é, fez com que os pais se deslocassem à escola para poderem assistir a um momento diferente do percurso escolar do seu educando. Isto vem demonstrar que a escola deve acolher a comunidade, estreitando-se laços com todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

7.2.3. Projeto: Cidades: Percursos, intervenções, afetos

O Serviço Educativo de Serralves, propôs às escolas uma reflexão sobre a cidade e o espaço urbano, tendo em conta as inter-relações tecidas ao nível das dimensões física, social, económica e afetiva. O processo de trabalho em parceria com as escolas implicava uma vontade coletiva de equacionar e negociar propostas concretas de intervenção /transformação dos lugares que habitamos, de modo a passar da esfera meramente discursiva à ação, isto é, visando promover a dialética teoria/ prática.

Conceitos como os de habitabilidade e de sustentabilidade foram importantes para a pesquisa e para o debate, sempre perspetivando a interdisciplinaridade, que cruzou referências da arte e da arquitetura, da geografia, da sociologia e das ciências do ambiente. É evidente que o projeto foi adaptado a diferentes níveis de abordagem, consoante as faixas etárias de cada grupo, privilegiando, no caso dos mais novos, uma vertente lúdica e exploratória. Perante estas sugestões, foram adaptados aos conceitos de educação musical (som, ruído, silêncio) e incluídos no PAA de educação musical com o objetivo de o propor em conselhos de turma assim como pedir a colaboração de outras disciplinas para a sua concretização. Com esse objetivo presente, foi feito um sorteio das turmas de 5.º ano de escolaridade e deu-se início aos trabalhos, incidindo mais na colaboração da disciplina de Educação Visual e Tecnológica em que foi trabalhada a planificação e anexada ao plano curricular de turma (Anexo 9).

A cidade contemporânea é ambiciosa. Quando analisada, através de mapas ou esquemas gráficos, milhares de linhas cruzam-se e atropelam-se conforme as trajetórias e velocidades empreendidas por cada um. No entanto, não é apenas de traçado e marcações, que se trata, quando falamos em cidades, mas também de um aglomerar de experiências e vivências que todos reconhecem como determinantes, para o desenvolvimento do ser humano. Ao intervir no espaço público é-se identificado com ele, O que acontece é que, por vezes, não nos apercebemos do impacto que pode ter.

Foi importante tomar consciência de que a construção da cidade gerava identidade e que cada pequena movimentação, cada pequeno gesto do quotidiano podia ter repercussões na nossa vida e nas dos demais atores implicados (Cláudia Mel, Joana Mendonça, Matilde Seabra a propósito das oficinas do projeto anual com escolas – Serviço educativo da Fundação Serralves). Foi, pois, essa a razão para o Serviço

educativo da Fundação de Serralves fornecer material para a elaboração dos trabalhos: uma capa-arquivo para incluir registos e materiais relacionados com o processo de trabalho da turma: desenhos, fotografias, colagens, estudos, textos, utilizando diferentes tipos de papel (quadriculado, milimétrico, vegetal, de linhas, acetatos, entre outros). A capa não podia ter intervenções exteriores, nem ser forrada ou enfeitada; uma forma tridimensional a utilizar como modelo/escala para as construções dos participantes (que podiam usar um ou dois tamanhos, e sobrepor vários volumes). A intervenção nos volumes teve de ser desenhada, apenas com canetas de feltro. A base-maquete em tamanho A3 (também fornecida), a cidade (ou zona da cidade) podia ter configurações variadas. Deste modo, as produções criativas a ser entregues em Serralves, tinham de obedecer aos seguintes indicadores:

- a capa-arquivo (uma por turma), com registos e materiais relacionados com o projeto;
- a maquete (uma por turma) com configurações variadas e volumes;
- os registos sonoros (em *audicity/wav*), fruto de pesquisas e percursos na cidade, gravando-se um cd que acompanhou a maquete.

Todos os trabalhos ficaram devidamente identificados, com informação completa acerca da escola e ano de escolaridade do grupo. Os alunos foram convidados a fazer esboços de cidades imaginárias, sempre orientados pelos professores de Educação Visual e Tecnológica; de facto, várias foram as propostas dos alunos, mas a que avançou foi a *Cidade das Flores*. E assim foi construída em cartão e enviada uma maquete para a Casa de Serralves, como a cidade imaginária desta turma. Os alunos inicialmente mostram-se apreensivos, pois era uma novidade poder criar a sua cidade de acordo com os objetivos da planificação, mas com o desenrolar dos trabalhos, ao longo das semanas, foram-se mostrando cada vez mais criativos, superando as suas dificuldades ao nível da criatividade e conseguiram em pleno, cada um, criar a sua maquete, sendo o resultado final muito bom, atingindo os objetivos definidos para a planificação do projeto em foco.

Os trabalhos foram entregues na Casa de Serralves e foi criada uma exposição de todos os trabalhos das escolas participantes. Esta exposição, contou com a participação das escolas, revelou o trabalho realizado ao longo de um ano, num projeto em parceria; sublinhou a diversidade de processos de trabalho das diferentes escolas e acabou por ser o espelho de diversas motivações, pois cada escola apresentou trabalhos originais e distintos dentro da mesma temática, produções criativas concretizadas na escola, numa seleção feita pelas turmas, realizada numa instalação que deu ênfase ao coletivo, pela presença e contributo de todas as escolas envolvidas.

Depois de todas as escolas enviarem as suas maquetas para a Casa de Serralves, foi então criada uma exposição na sala do serviço educativo, cuja inauguração foi aberta apenas aos professores, que nele participam. Nessa sala, esteve pela primeira vez o presidente da Fundação, o qual se manifestou, publicamente durante a abertura, muito agradado com os trabalhos desenvolvidos e o empenho dos professores na concretização dos mesmos.

Posteriormente, a exposição foi aberta ao público em geral, sendo distribuídos convites aos alunos que se envolveram, para que, em conjunto com os seus amigos e familiares visitassem a exposição e os jardins da Fundação.

7.2.4. Reflexão Crítica/Avaliação

Este projeto aplicado teve um resultado muito positivo pois, todos os docentes implicados no mesmo, no caso particular, os docentes de Educação Visual e Tecnológica, por estarem em contato com uma Instituição de alguma forma ligada à sua prática profissional, mostram-se desde o início muito empenhados na realização e concretização do projeto. Sentimento partilhado também pelos alunos; sabendo que os trabalhos iam ser expostos em conjunto com outros trabalhos de outras escolas, o que desde início se empenharam muito, dando o seu melhor, descobrindo capacidades inatas que eles próprios desconheciam.

7.2.5. Projeto: Entrelaçar com Dança

Decidiu-se recorrer ao termo “Entrelaçar”, sustentado numa articulação criada entre todas as disciplinas da turma de 9.º ano selecionada para este projeto. Dinamizado no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos. Constatou-se, através de

conversas não formais com os alunos, que alguns deles, desde que frequentavam o ensino básico, nunca tinham participado em atividades artísticas e recreativas, na escola.

Após a leitura detalhada do PEE e do PCA, verificou-se que a proposta deste projeto era válida e profícua para os alunos, uma vez que no PCA estava contemplada a necessidade de um empenhamento na articulação entre os vários anos e ciclos de forma a “proporcionar ao aluno uma formação portadora dos instrumentos necessários a um bom desempenho quer ao nível do prosseguimento de estudos, quer ao nível do mundo do trabalho” (PCA, 2011, p. 2). Desde o início, os alunos da turma selecionada ajudaram a ‘desenhar’ o projeto e nele se implicaram até à sua concretização.

O projeto percorreu todas as formas burocráticas, isto é, desde o início: construção da planificação e sua entrega à coordenadora do departamento, de forma que o mesmo fosse aprovado na reunião do conselho pedagógico. Foi também apresentado a todo o conselho de turma, incluindo a diretora de turma da turma D do 9.º ano; logo nas reuniões de início do ano letivo, que depois de aprovado, foi dado a conhecer aos encarregados de educação. Tinha como objetivo principal a articulação de conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares, procurando uma articulação abrangente das diferentes disciplinas e professores, culminando o trabalho de equipa numa apresentação à comunidade educativa de um espetáculo ligado à dança. Toda a preparação e desenvolvimento do mesmo teve sempre por base a disciplina de educação musical do 3.º ciclo e os seus conteúdos programáticos.

Optou-se pelo recurso a uma tabela comum a todos os docentes de forma a articular e a facilitar o trabalho entre todos. Cada docente, a partir do tema “dança”, planificou o desenrolar dos conteúdos programáticos a desenvolver na sua disciplina.

Tabela 7

Planificação Interdisciplinar, Preenchida pelo Conselho de Docentes

Área curricular disciplinar	Unidade curricular	Período	Sugestão
Música	Dança e movimento	1.º Período	Serão trabalhadas danças sociais: Música inerente, instrumentos, passos básicos; coreografias básicas

História	Europa e o Mundo no limiar do século XX: sociedade e cultura num mundo em mudança.	2.º Período	Contextualização da época, nomeadamente, sobre as danças, a cultura, a arte e mentalidades.
Língua Portuguesa	Modernismo; Fernando Pessoa	1º período	Leitura, análise e declamação de poemas fazendo uso dos conhecimentos já adquiridos na disciplina de História.
Inglês/ Francês	Vocabulário	Ao longo dos três períodos	Origem dos termos das diferentes danças no mundo.
Matemática	Lugares no espaço e no plano.	2.º período	Comparação entre a matéria e os lugares nas coreografias nas diferentes danças.
Geografia	Ambiente e sociedade	3.º período	palestra sobre preservação do património: a dança como património.
Ciências Físico-Químicas	Teoria da relatividade	2.º período	O resultante das forças: resultante das forças e o estado de repouso ou de movimento de um corpo.
Ed. Física	Danças	Ao longo dos três períodos	Realização de diferentes coreografias dos diferentes tipos de danças.
TIC	A importância das TIC na dança	3.º período	Realização de um filme sobre as mudanças na sociedade ocidental após a 1.ª guerra mundial
EMRC	O amor humano	2.º período	Análise do Musical Jesus Cristo Superstar

Um outro objetivo do projeto foi a apresentação pública do mesmo, decidindo-se, em conselho de turma, integrar a sua apresentação na Semana da Leitura (atividade já recorrente nesta escola), sendo o momento aberto à comunidade, mais concretamente – o *Sarau de Poesia*.

Depois de, em conjunto com os alunos, decidir-se a participação dos mesmos nesta atividade, elaborou-se uma planificação, entregue e aprovada em reunião de conselho pedagógico em que todos os intervenientes – docentes, alunos, não docentes estivessem a par do que viria a acontecer (Anexo 10). Esta planificação centrada na música e na dança tinha como objetivos:

- Fomentar o gosto pela música e pela dança.
- Vivenciar os diferentes estilos de dança.
- Participar no sarau de poesia com uma coreografia; promover a socialização.

Dentro do contexto da Semana da leitura e deste projeto interdisciplinar, os alunos foram desafiados nas aulas de música a escreverem textos musicais livres. Foram também dedicadas algumas aulas à análise de poemas de Fernando Pessoa e dos seus heterónimos, como prolongamento das atividades da disciplina de Língua Portuguesa. Fez-se uma pesquisa da vida de Fernando Pessoa bem como da Geração de Orpheu. Procedeu-se ao levantamento do nome das personalidades que mais se destacavam nessa época, tais como Mário de Sá Carneiro, Almada Negreiros, Santa Rita Pintor e Amadeo de Sousa Cardoso. Gerou-se, desta forma, um trabalho colaborativo entre professora e alunos sendo lecionadas várias aulas sobre esta temática da dança.

As aulas de música efiram estruturadas da seguinte forma:

- Dada a conhecer a história e origem de cada dança com o recurso a projeções em vídeo e descrição teórica em PowerPoint (Anexo 11)..

- Revisões de alguns conteúdos já lecionados em anos anteriores, mas que serviam de ponte para os novos conteúdos: Figuras rítmicas; compassos; ostinato; instrumentos orff.

- Recurso à projeção de diapositivos alusivos à história e características das danças ;

- Visualização de vídeos representativos das diferentes danças.

À medida que os alunos visualizavam os vídeos, eram chamados a dar atenção a aspetos tais como: instrumentos musicais usados e, no caso das danças, os trajes típicos que diferem de região para região. Numa parte da aula, os alunos, em grupo, criavam coreografias e apresentavam-nas à turma. (cada grupo trabalhava uma dança). Os trabalhos foram apresentados à turma sob a forma de PowerPoint (modelo escolhido pelos alunos: Anexo 12).

A opinião recolhida junto dos alunos sobre as danças foi muito positiva, apesar de que inicialmente eles não estarem muito recetivos ao tema em estudo, mas à medida que foram sendo projetados vídeos alusivos às diferentes danças, tal situação foi sendo colmatada. Quando foram levados a realizar as danças, não só aderiram como manifestavam interesse em fazer as suas próprias coreografias através de improvisações.

No final de cada aula, eram ainda reservados dez minutos para cada grupo reunir e preencher uma grelha de planificação fornecida pela professora (Anexo 13), onde constavam os materiais e recursos que necessitavam para realizar trabalhos de grupo.

As aulas foram sendo sempre muito livres, isto é, os alunos disponham de um determinado número de horas para se dedicarem, dentro da sala de aula, a estudar os vários

tipos de dança existentes. A recolha de informação para cada estilo de dança, ora era fornecido pela professora, ora pelos alunos para as aulas, decorrente do trabalho de pesquisa recomendada a cada grupo. No final de cada aula, os alunos preenchiam o diário de aula (Anexo 14), para que ficasse registado o que tinha sido positivo ou negativo, ocorrido em cada aula, para se melhorar o que tivesse sido menos bem conseguido. Todos os diários de aula foram analisados e, conseguimos apurar que os alunos eram capazes de trabalhar em grupo, respeitando as regras de funcionamento do grupo. Passamos a citar a análise dos diários de aula.

- Como pontos fortes aula/atividade , temos: “trabalhar em grupo”; “partilha”; “todos os grupos foram capazes de apresentar os trabalhos”; “o tema era sugestivo de bons trabalhos”; “o conhecimento que o trabalho nos forneceu”; “conhecimento adquirido”; “a diversão que a atividade provocou e o resultado final”; “o resultado foi satisfatório”; “o resultado do trabalho”; “consegui ter conhecimentos sobre as modalidades da dança e consegui aprender sobre a história da dança”; “foi uma aula muito interessante”.
- Os pontos menos fortes da aula/atividade: “falta de tempo para a realização do trabalho”; “comportamento”.
- Os aspetos a melhorar da próxima vez: “comportamento”; “organização do grupo”; “mais tempo para a realização do trabalho”; “não falar quando os outros estiverem a apresentar”.
- As sugestões apresentadas: “mais trabalhos rítmicos, pois é o melhor que fizemos e, se bem que trabalhoso, é divertido”; “mais trabalhos deste género”; “jogos didáticos sobre o tema”; “continuar a fazer trabalhos de grupo”.

Assim, com base nestes depoimentos, considera-se ter sido uma mais-valia, a aposta em trabalhos de grupo, nas aulas de música, pois assim propiciou-se aos alunos que vivenciassem experiências das danças e do projeto em si, não como algo imposto pela professora, mas por eles criado, sentindo-se partes integrantes do mesmo. Por tudo isto, reitera-se, mais uma vez, que os alunos ficaram mais motivados quando eram chamados a participar bem como se empenhavam ainda mais para a concretização de tarefas. Como se referiu , a início o projeto teve sempre prevista uma apresentação à comunidade, perspetiva que também foi muito apreciada pelos alunos, incentivando-os a mostrarem o que iam aprendendo.

Quanto ao objetivo do tema trabalhado, teve como objetivo principal fomentar a educomunicação, a interdisciplinaridade e a articulação entre ciclos, culminando em variadas apresentações e chamando assim os vários atores da educação à escola, nomeadamente os encarregados de educação. Concluídas as apresentações pelos alunos dos diversos anos da escola, a turma do 9.º ano apresentou o seu projeto de dança.

Para além da dança, o espetáculo contou com a dramatização do poema de Fernando Pessoa, escolhido pelos alunos: *Autopsicografia*, por o considerarem o mais notável e o que melhor representava a pessoa do seu autor. Paralelamente ao trabalhodesenvolvido o, nas aulas de música, os alunos começaram a fazer a recolha de várias peças dos géneros musicais que mais gostavam para poderem ensaiar a coreografia. Um dos elementos da turma deu a ideia de que, enquanto um aluno declamava o poema, outros podiam fazer uma improvisação corporal, ideia que foi aceite por todos e que resultou bem. Fez-se, ainda, a recolha de várias músicas que serviram de base a uma improvisação corporal, realizada por um grupo de alunos, aquando da declamação do poema, tendo sempre o cuidado de adaptar a música ao poema. Foi selecionada uma música alusiva ao continente africano (vivência de Fernando Pessoa), sendo criada e ensaiada uma coreografia da música: *Mariquinha do Bonga e Waka Waka* da Shakira.

Através da dramatização do poema *Autopsicografia*, conseguiu-se fazer a relação entre a música, a poesia e a componente dramática, assim como com a expressão corporal – eixos fundamentais para a nossa atividade e principalmente para a concretização do projeto *Entrelaçar com Dança*, uma vez que se optou por manter sempre presente a ideia da interdisciplinaridade, com o objetivo de promover aprendizagens mais consolidadas e sustentadas numa visão integral do objeto de estudo.

Além da interdisciplinaridade, os alunos aprenderam a trabalhar de outra forma não tão convencional, empenhando-se num trabalho que lhes pedia muita implicação, responsabilidade e uma maneira de estar diferente nas aulas que os levava, por sua vez, a desenvolver a sua criatividade. Preparar uma atividade, para ser apresentada aos pais, a toda a comunidade escolar, acabou por ser um momento único e diferente para todas as partes. Saber estar em palco e serem atores, por uns momentos, acabou por ser sempre uma experiência única e enriquecedora para todos os participantes.

Pode-se afirmar que mais um dos objetivos deste projeto foi fazer uma abordagem aos conteúdos programáticos, o que conduziu ao recurso de linguagens informais como uma alternativa de trabalhar objetivos, que foram importantes para as aprendizagens dos diferentes perfis dos alunos. Tudo isto foi possível quando implementadas práticas interdisciplinares e incrementadas a componente lúdica na aprendizagem. Valorizou-se a dança como estratégia comunicacional fundamental, já que ela acabou por ser intrínseca às aprendizagens dos alunos; nasceu da sua vontade e através dela estabeleceu-se um contrato social de aceitação e respeito por regras

Quanto ao cenário de apoio foi elaborado nas aulas de Educação Visual e Tecnológica bem como com o apoio da Associação de Pais da Escola.

A roupa/ adereços utilizados na coreografia, pelos alunos foram construídas em casa com a ajuda dos encarregados de educação .

Já no dia da atuação propriamente dita, os alunos mostraram-se nervosos, mas foram-se desinibindo, já que o contacto foi-se tornando mais informal, o que facilitou a construção de uma relação de maior proximidade entre alunos / público.

Participaram todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos de Freamunde, num total de 250 alunos, os quais, com a ajuda dos seus professores, deram forma ao sarau no seu todo, na sua multiplicidade de expressões.

Participou ainda o pessoal docente e não docente do Agrupamento com a declamação de poemas. Deste modo, podemos afirmar que mais um objetivo desta atividade foi cumprido no sentido de aliar a escola ao meio. Sousa (2000), reconhecendo que é necessário sempre uma mediação ativa entre escola e família, com uma valorização epistemológica de escutar, criar espaços e tempo para os pais.

7.2.6. Reflexão Crítica/Avaliação

O intuito de implementar esta atividade com os alunos, cuja criação lhes foi dada como principal responsabilidade, conseguiu-se verificar que os mesmos se empenharam com criatividade e de uma forma diferente, isto é, de forma lúdica, divertida, daí resultou uma aprendizagem mais significativa e implicada. Assim, cremos que nestas circunstâncias, as competências que a atividade artística da dança desenvolve ao nível da coordenação motora, da atenção ou memória, poderão ser aplicadas na abordagem de outros conteúdos potenciando a aprendizagem pelo recurso a essas mesmas competências essenciais; por exemplo, à aprendizagem da escrita, da leitura e do cálculo. Com efeito, a expressão corporal enquanto veículo de comunicação revestiu-se de uma enorme importância na construção de conceitos ligados à componente lógico-matemáticas ou relacionados com a linguagem simbólica. Pode-se assim, através deste projeto envolver as diferentes áreas curriculares o que fez com que os alunos entendessem a articulação dos conteúdos e a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas curriculares, tornando as aulas mais apelativas e levando a uma sequência lógica.

7.2.7. Projeto: O Quarto: Lugar de Abrigo, Identidade e Evasão- Projeto paralelo desenvolvido nas duas escolas

O projeto: “O Quarto: Lugar de abrigo, identidade e evasão” foi desenvolvido em paralelo no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos e no Agrupamento de Escolas da Areosa. Este repto foi lançado com o intuito de todos os

interessados em participar (crianças, adolescentes e jovens) pudessem fazer uma reflexão sobre um compartimento da casa que lhes fosse familiar: o quarto. Além disto, queria-se perceber como duas escolas em territórios diferentes, podiam trabalhar em comum a mesma ideia.

O tema apresentado era introspetivo, intimista e projetivo, passível de revelar realidades culturais, preferências pessoais, sonhos e evasões. Habitualmente, o quarto de dormir é um abrigo, é um lugar de recolhimento, de repouso, de aconchego onde são guardados os sonhos, os segredos, tristezas e alegrias, fantasias e outras derivas. Pode-se referir ao quarto de dormir, individual ou partilhado, conforme as idades e as circunstâncias como o quarto das brincadeiras, do trabalho, dos encontros, do convívio, em suma, uma arca de curiosidades.

Também dentro deste contexto, podem-se encontrar o quarto ‘ecológico’, que abriga a impressão da individualidade profunda do ser que o habita e que, ao mesmo tempo, pode traduzir formas de integração desse ser na(s) comunidade(s) em que participa. O quarto ‘ecológico’ é o ponto de chegada e de partida para o exercício da cidadania, uma cidadania que se quer consciente e participada. O quarto ‘ecológico’ pode adquirir uma dimensão coletiva quando alberga vários indivíduos de uma espécie, na construção da intervenção sobre a(s) comunidade(s) e os *habitats*. Assim, o quarto ‘ecológico’ representa o exercício último de liberdade e sobrevivência, na articulação das dimensões biológica e cultural da espécie humana. O quarto ‘ecológico’ é também o quarto ‘identidade’, o quarto ‘cultura’.¹⁰

Depois de selecionadas as turmas em ambas as escolas, durante várias aulas de articulação entre as disciplinas de música, educação tecnológica e educação visual, os alunos foram fazendo e refazendo esboços do seu quarto imaginário; gravavam também vários sons que caracterizem esse mesmo quarto para que, à *posteriori*, esses sons fossem encaixados no seu quarto (recolha feita durante várias sessões de gravação nos seus ambientes familiares, em suas casas, que depois foi devidamente tratado em sala de aula). Esta atividade foi incluída no plano anual de atividades do departamento de expressões, uma vez que as disciplinas implicadas no projeto pertencem a esse mesmo departamento.

Este tipo de projeto faz com que diferentes professores coloquem as suas práticas ao dispor de um sonho: a concretização de um projeto. Os alunos por sua vez

conseguem vivenciar o mesmo projeto em disciplinas diferentes, o que lhes viabiliza colocar em prática conteúdos programáticos distintos e perceber os elos entre eles. Esta atividade foi planificada em equipa (Anexo 15) e teve por objetivos:

- Exercitar as capacidades de expressão, diálogo e partilha.
- Estimular o pensamento crítico e criativo.
- Incentivar o pensamento complexo, articulando dimensões e escalas múltiplas numa malha de referências e interações dinâmicas cada vez mais complexas.
- Experimentar a criação artística como laboratório de possibilidades de ação e transformação.
- Incentivar a ação em profunda harmonia com a identidade.
- Provocar o debate em torno do quarto e da identidade.

O trabalho desenvolveu-se em duas turmas de 8.º ano de escolaridade. Os alunos foram conduzidos no sentido de ‘verem’ o quarto como um lugar onde se articulam o real e o sonho, o trabalho e o descanso, o concreto do quotidiano com a imaginação à solta, o fechado e o aberto; o quarto é lugar de privacidade e de segredo, o mais recôndito espaço da casa, que se prolonga até ao obscuro do inconfessável, isto é, um lugar de autoconhecimento, identidade, pensamento e gestação.

Se a dimensão privada do quarto não oferece dúvidas, o certo é que muitas das grandes transformações operadas na contemporaneidade partem de sonhos, necessidades ou anseios geradores de opções individuais feitas no domínio íntimo do que se vive e pensa no quarto. A partir do quarto, é possível operar transformações, inventar mundos, viajar. Cada professor interveniente teve de ajustar a sua planificação, nomeadamente os conteúdos programáticos para que os alunos pudessem implicar-se. Assim, os alunos fizeram vários esboços de quartos imaginários que, depois, passaram a trabalhos definitivos; foi construída e enviada uma maquete para a Casa de Serralves com os quartos imaginários selecionados.

Este projeto contempla um ano de trabalho em parceria, construída duas escolas, implicando alunos e professores, apresentando produções criativas concretizadas na escola. Sublinha a diversidade de processos de trabalhos e de motivações, obedecendo a um conceito global, concretizado numa instalação que dá ênfase ao coletivo. Depois de todas as escolas enviarem as suas maquetas para a Fundação, foi organizada uma

exposição na sala do serviço educativo, cuja inauguração foi aberta ao público em geral, sendo distribuídos convites aos alunos participantes, para que em conjunto com os seus amigos e familiares possam visitar a exposição e os jardins da Fundação.

7.2.8. Reflexão Crítica /Avaliação

Reforça-se que estes projetos são sempre uma mais-valia quer para a escola quer para os alunos. Por um lado, pela comunicação entre disciplinas, propiciando a prática da interdisciplinaridade e, por outro, pelo facto de os próprios alunos se colocarem num papel de ‘artistas’, sabendo de antemão que o seu trabalho é motivo de uma exposição e que muitos visitantes o iriam apreciar, facto que lhes incutiu mais responsabilidade, autoconfiança e gosto pelo trabalho a que se estavam a dedicar, descobrindo as suas capacidades inatas e sendo incentivados ao uso da criatividade e da imaginação. Também os pais reconheceram o valor destes projetos e descobriram algumas das potencialidades dos seus filhos. Acabou, pois, por ser um trabalho muito rico e que se deva ser assumido pelas escolas em parcerias construídas com a comunidade envolvente.

7.3. Projetos desenvolvidos por iniciativa pessoal – contextualização

Apresentam-se, dois projetos criados por iniciativa pessoal, realizados em espaços diversificados, quer em termos geográficos, quer ainda em termos culturais. Os projetos foram criados em contextos informais com o intuito de, poderem levar a música às escolas. Estes projetos tiveram desde início por base, trabalhar o tema desta investigação, isto é, conseguir-se comprovar como a educomunicação pode auxiliar quer os professores quer a escola, e como os contextos não formais ganham vida. Através de metodologias ativas trabalhamos a comunicação e a música, facilitando a aprendizagem e dando-se per si uma verdade integração.

Por um lado, esta iniciativa pessoal pode ser considerada um dos motores destes projetos; a forma de se ser e de se estar, que não se deixa limitar ao formal, procurou sempre condições que propiciassem a interação escola/contexto, promovendo o complemento vantajoso e enriquecedor da educação (in)formal e da não formal. Por outro lado, referir-se que propostas muito desafiantes envolvem e cativam na criação e implementação dos projetos que se passam a apresentar:

- A Banda vai à Escola.
- Oskar, o ouriço musical.

7.3.1. A Banda vai à Escola

Na perspetiva da educação não formal, baseada na experiência profissional, pensou-se na criação de um conceito musical inovador e com forte potencial para as escolas, acabando por ser uma extensão das aulas de música, assim como uma proposta aliciante para os nossos alunos. Assim, desta base de “ver e sentir” a escola, surgiu o projeto *A Banda vai à Escola*.

A Banda vai à Escola, é um projeto artístico-musical que reuniu vários músicos à volta da apresentação de concertos didáticos. É um tipo de concertos com objetivos específicos no sentido de levar a música ao público escolar e uma forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância dos concertos didáticos, sobretudo quando se opta pelo trabalho de projeto, envolvendo intervenientes diferentes, mobilizando parcerias. Este tipo de concertos é diferente de outro género, uma vez que leva o ouvinte a participar, aprendendo de forma ativa. Com o maestro e compositor Leonard Bernstein sugere este conceito de concertos¹². Os alunos além de verem e ouvirem os instrumentos, podem ter contacto com culturas musicais diferentes como o *pop-rock*, a música erudita, entre outras. Também se pode recorrer às novas tecnologias como gravação, fotografia, projeção de imagem.

Sendo a possibilidade de assistir a concertos musicais ao vivo uma das orientações programáticas do ensino da música, esta proposta visa permitir aos alunos a possibilidade de, através de um concerto didático, onde estes possam interagir com a banda, ir à descoberta das potencialidades dos instrumentos musicais apresentados.

Os concertos baseiam-se num repertório apelativo, do conhecimento dos alunos, procurando promover um diálogo informal, original e de acordo com os gostos musicais de cada um. Vários pedagogos musicais, tais como Wytack, referem que o trabalho de audição musical é muito importante, realçando que não só tocar, cantar ou dançar é importante, mas escutar também é fundamental. O escutar significa aprender e aprender a apreciar a música¹³.

A finalidade deste projeto é levar uma banda real à escola, com músicos e instrumentos e com um repertório atual ao gosto dos alunos. Para além de que os alunos possam assistir a concertos dentro da escola, os professores de música/ educação musical são previamente convidados a preparar peças musicais para tocarem em conjunto com a banda no dia dos concertos (Anexo 16). Deste modo, os conteúdos programáticos são sempre enriquecidos e trabalhados de outras formas. São objetivos gerais desta atividade:

¹² Fonte: <https://leonardbernstein.com/about>

¹³ Ideias retiradas em <https://educacaoeparticipacao.org.br/oficinas/apreciar-e-conhecer-musica/>

- Contatar com a música noutra contexto que não o da sala de aula.
- Perceber as dimensões de um espetáculo musical.
- Tomar contacto com músicos ao vivo e com diferentes instrumentos musicais.
- Trabalhar as peças musicais nas aulas de Educação Musical para poderem também acompanhar os músicos no dia do espetáculo (opção facultativa).
- Participar na atividade, entoando canções do conhecimento de todos, percutindo ritmos corporais, desenvolvendo a sensibilidade musical.

A duração prevista para cada sessão é de aproximadamente 60 minutos. O número de alunos por cada sessão contempla no mínimo 80 e no máximo 100 (fator a acertar, mediante espaço adequado para a realização do concerto). Este projeto surgiu na sequência desta investigação, tendo já sido levado a cabo em várias escolas, revelando-se como uma experiência gratificante para todos os envolvidos¹⁴. Criou-se uma página no *Facebook* que permite publicitar e dar a conhecer este projeto assim como um blogue¹⁵; que dá ênfase à importância da presença e vivência da música nas escolas. Em curso, está um conjunto de performances musicais originais destinadas ao pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, que culminará na gravação de um CD com karaoke, sendo que duas músicas já foram de imediato publicadas no Youtube: (i) a canção da alimentação¹⁶ e (ii) a canção de apresentação dos alunos que se pode utilizar no início do ano letivo¹⁷.

Para se poder variar a forma como se levar a música, enquanto forma de comunicar até aos alunos, esta posição prende-se com as preocupações que foram surgindo, ao longo das várias experiências que integraram a componente empírica; passando, pois, por pensar em formas de ultrapassar as limitações e obstáculos, no que concerne a todas as questões burocráticas vigentes nas escolas que continuam a prender-se apenas a questões de cumprimento de normas e dos conteúdos programáticos.

¹⁴ Dois vídeos da banda: <https://www.youtube.com/watch?v=3Teb3hdb-zA;>
https://www.youtube.com/watch?v=T9H_RLQ_R5o

¹⁵ Link do blogue: <https://www.facebook.com/A-banda-vai-a-escola-492826724082978/>

¹⁶ Link da canção da alimentação: https://www.youtube.com/watch?v=fWrwGuWBx_0

¹⁷ Link da canção de apresentação dos alunos:
<https://www.youtube.com/watch?v=h5ZUzXAxelk>

7.3.2. Reflexão Crítica /Avaliação

Enfatiza-se a ideia de que estas iniciativas, levadas às escolas, não passam infelizmente muitas vezes do papel. Defende-se projetos que envolvam os alunos não só pela sua componente educativa, mas por outras que os envolvam, de forma afetiva, promovendo o estreitamento de laços de amizade e confiança que, geralmente, não se verificam, nas rotinas do dia-a-dia escolar. Trabalhar por projetos, o que tanto a educomunicação defende, faz com que se conheça de perto as motivações dos alunos e, a partir daí, se torne mais fácil planificar atividades, de modo a fornecer-lhes condições nas quais eles se identifiquem, tendo um papel tanto ativo como interativo na busca e na partilha de informação. Dentro deste contexto, os projetos levados às escolas são, de grande valor. Importa, pois, implementar o trabalho colaborativo/cooperativo, quase inexistente nas escolas, mas de grande importância para todos os envolvidos, criando-se estreitos laços de partilha.

Assumindo-se esta posição, pode-se estar num ponto de partida para outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida, uma escola que responda às novas perspetivas da educação/ensino que emergem na atual idade. Reitera-se a preocupação e a intenção a ela inerente que tem por base a ideia de que assistir-se a um concerto ao vivo, além de levar a música aos alunos faz com que eles possam ouvir, falar, experimentar, pensar e aprender. Deste modo, os concertos realizados com o Projeto *A Banda vai à Escola* não substituíram as aulas, mas serviram para potenciar o desenvolvimento das competências dos alunos em relação ao que fazem na sala de aula.

Nesta linha de continuidade do que se tem vindo a defender, isto é, hoje no século XXI, importa esbater as fronteiras entre a educação formal, a informal e a não formal, de modo que em qualquer circunstância e em qualquer contexto, se criem condições propiciadoras de aprendizagem. Com esta postura, acredita-se que à educação pela arte cabe um papel de relevo.

7.3.3. Oskar, o Ouriço Musical

Oskar, o ouriço musical é um projeto de literatura infantojuvenil que pretendeu desde início, a criação de uma série de contos que retratassem os instrumentos da orquestra, através de uma mascote, um ouriço – o *Oskar* –, que vai dando a conhecer os seus amigos que tocam instrumentos musicais. A ideia inicial foi a criação de um conto infantil que retratasse os instrumentos da orquestra, de forma lúdica e entusiasta junto do público do pré-escolar até ao 2.º ciclo do ensino básico.

Dando ênfase à importância do trabalho em equipa e das teias de ideias e de áreas, que se criam quando assim se trabalha, porque se sabe que trabalhar em equipa é também uma postura de vida, constituiu-se uma equipa de trabalho de três elementos das áreas acima mencionadas. A ideia de criar diversos instrumentos de trabalho ao longo das edições: gravuras para ilustrar, marcadores de livros, um audiolivro. Cada livro é acompanhado de um cd ou de desenhos originais, de modo que as crianças possam ouvir a história e contactar diretamente com o som de alguns dos instrumentos musicais abordados bem como realizar pequenos ateliers de expressão plástica. Apresenta-se de seguida, a planificação deste projeto, elaborada pela equipa, uma vez que todos os elementos sentem a necessidade de contribuir para o seu delinear, focalizando-se principalmente nos objetivos delineados (Anexo 17).

A ideia surgiu no sentido de se criar e implementar um material didático a ser utilizado nas aulas de Expressão Musical, de forma simples, prática e motivadora para os alunos.

Nesta linha de pensamento, surgiram três contos musicais: “*Oskar e o crocodilo violinista*”, “*Oskar e a flauta mágica*” e “*Oskar e a família das cordas*”. Com estes contos, tem sido a intenção dar a conhecer de forma mais lúdica aos alunos, com idades compreendidas entre o pré-escolar e o 2.º ciclo do ensino básico, os instrumentos da orquestra; o primeiro instrumento retratado no primeiro conto foi o violino (família das cordas), no segundo conto a flauta (família dos sopros) e o terceiro conto retrata a família das cordas na sua totalidade. Tem ainda como propósito demonstrar que se trata da criação de uma teia de expressões interligadas, em que o aluno tem a oportunidade de se envolver em diferentes atividades. Neste caso em particular, neste projeto, estas interligações surgem sempre no intuito de estabelecer elos entre a leitura, a música e a expressão plástica, interligações que se constituem num recurso para desenvolver o

saber ser e estar, para *aprender a aprender* e, sobretudo, para promover a construção de aprendizagens significativas e marcantes.

Estes projetos quando realizados em equipa, de preferência em colaboração, entre pares, este projeto musical não segue um rumo diferente. O Oskar, surge como o resultado de um grupo que se empenha num projeto – a autora, o artista plástico.

Estes contos têm marcado presença em dezenas de escolas públicas, bibliotecas públicas municipais, hospitais, programas de televisão, tertúlias, congressos, eventos com pais, sempre com o intuito de dinamizar a hora do conto junto das crianças, sensibilizando-os para a importância da música em particular e das artes no geral, como também para dar a conhecer ao público adulto a importância de projetos inovadores ao nível das artes, assim como da importância deste tipo de projetos, para alunos, professores, investigadores e todos os interessados por esta temática. O *Oskar* reveste-se ainda do seu lado solidário, uma vez que se tem aliado a causas nobres, sendo parceiro do Joãozinho – hospital pediátrico e ala cirúrgica do Hospital de S. João do Porto. Este projeto encontra-se, também, em Cabo Verde, Brasil e mais recentemente em Itália.

Esta coleção tem por objetivo primordial: a promoção de hábitos de leitura em idade precoce. Nestas atividades, além de se promover o livro e a leitura, pretendemos que as crianças, da faixa etária do pré-escolar até ao 2.º ciclo, contactem com a música no geral, em particular com os instrumentos da orquestra, de uma forma lúdica e entusiasta. Nas suas deslocações a diferentes propostas de atividades, a leitura do conto é sempre complementada com um ateliê de desenho e música, relacionado com a história lida.

Esta ligação intrínseca à música faz com que os alunos, além presenciarem a história e de alguma forma conhecerem os instrumentos retratados, possam ter contacto com culturas musicais diferentes como o *pop-rock*, a música erudita.

Nesta linha de pensamento, os objetivos desta atividade desenvolvida através dos diferentes locais onde é posta em ação:

- Dinamizar atividades lúdicas com carácter cultural e pedagógico.
- Desenvolver hábitos de leitura.
- Desenvolver a capacidade de expressão e de comunicação.
- Articular saberes, conjugando a literatura infantil com a música.
- Contribuir para uma aprendizagem mais transversal.

- Implementar projetos interdisciplinares nos jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico.
 - Tomar contacto com músicos ao vivo e com o violino.
 - Apropriar-se da linguagem artística (ilustração).
- A duração prevista para cada sessão é aproximadamente de 60 minutos.

7.3.4. Reflexão Crítica/Avaliação

Assistir a atividades do foro artístico dentro da escola, trazidas de fora, do contexto artístico, como é o caso do *Oskar*, além de levar a música diretamente às crianças, faz com que elas possam ouvir, falar, experimentar, pensar, aprender assim como interagir com a autora e em algumas vezes com o ilustrador, contactando com uma realidade que, por vezes, é apenas imaginária. Retoma-se a ideia atrás defendida; estes momentos lúdico-didáticos não substituem as aulas, antes pelo contrário, são um auxílio para aperfeiçoar o desenvolvimento das competências dos alunos em relação ao que fazem na sala de aula.

Apesar de começar a notar-se uma crescente afluência destas atividades em contextos escolares, este tipo de projetos é pouco valorizado nas escolas, o que acaba por desmotivar muitos docentes para os planificar e implementar. No entanto, ressalva-se o papel dos professores bibliotecários, que são uma mais-valia para as escolas, no sentido em que são eles os responsáveis por dinamizar e proporcionar atividades diferentes dentro do núcleo das bibliotecas escolares. Os contos continuam a ser contemplado em visitas a diferentes escolas em diferentes contextos como é o caso de feiras do livro. Apesar de toda a burocracia que é imposta à escola, continua-se a debater por estas iniciativas e acredita-se que trabalhar por projetos faz com que se conheça de perto as motivações dos alunos e a partir daí possa planificar atividades, tendo em vista disponibilizar-lhes um contexto com o qual eles próprios se identificam, tendo um papel tanto ativo como interativo na busca e na partilha de informação.

Neste enfoque da aprendizagem por projetos, as parcerias com a escola são de extrema importância, assim como o trabalho colaborativo/cooperativo, quase inexistente nas escolas, mas de um excelente auxílio para todos os envolvidos, criando-se estreitos laços de partilha. Enfatizar ainda que este projeto tem sido uma experiência marcante

para os alunos que a vivem. As apresentações têm sido muito positivas pelo que, colocando o nome do livro no Google, dá-se conta de várias páginas na internet onde o mesmo é publicitado e por onde ele tem passado.

7.4. Reflexão dos resultados dos projetos desenvolvidos nas escolas e nas Instituições

Trabalhar por projetos, desde a sua criação e implementação em função dos contextos e dos alunos, passam sempre por os envolvendo na sua concretização. Tal como Almeida (2008:8) defende, já que a sua conceptualização de projeto vem ao encontro da forma como nós o concebemos:

projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção

Efetivamente, envolve-se os alunos numa forma especial de trabalhar, incutindo-lhes sempre a importância de uma avaliação séria dos trabalhos realizados. No que respeita à avaliação das aprendizagens, respeitando os princípios do Despacho Normativo 1/2005, a avaliação revestir-se-á sempre de três aspetos distintos, mas consequentes:

- Avaliação diagnóstica;
- Avaliação formativa;
- Avaliação sumativa.

É claro que sempre se privilegia o aspeto formativo da aprendizagem, visto que, torna-se mais importante valorizar o processo de evolução do aluno; está em causa a dimensão cíclica da avaliação que contempla a progressão. Ao longo do ano letivo, os alunos têm que perceber que avaliar é formar e que avaliação e formação são componentes de um mesmo sistema – o educativo. Por isso, ao estar a trabalhar por projetos, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais rigoroso e a avaliação reveste-se de uma função que leva à obtenção de melhores resultados. Numa perspetiva

formativa da avaliação, os alunos são sempre estimulados para se autoavaliarem de forma responsável e consciente, tendo sempre da nossa parte, recebido atenção sobre a mesma, daí o uso das grelhas utilizadas e já apresentadas.

Atualmente, não faz sentido conceber o currículo apenas como o conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Esta conceção só se aplicaria a uma escola que tivesse por mandato unicamente instruir, isto é, transmitir um saber já feito. Existe um currículo prescrito a nível nacional que tem de ser transformado num projeto contextualizado a cada situação, a cada realidade e, portanto, reconstruído em cada nova implementação.

Para tal, é necessário que os professores estejam recetivos a construírem um conhecimento de situações reais e que dele partam para dar forma e sentido a projetos e a potenciar os conteúdos curriculares situações práticas. Implica, pois, quer uma negociação entre o que é prescrito a nível nacional e o que é pertinente a nível local. São estas ideias que justificam os projetos que realizados e são elas que podem orientar os processos que os organizam e desenvolvem ao longo do tempo. Devem incorporar as realidades e as especificidades de cada situação pois elas proporcionam aprendizagens mais significativas e funcionais, adquiridas através de um currículo desenvolvido de um modo integrado e numa estreita relação entre as diversas áreas do saber. É possível construir “processos de integração curricular em que as disciplinas mantêm as suas especificidades e as suas lógicas e, em momentos determinados, combina-se e articulam-se entre si construindo processos pluri ou de interdisciplinaridade” (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001, p. 28). De facto, a “conceção de projetos curriculares integrados pode não significar abandonar os conteúdos mais valorizados, mas sim questionar a forma como estes são reposicionados nos contextos” (Beane, 2000, p. 51).

Hoje, reconhece-se e afirma-se que a escola, para além de ser o lugar de sistematização de saberes, tem também de ser lugar de formação pessoal e social das crianças e jovens que a frequentam, e lugar de desenvolvimento de competências que lhes permitam aprender e a intervir nas várias esferas da sociedade. Por isso mais uma vez a ideia de trabalhar por projetos faz mais uma vez sentido, fornecendo e apetrechando aos alunos com uma maior bagagem para responder aos desafios atuais da sociedade.

O apoio à aprendizagem dos alunos é sistemático e positivo, pois procura-se promover nas aulas um clima favorável à construção efetiva de conhecimentos e

mostrarmo-nos sempre disponíveis para ajudar a superar dificuldades, tomando as medidas adequadas que sempre ficaram registadas mais especificamente em atas de avaliação. Procura-se orientar e acompanhar os alunos nas suas diferentes necessidades, existindo um esforço por interagir com todos os professores do conselho de turma, no apoio à aprendizagem dos alunos, incluindo os que eram detentores de dificuldades cognitivas. Trabalhou-se e desenvolveram-se projetos, de forma a estimular a autoestima dos alunos; concebeu-se e implementou-se estratégias mais adequadas ao seu ritmo de aprendizagem, como por exemplo o trabalho em grupo e entre pares e o incentivo e valorização do trabalho de pesquisa como reforço às aprendizagens, conforme consta no Projeto Curricular de Turma e documentos que foram anexados ao dossiê de turma.

Assim, os objetivos incidiram na avaliação das aprendizagens dos alunos sendo esta contínua e, essencialmente, formativa, tendo como referência os critérios de avaliação do Agrupamento e do Departamento/Grupo Disciplinar. Foram utilizados diversos instrumentos, designadamente, fichas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, grelhas autoavaliação a nível de competências e comportamentos, interesse, empenho, motivação e realização das tarefas propostas, que constam do dossiê da disciplina. Fez-se sempre uma avaliação diária das aulas, através de grelhas construídas. Estes instrumentos de avaliação foram pensados, planeados e concretizados tendo em conta a especificidade de cada turma. Mediante os resultados da avaliação contínua, foram adotadas diferentes estratégias, selecionados materiais e documentos diversificados e implementamos momentos de autoavaliação, com vista a otimizar as aprendizagens dos alunos.

Deu-se, ainda, bastante relevo a outros elementos de avaliação como o empenho, o progresso, a atenção, o interesse, a participação nas diferentes atividades, a iniciativa, a autonomia, a assiduidade e pontualidade, os trabalhos de casa, o material necessário para as aulas e também à capacidade de comunicação oral e escrita durante todo o ano letivo, de maneira a contribuir de forma positiva para o sucesso escolar de cada um dos alunos, respeitando os seus diferentes ritmos de aprendizagem ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Procurou-se, igualmente, estimular nos alunos à autoavaliação, com o intuito de os responsabilizar também pela sua própria aprendizagem, promovendo assim a noção de responsabilidade e à autonomia. Paralelamente, foi

observado e analisado com frequência o comportamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula, de modo a conhecer melhores os seus valores, problemas, atitudes, hábitos de trabalho e dificuldades de aprendizagens. Assim, o acompanhamento foi frequente procurando promover a qualidade da aprendizagem de cada aluno levou a uma reflexão com frequência sobre a especificidade de diferentes formas de aprender, contemplando diferentes perfis, melhorando continuamente as condições que pudessem reforçá-la.

Contribuindo para a construção dos objetivos e metas do PE e do PAA, elaborou-se, desenvolveu-se e avaliou-se em colaboração com os pares, os critérios de avaliação da disciplina, os PCP e o PAA. Colaborou-se nas diversas reuniões, dando sugestões, identificando problemas e propondo estratégias, tal como registado em ata. Trabalhou-se muito em parceria com diretores de turma no acompanhamento quer de alunos quer de pais, dado nos confrontarmos casos muito específicos nas turmas que lecionámos. Deram-se contributos, empenhados e opiniões, quando tal era pertinente e necessário. Participou-se de forma assídua e ativa, nas reuniões. Manteve-se sempre um relacionamento saudável e uma boa cooperação com todos os colegas de trabalho, funcionários, comunidade escolar, alunos e todos os demais intervenientes, mostrando inteira disponibilidade para a execução de tarefas no âmbito das atividades curriculares e extracurriculares, já que se considera ser fundamental para um desenvolvimento pleno da vida escolar. Participou-se em projetos e/ou atividades de cariz educativo, social e cultural que visaram atingir os objetivos institucionais da escola sendo que as planificações foram ajustadas ao ritmo de ensino de cada aluno e cada turma, respeitando sempre o ritmo dos alunos. Sempre que possível, tentámos apostar na inovação de atividades, com vista a promover o interesse dos alunos pela vida na escola e consequentemente para combater o abandono/absentismo e insucesso escolar. Incentivou-se sempre os alunos a assumir uma outra atitude em relação aos conteúdos programáticos que tinham de ser lecionados. Apoiaram-se os alunos individualmente e tivesse sempre a preocupação de envolver os pais ativamente na vida escolar dos seus educandos. Por tudo isto, conseguiu-se apurar que os alunos se sentem mais motivados para a aprendizagem quando esta é feita de uma forma mais lúdica e quando há cruzamento de matérias nas diferentes disciplinas.

Das reflexões críticas que foram surgindo, foi possível construir uma visão mais peculiar da forma como os projetos realizados foram desenvolvidos e como os objetivos

a que iniciais foram alcançados. Para reforçar esta visão, apresenta-se uma análise SWOT que ajuda a perspetivar de uma forma ampla o que é conseguido e aquilo que se deve considerar em ter em atenção para continuar a lutar e para alcançar. Com este recurso, evidenciam-se as tensões surgidas, os pontos fracos registados, os pontos fortes que satisfazem; do cruzar destas três dimensões, surgem, então, oportunidades que não se podem deixar escapar, prevendo a continuação de um empenho na construção e realização de projetos.

Tabela 8

Análise SWOT dos Projetos Apresentados

<i>Tensão</i>	<i>Pontos fracos</i>	<i>Pontos forte</i>	<i>Oportunidades</i>
- Escola não preparada para acolher atividades propostas vindas do exterior - Corpo docente não preparado para apresentações em espaços extraescola; - Pouca articulação entre grupos disciplinares; - Poucas visitas de estudo, propiciando a relação escola/comunidade; - Pais pouco habituados a terem contacto com a escola; - Apresentações pontuais integradas na comunidade; - Escola não preparada para acolher atividades propostas vindas do exterior; - Meio não habituado a trabalhar a expressão musical; - Inexistência de materiais	- Ausência de hábitos de abertura da escola ao exterior; - Não fomentação da validação do ensino não formal e informal na escola; - Não implicação no desenvolvimento de hábitos de colaboração entre diferentes instituições; - Não reconhecimento da importância das visitas de estudo para o desenvolvimento integral do aluno; - Não fomentação do gosto por atividades extra sala de aula; - Ausência de contributos para que o ensino formal tenha impacto na realidade;	- Iniciativas fora da escola; - Envolvimento escola/ meio; - Potenciamento da criatividade dos alunos para apresentações públicas e fora do espaço escolar; - Envolvimento da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários); - Iniciativas dentro da escola; - Envolvimento escola/ meio; - Potenciamento da criatividade dos alunos através de apresentações dentro e fora do espaço escolar; - Empenho e vontade em aprender mais; - Valorização das expressões.	- Contacto direto com a realidade; - <u>Socialização entre escola e parceiros envolvidos;</u> - Espetáculos musicais ao vivo; - Valorização do ensino não formal e informal; - Convívio entre professores, alunos e pais; - Integração dos pais na vida escolar; - Exposição de trabalhos criados pelos alunos motivando-os para a aprendizagem; - Espetáculos musicais; - Cultura muito rica a nível

pedagógicos; - Educadores sem formação quer a nível pedagógico quer ao nível das expressões.	- Não reconhecimento da importância do trabalho; interdisciplinar; - Não reconhecimento da importância da expressão musical.		musical; Formar cidadãos que acreditam no uso do seu corpo como veículo de cultura.
---	--	--	---

Tiveram como princípios, nos projetos dinamizados:

- O desenvolvimento holístico do aluno;
- O proporcionar momentos diferentes aos nossos alunos;
- Atividades comuns para toda a comunidade escolar.

Nas diferentes experiências realizadas, estiveram envolvidos os elementos da comunidade escolar já que todas as propostas de atividades contaram sempre com a sua implicação. Entende-se, a escola atual tem de se abrir cada vez mais à comunidade e contar com a sua participação. Trata-se do apelo a um enfoque da educação que contemple a interação formal/informal em que o que acontece na comunidade envolvente surja como complemento das aprendizagens escolares. Deste modo, o aluno vive no seu expoente máximo a sua vida escolar, tendo assim de alguma forma resolvidos assuntos ligados à indisciplina e ao abandono escolar a partir do momento que essa mesma escola lhe oferece condições e o apoio à realização dos seus sonhos e lhe oferece uma motivação crescente para se implicar nos saberes escolarizados.

Assim, a escola, além do processo de ensino e aprendizagem que promove a construção de conhecimentos por parte dos alunos, tem esta grande responsabilidade que é a de lhes proporcionar atividades que os envolvam na aprendizagem dos conteúdos programáticos assim como atividades que os encaminhem para as suas escolhas enquanto futuros profissionais, criando-lhes o gosto pelo estudo e pela escola. Só com esta interação e extensão do que é ensinar e do papel da escola na educação dos alunos é que

estes sentem a escola como sua, sentem-se motivados, num espaço que é o contexto familiar e social em que vivem e que os encoraja a enfrentar o futuro.

Estas atividades sustentadas pelos diferentes grupos disciplinares, articulados entre eles, mais ricas se tornam. As escolas poderão assim apostar cada vez mais em práticas interdisciplinares, promovendo em simultâneo o trabalho colaborativo; por outro lado, como se pode comprovar com os projetos desenvolvidos, os alunos irão sentir-se mais envolvidos e implicados nas mesmas. Muitas vezes, os alunos não conseguem ver a implicação das diferentes disciplinas pois são-lhe apresentadas de forma isolada. Este tipo de atividades interdisciplinares, a título de exemplo, as saídas dos alunos, para participar em espetáculos, vão existindo nas escolas, mas poucas sobrevivem depois da sua implementação; isto é, não são vivenciadas de forma implicada. São de facto necessários esforços, empenho, dedicação de todos para a sua efetivação de forma que envolvam os alunos; para isso, importa envolver docentes, não docentes e pais. E, para que haja um esforço, tem de haver sempre um repto lançado junto dos principais atores – os alunos –, para que estes sintam que podem assumir um papel muito importante na realização das atividades escolares.

É nesta ótica que os projetos trabalhados contaram desde início com a colaboração dos alunos, contemplando os conteúdos programáticos a serem estudados; em conjunto com os alunos fizeram-se as planificações das atividades, motivando-os e explicando-lhes sempre as estratégias às quais recorreremos e os objetivos que lhes propúnhamos atingir. Costa (2003), defende a ideia de que a planificação é um processo importante, para encontrar o caminho a seguir, é mais do que um momento para a identificação de cada passo desse caminho. As aulas de educação musical servem de base quer para lançar os projetos, quer para trabalhá-los para as futuras apresentações. O trabalho de equipa entre os alunos é de extrema importância pois só assim foram possíveis determinados resultados.

O trabalho interdisciplinar e de equipa entre professores é um processo muito lento, sendo a adesão de uns, imediata, e a de outros nem tanto, havendo quem recusasse este tipo de trabalho. Constatou-se que os professores continuam centrados em si e na sua disciplina, defendendo que o importante é cumprir as planificações e nunca se mostrando disponíveis a dispensar do seu tempo não letivo para ajudar na preparação das atividades; apesar de ser um caminho difícil e de luta constante, nunca desistir do empenho em prol

dos alunos nem de deixar de acreditar na possibilidade de contribuir para uma escola diferente para eles.

Com empenhamento e disponibilidade de quem dinamiza as atividades, os resultados acabam sempre por ser positivos. Os alunos ficam motivados e fascinados com as apresentações na escola, as saídas da escola para assistirem a um espetáculo. Sendo que alunos motivados são uma forte condição para que as atividades sejam concretizadas e bons ajudantes no seu desenvolvimento.

Apela-se, portanto, para que na escola se viva um ambiente de aprendizagem que assegure que os que lá ‘habitam’ tenham experiências diversificadas e até mesmo de sucesso para que “cada um se torne cada vez mais autoconfiante, consciente de si” (Costa, 1991, p. 75). Desta forma, bastará sensibilizar todos os atores educativos (bem como os pais) para a importância da inovação; fazer sempre uma articulação dos projetos educativos com os novos projetos que se pretendam implementar.

Enfatiza-se, aqui, a ideia de que as iniciativas que foram realizadas nas escolas, não passam infelizmente muitas vezes do papel por isso, deve-se implementar o trabalho colaborativo / cooperativo que, infelizmente, ainda é praticamente inexistente nas escolas, mas que se reconhece de grande importância para todos os envolvidos, potenciando as aprendizagens e criando-se estreitos laços de partilha.

Propõem-se, portanto, projetos que envolvam os alunos não só pela sua componente educativa, mas também pela afetiva, o modo como os podemos envolver não só nos temas – conteúdos programáticos, mas também uns com os outros, estreitando-se laços de amizade e confiança que, de outra forma, não se verificam. Estes projetos ganham forma sempre que se envolvem alunos, pais, professores, pessoal não docente, em que cada um tem o seu papel específico, mas todos se sentem responsáveis pelo todo do projeto – as temáticas, os intervenientes, os contextos, os saberes focados – sempre com o intuito de valorizar a escola e a sua função na sociedade, ou seja, reconhecer que a escola tem de preparar os seus alunos para a sociedade. Trabalhar por projetos faz com que se conheçam de perto as motivações dos alunos e a partir daí se torne mais fácil planificar atividades de forma a fornecer às crianças/aos jovens um contexto no qual elas/eles próprias/próprios se identificam, tendo um papel tanto ativo como interativo na busca e na partilha de informação. Neste contexto de projetos que trazem a realidade familiar e social para dentro da escola são de grande importância. Em complemento,

eles viabilizam que ‘a escola’ – os seus atores e as suas funções – também, tenha oportunidade de sair dos seus muros e movimentar-se nos contextos envolventes, com eles estabelecendo relações estreitas. Os alunos sentem-se, assim, sempre ‘em casa’.

Na medida em que se pensa e se reflete sobre a importância do trabalho colaborativo/cooperativo, acredita-se que as escolas deverão facilitar e promover a participação ativa de todos, numa atitude existencial positiva “que se traduz na gestão escolar para uma perspectiva orientada para uma resolução de problemas, a integração construtiva e para o crescimento pessoal de todos os que vivem e trabalham na escola” (Costa, 1991, p. 75). Terá sempre de partir do particular para o geral, neste caso, a dimensão da sala de aula para a da escola e, também, em alguns casos, para a da comunidade envolvente – o contexto sociocultural. A sala de aula assume um papel importante de trocas e partilhas de experiências que ajudam à aprendizagem dos conhecimentos programados.

O papel do professor consistirá, tal como Costa (1991, p. 26) aponta, em “ajudar, conduzir, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, como recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento”. Esta forma de estar na sala de aula leva também a um grande trabalho a realizar em grupo sendo este um “método excelente para diferenciar o ensino/aprendizagem e para motivar o maior número possível de alunos a desenvolver projetos” (Costa, 1991, p. 50).

Nesta ótica, esta postura vai ao encontro das competências necessárias ao desempenho do professor, competências essas que o levarão a ser “um líder de inovação; flexível e adaptável a novas situações; empreendedor e aberto às necessidades dos alunos, colegas e comunidade, promotores de um saber mais holístico, pluri, inter e transdisciplinar” (Costa, 1991, p. 31). Claro que a primeira missão do professor é a de ensinar, mas a escola atual pede que o professor se implique mais, se entregue mais à sua profissão para que possa ter um desempenho com resultados positivos – aprendizagens significativas. A participação em projetos é uma forma de estar na escola e conviver com os alunos.

Assumindo-se esta posição, caminharemos num ponto de partida para a vivência de outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida, uma escola que responda às novas perspectivas da educação emergentes na atualidade. Reitera-se a

preocupação e a intenção a ela inerente que tem por base a ideia da importância dos alunos assistam a um concerto ao vivo, além de levar a música diretamente às crianças faz com que elas possam ouvir, falar, experimentar, pensar e aprender e, ao mesmo tempo, conhecerem-se melhor, divertirem-se, tornarem-se amigos. Deste modo, o concerto realizado com o projeto *A banda vai à escola* não substituem as aulas, mas servem para potenciar o desenvolvimento das competências dos alunos em relação ao que fazem na sala de aula. Por outro lado, através do projeto *Oskar, o ouriço musical*, consegue-se levar a música através dos contos, despertando assim o gosto para a leitura e para a escrita, estreitando elos com outras áreas do conhecimento.

Em jeito de balanço, na medida em que se pensa e reflete sobre a importância do trabalho colaborativo/cooperativo, sustenta-se a ideia de que as escolas devem facilitar e promover a participação ativa de todos, proporcionando uma atitude existencial positiva “que se traduz na gestão escolar para uma perspectiva orientada para uma resolução de problemas, a integração construtiva e para o crescimento pessoal de todos os que vivem e trabalham na escola” (Costa, 1991, p. 75). Tenta-se sempre partir do particular para o geral, neste caso, a dimensão da sala de aula. A sala de aula assume um papel importante de construção, trocas e partilhas. O papel do professor consiste, tal como Costa (1991, p. 26) aponta, em “ajudar, conduzir, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, como recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento”.

Esta forma de estar na sala de aula, leva também a um grande trabalho de grupo, sendo este um “método excelente para diferenciar o ensino/aprendizagem e para motivar o maior número possível de alunos a desenvolver projetos” (Costa, 1991, p. 50).

Claro está que a primeira missão do professor é a de ensinar, mas a escola atual pede que o professor se dê mais, se entregue mais. A participação em projetos é uma forma de estar na escola e conviver com os alunos. É ainda uma maneira de mostrar à comunidade escolar, o que de positivo acontece nas escolas e de que forma as diferentes disciplinas se podem articular. Neste caso particular, dar uma relevância à disciplina de música, isto é, como é que ela dentro da escola pode ser trabalhada, apresentada e apreciada por todos.

Sobretudo numa época como a que se vive em que a população tem vindo a diminuir em consequência da redução da natalidade, nomeadamente em Portugal, a missão do professor alarga-se a um escopo maior. Sai da escola e situa-se na comunidade social, procurando que o seu papel de educador possa ser rentabilizado em situações onde se registam carências a vários níveis, mas no nosso caso, remetemos essencialmente para as carências a nível artístico.

Continua-se na linha de continuidade do que se tem vindo a defender, isto é, hoje no século XXI, importa esbater as fronteiras entre a educação formal, a informal e a não formal, de modo que em qualquer circunstância e em qualquer contexto, possamos criar condições propiciadoras de aprendizagem.

Conclusões

Este trabalho de investigação-ação procurou compreender em que medida a educomunicação e as metodologias ativas implementadas na educação musical surtem efeitos positivos na aprendizagem, contribuindo para uma abordagem holística do desenvolvimento e, em que medida o potencial educomunicacional da música pode funcionar como o instrumento de integração e inclusão nas escolas.

Este foi o ponto de partida, que orientou e guiou toda a investigação, quer na revisão bibliográfica que sustentou a componente teórica quer na opção metodológica que contribuiu na compreensão da problemática, na procura de respostas às questões colocadas pela definição do objetivo geral e dos objetivos específicos.

Tal como foi afirmado e fundamentado ao longo deste processo, a educomunicação no contexto escolar é mais do que uma tendência; é uma necessidade. A comunicação pode e deve ser uma possibilidade de potencializar as práticas pedagógicas, levando ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade do aluno, com a esperança de compreender o mundo e atuar na sua reconstrução com base no pensamento crítico e reflexivo.

Por outro lado, o recurso à educomunicação demonstrou, ao longo da pesquisa bibliográfica, que é determinante no contributo que das aprendizagens para que as mesmas se tornem mais significativas para aprendentes e docentes, assim como é o fator chave para o desenvolvimento quer de competências transversais quer na abordagem holística dos alunos.

Relembrando que o principal objetivo deste trabalho foi compreender o impacto da música como instrumento de educação, comunicação, criação, integração e expressão dos indivíduos, através de projetos comunicacionais de intervenção na comunidade escolar e educativa, pode-se concluir que foi possível verificar que a implementação de metodologias ativas e a educomunicação contribuíram para o desenvolvimento de pontes entre as ciências da comunicação e as ciências da educação.

A opção metodológica pela investigação-ação e pela observação participante, com recurso a métodos qualitativos na análise de resultados, concretizou-se no desenvolvimento de projetos educomunicacionais dirigidos à comunidade escolar, à comunidade educativa e, numa perspetiva mais alargada, à comunidade social na qual a escola se integra.

Partindo do pressuposto teórico que o ensino artístico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos, pois vai além da simples transmissão de conhecimento teórico, optou-se pelo desenvolvimento e implementação de sete projetos educomunicativos, de forma a compreender a sua implicação na aprendizagem e como permitem desenvolver a criatividade e a oportunidade dos alunos desenvolverem diferentes tipos de comunicação assim como, também explorar diferentes contextos culturais. A implementação destes projetos diversificados pode constituir-se como uma ferramenta importante na promoção do trabalho em equipa, colaboração e comunicação, ajudando os alunos a desenvolver habilidades sociais essenciais para a sua vida.

Através dos projetos educomunicativos, nomeadamente os mais ligados à música e dança, pretendeu-se criar centros aglutinadores de conteúdos programáticos ajudando e contribuindo para a integração, expressão, vivências quer a nível individual quer coletivo, em que os alunos pudessem exercitar a atenção, perceção, colaboração e solidariedade. Como atividade lúdica, estas áreas que fazem parte do currículo nacional, permitem a criação e experimentação e até mesmo a improvisação, proporcionando aos alunos a oportunidade de tirarem partido das potencialidades do seu corpo enquanto elemento de comunicação assim como— motricidade, cadência, a relação com o outro e o espaço assim como o saber respeitar o outro, o saber trabalhar em grupo, o saber colaborar. Assim sendo, de uma forma divertida e lúdica, é possível a implicação numa aprendizagem significativa das noções teóricas.

Realçar também que para além das especificidades da música, desenvolvem-se ainda, através da sua vivência, habilidades, hábitos, atitudes e valores considerados necessários, para que os alunos sejam capazes de atuar no mundo que se lhes abre, posterior ao tempo da escola e, ao mesmo tempo, reforçar a construção de conhecimentos nas demais áreas curriculares.

De modo geral, sem perder de vista os objetivos específicos apontados no início desta investigação, em terreno os alunos demonstraram, ao longo das várias experiências que iam tendo cada vez mais à vontade em comunicar com o seu corpo; revelaram estar progressivamente mais conscientes das suas potencialidades comunicativas e expressivas; passaram a utilizar o seu corpo de um modo mais harmonioso e ao mesmo tempo mostraram-se mais seguros nos momentos de condicionamento físico e nas improvisações. Apresentaram evoluções muito significativas desde o início da atividade, também ao nível da consciência e do reconhecimento corporal, coordenação motora, consciência e orientação espaço-temporal, lateralização e equilíbrio bem como o desenvolvimento de espírito de pertença, partilha, respeito e colaboração no grupo.

As estratégias surgiram sempre no intuito de aliar a leitura, a música e a expressão plástica como uma forma de ser, estar, aprender e, sobretudo, de promover a construção de aprendizagens significativas, contribuindo deste modo, para uma maior motivação por parte de alunos e professores, tendo em consideração que o ser humano é um todo e o corpo, enquanto veículo, instrumento e criação, tem um grande papel e contributo para a educação holística.

Projetos com as características dos que foram implementados e desenvolvidos, levaram a que competências gerais e específicas fossem sendo desenvolvidas ao longo do tempo de duração dos mesmos; no entanto, é um processo em construção que, cada vez mais, devem ser implementados nas escolas e nas comunidades em que estas se integram, em parcerias com associações e instituições que se dedicam a promover a educação holística, a preparar cidadãos conscientes e empreendedores.

Quanto aos resultados obtidos, pode-se concluir que o ensino artístico é capaz de criar condições de vivências para aceitação do outro, reconhecendo e aceitando a diversidade do ser humano. De facto, o processo de aprendizagem vivido em ambiente escolar; a promoção da articulação dos conteúdos programáticos das várias disciplinas é importante e veio comprovar que o enfoque da realidade no seu todo facilita a sua compreensão e o seu entendimento. A dinâmica do trabalho desenvolvido conduziu a um percurso de atividades de cariz abrangente, o que provou que a articulação entre os

currículos escolares tradicionais e aqueles que nos propusemos a trabalhar não só se complementam como se potenciam pela interação entre eles conseguida.

Verificou-se que a verdadeira educação holística atravessou todos os projetos, isto é, construiu-se tendo sempre presentes os quatro pilares da educação – o saber / o saber fazer / o saber ser / o saber estar – saber conviver. Ficou mais do que evidente que a comunicação, a educomunicação a par da música são uma potencialidade, a nunca esquecer, para Educação do ser humano, no emergir de uma sensibilidade ativa, fundamental para a sua construção enquanto pessoa. Estes três elementos reunidos, fomentam oportunidades para que o aluno desenvolva a curiosidade, a iniciativa, a autoestima e a cooperação, através da experimentação constante das suas potencialidades, a partir de diferentes linguagens expressivas, numa abordagem holística e interdisciplinar, sempre contextualizada, abrindo vias à transdisciplinaridade.

No relato de cada um dos sete projetos desenvolvidos e que constituíram o estudo empírico desta investigação, foram apresentadas algumas conclusões, resultantes de uma reflexão crítica que se impunha após a implementação de cada um deles.

No desenvolvimento de cada um destes projetos, pode-se verificar que a primeira diretiva desta investigação se cumpriu uma vez que houve “trabalho colaborativo com vista à integração dos professores como elementos essenciais na promoção do sucesso educativo”, uma vez que a interdisciplinaridade dos projetos se concretizou com a participação ativa dos professores de áreas diferentes, nomeadamente docentes de educação tecnológica e educação visual.

Isto não significa que apenas disciplinas mais informais ou mais ligadas às artes foram chamadas a participar nos projetos.

Não perdendo de vista os objetivos específicos desta pesquisa, nomeadamente compreender e valorizar a arte (no caso concreto, a música) como instrumento de comunicação, expressão, motivação, inclusão dos indivíduos em contexto escolar e simultaneamente aferir a importância da educação musical enquanto ponto de intersecção entre aprendizagens formais, informais e não formais, pode-se concluir que estes projetos, concretamente “O Sarau de Poesia”, através de uma abordagem educomunicacional, permitiu trabalhar de forma lúdica, temáticas mais formais, gerando experimentação de técnicas associadas à Educação Visual, à Educação Tecnológica e à

expressão e comunicação, através da Educação Musical, temáticas mais formais como os conteúdos programáticos de Português.

O Projeto “Cidade: percursos, intervenção” fomentou uma abordagem harmoniosa dos conteúdos formais, mobilizando-os para conhecimentos informais mais abrangentes e igualmente relevantes, trabalhando importantes vetores como a coordenação motora, a escuta ativa, a criatividade, trabalho em equipa, o respeito por regras e dinâmicas de grupo.

No caso concreto deste projeto, foi possível concretizar uma das diretrizes deste trabalho que apontavam para o facto da educomunicação ser um instrumento de inovação e motivação de novas práticas educacionais.

De facto, este trabalho não pretendeu estabelecer ruturas com o ensino e prática tradicionais; tão somente, propor inovação e mudança com o objetivo de revelar a importância da comunicação e expressão para o sucesso do individuo numa dimensão mais abrangente e holística.

Os recursos aos princípios da educomunicação permitiram, nos projetos implementados e desenvolvidos, compreender a amplitude da integração, da educação e da comunicação, na aprendizagem e na participação ativa dos alunos, estimulando o diálogo e a troca de ideias.

Se, por um lado, a educomunicação pode ser um recurso utilizado em diversas áreas do ensino, nomeadamente na educação musical, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e interativa na aprendizagem, por outro lado, tanto o ensino artístico quanto a educomunicação, desempenham papéis importantes na educação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a criação de experiências de aprendizagem significativas e estimulantes e motivadoras. No caso concreto do Projeto “Cidade: percursos e intervenção”, os alunos foram construtores do seu próprio saber, não só pelo interesse demonstrado nas temáticas a desenvolver, mas também pelas estratégias como trabalharam de forma orientada, mas autónoma, nos trabalhos criados e exposto pelos próprios.

Através destes projetos, foi possível promover a inter e transdisciplinaridade, articulando as várias áreas pedagógicas, currículos, técnicas e materiais como motor para o enriquecimento das atividades na escola, contextualizando os conteúdos

curriculares na realidade sociocultural em que a escola se integra, reconhecendo-se o papel da música enquanto facilitador e integrador de conhecimento.

Na avaliação dos projetos pelos intervenientes (avaliação pós-evento) ficou comprovado que não só é possível como desejável contribuir para a valorização dos conhecimentos e competências dos aprendentes obtidos fora do contexto escolar.

Projetos como o “Entrelaçar”, mas também “A Banda vem à Escola” permitiram clarificar o papel das disciplinas da área da música na dinamização de projetos educativos mais inclusivos e abrangentes. Os alunos atribuíram significado às atividades propostas participando ativamente, bem como as respetivas famílias. O projeto “Entrelaçar” demonstrou que comunicar através da arte vai muito para lá dos portões da escola. É capaz de criar laços comunicacionais com os pais, tornando-os atores participantes na construção do sucesso educativo dos filhos, mas, vai mais longe, criando sinergias com associações culturais, coletividades, escolas privadas, autarquias, ou seja, criando uma escola mais democrática e participativa.

Por outro lado, o projeto “Cidade: percursos e intervenções” permitiu a abordagem de temas socioculturais, importantes para o desempenho da cidadania, contando com a interação entre ciclos de estudos e escolas, com o apoio e participação de outros atores educativos, desde os pais aos técnicos, numa teia relacional que concretizou a prática de trabalho colaborativo com vista à integração dos profissionais de educação como elementos essenciais na promoção do sucesso educativo.

Este projeto, a par do “Sonho Americano” incluído num projeto mais alargado dinamizado pela Casa da Música, além da interdisciplinaridade que criou e na abordagem informal de conteúdos programáticos na área da história e da geografia, permitiu uma abertura da escola aos contextos familiares e sociais dos participantes. Neste sentido, pode-se afirmar que a música, através de recursos educomunicacionais contribuiu para a valorização dos conhecimentos e competências obtidas fora do contexto escolar.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que é viável a implementação de metodologias ativas que recorram à educomunicação e a disciplinas mais associadas à educação informal para enriquecer a interdisciplinaridade de modo que a aquisição de conteúdos formais seja mais harmoniosa e enriquecedora para os aprendentes.

No entanto, há que ser realista e afirmar que há ainda um longo caminho a percorrer.

A escola atual sobrecarrega os professores com tarefas que nada têm a ver com o processo de ensino e aprendizagem. Esta ideia da articulação, que induz ao trabalho entre pares, nem sempre é fácil, como se confirmou na constituição das equipas. É difícil criar envolvimento de professores e trabalho colaborativo, quando há um excesso de preocupação com as planificações, os currículos, os materiais da parte em detrimento do todo.

Ser professor(a) é sem dúvida uma profissão que requer, para além do conhecimento científico e pedagógico, muita prática. Prática essa que convoca conhecimentos didáticos e não só, também, conhecimentos do âmbito da psicologia e da sociologia, mas também uma grande capacidade de comunicar, pois é através da comunicação que os saberes se partilham e se conjugam.

A docência é uma profissão que tem de necessariamente promover continuamente a dialética teoria/prática e, por conseguinte, de transformar a teoria em prática, para que os alunos compreendam melhor o que estão a aprender e contribuam pelo seu empenho em transformar a própria escola.

No entanto, na confrontação do dia a dia escolar, esta prática tem de ser diariamente questionada de modo que não se cristalizem métodos, técnicas e visões do mundo, manifestamente afastadas da realidade dos alunos. Emerge, assim, a re(i)novação da praxis, o contributo para a construção de novas teorias, seguindo os objetivos delineados.

Os potenciais resultados das implicações das estratégias que foram implementadas, lutando contra a fraca adesão dos professores, para se tornarem ativos e participativos nos projetos, reconhece-se hoje que, apesar das dificuldades, não há motivos para desistir de mudar e melhorar.

A escola deste século ainda não está preparada para lidar com a diversidade das famílias; ao longo da observação participante, registou-se dificuldades encontradas nesse sentido. Assim, nesta nota finale, não poderia deixar de evidenciar a urgência de repensar a escola, a sua organização e funcionamento, tendo em conta a comunidade, nas suas características sociais e económicas, de forma a poder estabelecer redes de

relação com as famílias dos seus alunos. Em consonância com Hentshke (2002), o ensino da Música na escola deve assim ser construído a partir da realidade dos alunos, contemplando os seus interesses, preferências, desejos e saberes. Nunca será demais enfatizar a indispensabilidade de insistir na educação pela arte, já atrás posta em destaque. Também a relação entre escola, educação e educomunicação é crucial para a promoção de um ambiente dinâmico e rico de experiências. Recorrendo a estratégias inovadoras como é o caso da educomunicação, a escola para além de estar apta a respostas que a sociedade atual pede, pode ainda enfatizar as diversas formas de comunicação, como médias digitais, redes sociais, vídeos educativos, entre outras, para transmitir conhecimento de maneira mais eficaz, apelativo e envolvente. A educomunicação e a música promovem uma participação ativa dos alunos e ao envolvê-los, a escola incentiva a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Para terminar, conclui-se que estes projetos não podem ter fim. Deverão ser concretizados cada vez mais dentro das escolas, sempre com reformulações e adequações à realidade e, essencialmente, à identidade dos intervenientes. A dinâmica do trabalho desenvolvido conduziu a um percurso abrangente, que provou que a articulação entre os currículos escolares tradicionais e aqueles que nos propusemos trabalhar não só se complementam como se potenciam, beneficiando toda a comunidade educativa.

.

Bibliografia

- AA.VV. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf> acedido em Julho de 2014.
- Abbott, M. (2002). Using Music to Promote L2 Learning among Adult Learners. *TESOL Journal*, 11(1), 10–17.
- Aguaded, I. (2011). La educación mediática, un movimiento internacional imparable La ONU, Europa y España apuestan por la educocomunicación. *Comunicar*, 37, 7-8. <https://bit.ly/3ZKP5w9>
- Akhmadullina, R. M., & Abdrafikova, A. R. (2016). The use of music as a way of formation of communicative skills of students in teaching English language. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6), 1295-1302.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). O professor-investigador: que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de formação de professores* (pp.21-30). Porto: Porto Editora
- Alderman, M. K. (1999.) *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almeida, M. E. B. (2008). *Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento*. São Paulo: PROEM.
- Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Braga: Universidade do Minho.
- Alpaydın, Y., & Demirli, C. (2022). *Educational Theory in the 21st Century*. Springer Nature Singapore.
- América. Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- André, T. (Junho, 2009). *A Educação Artística na Escola do Século XXI* – palestra apresentada na ESAD. Caldas da Rainha: Escola Superior de Artes e Design.
- Andrews, E. (1930). *The role of semiotics in the study of language*. London: Duke University.
- Antão, J. (1999). *A comunicação na Sala de Aula*. Edições ASA
- Antunes, C. (1999). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Antunes, C. (2003). *Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Araújo, J. (1999). Abordagem holística na educação. *Sitientibus*, 21, 159-176. Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arroyo, M. (2015). Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Revista do Curso de Pós-Graduação em Música*, 1(2), 29-43.
- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Assano, C. (2004). Por uma “Escuta Pensante” dos Cenários Sonoros da Cidade. *Anais do V Congresso Latino-americano do International Association of Popular Music*. Rio de Janeiro: PUC.
- Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República*, n.º 237/1986, Série I. Lisboa: A.R.
- Azenha, M. (2000). *Ensino-Aprendizagem das línguas estrangeiras*. Porto: Edições ASA.
- Balzan, N. C. (2008). *Como e porque inovar na educação superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Baptista, P. (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. *Revista de Educação Física, Desporto e Lazer*. 3.º Encontro, pp. 429-442. Portugal: ISMAI.
- Barbas, Á. (2019). Educommunication for social change. *Citizen Media and Practice*, 73–88. <https://doi.org/10.4324/9781351247375-5>
- Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barth, M. (1996). *O Saber em Construção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bastos, C. C. (2006). *Metodologias Ativas*. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html> acedido em Dezembro de 2013.
- Beane, J. A. (2000). O que é um currículo coerente? In: J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular* (39-58). Porto: Porto Editora.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Becker, H. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris: Flammarion.
- Bennet, R. (1984). *Elementos Básicos da Música. Cadernos de Música da Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bennet, R. (1986). *Uma Breve História da Música. Cadernos de Música da Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bennet, R. (1990). *Elementos Básicos da Música. Cadernos de Música da Universidade de Cambridge*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Berbel, N. A. N. (org.). (2001). *Conhecer e intervir: o desafio da metodologia da problematização*. Londrina: EDUEL.
- Berea, A. (2019). The role of communication as a fundamental process for life and society. In A. Berea (Ed.), *A Complex Systems Perspective of Communication from Cells to Societies*. IntchOpen
- Berge, Y. (1988). *Viver o seu corpo; por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Berger, G. (2004). O sentido do trabalho na escola. In M. Matos (org.), & J. Caramelho (Colab.), *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino secundário*. CIIIE/Livpsic. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bokiev, D., Bokiev, U., Aralas, D., Ismail, L., & Othman, M. (2018). Utilizing music and songs to promote student engagement in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 314–332
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (orgs.). (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (3.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Branco, J. F. (1959). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Edições Europa
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio de Água. Bruscia, K. E. (2000). *Definindo a Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Bzuneck, J. A. (2000). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, 6, 7-18.

- Cabral, A. (2010). *Teoria do jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cabrito, B. et al. (2015). *Conferência Pensar a Educação. Portugal 2015*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCAÇÃO-TEXTO-FINAL.pdf acedido em Junho de 2016.
- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista de Educação*, 17(1), 97-118.
- Campbell, D. (2006) What is education's impact on civic and social engagement? In *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*, OECD, Paris.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Basic Books.
- Candé, R. (2005). *História Universal da Música*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Canli, Z. (2013). Keep Calm and Say Sorry!: The use of Apologies by EFL Teachers in Turkish and English. *Educational Process: International Journal*, 2(1-2), 36-46. <https://doi.org/10.12973/edupij.2013.212.3>
- Cardoso, J. M. P. (2010). *História Breve da Música Ocidental*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carrington, J. F. (1971). The talking drums of africa. *Scientific American*, 225(6), 90-94. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1271-90>
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audição: O contributo de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Lisboa: APEM.
- Chárriez Cordero, M. B. (2012). Histórias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 20-67.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Chateau, J. (1945). *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Cirelli, L. K., Trehub, S. E., & Trainor, L. J. (2018). Rhythm and melody as social signals for infants. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 66-72. Portico. <https://doi.org/10.1111/nyas.13580>
- Claparède, É. (1940). *Psicologia da criança e da Pedagogia experimental*. Belo Horizonte: Imprensa oficial.
- Coelho, B. J. (1986). *Os cães e a rede*. Goiana: Cultura Goiana.
- Colom Cañelas, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. SEC (2000) 1832. Bruxelas. Disponível em <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf> acedido em Maio de 2015.
- Coombs, P. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Cortes, T. P. B. B., Martins, A. de O., & Souza, C. H. M. de. (2018). Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos

- de pesquisas nas bases scielo e scopus. *Educação Em Revista*, 34(0). <https://doi.org/10.1590/0102-4698200391>
- Costa, J. (2001). *Gestão Escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editoras.
- Costa, J. A. (2000). *A reforma o ensino da música no contexto das reformas liberais: do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Costa, L. S., & Santos, V. (2018). Educomunicação: um novo olhar para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. *Revista UNIPLAC*.
- Cratty, B. J. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Editora: Paidós.
- Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dayrell, J. (1996). A Escola como Espaço Sociocultural. In Dayrell Juarez, *Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Deci, E. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. Putnam.
- Del Carmén, L., & Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación del aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Delors, J., Al-Mufti, I. Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Porto: Edições Asa.
- Demo, P. (Agosto, 2009). Aprendizagem e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 1(1), 53-75.
- Denzi, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Descartes, R. (1641/1988). Méditation cinquième. *Méditations Métaphysiques*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. (3ª ed.). S. Paulo: Nacional. Dewey, J. (1977). *Vida e Educação*. São Paulo: Abril Cultural.
- Dewey, J. (1997). *How we Think*. New York: Dover.
- Eerola, P. S., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104.
- El Haj, M., Fasotti, L., & Allain, P. (2012a). The involuntary nature of music-evoked autobiographical memories in Alzheimer's disease. *Consciousness and Cognition*, 21(1), 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.12.005>
- El Haj, M., Postal, V., & Allain, P. (2012). Music enhances autobiographical memory in mild Alzheimer's disease. *Educational Gerontology*, 38(1), 30–41. <https://doi.org/10.1080/03601277.2010.515897>
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e projetos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Eremeeva, G. R., & Khamisovna, I. F. (2020). Dialogic communication between teachers and students as a condition for interaction of subjects of the higher school educational process. *International Journal of Higher Education*, 9(8), 46. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n8p46>

- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores.
- Eurydice, Unidade Portuguesa. (2010). *Relatório de Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: GEPE-ME. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PT.pdf acedido em Maio de 2014.
- Failoni, J. W. (1993). Music as means to enhance cultural awareness and literacy in the foreign language classroom. *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 1, 97-108.
- Farbood, M. M., Heeger, D. J., Marcus, G., Hasson, U., & Lerner, Y. (2015). The neural processing of hierarchical structure in music and speech at different timescales. *Frontiers in Neuroscience*, 9. <https://doi.org/10.3389/fnins.2015.00157>
- Fazenda, I. C. A. (1995). *Interdisciplinaridade: história teoria e Pesquisa*. Campinas: Papirus.
- Feldman, R. (2017). The Neurobiology of Human Attachments. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(2), 80–99. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007>
- Feliciano, P. (2008). Proposta de Reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas reflexões. *Revista de Educação Musical*, 131, 5-11.
- Fernandes, A. M. (2006). *A Investigação-Ação como metodologia*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Fernandes, J. F. (2010). Método Dalcroze: Prespetivas de Aplicação no Canto Coral. *Revista Espaço Intermédio*, 1(1), 78-89.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías ativas para la formación de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, 35-36.
- Fernández, I. (2005). *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras.
- Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a arte, Pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Filho, W. H. (2011). Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação dos professores. *Revista Educação*, 34(2), 189-197.
- Fontaine, M. (1988). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Foran, L. M. (2009). Listening to music: Helping children regulate their emotions and improve learning in the classroom. *Educational Horizons*, 88(1) 51–58.
- Formosinho, J. (1991). Prefácio ao livro de Jorge Adelino Costa, *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Braga: Edições Pedagogo.
- Fourez, G. (2000). Des représentations aux disciplines et à l'interdisciplinarité. *La Nouvelle Revue*, 111(2), 88-98.
- Fowler, C. (1990). Recognizing the role of artistic intelligences. *Music Educators Journal*, 77(2), 24-27. <https://doi.org/10.2307/3397791>
- Fragateiro, C. (1986). Traços recentes da história da expressão dramática e do teatro na educação em Portugal. *Percursos*, 1, 50-61.
- Francischett, M. N. (2005). O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. *Colóquio promovido pelo Programa de Mestrado em Letras*. Cascavel: UNIOESTE.
- Franganillo, J., Sánchez, L., García, M. Á., & Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 151-173. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
- Frederick, A. (2008). *O aprendizado musical em crianças entre zero e seis anos, segundo a Teoria da Aprendizagem Musical, de Edwin Gordon*. (Monografia de fim de

- curso de Licenciatura em Música). Rio de Janeiro: Universidade Federal, Instituto Villa- Lobos, Centro de Letras e Artes.
- Freeman, W. (1999). A neurobiological role of music in social bonding. *The Origins of Music*, 411–424. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5190.003.0028>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas Branco, J. D. (1995). *História da Música Portuguesa*. (3.^a ed.). Portugal: Publicações Europa-América.
- Freitas, J. (2004). *A Banda Filarmónica, uma “escola” para a vida*. Vale de Cambra: Ecos da Verdi.
- Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (2002). Carta da Transdisciplinaridade 1994. *Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*. Arrábida: Convento da Arrábida.
- Fuentes Serrano, S. (2006). *El Valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fuentes, E. J. (2009). Formación de maestros y *practicum* en el contexto de cambio curricular donde la perspectiva de la convergencia europea. In M. Raposo Rivas, et al. (Coord.), *El Practicum más allá del empleo* (pp. 103-124). Santiago de Compostela: SPUS.
- Fundação Betânia (2015). *Pensar a Educação – Portugal 2015*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fusari, M. F. R., & Ferraz, M. H. C. T. (1992). *Metodologia do ensino de arte*. (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1992). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. S. Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2007). *Educar para um Outro Mundo Possível*. Brasília: Publisher Brasil.
- Gainza, V. H. (1998). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-209.
- Gardner, R.C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- Gaspar, A. (1992). O ensino informal das ciências – sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciência. *Caderno Catarinense de Ensino da Física*, 9(2), 157-163.
- Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). Classification of Barriers to Digital Transformation in Higher Education Institutions: Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(7), 746. <https://doi.org/10.3390/educsci13070746>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Glazunova, L. I., Zubareva L. A., & Arzumanov T. R. (2011). Experimental substantiation of using music in the educational process of the University. *Integration of Education*, 4, 30-35.
- Goldbeck, L., and Ellerkamp, T. (2012) A randomized controlled trial of multimodal music therapy for children with anxiety disorders. *Journal of Music Therapy*, 49(4), 395-413.

- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gozálvez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. *Comunicar*, 21(42), 129–136. <https://doi.org/10.3916/c42-2014-12>
- Gusdorf, G. (1963). *Professor, para quê?* Lisboa: Moraes Editores Payot.
- Gusdorf, G. (1974). *Introduction aux sciences humaines*. (2.^a ed.) Paris: Editions Ophrys.
- Gusdorf, G. (1977). Présent, passé, avenir de la recherche interdisciplinaire. *Revue Internationale de Sciences Sociales*, 29, 627-648.
- Gutiérrez, I. G. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. In Juan Mayor (Dir.), *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social, and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3) 269-289.
- Handy, Ch. (1994). *Deuses da Administração: como enfrentar as constantes mudanças da cultura organizacional*. (2.^a ed.). São Paulo: Editora Saraiva.
- Hargreaves, A. (2001). Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. London: Teacher Training Agency Hargreaves.
- Helding, L. (2010). Gardner's theory of multiple intelligences: Musical intelligence. *Journal of Singing*, 66(3), 325-330.
- Hellwig, E. (n/a). Sing sing sing: Music does more than just sound good. Retirado de <http://www.edutopia.org/sing-sing-sing>
- Hill, A., & Hill, M. M. (2009). Investigação por Questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). Educar a criança. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iturra, R. (1994). O processo educativo: ensino e aprendizagem? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 29-59.
- Japiassu, H. (2006). O sonho transdisciplinar. Rio de Janeiro: Imago.
- Jaramillo, M. C. J. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14. Disponível em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf> *acedido em 2015*.
- Jesus, S. N. de. (1996). Influência do Professor Sobre os Alunos - Relação Pedagógica, Gestão da disciplina, Motivação dos alunos. Porto: Edições ASA.
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 63, 413-438.
- Josso, M. C. (2008). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (org), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 115-126). Lisboa: Educa.
- Josso, M. C. (2010). Caminhar para si. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Junqueira, M. L., & Fornari, E. (2014). Um estudo comparativo entre a leitura textual e musical através da audição. *Revista de Cognição Musical*, 1(2), 91–104.
- Kamińska, D., Zwoliński, G., Laska-Leśniewicz, A., Raposo, R., Vairinhos, M., Pereira, E., Urem, F., Ljubić Hinić, M., Haamer, R. E., & Anbarjafari, G. (2023). Augmented Reality: Current and New Trends in Education. *Electronics*, 12(16), 3531. <https://doi.org/10.3390/electronics12163531>

- Kello, C. T., Bella, S. D., Médé, B., & Balasubramaniam, R. (2017). Hierarchical temporal structure in music, speech and animal vocalizations: jazz is like a conversation, humpbacks sing like hermit thrushes. *Journal of The Royal Society Interface*, 14(135), 20170231. <https://doi.org/10.1098/rsif.2017.0231>
- Kerekes, E. (2015). Using songs and lyrics in out-of-class learning. In D. Nunan & J. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 33-42). Routledge.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Klein, J. Th. (2010). A Taxonomy of Interdisciplinarity. The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. Oxford: Oxford University Press.
- Knop, P., Vanreusel, B., Theeboom, M., & Wittrock, H. (1996). Youth sport in Europe - Belgium. In P. Knop, L. Engstrom, B. Skirstad & M. Weiss (Eds.), *Worldwide Trends in Youth Sport* (pp. 88 – 100). Champaign: Human Kinetics.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press
- Lake, R. (2002). Enhancing acquisition through music. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 7, 98-107.
- Lamas, E. P. R. (1992). O Texto Poético como Objecto Pedagógico – Contributos para a Didática das Língua e Literaturas Maternas. Vila Real: UTAD.
- Lamas, E. P. R. (coord.). (2000). Dicionário de Metalinguagens da Didática. Porto: Porto Editora.
- Lather, P. (1992). Monográfico el posmodernismo y las políticas de ilustración. *Revista de Educacion*, 297, 7-24.
- Lather, P. (2006). *Investigación Cualitativa*. TES. Disponível em: <https://investicualitativa.wikispaces.com/TÉCNICA+DE+INVESTIGACIÓN+CUALITATIVA%28EL+CUESTIONARIO%29> acedido em Julho de 2016.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción*. Barceló: Grao.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7, 20-26.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. T. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E., & Santos, M. R. (1990). *Trabalho de projeto: 2 Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lerner, Y., Honey, C. J., Silbert, L. J., & Hasson, U. (2011). Topographic mapping of a hierarchy of temporal receptive windows using a narrated story. *The Journal of Neuroscience*, 31(8), 2906–2915. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.3684-10.2011>
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In V. M. Candau (Org.), *Didática, currículo e saberes escolares* (pp.11-45). Rio de Janeiro: Universidade Católica de Góias.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos. *Educar*, 17, 153-176.
- Ligon, J. P. (1974). *L'Éducateur – Pédagogie Freinet*. Reveu Bi-Mensuelle. Paris: Spécial Musique.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

- Lowe, M. (2007). Language and Music: The Parallels between Learning/Teaching Language and Learning/Teaching Music. *Modern English Teacher* 16(3), 5–11.
- Luvizotto, C. K., Alaniz, E. P., & Anniball, S. F. (2017). Mídia-educação, educomunicação e formação de professores. *Revista Latinoamericana de Ciencias de La Comunicación*, 14(6).
- Macedo, B. (1992). Projeto Educativo de Escola – moda passageira ou necessidade verdadeira. *Vários. Um projeto educativo* (pp.11-19). Lisboa: IIE.
- Machado, V. (1997). *Interações em grupos de matemática: uma experiência no 7.º ano de escolaridade*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Marques, F. T., Talarico, B. S. (2016). Da comunicação popular à Educomunicação: reflexões no campo da “Educação como Cultura”. *Blumenau*, 11(2), 422-443
- Martins, C. J. (2010). Dança, corpo e desenho: arte como sensação. *Pro-Posições*, 21(2), 101-120.
- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de investigação. *Revista Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Mauri, T. (1990). *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Mbuyamba, L. (2006). Sessão de Encerramento. *Conferência Mundial sobre Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Medeiros, M. (1997). *Educação Sonora e Ensino Musical: Uma Proposta de Repertório para Crianças*. (Tese de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.
- McTaggart, R. (ed.). (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Mehr, S. A., Krasnow, M. M., Bryant, G. A., & Hagen, E. H. (2020). Origins of music in credible signaling. *Behavioral and Brain Sciences*, 44. <https://doi.org/10.1017/s0140525x20000345>
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., Egner, A. A., Hopkins, E. J., Howard, R. M., Hartshorne, J. K., Jennings, M. V., Simson, J., Bainbridge, C. M., Pinker, S., O'Donnell, T. J., Krasnow, M. M., & Glowacki, L. (2019). Universality and diversity in human song. *Science*, 366(6468). <https://doi.org/10.1126/science.aax0868>
- Mehr, S. A., Song, L. A., & Spelke, E. S. (2016). For 5-Month-Old Infants, Melodies Are Social. *Psychological Science*, 27(4), 486–501. <https://doi.org/10.1177/0956797615626691>
- Meusburger, P. (2017). Spatial mobility of knowledge: communicating different categories of knowledge. In J. Glückler (Ed.), *Knowledge and Space*. Springer
- Mhlongo, S., Mbatha, K., Ramatsetse, B., & Dlamini, R. (2023). Challenges, opportunities, and prospects of adopting and using smart digital technologies in learning environments: An iterative review. *Heliyon*, 9(6), e16348. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16348>
- Minayo, M. C. S. (1994). Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? *Revista Saúde e Sociedade*, 3(2), 42-64.
- Ministério da Educação (1991). *Orientações curriculares do 3º Ciclo*. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação (2014). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação e Ciência (1986). *Reforma Educativa do Ensino Básico-Programa do 1.º ciclo*. Lisboa: DGE.

- Ministério da Educação e Ciência. (1989). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 3 de fevereiro. *Diário da República* n.º 29, Série I. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação e Ciência. (1991). Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. *Diário da República*, Série I-A. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, Série I-A. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação e Ciência. (2008). Despacho n.º 14 460/2008 de 26 de Maio. *Diário da República*, Série II, n.º 100. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*, Série I – N.º 129. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 77. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Musical, Ensino Básico - 2.º Ciclo*. Lisboa: DGBS.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação. (2001). *Dança – Orientações curriculares – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGE.
- Ministério da Educação. (2005). Despacho Normativo 1/2005 de 1 de Maio. *Diário da República* n.º 3/2005, Série I-B de 2005-01-05. Lisboa: DGE.
- Mirja, K., & Inkeri, R. (1986). Effects of music education on development of holistic empathy. *Perceptual and motor skills*, 62, 187-191.
- Mitri, S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13, 2133-21444. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>
- Montes Gutiérrez, R. (2011). *Teoría y función del arte*. Disponível em <https://www.rafaelmontes.net/public/uploads/wysiwyg/files/uploads/2014/02/Tema-1-Teoria-y-funcion-del-arte.pdf> acedido em Maio de 2014.
- Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146-152.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Morissette, D., & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes*. Porto: Edições ASA
- Morin, E. (2008). Planetarización y crisis de la humanidad. *Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática*, n.º 152.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil
- Mota, G. (2001). Portugal. In D. J. Hargraves & A.C. North (eds). *Musical development and learning: the international perspective*. London: Continuum.
- Mousena, E., & Raptis, N. (2020). Beyond teaching: School climate and communication in the educational context. In S. Waller, L. Waller, V. Mpofu, & M. Kurebwa (Eds.), *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. IntechOpen
- Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: literature review. *International Journal of Humanities and Innovation*, 4(1), 1–4. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v4i1.102>
- Nasser, N. (2008). O ethos na música grega. *Boletim do CPA Campinas*, 4, 241-25.

- Navickienė, V., Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž., Valantinaitė, I., & Žilinskaitė-Vytienė, V. (2019). The relationship between communication and education through the creative personality of the teacher. *Creativity Studies*, 12(1), 49–60. <https://doi.org/10.3846/cs.2019.6472>
- Nery, R. V., & Castro, P. F. (1991). *História da Música, sínteses da cultura portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Neto, F. (1998). Ideologia do papel de género. In *Ensaio de homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 541-549). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Netti, B. (1956). *Music in primitive culture*. London: Oxford University.
- Nogueira, R. A., & Oliveira, E. B. (2011). *A importância da Didática no Ensino Superior*. Disponível em <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf> acessado em Abril de 2014.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: IIE.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). *História da profissão docente: desafios para a pesquisa*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Nóvoa, A. (1999). Ideologia, ensino e pedagogia. In A. Barreto & M. F. Mónica (coord.), *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- Nóvoa, A. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2007). O governo das escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação. Palavras de abertura no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). Andamos sempre carregados de história. *Educação e Linguagem*, 12(20), 11-14.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro. Professores Imagem do futuro presente*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (orgs). (1998). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS.
- Oliveira, C. B. E., & Alves, P. B. (2008). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>
- Oliveira, J. H. (2005). Psicologia da Educação (Vols. 1.º Volume- Aprendizagem-Aluno). Livpsic - Psicologia.
- Oliveira, L. (1998). *Nova Enciclopédia Larousse*. Lisboa: Círculo de leitores. Ossana, P. (1988). *A educação pela dança*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Ong, W. J. (1977). African talking drums and oral noetics. *New Literary History*, 8(3), 411. <https://doi.org/10.2307/468293>
- Pacheco, J. A. (1993a). O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto de experimentação dos programas e mudanças curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(2), 1-22.
- Pacheco, J. A. (1993b). *O pensamento e a ação do professor em formação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Paín, S. (1996). *Subjetividade e objetividade-relação entre desejo e conhecimento*. S. Paulo: CEVEC.

- Parkinson, B. (2011). Interpersonal emotion transfer: contagion and social appraisal. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(7), 428–439. Portico. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00365.x>
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Pereira, G. R. (2010). *Formação de professores: a interdisciplinaridade e algumas questões próprias de seu entorno*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo.
- Pereira, H. (2012). *Dança Educativa e desenvolvimento psicomotor*. Lisboa: ISEC.
- Pereira, N. (2008). Ensino Primário/Ensino Básico: 1.º Ciclo. In J. A. Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 85-128). Porto: Porto Editora.
- Peretz, I., Vuvan, D., Lagrois, M.-É., & Armony, J. L. (2015). Neural overlap in processing music and speech. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, 370(1664), 20140090. <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0090>
- Pérez, A. (1984). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. Ponencia presentada en el *Simposio Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado, MEC.
- Pérez-Soba, P. D. C. (2005). *Una nueva mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano*. Madrid: Universidad Complutense.
- Pérez-Soba, P. D. del C. (2005). *Una nueva mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano*. Madrid: Universidad Complutense.
- Perrenoud, Ph. (1996a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996b). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perry, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pessoa, F. (1946). *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1995). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições ASA.
- Pinho, L. V. (1991). Comunicação afetiva e relacional professor-aluno. A empatia na relação educativa escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(3), 83-97.
- Pinto, F. C. (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. (março 2004). Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), pp. 3-15.
- Ponte, J. P. (2003). *Didáticas: Que desafios?* Lisboa: FCUL.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002
- Printrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Psathas, G. (1973). *Phenomenological Sociology: Issues and Applications*. New York: Willey.
- Puig, J. (1986). *Teoria de la educación, una aproximación sistémico-cibernetica*. PPU
- Pulido, C. A. (2006). Historias de vida: Un camino de aprendizaje constante. *Revista: Praxis pedagógica*, 8, 1-229.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramios, M. R. V. (2012). O uso de tecnologia em sala de aula. *Revista Eletrônica LENPESPIBID de Ciências Sociais*, 1(5).
- Rathert, S. (2012). Functions of Teacher and Student Code-Switching in an EFL Classroom and Pedagogical Focus: Observations and Implications. *Educational Process: International Journal*, 1(1–2), 7–18. <https://doi.org/10.12973/edupij.2012.112.1>
- Reinhardt, A. M. (2015). O quadro interativo como mediador do desenvolvimento da comunicação matemática no 1.º ciclo do ensino básico. Universidade de Lisboa.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, D. (1993). *Plano orientador da Universidade Estadual do Norte Fluminense*. Rio de Janeiro: UNEF.
- Ribeiro, L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412.
- Ribeiro, M. F. (2001). *O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento. Um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7º ano de escolaridade*. (Tese de Mestrado). Évora: Universidade de Évora.
- Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris : L'Harmatan.
- Rocha, A. P. da (1996). *Projeto Educativo de Escola: Administração Participada e Inovadora*. Porto: Edições ASA.
- Rodriguez, M. (1985). El ideário educativo. In O. Saenz (org.), *Organización Escolar*. Madrid: Anaya.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roldão, M. C. (1999a). Os Professores e a Gestão do Currículo: perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Currículo e cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Root-Bernstein, R. S. (2001). Music, creativity, and scientific thinking. *Leonardo: Journal of the International Society for the Arts, Sciences and Technology*, 34(1), 63-68.
- Rouquet, A. (1977). *Educação artística na ação educativa*. S. Paulo: Livraria Almeida.
- Ruiz-Primo, M. A., & Li, M. (2013). Examining Formative Feedback in the Classroom Context: New Research Perspectives. In J. H. McMillan (Ed.), *Handbook of Research on Classroom Assessment*. SAGE.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88-109.
- Salamé, P., & Baddeley, A. (1989). Effects of Background Music on Phonological Short-Term Memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 41(1), 107–122. <https://doi.org/10.1080/14640748908402355>
- Santos Guerra, M. R. (2000). Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Archidona: Ed. Aljibe.
- Santos Guerra, M. R. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, A. (2004). *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, A. S. (1996). *Por uma perspetiva psicopedagógica da Arte e Educação em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Santos, J. (2008). *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.

- Santos, J. C. F. (2012). O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Famema.
- Sanz Fernandez, F. (2006). As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas. Lisboa: Educa.
- Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2020). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44. <https://doi.org/10.1017/s0140525x20000333>
- Savage, P. E., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. T. (2020). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44. <https://doi.org/10.1017/s0140525x20000333>
- Schafer, M. (1991). O ouvido pensante. São Paulo: Editora UNESP.
- Schafer, M. (2001). A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspeto do nosso meio ambiente – a paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP.
- Schroeder, S. C. N. (2007). A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para formação e atuação do professor não especialista. Congresso de leitura do Brasil. Campinas: Cole.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2010). O que é a investigação ação. *Revista Electrónica de Educação e Psicologia*.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2014). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. *Revista Electrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Silva, L. L. F. (2006). Sebenta MILMESA – método interdisciplinar de literacia musical, educação e sensibilização artística. Vila Real: Série Didática – Ciências Humanas e Sociais. Sector Editorial da UTAD.
- Silva, L. L. F. (2008). A educação musical em Portugal. *Revista Electrónica de LEEME*, 21.
- Silva, L. L.F. (2007). Literacia musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes. *Revista de Música Clásica y Reflexión musical*. Madrid: Sinfonia Virtual. Disponível em http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia_musical.php aceso a Janeiro de 2015.
- Silva, R. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2004). Estilos de pensar e criar e desempenho escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 18(1), 15- 22.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sommerman, A. (2006). Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J. M. (2000). O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores. Porto: Edições ASA.
- Sousa, M. R. (2000). Metodologias do Ensino da Música para Crianças. Porto: Gailivro.
- Souza, C. V. C. (jan/julho, 2004). Educação musical à distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista em Pauta*, 15(24), 107-142.
- Souza, E. C. (2006). O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: DP & A. Salvador: UNEB.
- Spanavello, C. (2005). Educação Musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo de egressos da UFSM. (Tese de Mestrado em Educação,

- Área de Concentração em Formação de Professores). Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Srivastava, K & Dey, S. (2018). Role of digital technology in teaching-learning process. *Journal of Humanities and Social Science*, 23(1), 74-79. <https://doi.org/10.9790/0837-2301057479>
- Stern, A. (1973). *A Expressão*. Porto: Livraria Civilização.
- Stevick, E. (1980). *Teaching languages. A way and ways*. Newbury House.
- Swanwick, K. (1991). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tarapanoff, K. (2010a). *Inteligência, Informação e Conhecimento em corporações*. Brasília: IBICT.
- Tarapanoff, K. (2010b). *A educação corporativa*. Actas do 1.º Encontro de educação corporativa Brasil/ Europa. Porto: Universidade Fernando Pessoa
- Tardif, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Tavares, M. (1998). *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal*. Lisboa: Publicações Piaget.
- Taylor, C.W. (1976). *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa.
- Teixeira, L. (2012). *Conselho Geral. Tese de mestrado*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Thayer, L. (1979). *Comunicação, Fundamentos e Sistemas*. Atlas.
- Thomas, J., & McDonagh D. (2013). Shared language: Towards more effective communication. *Australasian Medical Journal*, 6(1), 46-54. <https://doi.org/10.4066/AMJ.2013.1596>
- Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Touriñán López, J. M. (2001). Acción educativa familiar e intervención pedagógica. In J. M. Touriñán, (Ed.), *Familia, juventud y nuestros mayores. La actitud proativa* (pp.55-78). Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia.
- Touriñán López, J. M. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxilógica*. Oleiros: Netbiblo.
- Touriñán López, J. M. (2011). *Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación por las artes y educación para un arte*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Tuckamn, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veblen, T. (2012). *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Iberomerica sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 4(4), 128- 136.
- Veríssimo, I. (2012). *A expressão musical na educação pré-escolar*. (Tese de mestrado na especialidade de educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- Vershinina, G. B. (1996). Emotional and verbal development of students through the use of music in the system work on communication skills. Retrieved from <http://www.dissercat.com/content/emotsionalno-rechevoe-razvitie-uchashchikhsyana-osnove-ispolzovaniya-muzyki-v-sisteme-rabot>

- Vieira, L. (2002). (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Vigotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (pp.39-285). New York: Plenum Press.
- Vigotsky, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Wallon, H. (2003). Ciclo da Aprendizagem. *Revista Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), pp. 118-127.
- Wechsler, S. M. (2006). *Manual estilos de pensar e criar*. São Paulo: LAMP/PUC.
- Weiner, A. (1979). *Phonological Process Analysis*. Austin, Texas: Pró-Ed.
- Wittcock, H. (1996). *Worldwide trends in youth sport*. Belgium: Human Kinetics.
- Yoshida, S. (2020). Quebra de padrões, modelos de ensino híbrido e as heranças da pandemia para a Educação. *Revista Nova Escola*
- Ziv, N., & Dolev, E. (2013). The effect of background music on bullying: A pilot study. *Children & Schools*, 35(2) 83-90.

Anexos

Anexo I. Grelha de Registo da observação direta da participação dos alunos em atividades propostas dentro e fora da sala de aula

Turma	No			Aluno	1	2	3
Execução vocal	25%	Afinação	6,25%				
		Expressão	6,25%				
		Domínio técnico	6,25%				
		Expressão	6,25%				
Execução instrumental							
		Aplicação prática da simbologia musical		15%			
Preparação e participação em espetáculos musicais	20%	Ensaaios	10%				
		Atuações	10%				
Composição musical			10%				
Improvisação musical			10%				
Trabalho de pesquisa e sistematização de informação			10%				
Relatórios de atividades e visitas de estudo			5%				
Comportamento e atitudes	5%	Material	3%				
		Comportamento	2%				
Total			100%	0	0	0	

[illegible]

Anexo III. Grelha de planificação de atividades escolares

Dades	Cumprimento dos Objetivos do Projeto Educativo	Local	Destinatários	Calendarização	Forma de Avaliação	Encargo Financeiro
Celebração do "Dia Especial"	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida	EB2,3	Alunos	2 Dezembro	(questionário, inquérito, nível de participação, relatório...)	
* Corta-mato escolar	promover a saúde; promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; aumentar a participação dos encarregados de educação; manter a ligação com a comunidade;	EB2,3	Alunos do 5º ao 12º	16 Dezembro	classificação na prova; qualidade da participação; inquérito de opinião e relatório	,50
* Decorações natalícias	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; manter a ligação com a comunidade	EB2,3 e EBS	Alunos do 5º ao 12º	Dezembro	Qualidade da participação; inquérito de opinião e relatório	2,00
* Audição de Final de Período	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; manter a ligação com a comunidade	EBS	Alunos do 5º ao 12º	E24 16 Dezembro	Qualidade da participação; inquérito de opinião e relatório	20
Torneio de Basquetebol 3X3	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; prevenir a indisciplina;	EB2,3	Alunos do 7º ao 12º	6 Fevereiro	Qualidade da participação; inquérito de opinião e relatório	
Decoração do Auditório do Sarau de Poesia	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; aumentar a participação dos encarregados de educação; manter a ligação com a comunidade;	EBS	Comunidade educativa	23 Março	Inquérito de opinião	
* Momento Musical	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; aumentar a participação dos encarregados de educação; manter a ligação com a comunidade;	EBS	Alunos do 5º ao 12º	15 Junho	Qualidade da participação; inquérito de opinião e relatório	

ANEXOS

* Exposição de Trabalhos	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; aumentar a participação dos encarregados de educação; manter a ligação com a comunidade;	EBS	Alunos do 5º ao 12º e comunidade educativa	15 Junho	Inquérito de opinião e relatório	10
* Torneio de Futebol	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; promover a saúde; reduzir o abandono escolar; aumentar a participação dos encarregados de educação; manter a ligação com a comunidade; promover a saúde.	Estádio Sport Clube Freamunde	Alunos do 5º ao 12º e comunidade educativa	15 Junho	Qualidade da participação; inquérito de opinião e relatório	1,50
* Visita de Estudo	promover o sucesso educativo e a formação ao longo da vida; promover a saúde; prevenir a indisciplina; reduzir o abandono escolar.	Diverlanhoso	Alunos do 10º	Maio	Inquérito de opinião e relatório	
		TOTAL			5,300	

Anexo IV. Planificação do Projeto: Descrição

No âmbito da aproximação da comemoração dos dez anos de atividade da Biblioteca Municipal Almeida Garrett, propusemos desenvolver na área curricular não disciplinar de área de projeto, um projeto de carácter cultural e recreativo. Esta turma tem no seu currículo uma componente musical, sendo que a escola trabalha em articulação com a Academia de Música Costa Cabral e cada aluno tem formação num instrumento Musical escolhido por si. No sentido de estimular e desenvolver esta componente artística da turma, orienttássemos os alunos para a estruturação de um projeto que conciliasse a componente artística do seu currículo com o tema acima referido.

Objetivos do Projeto

- Comemorar o décimo aniversário de atividade da Biblioteca Municipal Almeida Garrett;
- Aprofundar o conhecimento dos acontecimentos relevantes no período do Romantismo, nomeadamente a componente literária, arquitetónica, musical e nas várias etapas do processo histórico que marcaram a evolução da sociedade portuguesa até à época atual;
- Conhecer e apreciar obras de escritores, artistas plásticos, músicos, cientistas e outras personalidades que refletiram ou influenciaram o ambiente cultural da época em que viveram;

Produto Final

O produto final que se pretende desenvolver neste projeto é uma apresentação Musical que tem a ambição de contar um pouco da história de Almeida Garrett, de uma forma diferente e aproveitando os dotes Musicais dos alunos desta turma.

Competências a desenvolver

- Formular e definir situações/problemas a tratar;
- Desenvolver as capacidades de pesquisa, seleção e tratamento de informação;
- Interpretar a informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver;
- Planificar de forma organizada as atividades a desenvolver;
- Conhecer e aplicar a metodologia de projeto;
- Formular hipóteses e apresentar diferentes soluções;
- Avaliar processos e resultados;
- Promover a integração de conhecimentos disciplinares e não disciplinares, através da sua aplicação contextualizada;

- Usar a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento próprio;
- Desenvolver áreas de expressão (escrita, oral, tecnológica e artística...);
- Utilizar as tecnologias da informação e comunicação;
- Desenvolver competências sociais: a comunicação, o respeito pelos outros, a cooperação, a autonomia, a solidariedade, a negociação, a tomada de decisões, a gestão de conflitos, o respeito por normas e critérios de atuação;
- Desenvolver a curiosidade intelectual, o gosto pela investigação, pelo trabalho e pelo estudo;
- Desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade;
- Desenvolver as capacidades de auto e heteroavaliação;
- Preparar, apresentar e avaliar peças Musicais diferenciadas atendendo à diversidade de funções e pressupostos;
- Utilizar diferentes estruturas e tecnologias para desenvolver a

composição e a improvisação de acordo com determinados fins;

- Relacionar a Música com as outras áreas do saber em contextos do passado e do presente;
- Desenvolver a espontaneidade e criatividade Musical;

Utilizar a linguagem Musical para expressar sentimentos e ideias. Transformar formas narrativas em formas dramáticas.

Metodologia

Método de Resolução de Problemas (situação/problema; enunciado; investigação; projeto; realização; avaliação).

Atividades a desenvolver

- Escolha do tema e do subtema;
Formação de grupos de trabalho;
Pesquisa e recolha de informação;
- Elaboração de um trabalho escrito sobre os assuntos pesquisados;
Apresentação da pesquisa em Formato digital;
- Estruturação do espetáculo Musical;
- Elaboração de textos;
- Apresentação do espetáculo Musical à comunidade educativa e

posteriormente na Casa da Cultura de Paranhos;

Recursos humanos

Alunos da turma, professores da turma e encarregados de educação.

Recursos materiais

Computadores, Internet, projetor multimédia, instrumentos musicais.

Calendarização

Início: início do ano letivo Fim: final do ano letivo

Avaliação do projeto

Avaliação do produto final, tendo em conta a orientação do trabalho e a adequação da solução em relação ao problema em causa. Avaliação centrada no desenrolar do processo, através de uma avaliação formativa.

Avaliação dos intervenientes

Observação direta nas aulas
Análise dos trabalhos produzidos
Autoavaliação e heteroavaliação

Avaliação: Os alunos serão avaliados de acordo com os itens constantes na ficha de registo de avaliação e com a atribuição de uma menção qualitativa: Não Satisfaz; Satisfaz; Satisfaz Bem.



Anexo V

A presente planificação contempla: os objetivos; os responsáveis pela atividade e os intervenientes.

Designação da atividade: Concerto no Dia Mundial da Criança- Sonho americano		
Data: 1 de junho	Local: Sala Suggia- Casa da Música	Interrupção de atividades letivas: Não.
Objetivos: (i) contactar com a Música noutro contexto que não a escola; (ii) assistir a um espetáculo Musical;		
Responsáveis: • Professora de Educação Musical		
Interveniente(s): • Docentes e alunos		
Destinatários: • 2.º e 3.º ciclos do ensino básico		
Desenvolvimento: • Os professores deverão visualizar o mapa afixado na sala dos professores com as turmas bem como os professores acompanhantes. • Cada diretor de turma faz a chamada na sua turma e desloca-se de autocarro até ao local do concerto.		

Anexo VI. Planificação da atividade: “A menina gotinha de água”

A presente planificação contempla: os objetivos; os responsáveis pela atividade e os intervenientes.

Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Pinto de Vasconcelos Ano Letivo Planificação da atividade “A menina gotinha de água”
--

Designação da atividade: Atividade na biblioteca da escola: “A menina gotinha de água”		
Data: Março	Local: Polivalente da escola	Interrupção de atividades letivas: Não.
Objetivos: Fomentar o gosto pela Música; Promover o gosto pela leitura e escrita; Promover a autoestima dos alunos; Promover a socialização.		
Responsáveis: Professora de educação musical e formação cívica; Professores de educação visual e tecnológica; Professor de ciências da natureza; Professora de língua portuguesa.		
Interveniente(s): Docentes; Não docentes; Alunos; Pais.		
Destinatários: Todo o Agrupamento e grau de ensino.		

Anexo VII. Grelha de Avaliação Diária

(a preencher pelos alunos)

ESCOLA E. B. DA AREOSA**Turma H do 5º Ano.**

Nome:

Número:

Assinala as opções que traduzem a tua opinião.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não escrever
1. Tenho o caderno diário organizado segundo as indicações dadas pela professora					
2. Trago diariamente o material necessário à participação activa na aula (caderno pautado, material de escrita,etc).					
3. Entro ordeiramente na sala de aula (sem atropelos, sem empurrões, respeitando os colegas), dirigindo-me de imediato ao meu lugar.					
4. Preocupo-me em preservar os equipamentos da sala (não risco as mesas nem as cadeiras, não danifico o material de educação musical).					
5. Evito manter conversas paralelas com os meus colegas durante a aula.					
6. Durante a aula, participo livremente nas actividades mantendo uma postura adequada					
7. Utilizo os instrumentos					
8. Só arrumo os materiais quando os professores dão a aula por terminada.					
9. Arrumo a cadeira e verifico se deixei papéis no chão antes de sair da sala.					
10. Compreendo a matéria leccionada					
11. Gosto das actividades propostas nas aulas					

12. Fui sincero nas minhas respostas?

Sim ☐Não ☐

DATA: ____ / ____ / ____

Anexo VIII: Ata final

Reuniu- se o **CONSELHO DA TURMA A** do **5º o ANO**, na sala B1, sob a presidência de Rita Soares, para tratar dos assuntos abaixo discriminados na Ordem de Trabalhos, com a presença dos seguintes elementos:

INTERVENIENTES		NOME	RUBRICA
Presidente da Reunião		Rita Soares	
Professores da disciplina de:	Língua Portuguesa	Rita Soares	
	Inglês	Rita Soares	
	Hist. Geog. de	Cristina Sousa	
	Matemática	Lurdes Coelho	
	Ciências da Natureza	Carla Ribeiro	
	Ed. Visual	Carla Ribeiro / Sónia Maria Nogueira	/
	Ed. Musical	Maria Cristina Nogueira	
	Ed. Física	José Sérgio Ribeiro	
	EMRC	Maria da Gloria Nogueira	
	Est.	Rita Soares / Lurdes Coelho	/
	Área de Projeto	Rita Soares / Sónia Maria Nogueira	/
	Formação Cívica	Rita Soares	
Representantes dos Pais e Encarregados de Educação		-----	-----
Representantes dos Alunos		-----	-----
Outros	Prof. Educa. Especial	Liliana Maria Teixeira Ferreira	

Ordem de Trabalhos:
Ponto Um: Avaliação trimestral (3º Período)
Ponto Dois: Avaliação do PCT
Ponto Três: Outros assuntos

Iniciando o cumprimento da ordem de trabalhos procedeu-se à avaliação de todos os alunos (lançamento dos níveis nas fichas de registo de avaliação e pauta, bem como preenchimento das apreciações globais e/ou observações individuais)..... Foram lidos os relatórios das Oficinas de Leitura/Escrita e de Matemática que ficarão anexos a esta acta.

..... No que diz respeito aos alunos avaliados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3 de 2008 de sete de Janeiro, estes foram analisados em primeiro lugar, a saber, Manuel n.º dezanove e Antero da Conceição Silva Sousa, n.º vinte e seis.....

..... O Manuel que está dispensado da frequência das aulas de Educação Física, conforme o aprovado no seu programa educativo, realizando atividades mais consentâneas com as suas características. O seu aproveitamento foi bastante satisfatório, já no que se refere ao comportamento, o Raimundo, revelou poucas alterações benéficas, continuando a ser uma criança conflituosa que desestabiliza frequentemente o ambiente de aula..... Foi aprovado o relatório circunstanciado efectuado para o aluno, documento onde estão registadas as sugestões do conselho de turma para o próximo ano letivo. A saber: considerando que as dificuldades do aluno são permanentes (Distrofia muscular de Duchenne) e após ter feito a avaliação das medidas implementadas, sugere que as mesmas se mantenham no próximo ano letivo. De referir o aluno foi avaliado pela equipa do CRTIC no qual foi elaborado um relatório com as tecnologias de apoio que o aluno vai necessitar.....

..... Após ter tomado conhecimento das opiniões/sugestões da encarregada de educação do Raimundo, bem como da professora de educação especial e da equipa do

CRTIC, o conselho de turma propõem que, para o próximo ano letivo o aluno usufrua, na disciplina de Educação Física, de adequações curriculares individuais ao nível dos conteúdos programáticos (dispensa da atividade e/ou disciplina que se revele impossível de executar em função da sua incapacidade) e atividade motora adaptada - (o aluno deverá beneficiar de um professor de apoio à disciplina de Educação Física, com a finalidade de integrar o aluno na aula de forma a este ter uma participação ativa com o grupo turma e dentro do possível desenvolver uma atividade desportiva adaptada às suas condições

físicas).....

..... No que diz respeito às tecnologias de apoio, propôs-se o seguinte: - equipamento informático adaptado (um computador com programa de editor de equações, rato óptico sem fio, livros em formato digital); cadeira de rodas; eliminação de barreiras arquitectónicas (rampas de acesso ao exterior do edifício para que o aluno possa ter mobilidade e, assim, desenvolva todas as competências sociais inerentes à vida escolar); adequação do mobiliário (mesa); outros (fisioterapia e psicologia).....

.....

No respeitante à avaliação, esta deverá continuar com adaptações ao nível do tipo de prova/ instrumentos de avaliação, bem como da duração.....

Passando à avaliação da implementação do programa educativo do Sérgio, verificou-se que, apesar de ainda se sentirem, por vezes, algumas dificuldades por parte de alguns docentes em motivar o aluno e mantê-lo concentrado nas tarefas, o Sérgio fez alguns progressos e teve sucesso académico, transitando a todas as disciplinas e áreas curriculares frequentadas neste ano letivo. A competência de expressão escrita, a aquisição de conhecimentos do conhecimento explícito da Língua, a organização e a autonomia foram os aspetos em que o Sérgio ainda revela dificuldades. O Sérgio apenas executa as tarefas com apoio do professor, com excepção em Educação Física, o que tornou muito difícil o seu acompanhamento nas aulas e dificultou o seu progresso académico.....

..... Após apreciação dos relatórios de tutoria, de apoio individualizado a Língua Portuguesa e do acompanhamento da mediadora social

passou-se à aprovação do relatório circunstanciado. O Ricardo apresenta uma deficiência moderada em algumas funções mentais globais e em algumas funções mentais específicas. É de realçar a sua falta de atenção/concentração, dificuldades na articulação de palavras e uma instabilidade emocional que influencia negativamente o seu desenvolvimento

cognitivo.....

..... O Conselho de Turma, considerando que estas dificuldades são permanentes e após ter feito a avaliação das medidas implementadas, ter tomado conhecimento das opiniões/sugestões do encarregado de educação do Sérgio bem como da professora da educação especial, apresentou as seguintes sugestões a implementar no próximo ano letivo: o aluno deve ser integrado numa turma com reduzido número de alunos, beneficiar de apoio personalizado na sala de aula, por professor da Educação Especial, (noventa minutos) em Matemática, História e Geografia de Portugal, Ciências da Natureza e Área de Projeto, de modo a facilitar a sua concentração e estimular a realização das tarefas. Para conclusão do seu currículo o aluno frequentará ainda Estudo Acompanhado. O aluno deverá frequentar as aulas de língua Portuguesa e Inglês para consolidação das aprendizagens.....

..... O Ricardo deverá beneficiar de aulas de apoio individualizado a Matemática (45 minutos), como forma de consolidação dos assuntos tratados nas aulas curriculares e de apoio individualizado do Professor de Educação Especial para trabalhar competências ao nível de concentração/atenção, autonomia, socialização e métodos de estudo e de trabalho/organização dos materiais, bem como do apoio da mediadora

social.....

..... No que diz respeito ao seu processo de avaliação, deverão manter-se as adequações, tais como testes adaptados às necessidades do Sérgio ao nível da formulação das questões e da extensão das provas.....

..... No respeitante a outros aspetos importantes do desenvolvimento do Sérgio como a autonomia e a socialização, competências essenciais para a sua melhor integração na vida real, os professores concluíram que, no próximo ano, o trabalho de grupo às várias disciplinas, terá de ser uma estratégia a continuar; a prática

da escrita durante a aula será ainda mais incentivada; deverá ser ele a transportar a mochila com o material necessário às disciplinas, de acordo com o horário, deverá ser colocado numa das carteiras da frente. Ao longo do ano deverá ser dada continuidade à implementação, como estratégia, do colega tutor dentro sala de aula, (que já foi iniciada no 5º ano) Foi avaliada a implementação dos planos de recuperação dos seguintes alunos:, n.º oito, Francisco Pereira; n.º dezoito, Rui Teixeira; Antonio Morgado, n.º cinco e Sandra Moreira, n.º vinte e três.....

..... O conselho de turma constatou que os planos dos alunos Antonio Morgado e Sandra Moreira surtiram efeito, tendo os alunos conseguido recuperar algumas dificuldades e transitar de ano. Devem no entanto empenhar-se mais no desenvolvimento das competências em que revelam maior dificuldade, como os hábitos de estudo, de concentração e de atenção..... Quanto ao aluno número oito Frederico Pereira, o seu plano não surtiu efeito, devido à sua falta de trabalho, de cumprimento das tarefas, atenção, empenho, perseverança, e pelas suas atitudes pouco adequadas nas aulas. O Frederico obteve cinco níveis inferiores a três (Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza), não tendo, assim, desenvolvido as competências essenciais que viabilizem a transição de ciclo, no próximo ano letivo, pelo que ficou sujeito a retenção.....

..... Procedeu-se à apreciação do relatório da tutoria e de acompanhamento pela mediadora social de que beneficia o aluno Carlos Daniel, n.º dezoito..... O plano do Carlos não surtiu efeito. A falta de autonomia, de trabalho individual, de acompanhamento das tarefas da aula, de concentração, entre outros aspetos, por parte do aluno foram a causa de ele ter obtido três níveis inferiores a três (Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Menção de Não Satisfaz em Estudo Acompanhado e Área de Projeto). O conselho de turma foi de opinião que o Carlos não desenvolveu as competências essenciais que lhe possibilitem a aquisição/desenvolvimento de novas competências que permitam a conclusão do ciclo no próximo ano letivo, pelo que ficou sujeito a retenção.....

..... De seguido foi apresentado, pela docente da Educação Especial, o relatório técnico-pedagógico elaborado a partir da avaliação a que foi sujeito. O aluno revela limitações significativas na atividade e participação, principalmente ao nível do cálculo e da resolução de problemas. Tem igualmente limitações significativas no cumprimento de tarefas também como nas interações e relacionamento interpessoais. O aluno deve usufruir de medidas educativas previstas no Decreto – Lei 3/2008, a saber: apoio pedagógico personalizado, adequação curriculares individuais e adequações no processo de avaliação bem como outros serviços , nomeadamente mediadora social. O Pedro fica assim no próximo ano, abrangido pelo decreto-lei n.º 3 de 2008/ de 7 de Janeiro..... A implementação dos planos de acompanhamento referentes às alunas Cristina, n.º quatro, Fabiola n.º seis e n.º vinte e oito, Soraia, foi avaliada. Foram também analisados os relatórios do psicólogo escolar referentes às alunas em questão, bem como a opinião dada pelas encarregadas de educação, à direto ra de turma, quanto à hipótese da sua transição ou retenção, visto que estas três alunas foram sujeitas a uma avaliação extraordinária.

Quanto à Cristina e à Fabiola os seus planos surtiram efeito, pelo que as referidas alunas transitam ao sexto ano de escolaridade. Deverão continuar a empenhar-se na recuperação das suas dificuldades, para que desenvolvam as competências necessárias à conclusão do ciclo.....

Relativamente à Soraia foi feita a referenciação à aluna pelo ensino especial pelo que a equipa de avaliação informa o conselho de turma que a avaliação da aluna não foi concluída no presente ano letivo, em virtude de falta de tempo, o que transitará a continuidade do processo para o início do próximo ano letivo.....

..... Quanto à aluna n.º vinte e oito, Soraia, após a análise do relatório da tutoria e da sua avaliação, o conselho de turma verificou que a aluna apresentou cinco níveis inferiores a três (Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza), pelo ficou novamente em situação de retenção. O seu plano não surtiu efeito, devido à falta de estudo, atenção nas aulas e de empenhamento na sua recuperação..... Como esta aluna havia sido referenciada à educação especial, a docente deste departamento

apresentou o relatório técnico-pedagógico. Após a avaliação realizada verifica-se a necessidade da Solange ficar abrangida pelo decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, devido a aluna apresentar limitações significativas na atividade e participação, em especial ao nível da escrita, leitura, cálculo e concentração, resultantes de problemas no rendimento intelectual abaixo da média esperado para a sua idade: Q. I. G-66, G.I V 67 e GIR..... Após uma análise cuidada dos documentos que sustentam o processo de referenciação da aluna e consequente reunião dos elementos de educação especial, da direção de turma e encarregada de educação, determinou-se que a Solange necessita de respostas no âmbito da educação especial, sugerindo-se as seguintes estratégias: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e outros serviços, nomeadamente a mediadora social..... O conselho de turma ponderou acerca dos benefícios para a Solange de uma nova retenção, face as dificuldades diagnosticadas no desenvolvimento das competências essenciais, ao parecer do psicólogo escolar, e da encarregada de educação. Foi efectuado o ponto da situação da programação em cada disciplina, tendo-se preenchido o documento próprio. Foram cumpridas as planificações estabelecidas..... Relativamente às aulas de apoio Educativo a Matemática, os alunos foram assíduos e pontuais. Foram realizadas tarefas individuais de modo a colmatar as dificuldades de cada um. Algumas vezes as tarefas realizadas foram sugeridas pelos alunos..... Os alunos números seis, Cristina; nove, Jéssica; doze, Jose; treze e JGuilherme, mostraram interesse em superar as dificuldades. Os alunos números quatro, Catarina; cinco, David; e oito Solange, não conseguiram ultrapassar as dificuldades apresentadas, devido à falta de empenho e trabalho. Os alunos números oito, Francisco e vinte e três, Sandro recusaram-se muitas vezes a realizarem as tarefas propostas..... Foi preenchido o perfil de avaliação da turma onde consta a tabela das propostas de apoios para o próximo ano letivo, que segue em anexo a esta acta..... Em Área de Projeto, neste

período, foram realizados dois projetos por cada um dos grupos de trabalho. As docentes apresentaram o respectivo relatório, tendo declarado que com exceção do aluno Pedro, todos os alunos foram desenvolvendo as várias competências pretendidas, inclusive na área das TIC. Embora os alunos ainda revelem algumas dificuldades em selecionar o essencial do acessório na informação recolhida, os progressos foram evidentes, tendo sido atingidos resultados bastante positivos.....

..... Em Estudo Acompanhado, cumpriu-se o estabelecido no projeto curricular de turma, dando continuidade ao trabalho desenvolvido nos períodos anteriores. As docentes apresentaram o relatório de final de ano. A maioria dos alunos colaborou empenhadamente nas atividades propostas, tendo conseguido desenvolver competências transversais às várias disciplinas..... Em Formação Cívica, foram ocupadas cinco das sete aulas lecionadas neste período no desenvolvimento do programa de Educação Sexual. A diretora de turma apresentou ao conselho de turma o relatório de avaliação do projeto de educação sexual; o relatório elaborado a partir do inquérito de satisfação aplicado aos alunos; o relatório final desta área curricular. A diretora de turma declarou que os resultados alcançados não a satisfazem plenamente, uma vez que alguns alunos ainda demonstram atitudes pouco assertivas na sua prática diária, se bem que verbalizam o conhecimento de como se ser assertivo. No fundo, conseguiu-se uma gestão das situações-problema, pois nunca foi necessário recorrer à aplicação de medidas disciplinares sancionatórias. A abordagem aos vários temas também contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de argumentação por parte dos alunos.

..... A turma colaborou nas atividades previstas para este período no cronograma do plano anual do quinto A.

Língua Portuguesa – Guerra ao erro..... A

professora de História e Geografia de Portugal informou o conselho de turma que relativamente ao concurso “Naus e Caravelas” realizado no terceiro período é de realçar o modo, mais uma vez entusiasmado, com que os alunos da turma participaram. Dessa participação resultou o primeiro prémio atribuído ao aluno José Guilherme Fernandes, número treze..... Em Matemática – deu-se

continuidade ao campeonato de calculo mental – jogo do vinte e quatro.....

..... As professoras de Educação Visual e Tecnológica expressaram-se satisfatoriamente relativamente à Exposição subordinada ao tema “Do Plano ao Volume” do Plano Anual de Atividades da Disciplina, tendo os alunos aderido massivamente..... No

que concerne ao cumprimento do PAA da disciplina de educação musical para este ano letivo, foram concretizadas todas as propostas à excepção da gravação do Cd. Apesar de se terem realizado todos os procedimentos para a gravação do Cd, conforme previsto no PAA, tal não foi possível devido à empresa responsável ter considerado insuficiente o número de alunos do 1.º ciclo. Assim irá estudar-se o melhor processo para que esta atividade seja viável no próximo ano letivo..... Na comemoração

do dia mundial da criança os alunos assistiram ao espetáculo musical: “Sonho Americano” na casa da musica que decorreu de forma muito satisfatória..... A professora de educação musical, ,

expressa assim o seu agradecimento, à direção da turma e respectivo professor acompanhante por todo o apoio prestado aos alunos na deslocação da turma até a casa da

musica.....

..... No que concerne a atividade : “ Idolos na turma” os alunos participaram de forma empenhada tendo ficado o aluno António em 1.º lugar e Solange em 2.º lugar.....

Desta forma, deu-se por encerrado o plano anual desta disciplina com um balanço bastante positivo das atividades propostas para este ano letivo..... Na disciplina de

educação física que diz respeito ao Plano Anual de Atividades para este ano letivo, foram concretizadas todas as propostas..... Torneio

Inter – Turmas de futebol 5º / 6º que se realizou no dia Quinze de Junho participaram os seguintes alunos : Masculinos – número cinco Rui , número dezasseis Miguel Ribeiro

, número dezoito Rui Teixeira , número vinte Ricardo Faria , número vinte e um Diogo Ribeiro , número vinte e três Sandra Moreira , número vinte e quatro Tiago Albuquerque , número vinte e cinco Pedro I Castro e número vinte e seis Sérgio Ribeiro

– tendo obtido o quarto lugar na classificação final.. Nos femininos participaram as alunas , número quatro Catarina Martins , número seis Fátima Nunes , número nove Rita Teixeira , número quinze Mariana Teixeira , número vinte e sete Mariana Ribeiro e número vinte e oito Soraia Araújo tendo obtido o segundo lugar na classificação final..... Foram propostos os seguintes alunos para integrar o Quadro de Excelência: Ana Braz , numero três, Jorge Ferreira , número sete; Paula Martins , número dezassete e Marta de Barros e Silvéria Pinheiro, número vinte e sete.....

..... Avaliando a implementação do projeto curricular de turma, no que concerne às metas estabelecidas no início do ano, o conselho de turma tomou conhecimento da opinião manifestada, em reunião, pelas representantes das encarregadas de educação, cuja acta segue em anexo. As metas propostas no início do ano não puderam ser alcançadas, tendo ficado aquém em 12,5% por cento. Os docentes consideraram que quando foram previstas as metas ,a turma não tinham contemplados as duas alunas que vieram a integrar a turma. Acresce que no decorrer do ano letivo sugeriram casos de alunos, para além dos já identificados com muitas dificuldades tendo sido dois deles integrados na educação especial.....

..... Quanto ao aproveitamento foi considerado bom e o comportamento continuou irrequieto e por vezes perturbador, havendo a necessidade de, no próximo ano letivo, reformular as estratégias a implementar.....

..... Os alunos que mais desestabilizam o ambiente da sala de aula continuaram a ser António José, Catarina, Francisco, Raimundo, Rui Diogo, Sandro e Solange. Anexam-se a esta acta dezoito folhas, correspondentes a dezoito páginas, onde se incluem os seguintes documentos: Anexo Um, Relatório da Oficina de Leitura/escrita, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Dois, Relatório do apoio individualizado de Língua Portuguesa leccionado ao aluno Sérgio Sousa, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Três, Relatório da ação tutorial dirigida ao Sérgio Sousa, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Quatro, Relatório do acompanhamento da mediadora social ao Sérgio, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Cinco, Relatório da tutoria dirigida ao aluno Pedro Teixeira, com uma folha,

correspondente a uma página; Anexo Seis, Relatório de Acompanhamento da mediadora social ao aluno Pedro Teixeira, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Sete, Relatório de acompanhamento da mediadora social à Catarina Martins, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Oito, Relatório da tutoria referente à aluna Solange Araújo; Anexo Nove, Relatório de Área de Projeto, com duas folhas, correspondentes a duas páginas; Anexo Dez; Relatório de Estudo Acompanhado, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Onze, Relatório de Formação Cívica, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Doze, Relatório da Avaliação de Educação Sexual, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Treze, Relatório do inquérito de satisfação sobre as aulas de educação sexual aplicado aos alunos, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Catorze, Acta da reunião entre a direção de turma e a representante dos encarregados de educação, Ana Sousa, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Quinze, Acta da reunião entre a direção de turma e a representante dos encarregados de educação, Filipe Fernando, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Dezasseis, Tabela dos Apoios Educativos para o próximo ano letivo, com uma folha, correspondente a uma página; Anexo Dezassete, Relatório da oficina de Matemática, com uma folha, correspondente a uma página.

..... Nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a acta, dando-se por encerrada a reunião. A acta será entregue ao Vogal da Comissão Administrativa Provisória, depois de devidamente assinada e rubricada, pelo Diretor de Turma e pelo Secretário da reunião.....

Projeto Curricular de Turma

Agrupamento de Escolas de
António Nobre Escola Básica 2,3
da Areosa



Projecto Curricular de Turma

5.º E

Diretora de Turma Helena Barreira

PROFESSORES DA TURMA

Áreas curriculares disciplinares e não disciplinares	Nomes
Língua Portuguesa	Helena Barreira
Língua Inglesa	Gabriela Sousa
História e Geografia de Portugal	Sónia Rocha
Matemática	Delfina Sampaio
Ciências da Natureza	Delfina Sampaio
Educação Visual e Tecnológica	Maria Fernanda Marinho (Carla Gonçalves - em substituição) / Sónia Snyder
Área de Projeto	Sónia Snyder / Joana Nogueira
Classe de Conjunto	Patrícia Silva (Academia)
Formação Musical	Ana Raquel Simões (Academia)
Instrumento (É leccionada na Academia)	Depende dos instrumentos que os alunos estão a aprender a tocar
Educação Física	Fernando Cunha
Educação M. e Religiosa Católica	Fátima Nogueira
Formação Cívica	Helena Barreira
Oficina da Leitura e da Escrita	Helena Barreira
Oficina da Matemática	Delfina Sampaio
Programa de Ação Tutorial	Salomé Cardoso
Aulas de apoio a L. Portuguesa e ou Língua Inglesa	Maria da Conceição Gonçalves (Carla Silva - em substituição)

Representantes dos alunos	Representantes dos encarregados de educação
♪ Delegada de turma: Bárbara Maria Ferraz da Silva (n.º 3); ♪ Subdelegada de turma: Catarina Morais Couto Mota e Pereira (n.º 4);	♪ Tiago da Silva Moreira Matos (Efectivo) - Pai e encarregado de educação do aluno n.º 5, Diogo Matos; ♪ Maria Luísa Loureiro Cardoso Lopes (Efectiva) - Mãe e encarregada de educação do aluno n.º 12, Vasco Lopes; Esta encarregada de educação foi substituída pela 1.ª representante suplente, Cristina Maria Couto, mãe da aluna n.º 4, Catarina

	Pereira, visto o Vasco ter sido transferido para o Colégio Júlio Dinis.
Encarregados de Educação	Mãe: 10 alunos mais 1 (A partir de 11/11); Pai: 2 alunos.

Relação dos Alunos da Turma

N.º do Processo	N.º	Nome	Idade	Instrumento
45449	1	Amélia Beatriz de Castro Machado	10	Flauta transversal
45439	2	Ana Filipa Paschoalini Moreira	10	Violino
45520	3	Bárbara Maria Ferraz da Silva	10	Contrabaixo
45513	4	Catarina Morais Couto Mota e Pereira	10	Clarinete
45525	5	Diogo da Silva Vieira Matos	9	Violino
45448	6	Francisco Vidal Pais	10	Trompete
45342	7	Gustavo Araújo Segura	9	Trompete
45322	8	Inês Filipa Oliveira Batista	10	Flauta transversal
45320	9	Narciso Emanuel Raimundo Gomes	10	Tuba
45531	10	Ricardo Miguel Rodrigues Figueiredo	10	Trompete
45354	1	Solange Tatiana Araújo * Mudou de turma em 16/3/2011.	10	Violoncelo
45444	2	Vasco Gonçalo Cardoso Lopes * Foi transferido em 3/3/2011.	9	Viola-d'arco
45517	3	Gonçalo Manuel Pinto Martins * Este aluno veio transferido do 5.º D e integrou a turma, no dia 11/11/2010, na aula de Formação Cívica.	10	Viola-d'arco

Relação de Alunos com Autorização para Saírem da Escola à Hora do Almoço, nos Dias em que Têm Aulas à Tarde

Número	Nome	
1	Amélia Beatriz de Castro Machado	
2	Ana Filipa Paschoalini Moreira	
3	Bárbara Maria Ferraz da Silva	Quando acompanhada dos avós, da irmã e ou dos pais.
4	Catarina Moraes Couto Mota e Pereira	Com a funcionária do ATL da Areosa ou familiares.
6	Francisco Vidal Pais	Com a funcionária do ATL da Areosa.
8	Inês Filipa Oliveira Batista	
9	Narciso Emanuel Raimundo Gomes	
10	Ricardo Miguel Rodrigues Figueiredo	

Horário da Turma

Início	2. ^a	Sala	3. ^a	Sala	4. ^a	Sala	5. ^a	Sala	6. ^a	Sala
8:25	E. F.	PV2	OFLE / OFM	14	L. P.	14	MAT	14	EVT	EVT 2
9:10	E. F.	PV2	OFLE / OFM	14	L. P.	14	MAT	14	EVT	EVT 2
10:15	H. G. P.	14	A. P.	EVT 2	C.N.	CN2	ING1	14	L. P.	14
11:00	C. N.	14	A. P.	EVT	C.N.	CN2	ING1	14	L. P.	14
11:55	ING1	14	MAT	14	E.F.	PV2	F. C.	15	HGP	14
12:40	ING1	14	MAT	14	EM RC	2	F. M.	15	Apoio a L. P. e ou L. I.	BE
13:40									utoria ^T	E ^B
14:25					Cl. de Conj	EM			F. M.	14
15:25					Cl. de Conj	EM			F. M.	14

16:10										
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nota: Neste horário da turma não está incluída a área curricular de Instrumento. Esta área é leccionada na Academia de Música de Costa Cabral. O horário de



Instrumento depende daquele que os alunos estão a aprender a tocar.

“Grande é a poesia, a bondade e as danças... Mas o melhor do mundo são as crianças”

Fernando Pessoa

Horários do Instrumento

Amélia Machado - flauta transversal

- 2.ª feira: 15h 45 - 16h 30

Ana Filipa Moreira - violino

- 2.ª feira: 15h 45 - 16h 30

Bárbara da Silva - contrabaixo

- 2.ª feira: 15h 45 - 16h 30

Catarina Pereira - clarinete

- 3.ª feira: 16h 45 - 17h 30

Diogo Matos - violino

- 2.ª feira: 15h - 15h 45

Francisco Pais - trompete

- 3.ª feira: 19h - 20h 30

Gustavo Segura - trompete

- 3.ª feira: 16h 45 - 17h 30

Inês Batista - flauta transversal

- 2.ª feira: 15h 45 - 16h 30

Narciso Gomes - tuba

- 3.ª feira: 15h 45 - 16h 30

Ricardo Figueiredo - trompete

- 3.ª feira: 16h 45 - 17h 30

Solange Araújo - violoncelo

- 2.ª feira: 15h 45 - 16h 30

Vasco Lopes - viola-d'arco

- 3.ª feira: 15h - 15h 45

Gonçalo Manuel Martins - viola-d'arco

- 3.ª feira: 15h - 15h 45

Aulas previstas para o 5.º E Calendário escolar (Dias previstos)

Nota: No 3.º Período poderá haver alterações: realização dos exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática do 9.º ano (Junho) e das provas de aferição do 6.º ano (Maio). Exames nacionais do 9.º ano: L.P.: 20 de Junho (2.ª feira); Mat.: 22 de Junho (4.ª feira); Provas de Aferição: L.P.: 6 de Maio (6.ª feira); Mat.: 11 de Maio (4.º feira).

Períodos	Segundas	Terças	Quartas	Quintas	Sextas
1.º	13	13	12	14	15
2.º	13	13	13	14	14
3.º	8 (7)	9 (8)	9 (8)	8	7

Aulas Previstas

Áreas curriculares	1.º Período	Dadas	2.º Período	Dadas	3.º Período	Dadas	Total (Previstas)	Total (Dadas)
Língua Portuguesa	54	54	54	54	30	138	138	138
Língua Inglesa	54	48	54	52	30	28	138	128
H. G. de Portugal	28	27	27	27	12	12	67	66
Matemática	54	54	54	54	32	32	140	140
Ciências da Natureza	37	37	39	39	23	23	99	99
Educ. Vis. e Tecn.	30	30	28	28	14	14	72	72
Formação Musical	44	41	42	39	21	21	107	101
Classe de Conjunto	24	24	26	24	16	16	66	64
Educ. Física	38	37	39	36	25	8	102 (O professor esteve de atestado médico)	81
Área de Projeto	30	30	26	26	18	18	74	74
Educ. M. Rel. Cat.	12	11	13	13	8	8	33	32
Formação Cívica	14	14	14	14	8	8	36	36
Oficina da Leitura e da Escrita	13	13	13	13	8	8	34	34
Oficina da Matemática	13	13	13	13	8	8	34	34

Nota: As aulas previstas de Instrumento encontram-se no dossier da Direto ra de Turma, pois variam consoante aquele que os alunos estão a aprender. No final do 2.º Período, não foram enviadas as aulas previstas, apesar de terem sido solicitadas. Esta situação voltou a repetir-se no final do 3.º Período.

PROJETO CURRICULAR DE TURMA



TURMA: 5.º E

Diretora de turma: Helena Maria Barata Correia Barreira

1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Contexto escolar:

Número total de alunos	12 alunos, sendo 6 do sexo feminino e 6 mais 1 (A partir do dia 11/11), do sexo masculino. A partir do dia 11/11, passaram a ser 13 alunos, devido à transferência do Gonçalo Martins, que veio do 5.º D. A partir do dia 16 de Março, a turma passou a ser constituída por 11 alunos.
Média de idades	Varia entre os 9 e os 10 anos. (3 alunos com 9 anos e 9 alunos + 1 com 10 anos). (Em 10/9/2010). A partir de 11/11, passou a haver mais um aluno com 10 anos.
Frequência do Ensino Pré-Primário	Sim: 12 alunos Não: 1 aluno, a partir de 11/11.
Escola frequentada no ano letivo anterior	Escola B 2,3 da Areosa: 1 aluno; Colégio Júlio Dinis: 1 aluno; Escola B1 de Montebello: 5 alunos; Escola B1 das Flores: 1 aluno; Escola B1 da Boucinha: 1 aluno; Colégio N.ª Sr.ª da Conceição: 1 aluno; Escola da Triana: 1 aluno; Escola B1 de Pedrouços: 1 aluno.

	Escola EB1 do Bom Pastor: 1 aluno, a partir de 11/11.
Professores e ou Diretor de Turma (Ano letivo anterior)	Não respondeu: 1 aluno; Prof. Isabel Pinto: 1 aluno; Prof. Adelaide: 1 aluno; Prof. Isabel Petiz: 2 alunos; Prof. Carlos Pizarro: 1 aluno; Prof. Ermelinda Neto: 1 aluno; Prof. Paula Soares: 1 aluno; Prof. Irene Ferreira: 1 aluno; Prof. Maria José: 1 aluno; Prof. Catarina Alves: 1 aluno; Diretora de Turma: Helena Barreira; Prof. Marta Nogueira: 1 aluno, a partir de 11/11.
Número de repetentes	1 aluno (5.º ano). <i>No inquérito realizado, 10 alunos responderam que nunca tinham ficado retidos, 1 aluno não respondeu e 1 aluno informou que reprovava no 5.º ano.</i>
Número de alunos subsidiados	Escalão A: 2 alunos; Escalão B: 1aluno; Sem escalão: 9 alunos mais 1, a partir do dia 11/11.
Aulas de recuperação no ano letivo anterior	A aluna n.º 8, Inês Batista, beneficiou de apoio a todas as disciplinas. A aluna n.º 11, Solange Araújo, apesar de ter sido proposta para aulas de apoio a Língua Portuguesa (individual), Língua Inglesa e Matemática, não chegou a usufruir das mesmas.

Alunos que frequentam a disciplina de E.M.R.C.	Número 6, Francisco Pais; 9, Narciso Gomes; 10, Ricardo Figueiredo e 12, Vasco Lopes.
Disciplinas em que sentem menos dificuldades	Matemática e Língua Portuguesa: 4 alunos; Educ. Física e Ciências da Natureza: 3 alunos; Hist. e Geog. de Portugal: 2 alunos; Est. do Meio e EVT: 1 aluno; Nenhuma: 1 aluno; Não respondeu: 2 alunos; Língua Inglesa: 1 aluno, a partir do dia 11/11.
Disciplinas com mais dificuldades	Matemática: 5 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; L. Portuguesa e Inglês: 3 alunos; Hist. e G. de Portugal: 2 alunos; Nenhuma: 2 alunos; EVT e Ciências da Natureza: 1 aluno; Não respondeu: 1 aluno.

As dificuldades que sentem resultam de:	Os assuntos serem tratados com demasiada rapidez / Ter dificuldade em compreender a explicação do professor: 3 alunos; Não trazer o material necessário para as aulas / Dedicar pouco tempo ao estudo / Ter pouco interesse por algumas matérias: 2 alunos; A forma como o professor organiza a aula / Ser pouco organizado: 1 aluno; Não respondeu: 3 alunos mais 1, a partir do dia 11/11.
Gosto pela escola	Os 12 alunos mais 1 a partir do dia 11/11 responderam, por unanimidade, que gostam da escola. ☺
Transporte para a escola	Transporte particular: 6 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; A pé: 4 alunos; A pé e de autocarro: 1 aluno; A pé e de transporte particular: 1 aluno.
Hora de saída de casa	7:45: 1 aluno; 7:50: 3 alunos; 8:00: 3 alunos mais um aluno, a partir do dia 11/11; 8:15: 4 alunos; 8h 20: 1 aluno.
Tempo dispendido no percurso casa / escola	Até 10 minutos: 6 alunos; Entre 11 e 20 minutos: 5 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Mais de 30 minutos: 1 aluno.
Hora de chegada a casa	Não respondeu: 1 aluno; No fim das aulas: 1 aluno; 5 minutos depois de acabarem as aulas: 1 aluno; Depende: 1 aluno; 14:00 ou 16:30: 1 aluno; 16:30: 1 aluno; 17h 30: 1 aluno, a partir do dia 11/11; 18:00: 1 aluno; 18:30: 1aluno; 20:00: 1 aluno; 20:20: 1 aluno; 20:30: 1 aluno; 21:30: 1 aluno.

Hora de deitar (Durante a semana)	21:00: 1 aluno; 21:30: 3 alunos mais 1, a partir do dia 11/11); 21:30 / 22:00: 1 aluno; 22:00: 4 alunos; 22:00 / 22:30: 1 aluno; 22:30: 1 aluno; 23:00: 1 aluno.
--	--

Hora de deitar (Ao fim-de-semana)	22:00 (Depende): 1 aluno; 22:30: 2 alunos; 23:00: 5 alunos;23:30: 1 aluno; 24:00: 2 alunos; 24:00 / 1:00: 1 aluno; 1:00: 1 aluno, a partir do dia 11/11.
Hora de levantar (Durante a semana)	7:00: 3 alunos; 7:10: 1 aluno mais 1, a partir do dia 11/11 ; 7:15: 3 alunos; 7:20: 1 aluno; 7:45: 3 alunos; 7:50: 1 aluno.
Hora de levantar (Fim-de-semana)	Depende: 1 aluno; Quando quiser: 1 aluno; 7:00: 1 aluno; 8:00 ou 9:00: 1 aluno; 8:30 ou 9:00: 1 aluno; 8:30 ou 10:30: 1 aluno; 9:00: 1 aluno 9:30: 1 aluno; 10:00: 4 alunos mais 1, a partir do dia 11/11.
Dificuldades de linguagem	N.º 5, Diogo Matos.
Saúde	Alergias aos cominhos: Número 7, Gustavo Segura; Bronquite asmática: Número 11, Solange Araújo.

Alunos que frequentam ATL	“Navegar no Saber”: número 1, Amélia Machado; “Paróquia de Nossa Senhora da Areosa”: números 4, Catarina Pereira; 6, Francisco Pais; 8, Inês Batista e 10, Ricardo Figueiredo.
Projetos onde os alunos estão inseridos	 “Liga-te” (Departamento de Educação para a Saúde / Liga Portuguesa Contra o Cancro): Números 1, Amélia Machado; 3, Bárbara da Silva; 5, Diogo Matos; 6, Francisco Pais; 9, Narciso Gomes e 12, Vasco Lopes. Oficina de Escrita para alunos do 5.º ano (NPPEB - Novo Programa de Português do Ensino Básico): Esta Oficina decorreu no dia 14 de Outubro, na Escola Básica 2,3 da Areosa, sob a orientação do formador António Vilas - Boas. Participaram os alunos números 2, Ana Filipa Moreira; 3, Bárbara da Silva; 4, Catarina Pereira; 5, Diogo Matos; 6, Francisco Pais; 10, Ricardo Figueiredo; 11, Solange Araújo e 12, Vasco Lopes.
“Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido” (Artigo 13.º alínea d) - Lei n.º 39/2010 de 2/9/2010)	☺ Aluna n.º 8, Inês Filipa Batista: Vencedora do Desfile do Halloween (5.º ano); ☺ Aluno n.º 7, Gustavo Segura: 1.º lugar, no Corta-mato (Infantis), realizado no dia 16/12, na Quinta do Co-vêlo; Convocado para o Corta-Mato Distrital 2011, em Santo Tirso e para o Mega Sprint / Salto / km Fase Distrital 2011, na Póvoa do Jardim; ☺ Aluna n.º 1, Amélia Machado: Melhor declamadora de Língua Inglesa, no “Entre-turmas de Poesia”;

	☺ Aluna n.º 3, Bárbara Silva: Melhor declamadora de Língua Portuguesa, no “Entre-turmas de Poesia”; ☺ Aluna n.º 4, Catarina Pereira: Melhor declamadora de Língua Portuguesa no “Entre-turmas de Poesia”; 29.ªs Olimpíadas Portuguesas de Matemática: foi um dos cinco vencedores na Categoria “Pré-Olimpíadas”; ☺ Aluna n.º 2, Ana Filipa Moreira: 29.ªs Olimpíadas Portuguesas de Matemática: foi um dos cinco vencedores na categoria “Pré-Olimpíadas”; Exposição sobre “Os Castelos”: ☺ Aluno n.º 9, Narciso Gomes, obteve o 2.º lugar; ☺ Aluno n.º 8, Gustavo Segura, obteve o 3.º lugar. TRIATLO - INFANTIS A FEMININOS: ☺ Aluna n.º 1, Amélia Machado, obteve o 2.º lugar; TRIATLO - INFANTIS A MASCULINOS: ☺ Aluno n.º 7, Gustavo Segura, obteve o 1.º lugar. Participação no Concurso do Plano Nacional de Leitura: “Um postal vale mil ideias” (Interdisciplinaridade Língua Portuguesa / EVT): ☺ Número 1, Amélia Machado: o seu postal foi seleccionado para representar a escola - 2.º
--	--

	ciclo. ☺ “Histórias da Ajudaris 2011”: Números 3, Bárbara Silva e 4, Catarina Pereira. ☺ Finalistas do Concurso “Guerra ao Erro”: Números 1, Amélia Machado e 3, Bárbara Silva. ☺ Campeonato de Cálculo Mental (Jogo do 24): Número 4, Catarina Pereira - obteve o 2.º lugar.
Aulas de apoio a Língua Portuguesa e ou Inglesa	Números 7 , Gustavo Segura; 8 , Inês Batista 9 , Narciso Gomes; 12 , Vasco Lopes; 13 , Gonçalo Martins
Programa de Ação Tutorial (Tutoria) (	Número 11 , Solange Araújo
Projeto “Porto Futuro” (Iniciou-se no 2.º Período)	Número 9 , Narciso Gomes
Intervenção dos Serviços de Psicologia	Números 9 , Narciso Gomes e 11 , Solange Araújo.

Contexto pessoal / social:

Profissões (3) que gostariam de vir a ter, por ordem de preferência:	1.ª Preferência: Engenheiro (1 aluno); Veterinária (2 alunos); Bióloga (1 aluno); Cientista (1 aluno); Médico (1 aluno); Engenheiro informático (1 aluno); Futebolista (2 alunos); Advogado (1 aluno); Arquiteto (1 aluno); Cabeleireira (1 aluno). 2.ª Preferência: Educadora de Infância (1 aluno); Bióloga (1 aluno); Cientista (2 alunos); Farmacêutica (1 aluno); Artista plástico (1 aluno); Cientista (1 aluno); Pintor (Artista Plástico) (1 aluno); Actriz (1 aluno); Engenheiro (1 aluno); Informática (1 aluno); Professor (1 aluno). 3.ª Preferência: Cientista (2 alunos); Jardineira (1 aluno); Professora (2 alunos); Engenheira (1 aluno); Comerciante (2 alunos); Advogado (1 aluno); Futebolista (1 aluno); Artista (1 aluno); Modelo (1 aluno). Não respondeu: 1 aluno não respondeu a esta questão, às 3 preferências, a partir de 11/11.
--	--

O que preocupa o aluno...	Não respondeu: 2 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Nada: 1 aluno; “Tenho muitas disciplinas na escola.”: 1 aluno; “Preocupa-me as dificuldades que o meu país atravessa.”: 1 aluno; “Demasiada poluição na terra e que não haja paz no mundo.”: 1 aluno; “Ter más notas e não ter amigos.”: 1 aluno; “Deitarem lixo para o chão.”: 1 aluno; “As crianças que passam fome e a poluição mundial.”: 1 aluno; “A minha família, porque não quero vê-los separados.”: 1 aluno;
	“O crescimento rápido de alguns meninos e o ser humano não contribuir para a preservação do meio ambiente.”: 1 aluno; “Preocupo-me em estudar e tirar boas notas, pois já brinquei muito, no ano letivo anterior.”: 1 aluno.
Se dependesse só do aluno, continuaria os estudos...	Sim: 10 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Não: 1 aluno, “porque não gosto de estudar.” Não respondeu: 1 aluno.

Para o aluno a escola é um local onde... (Por ordem de prioridade (1 – mais importante; 4 – menos importante))	Todas são importantes: 2 alunos; 1. Poder aprender: 8 alunos; 2. Aprender a crescer: 6 alunos; 3. Poder fazer amigos: 5 alunos; 4. Poder conviver: 7 alunos. 2. Poder conviver: 1 aluno; 3. Aprender a crescer: 3 alunos; 4. Poder fazer amigos: 2 alunos. 3. Poder conviver: 1 aluno. 2. Poder fazer amigos: 2 alunos. 1. Poder fazer amigos: 1 aluno; 4. Aprender a crescer: 1 aluno. Nulo: 1 aluno, a partir do dia 11/11.
Gostaria que a escola fosse...	Não respondeu: 7 alunos; Respostas dadas pelos restantes alunos: . “Gostaria que a escola tivesse melhores condições.”; . “ Feita num campo para as Ciências da Natureza e outras disciplinas, para que fossem mais práticas.”; . “Um campo de futebol.”; . “Mais calma, os alunos fossem mais civilizados.”; . “ Uma escola com mais tecnologia.”; . “Mais divertida.”, a partir do dia 11/11.

Como o aluno se vê a si próprio...	Compreensivo: 11 alunos; Honesto: 8 alunos; Organizado e Responsável: 7 alunos; Distraído e Preguiçoso: 6 alunos; Nervoso e Atento: 5 alunos; Cooperante e Calmo: 4 alunos; Tímido e Desorganizado: 3 alunos; Egoísta (Um bocadinho...): 1 aluno; Preguiçoso, Nervoso, Honesto, Tímido, Agressivo e Organizado: 1 aluno, a partir do dia 11/11.
Reações do aluno perante algumas situações...	. Um colega interrompe-o quando está a falar, ... - Manda-o calar: 4 alunos; - Pede-lhe que espere até que termine o que estava a fazer: 7 alunos mais 1 - Cala-se e quando o colega termina, chama-o à atenção: 2 alunos; - Houve um aluno que indicou 2 hipóteses.
	. Um assunto da aula interessa-o pouco... - Faz desenhos no caderno: 1 aluno; - Pede ao professor que o esclareça sobre o interesse do assunto: 7 alunos mais 1 - Brinca com o que tem à mão: 2 alunos; - Conversa com o colega do lado: 1 aluno. - Não respondeu: 1 aluno. . Durante o intervalo um colega bate-lhe... - Tenta conversar com ele e saber o motivo por que lhe bateu: 3 alunos; - Reage da mesma forma: 2 alunos mais 1, - Não reage, mas participa o que aconteceu à funcionária da zona: 7 alunos. . Quando se dirige ao bar ou refeitório, a fila está grande e tem pressa...

	- Pede a um colega que esteja à frente para lhe ceder a vez: 2 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; - Aguarda calmamente a sua vez: 8 alunos; - Desiste e vai-se embora: 2 alunos.
Ocupação do tempo livre	Ver televisão: Desenhos animados: 11 alunos mais 1 (A partir do dia 11/11); Filmes: 8 alunos; Outros desportos: 5 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Futebol: 4 alunos mais 1 (A partir do dia 11/11); Outros programas: 3 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Telenovelas: 3 alunos; Telejornal: 2 alunos; Concursos: 1 aluno; Documentários: 1 aluno. Passatempos: Brincar: 11 alunos; Computador / Internet: 10 alunos; Ler / Ouvir música / Aprender música / Passear: 6 alunos; Conversar / Ajudar em casa: 5 alunos; Ir ao café / Praticar desporto (Natação) / Ir à

	Catequese / Missa: 4 alunos (1 deles pertence à Igreja Cristã); Praticar desporto (Não especificou) / Ir ao cinema: 3 alunos; Ajudar os pais (Profissão): 2 alunos; Praticar desporto (Futebol / Andebol) / Praticar desporto (Futebol) / Outras (Não especificou): 1 aluno. Ler; Conversar; Passear; Brincar; Ouvir música; Computador/Internet/ Ir ao café; Ir ao cinema; Ir à catequese/missa/ Praticar desporto; Dormir: 1 aluno, a partir do dia 11/11.
Ajuda em casa nos estudos	Os 12 alunos mais 1 (A partir do dia 11/11) responderam que sim. ☺ Quem ajuda:
	Mãe: 4 alunos; Outro: 1 aluno; Mãe/Irmã/Pai/Avós: 1 aluno; Avós: 1 aluno; Pai: 1 aluno; Pais: 1 aluno mais 1, a partir do dia 11/11; Os irmãos: 1 irmão; Mãe e padrasto: 1 aluno; Mãe e o ATL: 1 aluno.
Estuda	Diariamente: 8 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Frequentemente: 3 alunos; Na véspera de testes: 1 aluno.
Local de estudo	Em casa, no quarto: 6 alunos; Outro / Em casa, na sala: 3 alunos mais 1 (A partir do dia 11/11); Em casa, na cozinha: 1 aluno; Na escola: 1 aluno.
Utilização de Bibliotecas	Sim: 10 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Da escola: 10 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; ☺ Não: 2 alunos.

Conversa com os pais sobre a escola	Todos os alunos responderam que sim. ☺ As conversas são: Frequentes: 12 alunos mais 1, a partir do dia 11/11. ☺
Os pais costumam...	. Ver as fichas de trabalho/avaliação: . Sempre: 11 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Muitas vezes: 1 aluno; . Assinar as fichas de trabalho/avaliação: Sempre: 12 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; . Conversar com o aluno sobre os resultados obtidos: Sempre: 12 alunos mais 1, a partir do dia 11/11.
Com quem vive	Pais: 4 alunos; Pais e irmã: 2 alunos; Pais e irmão (1) e irmã (1): 2 alunos; Mãe, padrasto, irmão (1) e irmã (1): 1 aluno; Pai e madrasta: 1 aluno; Pais e irmão: 1 aluno; Mãe e irmã: 1 aluno; Pais, avós e irmão: 1 aluno, a partir do dia 11/11.
Idade das mães ♀	Varia entre os 27 e os 48 anos. 27 anos: 1 aluno; 29 anos: 1 aluno; 35 anos: 1 aluno; 36 anos: 1 aluno mais 1, a partir do dia 11/11; 37 anos: 2 alunos; 40

	anos: 1 aluno; 41 anos: 2 alunos; 46 anos: 1 aluno; 47 anos: 1 aluno; 48 anos: 1 aluno.
Idade dos pais / Padrastos ♂	Varia entre os 33 e os 49 anos. 33 anos: 1 aluno; 36 anos: 1 aluno; 38 anos: 1 aluno; 40 anos: 1 aluno; 41 anos: 1 aluno; 42 anos: 1 aluno mais 1, a partir do dia 11/11; 43 anos: 1 aluno; 45 anos: 1 aluno; 49: 2 alunos; Falecido: 1 aluno. Respondeu com a idade do padrasto: 42 anos: 1 aluno.

Profissão das mães ♀	Técnica agrícola: 1 aluno; Oficial de Justiça: 1 aluno; Educadora de Infância: 1 aluno; Farmacêutica: 1 aluno; Caixeira: 1 aluno; Comercial Interna: 1 aluno; Empregada de escritório: 1 aluno; Operadora especializada de material eléctrico: 1 aluno; Empregada de mesa / balcão: 1 aluno; Empregada de balcão: 1 aluno; Empregada de limpeza: 1 aluno; Distribuidora Personalizada: 1 aluno; Funcionária pública: 1 aluno, a partir do dia 11/11. Situação face à profissão: Efectivas: 9 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Contratadas: 2 alunos; Não respondeu: 1 aluno.
Profissão dos pais / Padrastos ♂	Comerciante: 1 aluno; Empregado de armazém: 1 aluno; Técnico de manutenção: 1 aluno; Técnico de frio: 1 aluno; Técnico informático: 1 aluno; Condutor de prensas: 1 aluno; Engenheiro civil: 1 aluno; Responsável de marketing: 1 aluno; Sócio-gerente: 1 aluno; Administrativo industrial: 1 aluno; Desconhecida: 1 aluno; Electricista: 1 aluno, a partir do dia 11/11. Situação face à profissão: Efectivos: 10 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Contratados: 1 aluno.
Grau de escolaridade das mães ♀	Doutoramento: 1 aluno; Licenciatura: 2 alunos; 12.º ano: 3 alunos; 9.º ano: 4 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; 8.º ano: 1 aluno; 6.º ano: 1 aluno.

Grau de escolaridade dos pais ♂	Licenciatura: 1 aluno; Frequência universitária: 1 aluno; 12.º ano: 2 alunos; 11.º ano: 1 aluno; 10.º ano: 1 aluno; 9.º ano: 2 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; 6.º ano: 2 alunos; 4.º ano: 1 aluno.
Número de irmãos	2 irmãos: 3 alunos; 1 irmão: 4 alunos mais 1, a partir do dia 11/11; Sem irmãos: 5 alunos.

Informações sobre os alunos

(Retiradas dos respectivos processos individuais e atualizadas no decorrer do presente ano letivo)

.º	Nome	Informações
	Amélia Beatriz de Castro Machado	Nasceu em 7/4/2000.Vem da Escola EB1 de Montebello. É uma aluna responsável e bastante organizada no caderno diário, nos registos e no material necessário às aulas. Respeitou regras de convivência e de trabalho e realizou as atividades de forma autónoma e responsável. Atingiu e desenvolveu com bastante facilidade, os conteúdos e as competências definidas para o 4.º ano de escolaridade. Alcançou um nível de comportamento Mto. Bom, em todas as áreas de aprendizagem. Expressões Artísticas e Físico-Motoras: participou com muito interesse nas diferentes atividades . Obteve Mto. Bom aproveitamento.
		Áreas Extra-curriculares: Xadrez, Inglês e Educação Física. Em Inglês (Expressão Escrita/Compreensão Escrita/Leitura), consegue facilmente. Em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio obteve um aproveitamento Mto. Bom. Frequentou o Ensino Pré-Escolar, “O Biberão do Bebê”. 2010/2011: No final do 1.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Participou nas Olimpíadas da Matemática, em 10/11. No final do 2.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Teve uma excelente participação nas atividades do Plano Anual. Transitou de ano, sem nenhum nível inferior a 3. Foi proposta para o Quadro de Mérito. Ficou no Quadro de Excelência.

	Ana Filipa Paschoalini Moreira	Nasceu em 14/5/2000. Vem da EB1/JI das Flores, Agrupamento Vertical de Escolas Ramalho Ortigão. Em Língua Portuguesa, atingiu muito satisfatoriamente os objetivos programados; em Matemática também, embora revelasse algumas dificuldades ao nível da resolução de problemas; em Estudo do Meio, conseguiu resultados muito satisfatórios, devido sobretudo à sua curiosidade, persistência e aplicação de conhecimentos. Expressões Artísticas e Físico-Motoras: Conseguiu atingir os objetivos muito satisfatoriamente, revelando-se muito criativa e organizada, participando com empenho em todas as atividades . 2010/2011: No final do 1.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Participou nas Olimpíadas da Matemática, em 10/11. No final do 2.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Transitou de ano, sem nenhum nível inferior a 3. Ficou no Quadro de Excelência.
	Bárbara Maria Ferraz da Silva	Nasceu em 10/4/2000. Vem da EB1 de Montebello. Tem computador e Internet. Em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, atingiu a menção de Mto. Bom. Expressões Artísticas e Físico-Motoras: participou com muito interesse nas diferentes atividades . Obteve Mto. Bom aproveitamento. Áreas Extra-curriculares: frequentou apenas o Inglês, tendo conseguido, facilmente, a aprendizagem desta Língua. Frequentou o Ensino Pré-Escolar, no Jardim-de-infância da Boucinha. Teve nível A, nas duas Provas de Aferição. 2010/2011: Foi eleita delegada de turma. No final do 1.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Participou nas Olimpíadas da Matemática, em 10/11. No final do 2.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Teve uma excelente participação nas atividades do Plano Anual. Transitou de ano, sem nenhum nível inferior a 3. Foi proposta para o Quadro de Mérito. Ficou no Quadro de Excelência.

	Catarina Morais Couto Mota e Pereira	Nasceu em 1/9/2000. Vem da EB1 de Montebello. Em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, atingiu um nível Mto.Bom. Expressões Artísticas e Físico-Motoras: obteve Bom aproveitamento e participou com interesse nas diferentes atividades .
		Áreas Extra-curriculares: apenas frequentou o Inglês, tendo conseguido, com muita facilidade, a aprendizagem desta Língua. Excelente aluna, quer ao nível do comportamento quer ao nível das aprendizagens. Obteve nível A, nas duas Provas de Aferição. Frequentou o Ensino Pré-Escolar, no “Luzinha”. 2010/2011: Foi eleita subdelegada de turma. No final do 1.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Participou nas Olimpíadas da Matemática, em 10/11. No final do 2.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Teve uma excelente participação nas atividades do Plano Anual. Transitou de ano, sem nenhum nível inferior a 3. Foi proposta para o Quadro de Mérito. Ficou no Quadro de Excelência.
	Diogo da Silva Vieira Matos	Nasceu em 20/11/2000. Vem da EB1 DE Montebello. Tem computador e Internet. Em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, atingiu a menção de Bom, embora revelasse falta de estudo em Estudo do Meio. Nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras, obteve Muito Bom, demonstrando muito interesse e entusiasmo nas atividades desenvolvidas. É um aluno um pouco irresponsável e muito trapalhão. Se fosse capaz de se concentrar e conseguir ser um pouco mais responsável, obteria excelentes resultados. Obteve B, nas duas Provas de Aferição. 2010/2011: No final do 1.º Período, obteve um nível 2, a Educação Física. No final do 2.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Transitou de ano, sem nenhum nível inferior a 3. Foi proposto para aulas de apoio a Língua Inglesa (2011/2012).

	Francisco Vidal Pais	Nasceu em 6/6/2000. Vem da Escola Casa Nossa Senhora da Conceição, Agrupamento Vertical Irene Lisboa. Em Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Área de Expressões, obteve Satisfaz Bastante. Revela dificuldades de concentração e deverá ser mais responsável. É um aluno com bastantes capacidades, mas nem sempre as aproveita. Tem que trabalhar mais, logo desde o início do ano. Em Inglês, consolidou bem os conhecimentos. 2010/2011: No final do 1.º Período, obteve um nível 2, a Formação Musical. No final do 2.º Período, obteve um nível 2, a Formação Musical. Transitou de ano, sem nenhum nível inferior a 3.
	Gustavo Araújo Segura	Nasceu em 5/11/2000. Vem da Escola EB1 da Boucinha, Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços. Em Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática, desenvolveu as competências propostas. Esforçou-se muito e conseguiu resultados positivos. Áreas artísticas e Físico-Motoras - Expressão e Educação: Físico Motora/Musical/Dramática/Plástica. Teve Plano de Recuperação no 1.º e no 2.º ano e um Plano de Acompanhamento no 1.º ano. Tem um irmão a frequentar o 6.º D (Guilherme Segura). 2010/2011: Tem escalão A. Foi proposto para aulas de apoio a Língua Portuguesa e ou Língua Inglesa. No final do 1.º Período, foi-lhe elaborado um Plano de Recuperação, visto apresentar 4 níveis inferiores a 3. No final do 2.º Período, obteve 4 níveis inferiores a 3.
		Transitou de ano, com dois níveis inferiores a 3, a Língua Inglesa e a Matemática. O Plano de Recuperação surtiu efeito. Foi proposto para aulas de apoio a Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, assim como ser integrado num Programa de Ação Tutorial (2011/2012).

	Inês Filipa Oliveira Batista	Nasceu em 13/7/2000. Vem da EB1 de Montebello. Tem computador, mas não tem Internet. Em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, alcançou um nível de aproveitamento Suficiente menos. Em Inglês (Expressão Escrita e Compreensão Escrita), consegue. Frequentou o Ensino Pré- Escolar, no Pio XII. É uma aluna muito faladora e tem muitas dificuldades em cumprir e respeitar as regras estabelecidas na sala de aula. Revela ainda dificuldades em vários conteúdos programáticos. Usufruiu de um Plano de Recuperação e teve nota positiva, mas necessita de apoio mais individualizado para ultrapassar as suas dificuldades. 2010/2011: Foi proposta para aulas de apoio a Língua Portuguesa e ou Inglesa. No final do 1.º Período, foi-lhe elaborado um Plano de Recuperação, visto apresentar 4 níveis inferiores a 3. No final do 2.º Período, obteve 4 níveis inferiores a 3. Transitou de ano, com três níveis inferiores a 3, a Língua Inglesa, Matemática e Formação Musical. O Plano de Recuperação surtiu efeito. Foi proposta para aulas de apoio a Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa (2011/2012).
--	---------------------------------	---

	Narciso Emanuel Raimundo Gomes	Nasceu em 24/5/2000. Vem da EB1 da Triana, Agrupamento Vertical das Escolas de Pedrouços. Em Estudo do Meio, atingiu as competências para esta área. Em Língua Portuguesa, as competências foram atingidas satisfatoriamente. Em Matemática, também conseguiu resultados satisfatórios. Adquiriu, satisfatoriamente, as competências propostas para o final de ciclo. Em Inglês, atingiu alguns dos objetivos propostos para a disciplina. Frequentou o Ensino Pré-Escolar, no Jardim-de-infância da Boucinha. 2010/2011: Foi encaminhado para os Serviços de Psicologia, de acordo com um pedido da pedopsiquiatria. Este aluno teve banda gástrica, frequenta consultas de Ciências da Nutrição e de Pedopsiquiatria. Foi proposto para aulas de apoio a Língua Portuguesa e ou Língua Inglesa. Está inscrito em Educação Moral e Religiosa Católica. No final do 1.º Período, obteve um nível 2, a Educação Física. Não foi avaliado em Instrumento, porque o aluno teve o instrumento muito tarde. No 2.º Período, foi encaminhado para o Projeto "Porto Futuro". No final do 2.º Período, obteve um nível 2, a Formação Musical. Transitou de ano, sem nenhum nível inferior a 3. Foi excluído por faltas em Instrumento, não tendo sido avaliado nesta área, no 3.º Período. Foi proposto que continuasse a ser acompanhado pelos Serviços de Psicologia da Escola.
0	Ricardo Miguel Rodrigues Figueiredo	Nasceu em 5/4/2000. Vem da Escola EB1 de Pedrouços. É um aluno Muito Bom em Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

	Dentro das Áreas Artísticas e Físico-Motoras - Expressão e Educação, não teve a Físico Motora. Teve Inglês e revelou facilidade na aprendizagem desta Língua, mostrando-se muito empenhado. É um aluno calmo e responsável. Frequentou o Ensino Pré-Escolar, durante dois anos. 2010/2011: Está inscrito em Educação Moral e Religiosa Católica. No final do 1.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. No final do 2.º Período, não obteve nenhum nível inferior a 3. Transitou, sem nenhum nível inferior a 3. No dia 22 de Junho, apresentação da Peça de Teatro, os pais deste aluno dialogaram com a Direto ra de Turma, pois o Ricardo é um aluno que fica muito ansioso aquando da realização das fichas de avaliação. A Direto ra de Turma, durante o decorrer do ano letivo, já falara com a mãe sobre este assunto. O pai referiu, que se fosse necessário, autorizava que o seu filho fosse acompanhado por um psicólogo, no próximo ano letivo.
--	---

1	Solange Tatiana Araújo (Repetente)	Nasceu em 18/9/99. Vem da Escola EB₁ / JI Quinta dos Castelos, Vila Nova de Gaia, do Agrupamento de Escola Dr. Costa Matos. O pai já faleceu. Necessita de apoio individualizado. <i>“... É uma aluna com um certo desequilíbrio emocional. Necessita, constantemente, de apoio para trabalhar, pois distrai-se com muita facilidade. Fala muito e depressa se dispersa. No entanto, sentindo pressão, acaba por estudar e colaborar e fazer os trabalhos. Tem de sentir sempre muito apoio de retaguarda, quer pelos professores quer pela família. Necessita de muito apoio e sobretudo acompanhamento.”</i> Traz Plano de Acompanhamento para 2009/2010 (É um plano para alunos que passaram com muitas dificuldades). <i>“... Atingiu as competências necessárias nas diversas aprendizagens, embora tenha de ser sempre estimulada a estudar, pois como fala muito, distrai-se facilmente. Tem de ser muito acompanhada, para que não deixe acumular as matérias. Necessita de regras e apoio familiar.”</i> <u>Áreas extra-curriculares:</u> Inglês, Atividade Física e Desportiva e Artes Plásticas. 2009/2010: Foi sinalizada para o Gabinete do Aluno e indicada para o Projeto “Porto Futuro”. No final do 1.º Período, foi-lhe elaborado um Plano de Recuperação. Foi proposta para aulas de recuperação a Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, no final do 1.º Período. Teve uma repreensão registada no dia 11 de Janeiro, de 2010. No final do 2.º Período, voltou a ser proposta para aulas de recuperação a Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. É uma aluna pouco assídua às sessões no Gabinete do Aluno. Vai ser encaminhada, no 3.º Período, para uma consulta de Pedopsiquiatria. Tem vindo a melhorar algumas das suas atitudes menos correctas (mentiras). No final do 2.º Período, ficou em situação de possível não retenção. No dia 9 de Junho, a encarregada de educação comunicou à Direção da Turma que a sua educanda aguarda uma consulta
---	--	--

		de Pedopsiquiatria, no Hospital de Santo António. 2010/2011: Tem Plano de Acompanhamento.
--	--	--

		Foi proposta para um Programa de Ação Tutorial e para continuar a ser acompanhada pelos Serviços de Psicologia. Não está a ter aulas de apoio a Língua Portuguesa, devido ao horário destas ser incompatível com o da Tutoria. No parecer, quer da Diretora de Turma quer da Encarregada de Educação, optou-se pela tutoria, devido ao perfil da aluna. Tem escalão A. No final do 1.º Período, obteve 6 níveis inferiores a 3. O Plano de Acompanhamento não está a surtir efeito, ... <i>“apesar do empenho e colaboração quer dos professores quer da Encarregada de Educação A Solange continua pouco autónoma e responsável, não cumprindo as tarefas que lhe são solicitadas. Não revela empenho e não tenta superar as suas dificuldades. Esta aluna tem revelado alguma falta de assiduidade, a qual se encontra devidamente justificada”</i>. Não foi avaliada em Instrumento, visto ter faltado muito às aulas. Tem bastantes faltas injustificadas em Instrumento. Mudou de turma (5.º A), em 16 de Março de 2011, devido ao número de faltas injustificadas em Instrumento.
	Vasco Gonçalo	Nasceu em 15/11/2000. Vem do Colégio Júlio Dinis. Em 2006/2007 e 2007/2008, andou na Associação de Escolas Jesus / Maria José. O processo deste aluno só chegou em Novembro, contendo as seguintes informações: <i>“O Vasco atingiu facilmente as competências definidas a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, para o primeiro ciclo. Atingiu as competências propostas para o ensino experimental das ciências. Executa com correcção as técnicas de expressão plástica. Contudo deve ser mais paciente, de modo a apresentar trabalhos mais perfeitos. Participou com empenho e motivação nas atividades de expressão dramática, dando asas à imaginação. Em Expressão e Educação Musical, realizou todas as atividades com sucesso. Em Expressão e Educação Físico-Motora, desenvolveu as competências motoras com sucesso. Em Inglês, cumpriu com interesse e empenho as atividades propostas. Em Informática, foi ao encontro dos objetivos propostos, mantendo uma boa postura. É um aluno empenhado e trabalhador, tendo melhorado no 3.º período do 4.º ano a sua autonomia no trabalho”</i>. Obteve

2	Cardoso Lopes	<i>Excelente no Trabalho de Casa e na Participação/Desempenho e Muito Bom, nas Atitudes/Valores.</i> 2010/2011: Foi proposto para assistir às aulas de apoio a Língua Portuguesa e ou Língua Inglesa, pois está muito tempo na escola. A mãe vem sempre buscá-lo muito tarde. Tem escalão B. Frequenta as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica. No final do 1.º Período, obteve nível 2, a Formação Musical. Foi transferido para o Colégio Júlio Dinis, em 3 de Março de 2011.
3	Gonçalo Manuel Pinto Martins* Este aluno veio transferido do 5.º D e foi integrado no 5.º E, no dia 11/11, na aula de Formação Cívica.	Nasceu em 1/12/2000. Vem da Escola EB1 do Bom Pastor. Ficou retido no 4.º ano. Desenvolveu satisfatoriamente todos os saberes e competências previstas, teve bom relacionamento com os pares e restantes elementos da comunidade escolar e revelou dificuldades na resolução de problemas. No final do 1.º Período, foi-lhe elaborado um Plano de Recuperação, pois obteve 3 níveis inferiores a 3. Não foi avaliado em Formação Musical, Classe de Conjunto e

		Instrumento, por falta de elementos. Este aluno só integrou a turma do Ensino Articulado com a Música, no passado dia 11/11.No final do 2.º Período, obteve 3 níveis inferiores a 3. Transitou de ano, com quatro níveis inferiores a 3, a Língua Inglesa, Matemática, Formação Musical e Instrumento. Também obteve Não Satisfaz em Formação Cívica. Foi proposto para aulas de apoio a Matemática e para ser integrado num Plano de Ação Tutorial (2011/2012). O conselho de turma sugeriu que fosse a professora Delfina Sampaio a tutora do mesmo, pois conhece bem a família.
--	--	---

Casos particulares de alunos

Número 9, Narciso Emanuel Raimundo Gomes: Este aluno pôs a banda gástrica.Atualmente, já não a tem. Anda a ser acompanhado nas consultas de Pedopsiquiatria (baixa autoestima) e de Nutrição.

Foi encaminhado para os Serviços de Psicologia da Escola, de acordo com pedido feito pela respetiva Pedopsiquiatra.

Segundo relatório do Psicólogo da escola, deverá continuar a usufruir de acompanhamento psicológico no 2.º Período.

No 2.º Período, foi encaminhado para o Projeto “Porto Futuro”.

Este aluno continua a frequentar as consultas de Pedopsiquiatria e de Nutrição. Toma a medicação seguinte: **Prozac** (antidepressivo), **Valdespert** (calmante) e **Topamax**. Tem aumentado de peso.

No final do 2.º Período, o encarregado de educação entregou o instrumento na Academia, visto não poder, de momento, pagar o “aluguer” do mesmo, tendo explicado ao Direto r daquela instituição as razões de tal procedimento. Recebeu uma carta da Academia, proibindo-o de lá entrar (Esta carta foi do conhecimento da Direto ra de Turma, vogal da Escola Básica 2,3 da Areosa e Presidente da CAP). No início do 3.º Período, o aluno não foi autorizado a tocar no instrumento, enquanto permanecia nas aulas de Instrumento. Este facto foi comunicado à Direto ra de Turma. Dialogou-se sobre o que acontecera com dois alunos no período anterior. A Direto ra de Turma informou o Presidente da Comissão AdministrativaProvisória, que de imediato entrou em contacto com o encarregado de educação. Este contactou a Diretora de Turma e informou que o

seu educando não irá às aulas de Instrumento, pois só assiste. Assumiu as respectivas consequências.

No 3.º Período continuou a ser acompanhado pelos Serviços de Psicologia da Escola. Continuou integrado no Projeto “Porto Futuro”.

Este aluno deverá ser integrado numa turma normal do 6.º ano, que seja calma.

☺ **Número 11, Solange Tatiana Araújo: Repetente**, tendo obtido 9 níveis inferiores a 3, em todas as áreas curriculares, excepto a Educação Visual e Tecnológica, Formação Cívica e Classe de Conjunto.

Tem Plano de Acompanhamento, tendo-lhe sido proposto aulas de apoio e um programa de ação tutorial.

Frequenta, apenas, o programa de tutoria, não só por incompatibilidade de horários, mas também por parecer ser o mais benéfico para a aluna, de acordo com o parecer da Diretora de Turma e da respetiva encarregada de educação.

Começou a frequentar consultas de Pedopsiquiatria e foi encaminhada para continuar a ser acompanhada pelos Serviços de Psicologia da Escola. A Diretora de Turma elaborou um relatório para ser entregue à pedopsiquiatra.

Revela uma grande falta de pré-requisitos básicos (leitura, escrita, compreensão, cálculo, expressão oral, ...), que não lhe permitem a aquisição de outros conhecimentos. Por outro lado, também não mostra empenho em superar as suas dificuldades...

No dia 15/12, foi entregue à Diretora de Turma uma informação clínica, do Centro Hospitalar do Porto, do Departamento de Psiquiatria da Infância e Adolescência, assinado pela médica pedopsiquiatra, Maria do Carmo Santos, informando que ***“a menina Solange padece de dificuldades de rendimento intelectual, pelo que se recomenda a sua sinalização para o Ensino Especial, a fim de poder beneficiar de adequações curriculares e medidas especiais de avaliação.”***

Foi preenchido o Modelo de Referenciação para que esta aluna seja integrada na Educação Especial.

A Solange mudou de turma (5.º A), devido ao número de faltas injustificadas em Instrumento.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA TURMA

♪ Esta turma está integrada na Portaria n.º 691/2009, no Curso Básico de Música, regime articulado.

No respectivo plano de estudos, não está contemplada a área curricular disciplinar de Educação Musical nem a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. A área curricular disciplinar de História e Geografia de Portugal é leccionada em dois tempos de quarenta e cinco minutos, respetivamente. A área curricular de Educação Visual e Tecnológica é leccionada num tempo de noventa minutos.

Na sua Formação Vocacional, os alunos tem Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento. Esta última componente do currículo é administrada na Academia Musical de Costa Cabral. As componentes do currículo da Formação Vocacional são lecionadas por professores da Academia atrás referida. Neste ano letivo, e devido ao corte no financiamento às Academias de Música, por parte do Ministério da Educação, a Área de Projeto será assegurada por dois professores da Escola Básica 2,3 da Areosa (sendo um de Educação Musical) e não por um, como aconteceu no ano letivo anterior. (Segundo e-mail enviado pela Academia de Música de Costa Cabral, no dia 31 de Agosto de 2010).

♪ A Oficina da Leitura e da Escrita e a Oficina da Matemática é leccionada num bloco de 90 minutos, com a respetiva autorização de todos os encarregados de educação. (Os alunos não têm Estudo Acompanhado).

♪ A turma é constituída por 12 alunos, sendo seis do sexo feminino e seis do sexo masculino. A partir do dia 11/11 passou a ser constituída por 13 alunos, sendo sete deles, do sexo masculino.

♪ Há uma aluna repetente do 5.º ano (N.º 11, Solange Araújo).

♪ Há quatro alunos a frequentarem a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (N.ºs 6, Francisco Pais, 9, Narciso Gomes, 10, Ricardo Figueiredo e 12, Vasco Lopes).

♪ Há três alunos abrangidos pela Ação Social Escolar (**N.ºs 7**, Gustavo Segura e 11, Solange Araújo, **escalão A** e **12**, Vasco Gonçalo Lopes, **escalão B**).

Avaliação diagnóstica

Foram entregues à Direto ra de Turma os seguintes relatórios da avaliação diagnóstica:

Análise da ficha de avaliação de diagnóstico Língua Portuguesa

5.º E

Todos os alunos da turma (doze) realizaram a ficha de avaliação de diagnóstico. A mesma era composta por duas partes: **uma de expressão escrita e outra de leitura em voz alta.**

Número	Nomes	Expressão escrita	Leitura
1	Amélia Machado	Não distinguiu o Presente do Indicativo do Pretérito Perfeito do Indicativo, por exemplo: “chegamos” / “chegámos”.	Embora tenha lido de forma clara, fazendo a pontuação, soletrou um pouco.
2	Ana Filipa Moreira	“Fugiu” ao tema que lhe foi solicitado. Não utilizou a 1.ª pessoa. Soube utilizar a pontuação no discurso direto . Não fez margem, no primeiro parágrafo do texto (com 12 linhas).	Leu de forma clara, fazendo a pontuação.
3	Bárbara Silva	Não distinguiu o Presente do Indicativo do Pretérito Perfeito do Indicativo, por exemplo: “chegamos” / “chegámos”. Em 29 linhas, não fez um único parágrafo.	Leu de forma clara, fazendo a pontuação. Não soube ler as
		Utilizou alguns recursos expressivos, tornando o texto mais rico e bonito.	palavras: “gladíolo” e “caramanchão”.
4	Catarina Pereira	Não fez margem no início da redação. Nem sempre utilizou um sinal de pontuação no final das frases. Uso indevido da vírgula (Entre o sujeito e o predicado). Ideias muito bem encadeadas e vocabulário muito diversificado.	Leu de forma expressiva, embora não tivesse sabido ler a palavra “gladíolo”.

5	Diogo Matos	Não fez margem no início das frases que são parágrafo. Falhas nos acentos gráficos e na pontuação.	Leu de forma clara, fazendo a pontuação, embora não tivesse sabido ler a palavra "gladíolo".
6	Francisco Pais	Não conseguiu acabar a redação. Construiu frases longas e depois "perdeu-se nas ideias"... Alguma confusão entre os verbos ir, vir, partir...	Leu de forma expressiva, embora não tivesse sabido ler a Palavra "gladíolo".
7	Gustavo Segura	"Fugiu" ao tema que lhe foi solicitado. Não utilizou a 1. ^a pessoa. Não fez margem no início da composição. Não fez parágrafos em 21 linhas. Não utilizou a 1. ^a pessoa. Alguns erros ortográficos. Algumas frases sem sentido. Troca letras: "perdido" / "pertido"; "apareceu" / "apareteu".	"Saltou palavras", soletrou, percebeu-se muito mal e não leu a pontuação.
8	Inês Batista	Não fez margem no início das frases que são parágrafo. Bastantes erros ortográficos. Pouco criativa.	Alterou as palavras, erros de sentido e nem sempre leu a pontuação. Não soube ler a palavra "gladíolos".
9	Narciso Gomes	Não fez margem no início das frases que são parágrafo. Vocabulário pouco diversificado, levando à repetição de palavras. Não sabe utilizar a pontuação no discurso direto. Utilizou algumas palavras próprias do código oral, como por exemplo, "fixe" e "chateado".	Nem sempre leu a pontuação, hesitou um pouco entre as palavras e não soube ler a palavra "gladíolos".
10	Ricardo Figueiredo	Não distinguiu no Pretérito Perfeito do Indicativo do verbo ir, as 1. ^a / 3. ^a pessoas do singular.	Soletrou um pouco e nem sempre leu a pontuação.
11	Solange Araújo (Repetente)	Não fez margem no início das frases que são parágrafo. Muito pouco criativa. Bastantes erros ortográficos. Falta de coesão no encadeamento das ideias.	"Saltou palavras", soletrou, percebeu-se muito mal e nem sempre leu a

			pontuação.
12	Vasco Lopes	Utilizou algumas palavras próprias do código oral, como por exemplo, “fixe”. O seu vocabulário é pouco variado. Erro ortográfico constante: ouve / houve.	Leu de forma expressiva.

Os alunos que revelaram mais dificuldades nas Competências da Escrita e da Leitura são os números 7, Gustavo Segura; 8, Inês Batista e 11, Solange Araújo.

A professora

Helena Barreira

Resultado do Teste Diagnóstico Disciplina de Matemática
Turma 5º E

A turma é composta por 12 alunos. Positivas – 7 - 58%

Negativas – 5 - 42%

Dificuldades diagnosticadas:

questão nº 1 - erraram seis alunos questão nº 6 - erraram sete alunos questão nº 7
- erraram sete alunos

Os alunos têm dificuldade na resolução de problemas. As medidas de remediação
implementadas são:

- Continuação da resolução de problemas nas sessões da Oficina da Matemática.

Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Nº de alunos	1	4	2	3	2

A professora Delfina Sampaio

Resultado do Teste Diagnóstico Disciplina de Matemática

Turma 5º E

A turma é composta por 12 alunos. Positivas – 7 - 58% Negativas – 5 - 42%

Dificuldades diagnosticadas:

questão nº 1 - erraram seis alunos questão nº 6 - erraram sete alunos questão nº 7 - erraram sete alunos

Os alunos têm dificuldade na resolução de problemas. As medidas de remediação implementadas são:

- Continuação da resolução de problemas nas sessões da Oficina da Matemática.

Níveis	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Nº de alunos	1	4	2	3	2

A professora Delfina Sampaio

Relatório dos resultados do Teste de Diagnóstico de Língua Inglesa 5ºE

O teste de avaliação diagnóstica foi realizado no dia 16 de Setembro.

A maioria dos alunos obteve resultados globais satisfatórios, sendo que em quatro dos alunos (Amélia nº1; Bárbara nº3; Catarina nº4; e Diogo nº5) os resultados foram bons. No entanto, duas alunas (Ana nº2 e Solange nº11) revelaram resultados insuficientes, e outros dois (Gustavo nº7 e Inês nº8) manifestamente insuficientes.

Dos conhecimentos avaliados, salientam-se pela negativa insuficiência global em saudações, vocabulário e, especialmente, a completar frases.

Nesta primeira fase do primeiro período tentarei estimular os alunos para superarem as suas dificuldades e salientar a importância da aprendizagem da Língua Inglesa.

A Professora Gabriela Sousa

História e Geografia de Portugal - 5º ano

Grelha de registo de resultados por domínios Avaliação diagnóstica -							
Turmas	Total de alunos	% de insucesso					
		Ficha	Tratamento informação/ utilização de fontes	Situar no tempo	Situar no espaço	Compreensão histórica	Comunicação em História
			%	%	%	%	%
5º E	12	Diagnóstica	38%	22%	46%	27%	50%
Legenda: 0= Não Fez ND= Não Domina DA= Domina Alguns D= Domina DC= Domina Completamente							
5º E	Ficha Diagnóstica						
nº1	DC						
nº2	DA						
nº 3	DC						
nº 4	DC						
nº 5	D						
nº 6	D						
nº 7	DA						
nº 8	DA						
nº 9	DA						
nº 10	DA						
nº 11	DA						
nº 12	DC						

As percentagens de insucesso registadas nos domínios de Comunicação em História e Situar no espaço podem não ser muito relevantes uma vez que no 1º ciclo estes domínios são pouco trabalhados por alguns professores.

Professora: Sónia Rocha

Competências e conteúdos

As competências e os conteúdos a desenvolver nas diferentes áreas curriculares encontram-se no dossier da Direção de Turma (Uns estão em suporte de papel e outros em suporte informático)

**2. COMPETÊNCIAS GERAIS A DESENVOLVER NOS
ALUNOS**

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
6. Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal / interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida;

11. Desenvolver o pensamento musical e a capacidade de expressão e comunicação;
12. Desenvolver o gosto pela música.

3. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER PRIORITARIAMENTE

- Usar a língua portuguesa de forma adequada às diferentes situações de comunicação nas várias áreas do saber.
- Ler oralmente um texto, pronunciando bem as palavras e respeitando a pontuação.
- Escrever com correcção textos diversos.
- Incutir o prazer de ler, para elevar os níveis de aprendizagem e de sucesso escolar dos alunos (Plano Nacional de Leitura).
- Incutir o prazer de ler em casa, com o contributo dos pais ou de outros familiares (Plano Nacional de Leitura).
- Desenvolver e implementar o espírito criativo.
- Realizar tarefas de forma cada vez mais autónoma.
- Ter hábitos e métodos de trabalho.
- Respeitar as regras estabelecidas, demonstrando sentido de responsabilidade e de disciplina individual e coletiva.
- Responsabilizar-se pela realização das tarefas escolares.
- Responsabilizar-se pelos seus actos, não culpabilizando os outros.
- Realizar os trabalhos de forma organizada.
- Revelar preocupação com a apresentação dos trabalhos.
- Cumprir os prazos de entrega dos trabalhos e de outras tarefas que lhe são solicitadas.
- Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.
- Ser pontual.

- Trazer, diariamente, o material necessário para as aulas, bem como o cartão magnético e a caderneta escolar, que deverá estar em cima da mesa, em todas as aulas.
- Adquirir capacidades de escuta, análise, compreensão, reflexão, questionamento, debate, discussão, resolução de problemas, crítica e decisão ponderada.
- Adquirir capacidades de intervenção, formas de ação, cooperação, interajuda e participação, em diferentes situações.
- Explorar e desenvolver o domínio rítmico e físico - motor, bem como cantar em grupo.
- Desenvolver a memória auditiva.
- Identificar, analisar e aplicar auditivamente padrões melódicos - rítmicos.
- Desenvolver o sentido de afinação.
- Implementar a educação sexual em meio escolar.

4. ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO A PRIVILEGIAR

- Implementar regras comuns de conduta na aula, no sentido da consciencialização dos alunos para as vantagens de terem comportamentos que não prejudiquem o bom ambiente da mesma e o relacionamento da turma, assim como no controlo e apresentação dos trabalhos escolares.
- Controlar rigorosamente a participação oral dos alunos, fazendo-os solicitar a palavra e aguardar em silêncio a sua vez.
- Incentivar a concentração.
- Motivar os alunos para a realização dos trabalhos escolares, chamando a atenção para o benefício que cada um obterá pelo seu empenhamento.
- Valorizar a prática da expressão oral e escrita.
- Realizar exercícios de leitura, escrita e interpretação de textos em todas as atividades disciplinares ou não.
- Exigir a correção e respeito pelas regras formais da língua.

- Exigir respostas com frases completas nos testes escritos.
- Nos testes escritos, utilizar apenas canetas de cor azul ou preta.
- Não utilizar corretor nos testes escritos.
- Utilizar o trabalho de grupo com autoexigência e respeito mútuo, contribuição individual e autoavaliação.
- Desenvolver atividades de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem (sempre que possível).
- Tomar as medidas disciplinares adequadas no momento, comunicando, sempre, aos encarregados de educação: via caderneta, caderno ou telemóvel e à Direção de Turma. As faltas de material, de atraso e a não realização dos trabalhos de casa, também deverão ser comunicadas, pelo respetivo professor, ao encarregado de educação.
- Envolver os alunos na vida escolar.

ÁREA DE PROJETO

Tema do projeto: Almeida Garrett

Identificação do problema

No âmbito da aproximação da comemoração dos 10 anos de atividade da Biblioteca Municipal Almeida Garrett, a turma propõe desenvolver nesta área curricular não disciplinar, um projeto de carácter cultural e recreativo. Esta turma tem no seu currículo uma componente musical, sendo que a escola trabalha em articulação com a Academia de Música Costa Cabral e cada aluno tem formação num instrumento musical escolhido por si. No sentido de estimular e desenvolver esta componente artística da turma, orientámos os alunos para a estruturação de um projeto que conciliasse a componente artística do seu currículo com o tema acima referido.

Objetivos do projeto

Comemorar o décimo aniversário de atividade da Biblioteca Municipal Almeida Garrett.

Aprofundar o conhecimento dos acontecimentos relevantes no período do Romantismo, nomeadamente a componente literária, arquitectónica, musical e nas várias etapas do processo histórico que marcaram a evolução da sociedade portuguesa até à época atual ;

Conhecer e apreciar obras de escritores, artistas plásticos, músicos, cientistas e outras personalidades que refletiram ou influenciaram o ambiente cultural da época em que viveram.

Produto final

O produto final que se pretende desenvolver neste projeto é um apresentação musical que tem a ambição de contar um pouco da história de Almeida Garrett, de uma forma diferente e aproveitando os dotes musicais dos alunos desta turma em que se contará também com a participação dos professores da academia.

Competências a desenvolver

Formular e definir situações / problemas a tratar;

Desenvolver as capacidades de pesquisa, selecção e tratamento de informação;

Interpretar a informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver;

Planificar de forma organizada as atividades a desenvolver; Conhecer e aplicar a metodologia de projeto;

Formular hipóteses e apresentar diferentes soluções; Avaliar processos e resultados;

Promover a integração de conhecimentos disciplinares e não disciplinares, através da sua aplicação contextualizada;

Usar a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento próprio;

Desenvolver áreas de expressão (escrita, oral, tecnológica e artística...); Utilizar as tecnologias da informação e comunicação;

Desenvolver competências sociais: a comunicação, o respeito pelos outros, a cooperação, a autonomia, a solidariedade, a negociação, a tomada de decisões, a gestão

de conflitos, o respeito por normas e critérios de atuação; Desenvolver a curiosidade intelectual, o gosto pela investigação, pelo trabalho e pelo estudo;

Desenvolver a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade; Desenvolver as capacidades de auto e hetero-avaliação;

Preparar, apresentar e avaliar peças musicais diferenciadas atendendo à diversidade de funções e pressupostos;

Utilizar diferentes estruturas e tecnologias para desenvolver a composição e a improvisação de acordo com determinados fins;

Relacionar a música com as outras áreas do saber em contextos do passado e do presente;

Desenvolver a espontaneidade e criatividade musical;

Utilizar a linguagem musical para expressar sentimentos e ideias. Transformar formas narrativas em formas dramáticas.

Metodologia

Método de Resolução de Problemas (situação/problema; enunciado; investigação; projeto; realização; avaliação).

Atividades a desenvolver

Escolha do tema e do subtema; Formação de grupos de trabalho; Pesquisa e recolha de informação;

Elaboração de um trabalho escrito sobre os assuntos pesquisados; Apresentação da pesquisa em Formato digital;

Estruturação do espetáculo musical; Elaboração de textos;

Apresentação do espetáculo musical à comunidade educativa.

Recursos humanos

Alunos da turma, professores da turma e encarregados de educação.

Recursos materiais

Computadores, Internet, projetor multimédia, instrumentos musicais

Calendarização

Início: início do ano letivo Fim: final do ano letivo

Avaliação do projeto

Avaliação do produto final, tendo em conta a orientação do trabalho e a adequação da solução em relação ao problema em causa.

Avaliação centrada no desenrolar do processo, através de uma avaliação formativa.

Avaliação dos intervenientes

Observação direta nas aulas Análise dos trabalhos produzidos Auto-avaliação e hetero-avaliação

Avaliação

Os alunos serão avaliados com uma menção qualitativa: Não Satisfaz; Satisfaz; Satisfaz Bem.

FORMAÇÃO**➤ Implementação da educação sexual em meio escolar;**

Estas aulas foram dadas pela enfermeira mestre Amélia José (avó de um aluno do 6.º D), do Hospital Maria Pia e professora na Faculdade Fernando Pessoa. Os encarregados de educação concordaram, por unanimidade, que estas aulas fossem dadas pela enfermeira Amélia. As mesmas foram abertas aos Encarregados de Educação e aos professores da turma.

Segue, em anexo, o Projeto de Educação Sexual da turma.

➤ Participação nas atividades do Plano Anual, em Concursos...;

- Almoço de Natal (17/12), que contou com a colaboração de alguns Encarregados de Educação, na decoração da sala 14;

➤ Projeto “Educação para a Cidadania” : Protocolo com a Faculdade de Direito da Universidade do Porto e a Junta de Freguesia de Paranhos, através da vinda de dois estagiários à escola, a partir do dia 30 de Novembro. Em princípio, ficaram agendadas 7 sessões, a saber: **2/12** (Nesta aula, esteve presente a responsável do Pelouro da Educação da Junta de Freguesia de Paranhos, Dr^a. Fátima Fontes, que se disponibilizou para colaborar naquilo que fosse necessário); **9/12; 16/12; 6/1; 20/1; 3/2; 17/2 e 3/3**. Foram propostas mais cinco sessões, a saber: **17/3; 24/3; 31/3; 7/4 e 28/4**.

No dia 22 de Junho, os alunos irão apresentar uma peça de teatro no auditório da Junta de Freguesia de Paranhos, sobre os conteúdos apreendidos neste projeto. Esta atividade será aberta a toda a comunidade escolar.

- ***“Os Censos vão às Escolas” (Instituto Nacional de Estatística);***

- Ações de Sensibilização / divulgação histórica sobre o 25 de Abril: Encontro com o Coronel Boaventura Ferreira, no dia 3 de Maio.

- ***Módulo “Cidadania e Segurança” (DGIDC / Ministério da Educação).***

- **Competências/Objetivos a desenvolver em Formação Cívica:**
 - Regular os problemas de aprendizagem e da vida da turma;
 - Criar a consciência social e cívica de que não podemos viver estranhos às coisas, às decisões políticas, sociais, ambientais ou outras, independentemente do sítio onde ocorram;
 - Fomentar o espírito de tolerância e o respeito pela dignidade da pessoa humana, acima de tudo o respeito pelo outro;
 - Promover competências de sociabilidade, de relação interpessoal e de civismo, capacitando os alunos para uma vivência em sociedade com valores éticos;
 - Contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos;
 - Desenvolver uma cultura de segurança e capacitar para a auto - protecção;
 - Conhecer o corpo em transformação...

- **Modalidades/Estratégias a adoptar em Formação Cívica:**
 - Analisar o Regulamento Interno da Escola, especialmente a parte

dos direitos e dos deveres dos alunos;

- Clarificar conceitos;
- Observar/identificar/superar problemas (situações concretas);
- Analisar e discutir temas;
- Participar nas atividades do Plano Anual, em Concursos...

➤ **Recursos humanos a utilizar em Formação Cívica:**

- Encarregados de Educação da turma;
- Professores do conselho de turma;
- Faculdade de Direito da Universidade do Porto (Dois estagiários);
- Junta de Freguesia de Paranhos;
- Avó de um dos alunos do 6.º D (Enfermeira mestre no Hospital Maria Pia e professora na Faculdade Fernando Pessoa);
- Dermatologista;

Associação 25 de Abril (DGIDC e Ministério da Educação).

- **Avaliação:** Os alunos serão avaliados com uma menção qualitativa: Não Satisfaz; Satisfaz; Satisfaz Bem.

5. PARTICIPAÇÃO DA TURMA NO PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

	Atividades	AP	C.	IN	FC	PO	IN	HG	MA	CN	EV	EF
1.º Período	“Guerra ao Erro” (1.ª Eliminatória)											
	Oficina da Escrita											
	Recepção aos alunos do 5.º ano, feita pela BE/CRE - Entrega dos livros do PNL											
	“Hallowee n” / “Christmas” (Sala de aula)											
	Visita à Exposição “O corpo humano como nunca o viu”											
	Olimpíadas de Matemática (XXIX)											

	Corta-mato										
	Projeto “Entrelaçar” (Atividades) e (Percurso Garrettiano)										

EF										
EVT										
CN										
MAT										
HGP										
ING										
POR										
FC										
INSTR.										
C. CJT.										
AP										

	Atividades
	Concerto no Aeroporto com a Banda Sinfônica
	Audição final, em
	Exposição "Rosa-
	Contador de
	Almoço de Natal
	"Guerra Ao Erro"
	"Semana da Leitura / Ler+ em vários
	Projeto "Entrelaçar" (Sessão de poesia, em homenagem a
	Olimpiadas de
	Encontro com um

EF									
EVT									
CN									
MAT									
HGP									
ING									
POR									
FC									
INS TR.									
C. CJT.					X				
AP									

	Atividades
	Campeonato de cálculo mental (interturmas, a decorrer em
	Concurso “Um postal vale mil ideias” (Plano
	Exposição sobre
	Apresentação do musical: “ The Lion
	St Valentine’s Day
	“Guerra ao Erro”
	Exposição “Nause e
	Ações de Sensibilização / Divulgação sobre o
	Campeonato de cálculo mental (interturmas, a

	Atividades	AP	C.	IN	FC	PO	IN	HG	MA	CN	EV	EF
	Concerto de final de ano letivo (Faculdade de Engenharia)											
	Concerto de S. João (Palácio de Cristal)											
	Visita de estudo à Casa da Música (Dia Mundial da Criança) - Professora de Educação Musical											
	Feira do Livro											
	Peça de teatro: "Vamos entender-nos"											
	Exposição de trabalhos sobre "Arte pública: do plano ao volume"											

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES

I. Identificação

Departamento				Designação da atividade	
Turma		/PCT/PES/Ou		contro com o	
po:		o/turma		dermatologista"	
ciplin		E; 6.º D		a	
a (s)					

II. Caracterização da Atividade

tas do PE		servações: Esta atividade realizou-se no âmbito de um projeto com a Junta
etivos do PE	T1; OT5; OT7; OT8; OT11; OT12	Freguesia de Paranhos. (Pelouro da Educação).

III. Docentes Envolvidos

Responsável (s):	Colaboradores/participantes:
ena Maria Barata Correia Barreira	ria Delfina Sampaio (1.ª parte do Encontro); Luísa neiro (2.ª parte do Encontro); Amélia Vieira (2.ª te do Encontro).

IV. Público-Alvo

Ano de Escolaridade		5.º / 6.º				
Turma (s)		E / D				
de Alunos	Por Turma	E (13); 6.º 15);				
	Total	28				

V. Adesão dos alunos à Atividade

Ano de Escolaridade		5.º / 6.º				
---------------------	--	-----------	--	--	--	--

Turma (s)		E / D				
ram	eri m (nº de alunos)	Todos os alunos das rmas (28)				
	ão (nº de alunos)					

VI. Ligação da Atividade ao Trabalho da Sala de Aula

Unidade Didática	Competências Desenvolvidas nos Alunos		Instrumentos de Avaliação Utilizados	
Saúde e Prevenção (Formação ica)	Autónomo		estionário oral	
	icar conhecimentos adquiridos		estões integradas em	
	Conteúdos			
idades a ter com a osição ao sol; ne	anizar informação		lha de observação	
	resentar um trabalho em blico		boração de um cartaz	
	tros: Ser um cidadão responsável e prevenido.		tros: Diálogo na aula e após o al do Encontro.	

VII. Balanço da Atividade

Resultados da avaliação feita pelos alunos			Avaliação feita pelo (s) professor (s)			
	de	de	Pontos Fortes		Pontos Fracos	
Mau			esão dos Alunos		duzida adesão dos Alunos	
nsuf.			ritamento dos Objetivos		ortamento dos Alunos	
uf.	S		etências Adquiridas		anização da Atividade	
om	B		Nvívio		escolhido para a realização	
B	M	2 8 00	erdisciplinaridade		ursos	
otal	T	2 8 00	tros: Envolvimento de carregados de Educação		tros:	

VIII. Observações Adicionais

Sugestões

IX. Apresentação deste Documento

: Coordenador dos Diretores de Turma (2.º Ciclo)	
Assinatura do Prof. Responsável: Helena Maria Barata Correia Barreira	

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES

I. Identificação

Departamento		ur		/PCT/PES/Ou		Designação da atividade
po:		ma		ros		“Encontro com o Coronel Boaventura Ferreira”
ciplín		ma(s)				
a		5.º E e				
		6.º D				

II. Caracterização da Atividade

Metas do PE		servações:
Objetivos do PE	OT1; OT5; OT7; OT8; OT11	e encontro realizou-se no âmbito ações de sensibilização / ulgação histórica (Ministério da
		cação/DGIDC/Associação 25 de ril).

III. Docentes Envolvidos

	aboradores / participantes / Assistentes: istentes: Professoras de História e Geografia de
--	---

sponsável (s):

Professora Helena
reira

tugal das turmas envolvidas, respetivamente, ia Rocha e Marta Gonçalves; professora Delfina

mpaio.

aboradores: Professoras da Área de Projeto das mas envolvidas: Sónia Snyder e Joana Nogueira; liotecária e funcionária da Biblioteca.

IV. Público-Alvo

Ano de Escolaridade		5.º / 6.º				
Turma (s)		6.º D				
de Alunos	Por Turma	11 + 14				
	Total	25				

V. Adesão dos alunos à Atividade

Ano de Escolaridade		5.º / 6.º				
Turma (s)		6.º D				
eram	em (n.º de alunos)	14				
	ão (n.º de alunos)	luno faltou (Doença)				

VI. Ligação da Atividade ao Trabalho da Sala de Aula

Unidade Didática	Competências	Instrumentos de Avaliação	
	Desenvolvidas nos	Utilizados	
Ser cidadão é...	Autónomo	estionário oral	
	icar conhecimentos adquiridos	estões integradas em	
	Conteúdos		
O valor da	balhar em grupo	atório	
	anizar informação	lha de observação	
	resentar um trabalho em público	boração de um cartaz	
	desenvolver	tros: Conhecer melhor a história de Portugal; as perguntas.	

VII. Balanço da Atividade

Resultados da avaliação feita pelos alunos			Avaliação feita pelo (s) professor (s)		
	de alunos		Pontos Fortes	Pontos Fracos	
			esão dos Alunos	duzida adesão dos Alunos	

au	M					
suf.	n			Objetivos	Alunos	
uf.	S			etências Adquiridas	anização da Atividade	
om	B			Nvívio	escolhido para a realização	
B	M	4	2 00	1	erdisciplinaridade	ursos
tal				ta: Estiveram presentes dois irregados de educação: um esentante por turma. Gostaram to desta atividade e dialogaram n o Coronel. Após este Encontro, VIII. Observações Adicionais		

4	00	essoras Helena S. Barreira e

finia Sampaio almoçaram todos
tos na cantina da escola.

IX. Apresentação deste Documento

Coordenador dos Direto res de Turma do Ciclo	
inatura do Prof. Responsável: <i>Helena Barreira</i>	

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES

I. Identificação

				Designação da atividade
Departamento		ur	/PCT/PES/Ou	Exposição à Feira do Livro, no Porto.
po:		ma / turma (s):		
		a todos os anos do 5.º E e 6.º D		
Disciplina (s)	ua Portuguesa			a: 7 de Junho de 2011

II. Caracterização da Atividade

Objetivos do PE		Observações:
Conteúdos do PE	; OT2; OT7; OT8.	

sponsável: f. Helena Barreira	aboradores: rta Gonçalves; Joana Santos (Bibliotecária) e Helena
---	--

III. Docentes Envolvidos**IV. Público-Alvo**

Ano de Escolaridade		2.º Ciclo				
Turma (s)		E e 6.º D				
de Alunos	Por Turma	1 e 14				
	Total	25				

V. Adesão dos alunos à Atividade

Ano de Escolaridade		5.º e 6.º				
Turma (s)		.º E e 6.º D				
ram	eri m (nº de alunos)	17				
	ção (nº de alunos)	8				

VI. Ligação da Atividade ao Trabalho da Sala de Aula

Unidade Didática	mpetências	Instrumentos de Avaliação	
Motivar os alunos para a leitura	Desenvolvidas nos	Utilizados	
	Autónomo	estionário oral	
	icar conhecimentos adquiridos	estões integradas em	
	balhar em grupo	atório	
Conteúdos			
	anizar informação	lha de observação	
	resentar um trabalho em plico	boração de um cartaz	
		tros:	

VII. Balanço da Atividade

Resultados da avaliação feita pelos alunos			Avaliação feita pelo (s) professor (s)			
	de		Pontos Fortes		Pontos Fracos	
au	M		esão dos Alunos		duzida adesão dos Alunos	
suf.	n		rimento dos Objetivos		ortamento dos Alunos	
uf.	S		etências Adquiridas		anização da Atividade	

om	B			nvívio		escolhido para a	
						realização	
B	M 7	1		erdisciplinaridade		ursos	

tros: Os alunos que faltaram
ham aulas na Academia de
sica (Instrumento)

VIII. Observações Adicionais

tal 7 00 Sugestões

IX. Apresentação deste Documento

Coordenadora do Departamento de Línguas	
inatura do Prof. Responsável: Helena Maria B. Correia Barreira	

6.

6.1. Dos alunos

- Os alunos são avaliados pelos critérios de avaliação distribuídos pelos professores das diferentes áreas curriculares, tendo os encarregados de educação conhecimento dos mesmos.

~~Nota: Os alunos desta turma são avaliados pelo Portaria n.º 601/200~~

6.2. Do Projeto Curricular de Turma

1. No final de cada período deverá ser feita uma reflexão crítica, em Conselho de Turma, sobre as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, o que permitirá uma readaptação do Projeto Curricular de Turma. Todas as alterações ficarão

registadas em acta.

2. No final do ano letivo será realizada uma avaliação global do projeto e serão feitas propostas relativamente ao ano seguinte, com base nas opiniões

/ sugestões do conselho de turma.

Avaliação do Projeto Curricular de Turma (1.º Período)

No conselho de turma de avaliação de alunos, realizado no dia 20 de Dezembro, concluiu-se que se está a implementar e a dar continuidade ao que foi planificado no respectivo Projeto Curricular de Turma. Embora a turma revele um comportamento satisfatório, há ainda alguns alunos que deverão melhorar as suas atitudes: saber ouvir, intervir, respeitar os outros, fazer os trabalhos de casa, trazer o material necessário para as aulas, estar atento e concentrado,

nomeadamente os números sete, Gustavo Segura; nove, Narciso Gomes; onze Solange Araújo; doze, Vasco Lopes e treze, Gonçalo Martins. No que diz respeito ao ponto da situação dos conteúdos programados para este período, concluiu-se que os mesmos tinham sido leccionados em todas as áreas curriculares, com excepção de Matemática e História. Na primeira, no capítulo da Geometria, não foram leccionados os seguintes tópicos das duas unidades planificadas para o primeiro período: classificação de prismas e pirâmides e planificação e construção de modelos de sólidos. No capítulo “Números Naturais” não foram leccionados os seguintes tópicos: decomposição de um número em fatores primos e máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de dois números. Como justificação para este facto, é o programa desta disciplina ser muito extenso. Na segunda área curricular, não foram abordados os subtemas: “Os Romanos na Península Ibérica” e “Os Muçulmanos na Península Ibérica”. Este atraso ficou a dever-se ao facto de, no início do ano letivo, ter estado a trabalhar com os alunos competências essenciais para o bom desempenho na disciplina, que ainda não dominavam de forma satisfatória. Esta situação foi detectada através da análise, feita em grupo disciplinar, dos resultados obtidos pelos alunos nos testes diagnósticos. A professora de História e Geografia de Portugal informou o Conselho de Turma que irá rever a planificação, uma vez que os dois tempos de quarenta e cinco minutos semanais não estão a permitir que os conteúdos previstos sejam abordados de forma eficaz. Acresce que a professora se propôs dar à turma mais um tempo de quarenta e cinco minutos, fora do seu horário, mas tal não foi possível devido às atividades curriculares e extracurriculares em que os alunos da turma estão envolvidos. Quanto à competência dos alunos na Língua Materna, esta é satisfatória, embora os alunos números sete, Gustavo Segura; oito, Inês Batista e onze, Solange Araújo, revelem dificuldades na leitura, compreensão oral e escrita, no funcionamento da Língua e na produção escrita (construção de frases, coesão, pontuação e falta de vocabulário).

Alunos com Plano de Recuperação	Alunos com Plano de Acompanhamento
--	---

Números 7, Gustavo Segura; 8, Inês Batista e 13, Gonçalo Martins.	Número 11, Solange Araújo.
---	----------------------------

Classificações no final do 1.º Período

Disciplina						S	T/SB	% ≤3	% ≥3
Área de Projeto							13	0,00%	100,00%
Ciências da Natureza								15,38%	84,62%
Classe de Conjunto								0,00%	100,00%
Educação Física								30,77%	69,23%
Educação Moral e Religiosa Católica								0,00%	100,00%
Educação V. e Tecnológica								0,00%	100,00%
Formação Cívica							13	0,00%	100,00%
Formação Musical								33,33%	66,67%
História e G. de Portugal								15,38%	84,62%
Instrumento								0,00%	100,00%
Ínglês								20,8%	79,2%
Língua Portuguesa								15,38%	84,62%
Matemática								30,77%	69,23%

Avaliação do Projeto Curricular de Turma (2.º Período)

No conselho de turma de avaliação de alunos, realizado no dia 12 de Abril, concluiu-se que o mesmo está a ser implementado, embora haja ainda alguns alunos cujo comportamento continua muito irregular, a saber: números oito, Inês Batista; nove, Narciso Gomes e treze, Gonçalo Martins.

A aluna número onze, Solange Araújo, não foi avaliada visto ter sido transferida para a turma A do quinto ano, com o número vinte e oito, desde o dia dezasseis de Março, em virtude de ter sido excluída por faltas na Academia de Música de Costa Cabral, conforme o Ofício S/624/2011 de 11/01/2011, da Direção Regional de Educação do Norte.

O aluno número doze, Vasco Lopes, também não foi avaliado, visto ter sido transferido no passado dia três de Março para o colégio Júlio Dinis.

A turma continua a revelar um aproveitamento e um comportamento satisfatórios, embora os alunos números nove,

Narciso Gomes e treze, Gonçalo Martins, devam melhorar as suas atitudes quer dentro quer fora da sala de aula. A Direção de Turma informou que só recebera no passado dia vinte e seis de Março, os critérios gerais de avaliação das áreas lecionadas pela Academia de Música de Costa Cabral, assim como as nomenclaturas a usar nos testes, bem como os critérios específicos de avaliação de Classe de Conjunto, Instrumento e Formação Musical. Toda esta documentação foi

reenviada por e-

mail, aos respectivos Encarregados de Educação.

No que diz respeito à competência em Língua Portuguesa, os alunos números sete, Gustavo Segura e oito, Inês Batista, continuam a revelar dificuldades na Leitura, na Compreensão oral e escrita, no Funcionamento da Língua e na Escrita (construção de frases, coesão, pontuação e falta de vocabulário).

Fez-se o ponto da situação dos conteúdos programados para este período, concluindo-se que os mesmos tinham sido leccionados em todas as áreas curriculares.

Alunos com Plano de Recuperação Números 7, Gustavo Segura; 8, Inês Batista e 13, Gonçalo Martins.

Avaliação dos Planos de Recuperação

Foram lidos e avaliados os Planos de Recuperação dos alunos números sete, Gustavo Segura; oito, Inês Batista; e treze, Gonçalo Martins, a saber: o Gustavo tem de se aplicar muito mais. Deverá ser mais cuidadoso com a apresentação dos seus trabalhos. Tem de ler e escrever bastante, para melhorar a sua caligrafia, ortografia e aquisição de vocabulário. Tem de melhorar algumas das suas posturas na sala de aula. A Inês deverá estar muito mais concentrada e atenta nas aulas. Continua a revelar muitas dificuldades na compreensão oral e escrita e na produção escrita. Tem de ler e escrever bastante. Tem de se aplicar muito mais, para conseguir superar as suas dificuldades. O Gonçalo deverá melhorar a sua expressão oral e postura na sala de aula, assim como a sua relação com os colegas. Tem de se aplicar mais, para conseguir superar as suas dificuldades.

Classificações no final do 2.º Período

Disciplina						S	T/SB	S	%	%
Área de Projeto							1	1	0	10
							1		,00%	0,00%
Ciências da Natureza									0	10
									,00%	0,00%
Classe de Conjunto									0	10
									,00%	0,00%
Educação Física									0	10
									,00%	0,00%
Educação Moral e Religiosa Católica									0	10
									,00%	0,00%
Educação V. e Tecnológica									0	10
									,00%	0,00%
Formação Cívica							1	1	0	10
							1		,00%	0,00%
Formação Musical									4	54
									5,45%	,55%
História e G. de Portugal									1	81
									8,18%	,82%
Instrumento									0	10
									,00%	0,00%
Inglês									2	72
									7,27%	,73%
Língua Portuguesa									0	10
									,00%	0,00%

Matemática								2 7,27%	72 ,73%
------------	--	--	--	--	--	--	--	------------	------------

Avaliação do Projeto Curricular de Turma (3.º Período)

No conselho de turma de avaliação de alunos, realizado no dia 22 de Junho, “foi feita a avaliação do Projeto Curricular de Turma, concluindo-se que tinham sido implementadas todas as atividades propostas e desenvolvidas as competências expressas no mesmo. A Diretora de Turma informou que aquando da reunião com os dois representantes dos Encarregados de Educação para a avaliação do documento atrás mencionado, aqueles tinham elogiado o empenho demonstrado por todos os professores. A encarregada de educação referiu que os professores foram assíduos, interessados e empenhados. As competências e as estratégias previstas no documento acima mencionado tinham sido implementadas e desenvolvidas, as atividades cumpridas e diversificadas e que o Projeto Curricular de turma se adequara às necessidades dos alunos, visto terem sido encaminhados para os respectivos apoios da escola, a saber: aulas de apoio, programa de ação tutorial, Serviços de Psicologia, Projeto Porto Futuro e Gabinete do Aluno. No que diz respeito à competência em Língua Portuguesa, os alunos números sete, Gustavo Segura e oito, Inês Batista, continuam a revelar dificuldades na Leitura, na Compreensão oral e escrita, no Funcionamento da Língua e na Escrita (construção de frases, coesão, pontuação e falta de vocabulário).

Fez-se o ponto da situação dos conteúdos programados para este período, concluindo-se que os mesmos tinham sido leccionados em todas as áreas curriculares, excepto em História e Geografia de Portugal, onde não foi apenas leccionado o subtema “Da União Ibérica à Restauração”, correspondente a três aulas de quarenta e cinco minutos, devido à redefinição do calendário do terceiro período. Quanto ao aproveitamento da turma, este foi considerado bom, embora haja alguns alunos que necessitam continuamente de serem acompanhados na realização das suas tarefas, cumprimento de prazos, chamados à atenção para trazerem o material necessário e de se aplicarem diariamente, nomeadamente os números cinco, Diogo Matos, seis, Francisco Pais, sete, Gustavo Segura, oito, Inês Batista, nove Narciso Gomes, e treze, Gonçalo Martins. No que diz respeito ao comportamento, este é heterogéneo. O aluno número treze, Gonçalo Martins, revela atitudes e comportamentos desadequados, utilizando uma linguagem pouco própria para a sua idade. Os alunos números cinco, Diogo Matos; oito, Inês Batista; nove, Narciso Gomes e treze, Gonçalo Martins têm vindo a piorar as suas atitudes, no terceiro período, nomeadamente ao nível do saber estar e das suas intervenções. Todos os alunos da turma foram assíduos. “

Alunos com Plano de Recuperação
Números 7, Gustavo Segura; 8, Inês Batista e 13, Gonçalo Martins.

Avaliação dos Planos de Recuperação

Todos os Planos de Recuperação surtiram efeito.

Classificações no final do 3.º Período

Disciplin a						S	T/SB	% ≤3	% ≥3
Área de Projeto						1	1	0 ,00%	10 0,00%
Ciências da Natureza								0 ,00%	10 0,00%
Classe de Conjunto								0 ,00%	10 0,00%
Educação Física								0 ,00%	10 0,00%
Educação Moral e Religiosa Católica								0	10

								,00%	0,00%
Educação V. e Tecnológica								0,00%	10,00%
Formação Cívica							0 1	9,09%	90,91%
Formação Musical								18,18%	81,82%
História e G. de Portugal								0,00%	10,00%
Instrumento								10,00%	90,00%
Inglês								27,27%	72,73%
Língua Portuguesa								0,00%	10,00%
Matemática								27,27%	72,73%

Número de alunos que transitaram	Número de alunos que ficaram retidos	Número de alunos que transitaram sem nenhum nível inferior a 3
11	0	8

A Diretora de Turma **Helena Barreira**

Nota: Seguem, em anexo, o Projeto de Educação Sexual da turma, o Projeto “Educação para a Cidadania” e as atividades do Plano Anual de Educação Física. A Dr.^a. Alice Babo, responsável pelo Projeto “Promoção e Educação para a Saúde”, solicitou à Direção de Turma que o documento em suporte de papel, “Avaliação do Projeto de Educação Sexual”, fosse anexado a este Projeto Curricular de Turma.

Projeto de educação sexual na turma			
5.º		Turma E	
Ano			
Nome do professor responsável pela educação para a saúde e educação sexual: <i>Helena Maria Barata Correia Barreira</i>			
Conteúdos e temas a abordar	Iniciativas e visitas a realizar	Entidades, técnicos e especialistas externos à escola	Calendarização

■ A Adolescência. A Puberdade: aspetos biológicos e emocionais. A sexualidade. O corpo em transformação. Nesta aula, esteve presente a encarregada de educação do aluno n.º 6, Francisco Pais (25 de Novembro). ■ Caracteres sexuais secundários. Mudanças interiores e exteriores nas raparigas e nos rapazes. As hormonas; os afetos. Nesta aula, esteve presente a Prof. de Ciências da Natureza, Delfina Sampaio (14 de Dezembro). ■ Sexualidade e género. O ciclo menstrual e ovulatório. A menstruação; cuidados de higiene. ■ Reprodução humana e Crescimento. Contraceção e Planeamento familiar; ■ As doenças		Amélia José Monteiro, Enfermeira Especialista em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediátrica no Centro Hospitalar do Porto. Mestre em Ciências de Enfermagem. Lecciona Enfermagem de Saúde Infantil na Universidade Fernando Pessoa. Presidente do Colégio de Especialidade de Enfermagem de Saúde Infantil da Ordem dos Enfermeiros.	• 25 de Novembro; • 16 de Dezembro, mas foi alterada para dia 14, visto a enfermeira Amélia ter de ir a Lisboa; (Houve uma permuta com a OFLE); • 13 de Janeiro (Foi dada em 90 minutos, pois a turma teve feriado no tempo a seguir a Formação Cívica - faltou a professora de Formação Musical); • 27 de Janeiro, mas foi alterada para dia 1 de Fevereiro, visto a enfermeira Amélia ter de ir a Lisboa; (Houve permuta com a OFLE); • 10 de Fevereiro.
--	--	--	---

sexualmente transmissíveis. Nesta aula, esteve presente a Prof. de Ciências da Natureza, Delfina Sampaio (1 de Fevereiro).			
■ Prevenção dos maus -tratos e aproximações abusivas. ■ Dimensão ética da sexualidade humana. ■ A Acne / Cuidados a ter com o sol. (Estiveram presentes alguns encarregados de educação e a professora de Ciências da Natureza, Delfina Sampaio - 1.ª parte do Encontro, assim como as professoras Amélia Vieira e Luísa Carneiro - 2.ª parte do Encontro).		“Encontro com um dermatologista” - atividade realizada na Biblioteca Escolar / CRE da Escola Básica 2,3 da Areosa, no âmbito de um projeto com a Junta de Freguesia de Paranhos (Pelouro da Cultura).	24 de Fevereiro

5.º ANO

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO / PROPOSTAS DE ATIVIDADES / PLANO ANUAL DE ATIVIDADES								
Estrutura de Orientação Educativa Proponente:				Educação Física 2º/3º Ciclos da Areosa				
Período	ia / Mês	Ano de Escolaridade / Escola	Disciplinas/ Áreas Curriculares Envolvidas	Atividades	Responsável pela Atividade	Docentes Colaboradores	Código Metas / Objetivos TEIP	Recursos Necessários (Quantificação)

1º	13 a 24 Set	Todos Areosa	E.F.	Testes Fitnessgram	Profs. E.F.	Profs. E.F.	8 / 10	
1º	6 Out	Todos Areosa	E.F.	Torneio de captação – Dia do D.E.	José Silva Cristina	Profs.. E.F. Profs. D.E.	7 / 8 / 10	
1º	2 a 12 Nov	Todos Areosa	E.F.	Semana da velocidade (intra- turmas)	Cristina	Profs. E.F.	7 / 8 / 10	
1º	15 a 26 Nov	Todos Areosa	E.F.	Semana do Salto em Comprimento	Cristina	Profs. E.F.	7 / 8 / 10	
1º	24 - Nov	Todos Areosa	E.F.	Torneio de Abertura do D.E.	F.Cunh a Cirilo	Profs. E.F. Profs. D.E.	7 / 8 / 10	
1º	Nov	Todos Areosa	E.F.	Mês do Ténis de Mesa	F. Cunha	Profs. A.I.	7 / 8 / 10	
1º	16 Dez	Todos Agrupamento	E.F.	Corta-mato Escolar	José Silva Núcleo Est Cirilo	Profs. E.F. Agrupamento	6 / 7 / 8 / 10	Transporte

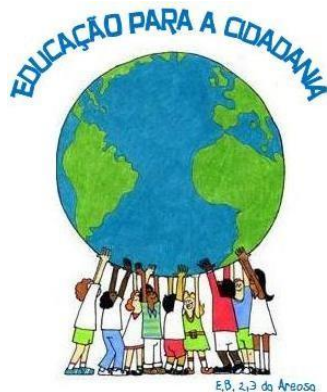
5º ANO

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO / PROPOSTAS DE ATIVIDADES / PLANO ANUAL DE ATIVIDADES								
Estrutura de Orientação Educativa Proponente:				Educação Física 2º/3º Ciclos da Areosa				
Período	Dia / Mês	Ano de Escolaridade Escola	Disciplinas / Áreas Curriculares Envolvidas	Atividades	Responsável pela Atividade	Docentes Colaboradores	Código Metas / Objetivos TEIP	Recursos Necessários (Quantificação)
2º	12 Jan	Alunos Apurados	E.F.	Dia do Atletismo	José Silva Núcl. Estágio	Profs. E.F.	7 / 8 / 10	
2º	Fev/Mar	Alunos Apurados Areosa	E.F.	Corta-Mato CLDE	Luis Sérgio	Profs. E.F.	6 / 7 / 8 / 10	Transporte
2º	Abril	Alunos Apurados Areosa	E.F.	Mega Sprinter / Km / Salto CLDE	José Silva Cristina	Profs. E.F.	6 / 7 / 8 / 10	Transporte

5º ANO

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO / PROPOSTAS DE ATIVIDADES / PLANO ANUAL DE ATIVIDADES								
Estrutura de Orientação Educativa Proponente:				Educação Física 2º/3º Ciclos da Areosa				
Período	Dia / Mês	Ano de Escolaridade / Escola	Disciplinas / Áreas Curriculares Envolvidas	Atividades	Responsável pela Atividade	Docentes Colaboradores	Código Metas / Objetivos TEIP	Recursos Necessários (Quantificação)
3º	11 Maio	Todos Areosa	E.F.	Open de Ténis / Torneio de Escalada	José Silva Cristina	Profs. E.F.	7 / 8 / 10	
3º	18 e 25 Maio 8 Junho	Todos Areosa	E.F.	Inter-Turmas de Futsal	José Silva Cristina	Profs. E.F.	7 / 8 / 10	
3º	13 a 17 Junho	Todos Areosa	E.F.	Testes de FitnessGram	Profs. E.F.		8 / 10	
3º	1 de Junho	Todos Agrupamento	E.F.	Sarau de Atividades Gimnicas	Sónia	Profs. E.F.	7 / 8 / 10 11 / 12	

3º	Junho	Todos Agrupamento	E.F.	Marcha Juvenil Montanha	José Silva Matos	Professores Voluntários	6 / 7 / 9 / 10 / 12	Transporte
----	-------	----------------------	------	-------------------------------	------------------------	----------------------------	------------------------	------------



Projeto	<i>Educação para a Cidadania</i>
Dimensões-chave Responsabilidade;	Respeito; Tolerância; Justiça; Resolução de Conflitos;
Descrição	<i>Educação para a Cidadania</i> constitui um projeto de ação que, através de atividades planeadas, visa, em termos gerais, o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos e a prevenção primária de conflitos. Esta abordagem construtiva da cidadania passa, sobretudo, pela configuração, análise e discussão de situações concretas. As sessões são conduzidas de forma a constituírem um espaço privilegiado de diálogo e reflexão sobre preocupações e experiências vividas no meio escolar, através de metodologias interativas, que permitam refletir sobre as suas consequências.
Objetivos	☞ Promover a compreensão da importância do valor da relação com os outros e da construção de regras de convivência na Escola e na sociedade, na base do respeito pela autoridade; ☞ Desenvolver o sentido de Justiça e aumentar a capacidade para a resolução de conflitos de forma não violenta; ☞ Promover competências para agir adequadamente face à agressão; ☞ Desenvolver a capacidade de identificação de comportamentos de risco e incentivar atitudes de prevenção; ☞ Desenvolver uma cultura de segurança e capacitar para a auto-protecção;

Duração	5 sessões (aulas) de 45 minutos
Atividades	Em fase de planeamento e estruturação
Indicadores de Avaliação das Ações	Instrumentos aplicados aos alunos
Destinatários	Turmas: 5º E, 6º D; comunidade educativa(atividades abertas)
Respo	Calendarização Dezembro, Janeiro e Fevereiro Nélson Silva e Tânia Teixeira (Estagiários da Faculdade de Direito da Universidade do

Helena Barreira (Diretora de Turma)

ANEXO VIII. Grelha de registo diário da turma

ome	Cantar e tocar instrumentos	Explorar ideias Músicais partindo de diferentes temáticas	Identificar auditivamente diferentes sons provocados por diferentes fontes sonoras	Reconhecer a Músicas como parte do quotidiano	Interesse demonstrado	Comportamento

ANEXO IX. Planificação e avaliação projeto: cidades imaginarias Educação Musical
2.º ciclo (2.º p)

I. Identificação

Departamento de Expressões		Turma		PAA/PCT/PES	Designação da atividade
		.º anos		/Outros	Apresentação da maqueta alusiva ao projeto: “cidades-percursos, intervenções e afetos” da Fundação de Serralves
Grupo:	Disciplina(s)	Ano/turma(s)	5.º A, B, C		
	Ed. Musical				Data: Outubro a Abril

II. Docentes Envolvidos

Responsável(s): Joana Nogueira	Colaboradores/participantes: Escola da Areosa(professor Alberto ; professora cláudia) Escola de Freamunde(professora helenia)
-----------------------------------	---

III. Público-Alvo

Ano de Escolaridade	5.º.
Turma(s)	A, B, C
Nº de Alunos	Por Turma 21

IV. Adesão dos alunos à Atividade

Ad eriram	Sim (nº de alunos)	64				
	Não (nº de alunos)	0				

VI. Ligação da Atividade ao Trabalho da Sala de Aula

Competências Desenvolvidas nos Alunos		Instrumentos de Avaliação Utilizados		
Ser autónomo		Questionário oral		
Aplicar conhecimentos adquiridos		Questões integradas em teste		
Trabalhar em grupo		Relatório		X
Conteúdos				
		Organizar informação		Grelha de observação
		Apresentar um trabalho em público		Elaboração de um cartaz
		Outros: promover a interdisciplinaridade dentro da escola; promover o trabalho realizado na turma; Promover a socialização; Promover a auto-estima dos alunos; promover o espírito de trabalho em grupo; promover a importância da participação individual enquanto elemento fundamental num processo criativo.		Outros: Elaboração de uma maqueta

VII. Balanço da Atividade

Resultados da avaliação feita pelos alunos			Avaliação feita pelo(s) professor(s)			
	Nº de alunos	%	Pontos Fortes		Pontos Fracos	
			Adesão dos Alunos		Reduzida adesão dos Alunos	
au						

nsuf.			Cumprimento dos Objetivos		Comportamento dos Alunos	
uf.			Competências Adquiridas		Organização da Atividade	
om			Convívio		Dia escolhido para a realização	
B	X	100%	Interdisciplinaridade		Recursos	
otal		100	Outros: maquete construída pela turma e enviada para exposição na Fundação de Serralves		Outros:	

Sugestões
A atividade decorreu de forma muito satisfatória e conforme o previsto. Foram desenvolvidos projetos individuais muito pertinentes relativos a temática proposta que culminaram na construção de uma maquete alusiva ao tema e enviada para a exposição que surgira dentro de tempos na fundação de Serralves. Serão enviados a posteriori convites para que os alunos e respetivos encarregados de educação possam visitar os trabalhos das várias escolas que participaram neste projeto. Os alunos mostraram-se muito motivados e empenhados neste projeto.

VIII. Observações Adicionais

IX. Apresentação deste Documento

Ao: coordenador de departamento de Expressões	
Assinatura do(s) Prof. Responsável(s): Joana Nogueira	

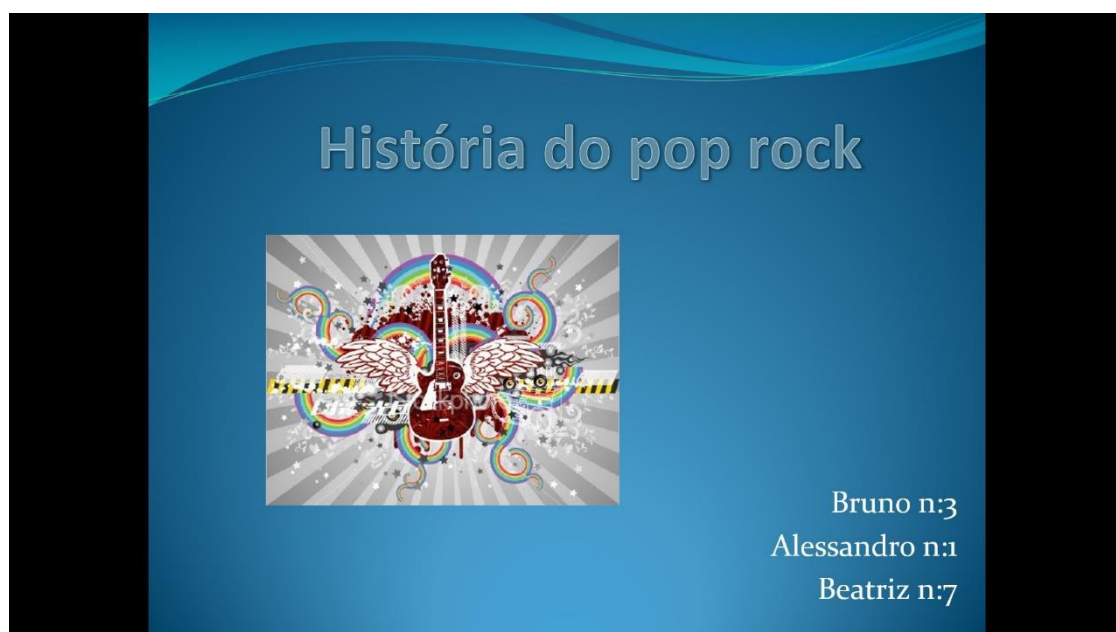
ANEXO X Planificação: Projeto entrelaçar com dança

Área curricular disciplinar	Unidade curricular	Período	Sugestão
Música	Dança e movimento	1.º Período	Serão trabalhadas danças sociais: Música inerente, instrumentos, passos básicos; coreografias básicas
História	Europa e o Mundo no limiar do século XX: sociedade e cultura num mundo em mudança.	2.º Período	Contextualização da época, nomeadamente sobre as danças, a cultura, a arte e mentalidades.
Língua Portuguesa	Modernismo; Fernando Pessoa	1º período	Leitura, análise e declamação de poemas fazendo uso dos conhecimentos já adquiridos na disciplina de História.
Inglês/ Francês	Vocabulário	Ao longo dos três períodos	Origem dos termos das diferentes danças no mundo.
Matemática	Lugares no espaço e no plano.	2.º período	Comparação entre a matéria e os lugares nas coreografias nas diferentes danças.
Geografia	Ambiente e sociedade	3.º período	palestra sobre preservação do património: a dança como património.
Ciências Físico- Químicas	Teoria da relatividade	2.º período	O resultante das forças: resultante das forças e o estado de repouso ou de movimento de um corpo.
Ed. Física	Danças	Ao longo dos três períodos	Realização de diferentes coreografias dos diferentes tipos de danças.
TIC	A importância das Tic na dança	3.º período	Realização de um “filme” sobre as mudanças na sociedade ocidental após a 1.ª guerra mundial
EMRC	O amor humano	2.º período	Análise do Musical Jesus Cristo Superstar

ANEXO XI. PowerPoint



ANEXO XII. PowerPoint



ANEXO XIII Avaliação Diária

ESCOLA E. B. DA AREOSA

Turma H do 5º Ano.

Nome:	Número
-------	--------

Assinala as opções que traduzem a tua opinião.

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não escrever
1. Tenho o caderno diário organizado segundo as indicações dadas pela professora					
2. Trago diariamente o material necessário à participação ativa na aula (caderno pautado, material de escrita, etc).					
3. Entro ordeiramente na sala de aula (sem atropelos, sem empurrões, respeitando os colegas), dirigindo-me de imediato ao meu lugar.					
4. Preocupo-me em preservar os equipamentos da sala (não risco as mesas nem as cadeiras, não danifico o material de educação musical).					
5. Evito manter conversas paralelas com os meus colegas durante a aula.					
6. Durante a aula, participo livremente nas actividades mantendo uma postura adequada					
7. Utilizo os instrumentos					
8. Só arrumo os materiais quando os professores dão a aula por terminada.					
9. Arrumo a cadeira e verifico se deixei papéis no chão antes de sair da sala.					
10. Compreendo a matéria leccionada					
11. Gosto das atividades propostas nas aulas					

12. Fui sincero nas minhas respostas?

Sim ☐Não ☐

DATA: ____ / ____ / _

ANEXO XIV. Diário de aula

Turma: D Ano: 9.º

N
ome:

Fui capaz de:	Sim 	Não 
<i>Trabalhar em grupo/pares:</i>		
<i>Ajudar os meus colegas nas tarefas:</i>		
<i>Respeitar as opiniões dos meus colegas:</i>		
<i>Dar o meu contributo na realização do trabalho:</i>		

Descreve de forma sintética a aula:

<i>Pontos fortes aula/ atividade</i>	
<i>Pontos menos fortes da aula/ atividade</i>	

<i>Aspetos a melhorar da próxima vez</i>	
<i>Sugestões</i>	

		Aula dia:	Aula dia:	Aula dia:
- Sou pontual.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Trago o material de trabalho necessário à disciplina.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Mantenho o caderno diário em ordem.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Planeio, adequadamente, as tarefas a desenvolver.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Organizo os meus materiais e o meu tempo de estudo.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
	- Raramente			
	- Às vezes			

- Reconheço as minhas dificuldades na resolução de problemas.	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Exprimo dúvidas e dificuldades e procuro resolvê-las.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Proponho soluções para os problemas.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Participo, de forma adequada, nas atividades propostas.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Necessito de apoio para desenvolver tarefas.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Sou autónomo(a) na realização das tarefas.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Revelo iniciativa na minha aprendizagem.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- compreendo e utilizo adequadamente vocabulário específico da disciplina	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			

	- Sempre			
- consigo perceber a aplicação dos conteúdos trabalhados na aula com a vida real.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Aplico as técnicas musicais e de interpretação de uma dança	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Compreendo a música como construção social e como cultura.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Contribuo positivamente para o trabalho de turma e do pequeno grupo.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Reflicto criticamente sobre o trabalho desenvolvido na aula.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			
- Pratico a auto-reflexão / avaliação.	- Raramente			
	- Às vezes			
	- Quase sempre			
	- Sempre			

- Faz a tua apreciação global e regista a	Não Satisfaz			
	Satisfaz			

menção que consideras merecer no final desta aula.	Satisfaz Bem			
--	--------------	--	--	--

ANEXO XV Planificação: “Quarto: lugar de abrigo, identidade, evasão”

Designação da atividade: “ Quarto : lugar de abrigo , identidade, evasão”		
	Local: Serralves	Interrupção de atividades letivas: Não
Objetivos: - Exercitar as capacidades de expressão, diálogo e partilha; - Estimular o pensamento crítico e criativo; - Incentivar o pensamento complexo, articulando dimensões e escalas múltiplas numa malha de referências e interações dinâmicas cada vez mais complexas; - Experimentar a criação artística como laboratório de possibilidades de ação e transformação; - Incentivar a ação em profunda harmonia com a identidade; - Provocar o debate em torno do quarto e da identidade.		
Temas possíveis a trabalhar: - o real e o sonho; - o trabalho e o descanso; - o concreto e a imaginação; - o fechado e o aberto; - o amor e o castigo; - os segredos e os medos; - espaço de auto conhecimento; - espaço íntimo ou multifuncional.		
Responsável: ○ Joana Nogueira		
Interveniente(s): ○ Alunos de uma turma; Cláudia Melo; Vergílio Ferrão		

Destinatários: ○ 3.º ciclo do ensino básico.
Desenvolvimento Este projeto será desenvolvido nas aulas dos professores que estão diretamente ligados a ele. Cada um de acordo com as suas planificações colocam o projeto em andamento.

ANEXO XVI Planificação: A banda vai à escola

<i>Conteúdos Programáticos</i>	<i>Competências Específicas</i>	<i>Atividades /Estratégias</i>	<i>Recursos/ Materiais</i>	<i>Avaliação</i>
Instrumentos musicais <u>Timbre:</u> Sons agudos, médios e graves; Som dos instrumentos; <u>Ritmo:</u> Pulsação Andamentos(lento/ rápido) Figuras rítmicas; Compassos <u>Dinâmica:</u> Acentuação	<u>Interpretação e Comunicação:</u> Movimenta-se tendo em conta a pulsação ; Canta as músicas <u>Perceção sonora e Musical:</u> Identifica, analisa e comenta as características das diferentes músicas <u>Criação e experimentação:</u> Utiliza a audição para desenvolver o pensamento musical	1. Caract erística s gerais da música rock/ pop; 2. Acomp anhar vocalmente os músicos da banda; 3. Contact ar com uma banda ao vivo 4. Conhe cer os diferentes instrumentos	Instrument o s musicais Aparelhage m	Observação direta da participação dos alunos nas atividades.

ANEXO XVII. Planificação do projeto: “Oskar”

Colecção “ <i>Oskar, o ouriço musical</i> ”		
Projeto: Conjunto de contos para promover o estudo da música de forma lúdica, nomeadamente o conhecimento dos Instrumentos da Orquestra.		
Descrição	Objetivos	Público-alvo
Conjunto de livros, cujas histórias introduzem instrumentos musicais usados na Orquestra. O I volume, intitulado <i>Oskar e o crocodilo violinista</i>, apresenta o violino, um dos instrumentos da orquestra, e, simultaneamente, introduz a personagem mascote que está presente em todas as histórias e através da qual as crianças vivem aventuras mágicas e descobrem diversos instrumentos musicais. O II volume intitulado <i>Oskar e flauta mágica</i> aborda os instrumentos de sopro O III volume, intitulado <i>Oskar e a família de cordas</i>, aborda os instrumentos de cordas presentes na Orquestra – viola de arco, violoncelo, contrabaixo, harpa e piano.	- Dinamizar atividades lúdicas com carácter cultural e pedagógico. - Desenvolver hábitos de leitura. - Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação. - Articular saberes, conjugando a literatura infantil com a música. - Promover o gosto pela prática da música. - Divulgar instrumentos musicais de forma lúdica e apelativa. - Contribuir para uma aprendizagem mais transversal.	- Pré-escolar, com crianças a partir dos 4 anos de idade. - 1º Ciclo do Ensino Básico – em articulação com a professora titular da turma e o professor de Expressão Musical. - Pais e filhos, em momentos de puro lazer. - Estudantes de música.

iretora de Turma)